

La déconstruction égalitariste de la (dé)raison pédagogique chez Jacques Rancière

David Auclair

Number 4, 2022

De la *French Theory* à la déconstruction du monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1098604ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1098604ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Société

ISSN

2562-5373 (print)

2562-5381 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Auclair, D. (2022). La déconstruction égalitariste de la (dé)raison pédagogique chez Jacques Rancière. *Cahiers Société*, (4), 197–227.
<https://doi.org/10.7202/1098604ar>

Article abstract

This article proposes a critical reading of Jacques Rancière's The Ignorant Schoolmaster (Le maître ignorant). Faced with past and current educational inequalities, looms a question that we try to answer: should the processes of subjectification of children go through the constraints of adult authority? For Rancière, « the virtue of ignorance is first of all a virtue of dissociation », that is to say that intellectual emancipation requires a separation between mastery and knowledge. The ignorant master is not ignorant of everything, he is ignorant of the social reasons for inequality. This political posture is anti-institutional. Only the individual can emancipate himself and the school has never emancipated anyone, writes the philosopher. Therefore, what are the social conditions of autonomy? It is not without danger that adults in a position of authority disengage from their duties in the name of a laissez-faire approach that naturalizes relationships outside the institutions. We believe that Rancière does not escape the contradiction consisting of preventing emancipation in the name of equality. This does not detract from his ability to identify school problems that still seem unsolvable to this day.

© Collectif Société, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

La déconstruction égalitariste de la (dé)raison pédagogique chez Jacques Rancière

David AUCLAIR
Université du Québec à Montréal

Introduction

L'éducation familiale et l'instruction publique ont répercuté toutes les crises politiques au XX^e siècle. De nombreuses questions ont été soulevées sur la liberté d'apprentissage, le développement naturel des enfants, la fin de l'école traditionnelle et religieuse pour instruire aux sciences et aux humanités, les rapports entre pouvoir et savoir, la fin des modèles autoritaires d'enseignement, l'éducation internationale à la paix, le renforcement des structures scolaires par la psychopédagogie, les inégalités d'accès à une éducation de qualité, etc. Nous sommes entrés dans le XXI^e siècle en tenant pour acquis que ces questions étaient réglées ou dépassées, sans pour autant avoir réussi à y répondre. Quant aux perspectives égalitaristes qui opposent les savoirs et le pouvoir, elles façonnent de plus en plus les interventions en milieu scolaire en se basant sur la fiction d'une autonomie naturalisée.

Cette idée d'une école sans société où le social se cantonne dans les relations d'individu à individu trouve sa forme exemplaire dans *Le maître ignorant* de Jacques Rancière. C'est en s'attaquant à la transmission des savoirs, aux pédagogies traditionnelles et nouvelles, mais aussi aux rapports verticalisés que suppose l'autorité du maître « explicateur » que Rancière reprend le projet éducatif de Joseph Jacotot (1770-1840), pédagogue révolutionnaire qui refuse de formaliser sa méthode, pour en faire un projet politique qui dénature les inégalités sociales et scolaires. En proposant une lecture politique des leçons de Jacotot, Rancière suppose une intelligence qui relèverait d'un double exercice : exercice de la liberté et exercice de la volonté. Les rapprochements entre Rancière et la *French Theory* passent ici par une pensée qui promet une logique égalitaire sans institutions et sans médiations sociales¹. Cette parenté de pensée avec la *French Theory* s'exprime aussi dans

1. Jacques Rancière, « L'actualité du “maître ignorant” : entretien avec Jacques Rancière, réalisé par André Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier 2003 », *Télémaque*,

le refus catégorique des médiations sociosymboliques pour faire société, qui est structurant pour la pensée politique ranciérienne. À la suite de Louis Althusser, se trouve ici une conception de l'éducation comme « appareil idéologique d'État », qui la renvoie du côté de la reproduction de la domination. Pour notre part, nous pensons que les médiations sociales, langagières et symboliques sont l'épine dorsale des rapports sociaux et des mécanismes de la socialisation. Elles sont historiques, à la fois abstraites et concrètes, signifiantes et pratiques. Le rejet de ces médiations passe généralement par un rejet des rapports institués entre le sujet et le monde qui l'entoure et qui peuvent être contradictoires. Celles et ceux qui rejettent l'ensemble des mécanismes et des rapports institués en relevant leurs insuffisances politiques ou leur trop grande proximité avec les mécanismes de la domination préconisent aussi, la plupart du temps, une logique du laisser-faire et de la non-intervention. Les médiations forment une structure hiérarchisée propre à chaque société, selon ce qu'elle valorise ou rejette, alors que le laisser-faire naturaliste fonctionne sur le mode de la dissolution de la société.

Dans une première partie, nous analysons le projet politique d'une émancipation intellectuelle fondée sur l'égalité des intelligences en reprenant les principaux concepts déployés par Rancière. En fait, nous reprenons les interprétations des leçons de Jacotot sur l'émancipation intellectuelle, qui structurent la relecture politique proposée dans *Le maître ignorant*², dont le principe de base est l'égalité. Précisons que c'est dans *La mésestente*³ que Rancière propose de « vérifier l'égalité » par la prise parole des « sans-parts »⁴. Le projet éducatif qu'il défend doit donc être considéré en continuité avec cet ouvrage. Essentiellement, il affirme dans *Le maître ignorant* que le rapport pouvoir-savoir sépare les sujets entre supérieurs et inférieurs. Dans le monde ouvrier comme dans les institutions scolaires, il faudrait établir l'égalité. En récusant l'idée que l'émancipation puise son objectivité dans une série de médiations sociales fondamentales, historiques, anthropologiques, ce philosophe suppose que l'émancipation constitue un acte de la « volonté » : la volonté doit faire « comme si » l'égalité existait, à la fois en paroles (publication par les ouvriers de journaux) et en actes (revendications de droits, grèves, même si ni le droit d'association ni le droit de grève ne sont reconnus), car l'émancipation existe dans la mesure où elle est voulue et performée en paroles et en actes (c'est là ce qu'on peut désigner comme une conception performative du politique). Le projet ranciérien prétend prendre comme point de départ l'histoire et la pratique du mouvement ouvrier et socialiste du XIX^e siècle. Dans *le Maître ignorant*, l'émancipation intellectuelle récuse radicalement les logiques sociales de la domination entre ceux qui savent et

vol. 1, no 27, 2005, p. 36 ; en ligne : <<https://doi.org/10.3917/tele.027.0021>>.

2. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.

3. Jacques Rancière, *La mésestente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.

4. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot. Une critique du concept d'autorité*, Paris, L'Harmattan, 2007.

ceux qui ignorent. À ces logiques, Rancière oppose, nous le verrons, une conception de l'émancipation intellectuelle et de l'égalité des volontés qui « ne traite jamais en définitive que de relations individuelles⁵ ».

Dans une deuxième partie, nous discutons du projet politique ranciérien qui s'attaque à la naturalisation des rapports inégalitaires afin de vérifier la double égalité des intelligences et des volontés. Le politique s'institue pour Rancière dans une tension dynamique entre une logique de la « police » (ce qui n'est pas sans rappeler le discours foucauldien sur les « dispositifs ») et une logique égalitaire. Même si nous partageons la critique que propose Rancière des mécanismes logico-formels propres aux postures positivistes qui catégorisent les intelligences et la normalité scolaire depuis plus d'un siècle, nous prenons nos distances sur les moyens et les finalités d'une émancipation « à deux », c'est-à-dire d'une émancipation individuelle qui ne relèverait jamais des institutions et des médiations sociosymboliques : « Jacotot est catégorique dans ce sens, le chemin de l'émancipation – et la “méthode” de l'ignorance – est individuel, non-collectif, non-institutionnel, non-institutionnalisable⁶ ». Une telle prise de position s'avère en contradiction avec notre compréhension suivant laquelle ce sont les normes et les règles instituées et négociées qui rendent possibles les déploiements progressifs et régressifs de la subjectivité. Toute personne passe invariablement par des processus d'individuation qui la place en interdépendance avec le social compris comme « grand Autre » social-historique.

Le maître ignorant et le projet éducatif de l'émancipation intellectuelle

Le projet éducatif de Rancière acquiert sa spécificité par l'utilisation de concepts clefs qui traversent sa philosophie politique : égalité, émancipation, intelligence et volonté. En premier lieu, l'idée générale qui se dégage de son ouvrage *Le maître ignorant* est la nécessité de vérifier l'égalité pour assurer une émancipation intellectuelle associée aux processus de subjectivation du sujet. À ce propos, Rancière écrit que « ce que peut essentiellement un émancipé, c'est être émancipateur : donner non pas la clef du savoir, mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à toute autre et considère toute autre comme égale à la sienne⁷ ». Le philosophe s'en prend alors aux rapports institués verticalisés, à la logique pédagogique de la transmission de savoirs et à un certain rapport asymétrique entre un maître « qui sait » et ses élèves « qui ignorent ». Du même

5. Jacques Rancière, « L'actualité du “maître ignorant” : entretien avec Jacques Rancière, réalisé par André Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier 2003 », *op. cit.*, p. 31.

6. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot*, *op. cit.*, p. 81.

7. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 68.

coup, sa perspective de l'émancipation intellectuelle sans « maîtres explicateurs » s'attaque à l'école traditionnelle, désignée comme la « Vieille », mais aussi à l'école contemporaine et à la logique du progrès. Rancière affirme que l'émancipation intellectuelle et les apprentissages suivent un ordre en quelque sorte naturel où les interventions ordinatrices et autoritaires de l'adulte seraient à proscrire. Il est entendu que l'adulte doit inciter au travail et obliger une intelligence à s'exercer, c'est-à-dire qu'il doit parvenir à « faire faire » tout en en disant cependant le moins possible. L'idée est d'atteindre l'autonomie et la subjectivité en permettant le libre développement de soi à travers la volonté et les expériences individuelles.

Ici, ce sont les mécanismes « anthropologiques » de l'autorité qui sont visés, diminués, réduits, mais non totalement annulés, au profit d'un libre rapport à soi. Rancière ne récuse pas complètement l'asymétrie des rapports scolaires ni les fonctions de l'autorité, mais propose de reconnaître une autorité autoengendrée dans la figure d'un maître émancipateur, qui ne s'inscrit plus dans les médiations socio-historiques, langagières et symboliques, ce qui revient à nier les rapports institués au même titre que les médiations socioculturelles. Néanmoins, la réflexion de Rancière sur l'émancipation intellectuelle lui permet de critiquer avec force les systèmes éducatifs qui s'inscrivent plus que jamais dans un ordre pédagogique de nature qu'on pourrait dire « libérale libertaire⁸ ». Cette forme progressiste propre aux pédagogies nouvelles, pédagogies aussi dites innovantes, que Rancière critique avec beaucoup de cohérence, lorgne la plupart du temps du côté des acceptions biomédicales et thérapeutiques du développement individuel (ontogénétique) et de l'espèce humaine (phylogénétique). Nous verrons avec Lev Vygotskij que ces postures répondent à un ordre logico-formel positiviste. Sur la base de l'intériorisation individuelle des normes collectives établissant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, ce qui est normal ou ce qui est pathologique, diverses formes d'injonctions biomédicales obligent chacun à s'adapter aux conditions qui lui sont faites sans discuter des aspects sociaux et du fonctionnement d'une société qui génère pourtant inlassablement des phénomènes d'aliénation⁹.

8. L'expression est de Christopher Lasch et vise le libéralisme progressiste et capitaliste dans sa forme évolutionniste et biomédicale. Nous ajoutons que la forme libérale libertaire des rapports sociaux contemporains se conjugue aisément à un système de domination capitaliste où la concurrence et l'esprit de compétition en toutes choses deviennent une façon de présenter et de se représenter les structures et les fonctions sociales de l'école. Prétendre que l'éducation n'est pas politique, piloter les programmes sur des écarts, des performances et la réussite chiffrée tout en croyant aux données probantes comme à un absolu explicatif des orientations à suivre pour une saine gestion, aussi dite efficace, c'est à nos yeux un déni de la réalité et un déni de l'école elle-même.

9. David Auclair, « Violences biopsychosociales et autoritarisme : la normalité de l'enfant et la normalisation des comportements dans les écoles du XXI^e siècle », dans Éric Dugas (dir.), *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérité*, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 15-25 ; en ligne : <<https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=33054>>. Voir également David Auclair, *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*, Bruxelles, Peter Lang, 2022.

Quelques concepts clefs de la philosophie politique et éducative ranciérienne

Dans *Le maître ignorant*, Rancière prend bien soin de marquer l'opposition entre une école qui perdure d'hier à aujourd'hui dans sa fonction de reproduction des inégalités sociales et politiques, et l'« Enseignement universel » qui se fonde sur un rapport naturel et égalitaire des intelligences et des volontés. Il insiste pour indiquer que « cette méthode de l'égalité était d'abord une méthode de la *volonté*¹⁰ ». La *Vieille* correspondrait au contraire à la conception traditionnelle selon laquelle l'enfant arrive dans le social désarmé, comme un vase creux que l'on devrait remplir de savoirs. C'est ce rapport que Rancière nomme « abrutissement ». Ce terme vise autant les conceptions dominantes que leur mise en œuvre : il désigne une perception erronée, où l'enfant est vu comme un être carencé qui appelle le besoin d'un maître apte à combler les vides de ce petit être incomplet et naïf. L'abrutissement de la *Vieille* tient dans le fait que les deux intelligences, celle du maître et celle de l'élève, sont liées, car « [la sujétion] devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre, il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera *abrutissement* leur coïncidence¹¹ ». L'éducation nouvelle, armée des pédagogies dites innovantes, n'apparaît dès lors rien d'autre qu'une forme sophistiquée d'abrutissement, qui sépare toujours ceux qui savent de ceux qui ignorent.

Cela dit, demandons maintenant ce qu'est le « maître « ignorant » selon Rancière. Avant tout, un maître ignorant « est un maître qui ne transmet pas son savoir et qui n'est pas non plus le guide qui amène l'élève sur le chemin, qui est purement la volonté qui dit à la volonté qui est en face de trouver son chemin et donc d'exercer toute seule son intelligence pour trouver son chemin¹² ». L'émancipation intellectuelle rend possible l'émancipation sociale, mais jamais à partir des institutions et de la société. On distingue ainsi trois « niveaux » ou aspects associés à l'idée de l'ignorance du maître : le niveau empirique, le refus de l'inégalité et le refus du savoir « explicateur ». Le niveau empirique relève de la fonction. Il s'agit d'obliger une intelligence à s'exercer : le maître est celui qui permet à l'élève, par un appel à sa volonté, entendue comme « ce retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît en agissant¹³ », de s'exercer à penser et à agir pour expérimenter. Il suffit au maître et aux élèves d'écouter, de répéter, d'observer, de comparer, de deviner les intentions et de les interpréter, puis de vérifier la volonté et les résultats à partir des faits en acceptant que « [l]a vertu de notre intelligence est moins de savoir que de faire.

10. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 24. C'est l'auteur qui met les italiques; par la suite, les italiques sont de nous.

11. *Ibid.*, p. 26.

12. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 23.

13. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 97.

“Savoir n’est rien, *faire* est tout”¹⁴ ». N’en déplaise aux grands intellectuels, affirme Rancière, la capacité d’apprendre passe par les répétitions. Se laisse entrevoir ici un empirisme radical, qui condamne l’explication pédagogique (refus de l’inégalité) et la transmission de savoirs (refus du savoir « explicateur ») compris comme fin en soi, c’est-à-dire comme l’axiome fondamental qui légitimerait l’inégalité sociale : « Le siècle du Progrès est celui des explicateurs triomphants, de l’humanité pédagogisée¹⁵ ». Selon Rancière, il faut briser ce « cercle des progressifs », cette « fiction pédagogique érigée en fiction de la société tout entière¹⁶ ». Rancière évoque ici la méthode dite progressiste de l’enseignement mutuel : afin d’atténuer le fossé entre les classes sociales, il fallait offrir au peuple les moyens « d’une promotion sociale » :

Parmi les progressifs et les industriels, une méthode était alors à l’honneur, l’enseignement mutuel. Il permettait de réunir dans un vaste local un grand nombre d’élèves divisés en escouades, dirigés par les plus avancés d’entre eux, promus au rang de moniteurs. Ainsi le commandement et la leçon du maître rayonnaient-ils, par le relais de ces moniteurs, sur toute la population à instruire. Le coup d’œil plaisait aux amis du progrès : c’est ainsi que la science se répand des sommets jusqu’aux plus modestes intelligences. Le bonheur et la liberté descendent à sa suite¹⁷.

Près de deux siècles plus tard, ces méthodes sont plus sophistiquées, relève Rancière, mais les résultats de l’abrutissement et de la reproduction des inégalités sont les mêmes. Nous l’expérimentons toujours à de multiples niveaux et de plusieurs façons.

Venons-en à un second aspect de la théorie ranciérienne, celui de l’enseignement qui refuse l’inégalité et qui répond à la question suivante : comment un maître ignorant peut-il enseigner ce qu’il ignore ? Précisons d’abord qu’il ne faut pas entendre l’ignorance comme une absence de savoirs. L’enseignant est cause du savoir sans cependant avoir à transmettre un savoir : « C’est donc un maître qui manifeste la dissociation entre la maîtrise du maître et son savoir, qui nous montre que ce qu’on appelle “transmission du savoir” comprend en fait deux rapports intriqués et qu’il convient de dissocier : un rapport de volonté à volonté et un rapport d’intelligence à intelligence¹⁸ ». Ce refus de la transmission du savoir

14. *Ibid.*, p. 110.

15. *Ibid.*, p. 199.

16. *Ibid.*, p. 197-198.

17. *Ibid.*, p. 32.

18. Jacques Rancière, « Sur “Le maître ignorant” », *Multitudes. Revue politique, artistique, philosophique*, s.d. ; en ligne : <<https://www.multitudes.net/sur-le-maitre-ignorant/>>.

va si loin que même la maïeutique socratique est prise à partie par Rancière, qui reprend Jacotot à ce sujet : « Sous l'apparence de susciter une capacité, elle vise en fait à démontrer une incapacité¹⁹ ». Pour Rancière, le problème de l'école traditionnelle et de l'école nouvelle tient donc dans cet idéal progressiste de faire progresser à petits pas l'élève qui prend conscience de son inconsistance et qui accepte de se soumettre aux savoirs et au vouloir du maître en entrant dans le royaume de celui qui sait. C'est ce que Rancière nomme le maître abrutisseur et Socrate en serait la figure par excellence : « L'abrutissement c'est au fond le propre de la méthode qui fait parler quelqu'un pour lui faire conclure que ce qu'il dit est inconsistant et qu'il n'aurait jamais su que ce qu'il avait dans la tête était inconsistant, si quelqu'un d'autre ne lui avait pas montré le chemin pour se démontrer à soi-même sa propre insuffisance²⁰ ». Le second aspect de l'ignorance du maître et de son enseignement doit aussi être lié au premier niveau qui suppose une logique de l'intelligence qui s'exerce et une logique de la volonté qui se vérifie : comment transmettre la volonté ? Selon Rancière, « transmettre la volonté c'est quelque chose comme transmettre une opinion²¹ ». *Le maître ignorant* est un maître « qui empiriquement se retire du jeu et dit à celui qui est candidat à l'émancipation : c'est ton affaire, voici le livre, voici la prière, voici le calendrier, voici ce que tu as à faire, regarde les dessins sur cette page, dis-moi ce que tu y reconnais et ainsi de suite²² ». Le maître émancipé qui enseigne doit seulement et uniquement être cause de savoir pour un autre. Il n'est pas un maître explicateur et ne transmet pas de savoirs, ce qui ne signifie pas qu'il ne transmet rien. Dans les faits, le maître n'est pas ignorant de tout et il sait ce qu'il sait. Il se met donc volontairement dans la position de l'ignorant parce qu'il refuse l'axiome de l'inégalité. Il n'est pas un « colonisateur culturel » ni un « instructeur de collectivités ». Il n'est pas non plus le maître abrutisseur socratique qui interroge pour révéler l'insuffisance d'un savoir premier. Le maître selon Rancière est celui qui vérifie l'axiome de l'égalité. Pour arriver à vérifier l'égalité, c'est par choix qu'il adopte une posture d'ignorance. C'est le refus du savoir explicateur qui doit guider les pratiques du maître ignorant. Cette posture renverserait l'ordre explicateur et reproducteur des inégalités sociales et institutionnelles.

Ce n'est pas un hasard si Rancière s'attaque à deux conceptions qui fusionnent selon lui dans une seule logique inégalitaire : le sociologisme progressiste, dont Pierre Bourdieu est la figure iconique, et le républicanisme. Rancière pense

19. *Idem.*

20. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 23.

21. *Ibid.*, p. 27.

22. *Idem.* Notons que ces exemples sont tirés de l'anti-méthode jacotiste qui utilise un livre, une prière que l'enfant connaît oralement pour lui apprendre la lecture : l'enfant connaît le *Notre Père*... En lisant, il reconnaîtra que le premier mot est « notre », le second, « père », et ainsi de suite. N'est-ce pas là, demande Rancière, la méthode universelle naturelle de l'apprentissage qui permet à l'enfant d'apprendre à parler sa première langue sans maître ?

que « dans les deux cas le savoir passe pour le moyen de l'égalité : directement chez les républicains, par le biais du savoir des inégalités transmises par le savoir chez le sociologue²³ ». Or, on ne peut jamais vérifier concrètement l'égalité, par exemple à l'aide d'évaluations, contrairement à l'inégalité qui s'actualise sans cesse à travers les instruments de mesure de l'intelligence, de la maturité et des performances. Pour Rancière, cette façon de mesurer des écarts entre les élèves, d'établir des seuils à atteindre où l'élève doit mobiliser des savoirs qu'on lui a inculqués n'est qu'abrutissement. Inculquer renvoie directement chez lui à son sens latin *incul-care*, soit « faire pénétrer en tassant avec le pied », fouler, piétiner à coup de talon²⁴.

Pour Rancière, le maître qui permet à chacun de s'émanciper commande la volonté sans l'assujettir. C'est là sa limite et sa condition pratique. En reprenant à son compte les principes de l'éducation universelle de Jacotot, Rancière affirme « que le point crucial de [l']“abrutissement” n'est pas la sujétion d'une volonté à une autre et que le problème n'est justement pas d'éliminer tout rapport d'autorité, pour n'avoir qu'un rapport d'intelligence à intelligence²⁵ ». Penser le rapport d'une intelligence à une autre admettrait trop facilement que les inégalités entre les êtres légitiment le besoin de guider l'intelligence par la transmission de savoirs. Pour Rancière, il faut plutôt faire l'hypothèse d'une égalité des intelligences, voire en faire une présupposition au sens d'un axiome : pour lui, le fait de supposer l'égalité des intelligences est ce qui permet de la vérifier, même s'il n'est jamais possible empiriquement, matériellement, d'évaluer si c'est bien le cas. Mais que peut vouloir dire *vérifier* l'égalité sans pouvoir l'évaluer ? Ce postulat de la non-intervention ne relèverait-il pas plutôt d'une incapacité à rendre compte des aspects pratiques du fait d'apprendre ? Ceci pose la question de la nature de l'émancipation, qui se situe au cœur du propos de Rancière. Celui-ci suppose que « l'hypothèse égalitaire a toute sa puissance dans ce qu'elle permet d'opérer²⁶ »; décider que les intelligences sont égales, « c'est aussi une opération de la volonté au sens où c'est une opération qui restructure les rapports entre les hommes²⁷ ». En ce sens, selon Rancière, Jacotot a renversé le « je pense donc je suis » de Descartes au profit d'un « je suis un homme donc je pense ». C'est qu'il n'y a pas « plusieurs manières d'être intelligent, pas de partage entre deux formes d'intelligence, donc entre deux formes d'humanité²⁸ »; il n'y a pas les supérieurs en intelligence d'un côté et les inférieurs de l'autre.

23. *Ibid.*, p. 22.

24. Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2006, p. 1809.

25. Jacques Rancière, « L'actualité du “maître ignorant” », *op. cit.*, p. 23.

26. *Ibid.*, p. 26.

27. *Ibid.*, p. 27.

28. *Ibid.*, p. 24.

L'égalité des intelligences contre les médiations sociales et les mécanismes de l'autorité

Si l'anti-méthode jacotiste ne vise pas le développement de la conscience, mais se contente de mettre l'élève à la tâche sous une autorité qui vérifie l'égalité et les apprentissages sans rien enseigner, c'est qu'elle s'appuie sur une conception particulière du langage et de son apprentissage. Pour Jacotot et Rancière, la méthode universelle trouve un appui dans le fait que nous apprenons une langue et sommes des êtres de parole sans devoir passer par l'explication donnée par l'autre ni par la hiérarchie des positions sociales conventionnées. La supposition d'une égalité des intelligences trouve ainsi un fondement dans la supposition d'une égalité fondamentale entre les êtres parlants : « Je crois qu'une langue sert à exprimer les pensées et les sentiments des peuples ; je ne crois pas qu'un peuple ait des pensées et des sentiments qui les [sic] distinguent d'un autre. Le plus stérile des jargons [...] peut devenir capable de tout exprimer quand la peuplade dont il est l'idiome en sentira le besoin²⁹ ». Mais pareil télescopage entre apprentissage de la langue et pratiques effectives en éducation ne nous laisse-t-il pas désarmés devant celles-ci quand elles paraissent pourtant appeler la critique?

La question se pose d'autant plus que Rancière dissocie radicalement en matière d'éducation l'émancipation individuelle de l'émancipation collective : « Il n'y a pas de loi de transmission entre l'émancipation individuelle, et les formes de l'émancipation collective, il n'y a pas d'institution. Il n'y a, précisément, que du point de vue social qu'on pense une sorte de médiation³⁰ ». Aux yeux de Rancière, toute logique sociale et institutionnelle ne peut que retraduire l'égalité supposée en inégalité effective : « Au fond la logique émancipatrice est une logique de la correspondance, mais cette correspondance ne connaît pas de médiation³¹ ». Du coup, il importe de revenir sur les rapports entre la politique et l'éducation afin d'éclairer sa conception de l'autorité du maître ignorant, mais aussi, et surtout, son refus des formes institutionnelles en matière d'éducation et d'instruction publique.

Alors que *le maître ignorant* s'oppose aux rapports institués inégalitaires, il faut admettre qu'il continue d'occuper une place d'exception. Ce maître émancipateur qui refuse de transmettre, mais qui ne transmet pas rien, transmettrait en quelque sorte une énergie, une puissance, qui est celle de la volonté. Cette volonté se traduit en contexte d'instruction en une émancipation à deux; elle ne peut jamais se réaliser à partir du social ou des rapports institués : « En disant "individuel", je pensais au rapport d'un individu sur un autre individu. Le rapport de l'ignorant

29. Marc Derycke, « Jacotot : subvertir l'idéologie éducative en ne s'autorisant que de soi-même et tarir l'"applicatinnisme" », *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, vol. 1, 2021, p. 129.

30. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 36.

31. *Idem.*

au maître émancipateur, j'appelle cela un rapport "individuel". Bien sûr, c'est encore une relation sociale, mais c'est une relation qui interrompt une certaine forme de logique sociale, une certaine forme d'application du fonctionnement des intelligences³² ». Cette émancipation individuelle ou à deux, selon Maria Beatriz Greco, admet aussi une certaine autorité en lien avec l'intelligence en acte car « [l]a relation pédagogique avec un maître ignorant n'annule pas l'autorité, mais la déplace à la relation maître-élève elle-même, constituant de la sorte un acte émancipatoire qui fonde un sujet émancipé³³ ». Nous avons affaire présumément ici à une forme d'autorité en acte, qui s'instaure dans une rencontre en dyade. Ce que propose Rancière lorsqu'il tente de court-circuiter la transmission des savoirs, c'est ainsi de saisir l'altérité comme une relation vécue dans l'immédiateté *hic et nunc*. Il est tout à fait impensable de vouloir concilier cette forme d'autorité qui se liquéfie sur le mode du nivellement avec une forme d'autorité comprise comme un mécanisme sociohistorique et dynamique. Dans leur sens anthropologique, les mécanismes comme les figures de l'autorité ne se déterminent pas *in abstracto*, sans médiations culturelles et institutionnelles. L'autorité est d'abord une construction sociale.³⁴

L'altérité et la conscience de soi : entre le manque et la limite

Pour juger de cette question de l'émancipation et de l'autonomie vécues dans l'immédiateté, on peut recourir à l'école durkheimienne, qui nous a appris que la société est plus que la somme des individualités. En d'autres mots, une société ne se réduit pas à la moyenne d'imperfection des individus qui la composent. Dire en psychologie que « l'enfant est une personne », en psychanalyse que « l'enfant est sujet » et en sociologie que « l'enfant a des droits », c'est convenir, avec Jean-Claude Quentel, que l'école se fonde sur une théorie de la médiation³⁵. Si l'enfant « a des droits », c'est entre autres parce que l'éducation est une obligation imposée à l'individu. Sociologiquement, l'école est le lieu où l'individu abstrait s'institue en s'élevant au-dessus de ses déterminations concrètes (sexuelles, religieuses, ethniques). Autant

32. *Ibid.*, p. 32.

33. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot*, *op. cit.*, p. 48.

34. Il importe de le réitérer alors qu'il arrive que l'on associe la conception de l'autorité chez Rancière à Pierre Legendre et à des développements psychanalytiques néo-lacaniens. Pour Greco, par exemple, « les développements de Pierre Legendre, qui mettent en dialogue la constitution subjective et les catégories institutionnelles, habilitent cette affirmation. Un père s'institue au moment où il laisse la place du fils au fils et où il se situe en tant que père, c'est-à-dire qu'il exerce un rôle de médiateur de la Référence, de la Loi en tant qu'instance instituant le sujet en tant que sujet de parole (*Ibid.*, p. 125.). Selon Greco, le père doit pour Rancière lier pour libérer, mais hors l'ordre social; ce rapport du père au fils doit cependant être compris comme l'incarnation vécue, à la Référence et à la Loi. Ce n'est pas ce que dit Rancière. L'idée d'une figure du père associée à la limite et aux interdits est précisément ce que récuse Rancière.

35. Jean-Claude Quentel, « L'enfant n'est pas une "personne" », *Temps d'arrêt*, Bruxelles, Yapaka.be, 2008 ; en ligne : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01983773/document>>.

chez Rancière que chez de nombreux penseurs de l'éducation nouvelle, c'est cet individu abstrait qui est visé et attaqué.

Lev Vygotskij s'est opposé à ces perspectives il y a un siècle. Il insistait sur le fait que le sujet se développe par le manque et par la limite ; qu'il lui faut un point fixe de référence pour appuyer sa raison, ses efforts et ses rapports affectifs ; que les devoirs ne sont pas déliés des droits et qu'une ontologie dialectique permet de saisir la part de société et d'histoire chez les sujets. Les médiations se chargent constamment de nouveaux rapports symboliques et langagiers. La philosophie éducative de Rancière ne lui permet pas de reconnaître l'utilité des médiations sociosymboliques ou de concevoir comment les significations associées aux rapports institués, verticalisés, sont à la fois stabilisatrices et contradictoires pour la personne qui s'approprie les éléments de sa culture tout comme les normes et les fonctions de sa langue parlée et écrite. Chez Rancière, l'individu ne peut se référer qu'à lui-même pour apprendre, comprendre et interpréter le monde qui l'entoure. Il se voit dès lors privé d'un horizon symbolique durable qui le dépasse en contenu et en histoire. N'est-il pas évident que tous les enfants ne sont pas forcément passifs et abrutis par les contraintes qui s'imposent sur leur entendement et leur volonté ? Pensée, conscience et réalité ne se présentent jamais comme un simple reflet dans le miroir.

Rancière affirme que « l'instruction publique est [...] le bras séculier du progrès, le moyen d'égaliser progressivement l'inégalité, c'est-à-dire d'inégaliser indéfiniment l'égalité³⁶ ». Le problème est qu'il confond ici l'essence moderne et philosophique de l'instruction obligatoire et l'école classificatoire et normalisatrice, comprise à partir des capacités biologiques et intellectuelles qu'elle prétend construire et prendre en charge. Or, il est impossible de se soustraire complètement à ces deux « programmes », sauf, peut-être, en adoptant une posture anarchiste, qui ne rejoint pas la réalité effective des institutions scolaires. L'histoire des cent cinquante dernières années est riche d'enseignements à ce sujet. La récusation de l'État et de ses institutions ouvre la voie à la perspective organiciste et à toutes ses variantes. Bien qu'il semble séduisant de vouloir orienter les structures éducatives autour des enjeux variables qui surgissent des besoins individuels, le fait est qu'il n'y a plus, à l'intérieur des « systèmes » mis en place, une direction claire permettant de situer ces besoins dans une vue d'ensemble. S'attaquant à l'individu abstrait des Lumières, l'impératif des décisions et des performances guide entièrement les idées et les pratiques en matière d'instruction publique. Ces pratiques adoptent dès lors les principes positivistes de l'évaluation des capacités à partir d'écart, mais aussi des fonctions et des seuils de performance à atteindre³⁷. C'est alors une véritable

36. Auclair, *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*, op. cit., p. 218.

37. C'est Vygotskij qui discute le mieux ce recours positiviste à la science logico-formelle dans les milieux pédagogiques et éducatifs en critiquant la fragmentation des faits reconstruits synthétiquement au

opposition entre les sciences humaines et les sciences de la vie qui se dresse sur la route des intervenants scolaires, ce que Rancière reconnaît. Mais c'est en vain qu'on cherchera chez Rancière un projet scolaire.

En prétendant s'attaquer aux problèmes et aux lacunes de l'enfant, on le cible, on le marque, puis on cherche à l'adapter aux milieux dans lesquels il évolue. Essentiellement, « [l]a visée génétique aboutit, quoi qu'elle affirme par ailleurs, à maintenir l'enfant dans sa différence radicale : il est hors de la raison, laquelle est identifiée à la personne de l'adulte³⁸ ». Sans retour possible sur ce qui conditionne et légitime cette logique, l'anthropométrie suppose un regard spécifique sur l'enfant et sur les responsabilités adultes : parce que l'on présuppose dans la dynamique psychogénétique que l'enfant peut apprendre de manière autonome, on le rend responsable de ses succès et de ses échecs. Cette idéologie biomédicale s'avère proactive et réactive, elle ne cesse d'arrimer les capacités de l'enfant à un ordre perturbé auquel il doit s'adapter rapidement.

La nouvelle subjectivité produite par les approches logico-formelles

Si Rancière pose, à bon droit, des « diagnostics » justes à propos de la médicalisation, du repérage des troubles divers, du recours systématique à la psychiatrie dans les institutions scolaires, on peut se demander si les « solutions » avancées n'aggravent pas le mal dans la mesure où elles récusent tous les dispositifs de contrôle collectifs émanant de la société et de ses institutions. Autrement dit, Rancière amalgame la normativité sociale, historiquement négociée, et les effets normatifs particuliers qui relèvent de procédures particulières et arbitraires rendues effectives à un moment donné de l'histoire. Or, l'arbitraire ne renvoie pas à la même réalité ontologique et politique que la contingence. Pour contrer le contrôle biomédical et neuropsychologique, il faudrait chercher à renforcer les structures et la légitimité des institutions scolaires et politiques en revendiquant radicalement de séparer l'école des logiques sociales et économiques. La réalisation concrète des idéaux de liberté, d'égalité, d'autonomie et de reconnaissance des subjectivités agissantes – autrement dit l'émancipation – exige dialectiquement la soumission à des contraintes, à des devoirs, à des obligations et à des médiations. Cela fait

nom d'une fiction empirique qui accumule des faits : « le chercheur au cours de son travail se confronte aux liens dont les racines se situent hors des limites de son domaine scientifique. Il constate le lien, c'est un fait incontestable, irréfutable, mais au fond, la science basée sur un point de vue logico-formel se confronte inmanquablement à des faits et en particulier à des phénomènes de liaisons qui dépassent les limites de sa compréhension. [...] Au fond, les liens empiriques de cette nature se révèlent souvent à un regard au deuxième degré, car au premier ils sont plutôt élaborés par la conscience naïve commune. » Lev S. Vygotskij, *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 354-355.

38. Jean-Claude Quentel, « L'enfant n'est pas une "personne" », *op. cit.*

plus d'un siècle que les théories évolutionnistes du développement de l'enfant marquent au fer rouge les processus d'acquisition de l'autonomie en en détournant le sens. Sans être un évolutionniste, Rancière ne permet pas d'y voir clair :

Reste donc à l'homme raisonnable à se soumettre à la folie citoyenne en s'efforçant d'y garder sa raison. Les philosophes croient en avoir trouvé le moyen : pas d'obéissance *passive*, disent-ils, pas de devoirs sans droits ! Mais c'est là parler *distrainment*. Il n'y a rien, il n'y aura jamais rien dans l'idée de devoir qui implique celle du droit. Qui s'aliène s'aliène absolument. Y supposer une contrepartie est une pauvre ruse de la vanité qui n'a pas d'autre effet que de rationaliser l'aliénation, et d'y mieux prendre celui qui prétend y réserver sa part³⁹.

Nous préférons inverser la formule et écrire « pas de droits sans devoirs ! ». Plus loin dans *Le maître ignorant*, un autre passage nous permet de constater l'absence d'articulation dialectique entre la norme et la pratique chez Rancière : « Qui a consenti à la fiction de l'inégalité des intelligences, qui a refusé la seule égalité que puisse comporter l'ordre social, n'a plus qu'à courir de fiction en fiction et d'ontologie en corporation pour concilier peuple souverain et peuple attardé, inégalité des intelligences et réciprocité des droits et des devoirs⁴⁰ ». Quelle valeur accorder à ces dichotomies qui opposent les binômes supérieurs et inférieurs, peuple souverain et peuple attardé, sans les définir ? Ce n'est pas si simple pour les sociologues. Cette position demeure anarchiste. Elle est insuffisante et exprime une méfiance congénitale envers les institutions.

Le modèle logico-formel est dominant parce qu'il semble faciliter les mécanismes de la prise de décision en éliminant la subjectivité de l'équation scolaire. Autrement dit, il a la prétention d'être le reflet exact de la réalité – la réalité fragmentée est corrélée à des variables et une fois synthétisée, elle devient la seule réalité envisageable, puisque mesurable. Ce modèle permet d'instrumentaliser le vivant pour le mettre à la place qui lui revient présumément. Comme l'affirmait Georges Canguilhem :

les recherches sur les lois de l'adaptation et de l'apprentissage, sur le rapport de l'apprentissage et des aptitudes, sur la détection et la mesure des aptitudes, sur les conditions du rendement et de la productivité (qu'il s'agisse d'individus ou de groupes) – recherches inséparables de leurs applications à la sélection ou à l'orientation – admettent toutes un postulat implicite commun : la nature de

39. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 153.

40. *Ibid.*, p. 219.

l'homme est d'être un outil, sa vocation c'est d'être mis à sa place, à sa tâche⁴¹.

Cet empirisme a aussi la prétention d'éliminer de l'équation la dialectique négative au même titre que les pratiques signifiantes et symboliques ; « vous savez, écrit Vygotskij dans les années 1930, à quel point le reflet de la réalité remodelé par la pensée est supérieur à celui de la plus haute empirie qui est fondée uniquement sur sa propre expérience du reflet de la réalité⁴² ». En fait, de l'évolutionnisme à la philosophie de l'enseignement naturel, l'adulte doit mettre le chapeau de l'observateur actif qui met l'enfant au travail, mais ce qu'il observe, c'est-à-dire les symptômes visibles (attention, volonté), puis les actes concrets posés pour résoudre un problème, prend l'allure d'un réductionnisme planifié qui n'a rien de neutre. Il y a donc un prix à payer pour faire de l'école une rencontre à deux et ce prix est politique : « On ne peut donc être insensible aux effets des choix théoriques qui fondent la prise en charge de l'enfant et, au-delà de l'enfant, qui déterminent la construction de la société à laquelle nous voulons aspirer. Le modèle de la théorie de la médiation va précisément permettre de sortir des impasses auxquelles nous paraissons pour le moment inéluctablement conduits⁴³ ». L'idéal ranciérien consiste à supprimer la distance entre le savoir du maître et l'ignorance de l'élève, mais aussi entre la maîtrise du maître et le savoir empirique de celui qui apprend. Cette suppression de la distance empêche tout apport et toute compréhension dialectique qui permettrait pourtant, en amont, de saisir le développement réel et souvent contradictoire de l'enfant devenu un élève qui apprend (progressions et régressions des apprentissages, stabilité affective et période de crise et de refus d'obéir). Les périodes de crise sont aussi indispensables au développement et aux apprentissages que les périodes dites de stabilité. Pour le dire encore plus concrètement, les crises et les refus ne sont pas forcément des preuves d'une pathologie à dévoiler. Ni les formalismes positivistes logico-formels et ni la proposition ranciérienne d'une éducation universelle qui vise l'émancipation ne permettent de rendre compte des réalités complexes qui lient le développement de soi, les processus de socialisation et la scolarisation obligatoire.

En résumé, Rancière critique trois traits de ce qu'il nomme la mise en scène de la raison pédagogique dite progressiste : 1) il y a deux intelligences, une intelligence

41. Georges Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », dans *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, Paris, Vrin, 2015, p. 378.

42. Lev S. Vygotskij, *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)*, *op. cit.*, p. 306 : « la conscience humaine n'est pas le produit d'un développement individuel, mais celui d'un développement historique de la société humaine ».

43. Jean-Claude Quentel, « L'enfant n'est pas une "personne" », *op. cit.*, p. 15. Quentel suit Marcel Gauchet sur les impasses de la démocratie. Concernant la théorie des médiations, nous avons montré dans un autre article que Quentel est très près de la théorie sociohistorique vygotkienne : voir David Auclair, « Intervenir autrement dans les milieux éducatifs : repenser les assises épistémologiques du développement de l'enfant », *Revue internationale du CRIFRES*, vol. 5, no 2, p. 3-18 ; en ligne : <<https://doi.org/10.51657/ric.v5i2.51375>>.

empirique, routinière, et une intelligence systématique qui relève de la raison ; 2) la raison pédagogique dévoile, elle inscrit l'ignorant dans un rapport supérieur/inférieur, ou encore dans une verticalité et une horizontalité ; 3) la raison pédagogique répond à un ordre du temps, soit à un apprentissage et à des techniques pédagogiques adaptées aux stades que traverse l'enfant. Les développements de plus en plus sophistiqués des cadres et des moyens pédagogiques n'éliminent pas le principe fondamental que le progrès se mesure toujours avec une considération marquée pour les retards. L'école concurrentielle et progressiste se veut plus performante et éprouve le besoin incessant de perfectionner ses méthodes sans jamais que l'on interroge la valeur interne de ses pratiques : « Les progressistes, eux, voudraient libérer les esprits et promouvoir les capacités populaires. Mais ce qu'ils proposent, c'est de perfectionner l'abrutissement en perfectionnant les explications⁴⁴ ». La suite du commentaire est des plus intéressantes : « La révolution pédagogique permanente devient le régime normal sous lequel l'institution explicatrice se rationalise, se justifie, assurant du même coup la pérennité du principe et des institutions de la *Vieille*⁴⁵ ». C'est là une remarque pertinente, en ce que Rancière voit bien que les moyens sophistiqués de l'éducation nouvelle reproduisent les principes discriminatoires de l'école traditionnelle auxquels ils prétendent échapper; les discriminations et la reproduction des inégalités perdurent simplement par d'autres moyens. C'est de cette manière que la raison pédagogique correspond à un ordre du temps, car le « système explicateur se nourrit comme le temps de ses propres enfants qu'il dévore à mesure qu'il les produit; une explication nouvelle, un perfectionnement nouveau naît et meurt aussitôt pour faire place à mille autres⁴⁶ ». Dans ce cadre, toutes les logiques non émancipatrices reproduiraient sans cesse les logiques sociales dominantes.

L'émancipation intellectuelle suivant Rancière postule au contraire une égalité des intelligences et une égalité des volontés. Face à la raison pédagogique, *le maître ignorant* ignore les inégalités pour oser vérifier l'égalité des intelligences. Ce n'est pas qu'il n'y ait plus d'asymétrie entre le maître et l'élève dans l'acte d'apprendre, car Rancière propose une anti-méthode, qui est aussi celle de l'enseignement universel, afin de vérifier l'égalité sans abrutir. Il traite politiquement l'enseignement et le projet philosophique de Jacotot, et affirme que la parole est source de puissance lorsqu'elle est maîtrisée par chacun, quand le politique descend dans la rue (et rejoint par là les « hommes infâmes » dont parlait Foucault). Le maître est celui qui permet à une intelligence de s'exercer en incarnant par ses actes volonté et efforts : « Une antiméthode qui devient regard sur et invitation – et pression – au travail. Un rapprochement de distances qui n'efface pas l'asymétrie de la relation maître-élève, mais donne lieu au travail à partir de la question authentique du maître qui,

44. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 200.

45. *Ibid.*, p. 202.

46. *Ibid.*, p. 212.

ignorant sans fictions, interroge⁴⁷ ». Rappelons-nous que Jacotot voyait dans Socrate l'icône du maître abrutisseur qui questionne les citoyens pour souligner leurs insuffisances. C'est cette distance que Rancière veut faire tomber en reconnaissant dans le politique et l'émancipation intellectuelle « des situations d'exception par rapport aux logiques sociales⁴⁸ ».

La Nouvelle Gestion Publique (NGP), le capital humain et les dispositifs de contrôle : l'autonomie du sujet et les fausses évidences politiques

Certes, d'autres modèles scolaires sont possibles et souhaitables; mais il faut prendre garde à ne pas fondre du plomb en espérant en tirer de l'or. L'éducation universelle que propose Rancière a l'allure d'un tire-poils face à la violence des systèmes logico-formel prescriptifs en éducation qui se présentent pourtant comme neutres et objectifs et que nous voudrions maintenant examiner plus avant.

Il a été dit plus haut que l'une des prétentions des approches logico-formelles est de quantifier, de projeter, de séparer et de synthétiser ce qui relevait auparavant de la subjectivité. La Nouvelle Gestion Publique reprend cette approche pour la faire servir en éducation. Le rejet des savoirs transmis ainsi que l'abandon des mécanismes de l'autorité du maître explicateur sont à la base de sa légitimité. Au-delà de ces prétentions, nous soutenons que la gestion individuelle des humeurs et des conduites, et qui les comprennent comme des performances, ouvrent sur de nouvelles formes de domination et de violence. Si la section qui suit traite de cette anthropométrie positiviste d'un nouveau genre, supposément moins directive, il sera important ensuite de camper les discours gestionnaires et pratiques en revenant à nouveau à des termes mobilisés par la philosophie ranciérienne. Pour terminer, il nous sera alors possible d'opposer à cette philosophie et aux concepts de « police », de « dispositifs » et de « réussite », une perspective philosophique et sociologique qui renvoie à une théorie des médiations.

La logique biomédicale et gestionnaire de l'anthropométrie : entre vulnérabilité et gestion de soi

C'est par le biais des sciences de la physiologie et de la biologie évolutionniste que l'instruction publique s'est imposée en matière d'éducation et de programmes nationaux dès la fin du XIX^e siècle. Il fallait former et instruire les enfants dans des milieux scolaires gérés par les États alors que tous et toutes ne portaient pas avec le même « profil » ni

47. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot*, *op. cit.*, p. 156-157.

48. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 36.

avec les mêmes capacités. L'idéal philosophique des Lumières a rapidement été attaqué pour des raisons supposément scientifiques et méthodologiques. Pour s'en convaincre, il suffit de penser aux premiers tests d'intelligence d'Alfred Binet et de Théodore Simon qui ont rapidement été reconduits et revisités par plusieurs États, dès le début du XX^e siècle, afin de répondre à des besoins nationaux particuliers⁴⁹. Ce cadre prescriptif a aussi permis de piloter à distance, à nouveaux frais, les conduites et la volonté de tous les intervenants (parents, personnels enseignants et non enseignants, directions d'établissement). Il a produit des « effets normatifs » par des séries de mesures et de comparaisons qui ouvrent sur une discrimination positive (tout aussi sélective et régressive que sa forme négative).

Les notions de personnes ou groupes « vulnérables », qui sont comme un aboutissement de cette logique, ne paraissent rien de plus que le résultat de procédures permettant de mettre les individus à leur place sans devoir passer par les contraintes intersubjectives historiquement négociées pourtant encore présentes à l'époque de Binet et de Simon. Depuis un peu moins d'une dizaine d'années, nous sommes en effet passés de la catégorie d'« enfant à risque » à celle des « personnes en situation de vulnérabilité ». Ce passage se nourrit systématiquement d'instruments censés mesurer la construction épigénétique du développement de l'enfant ainsi que les effets possibles des milieux sur sa nature (cérébrale, nerveuse, physique). Ce modèle sophistiqué retourne *in vivo* aux thèses lamarckiennes d'une transmission des caractères acquis (période de gestation et impact de l'alimentation sur le développement du fœtus ; développement anormal du nourrisson sous-stimulé ou surstimulé et prise en charge des défauts et des handicaps par le recours systématique à une pratique précoce prédictive effectuée par le corps médical). C'est ainsi que nous parlons de plus en plus de « milieux toxiques » et que les politiques nationales imposent de prendre en charge les personnes dites vulnérables, prétendument incapables de le faire par elles-mêmes⁵⁰.

Il s'avère tout à fait juste de discuter de concepts comme ceux de « police », de « dispositifs » et de « mobilité scolaire » afin de rendre compte de ces transformations éducatives. Ces derniers concepts se trouvent intimement liés à l'idée de réussite scolaire et à ce l'on comprend comme une « performance », ce qui permet de parler d'école inclusive, d'égalité des chances et d'optimisation des apprentissages

49. Par exemple, avec la réception des théories classificatoires aux États-Unis, ce fut le début des thèses héréditaristes qui justifiaient les différences congénitales entre les races : Goddard et l'intelligence innée, Terman et le rêve d'une société rationnelle qui attribuerait les professions d'après le QI, la thèse héréditariste de Yerkes qui a abouti à la promulgation de l'*Immigration Restriction Act* de 1924, etc. Voir Auclair, *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*, *op. cit.*, p. 209 sq.

50. Voir l'excellent article de Marie-Ève Sylvestre, « La science est-elle contre les pauvres ? L'analyse du discours savant et politique sur les vulnérables », *Nouvelles pratiques sociales*, no 1, 2012, p. 30-48 ; en ligne : <https://doi.org/10.7202/1008625ar>.

pour atteindre le plein potentiel à l'aide de techniques pédagogiques adaptées aux besoins de l'enfant. Ceci conduit inéluctablement au concept de capital humain et à la gestion scolaire, et également à l'injonction qu'il importe pour chacun de se prendre en charge pour ainsi dire dès les premiers moments de la vie.

La NGP est un système de plus en plus automatisé qui dicte la marche à suivre pour les intervenants à partir d'indicateurs (*benchmarks*). Ces intervenants sont sommés de suivre et de produire des protocoles d'inclusion supposés faciliter l'adaptation des apprenants ainsi que leur autonomie (gestion par objectifs). Être vulnérable dans ce système de gestion par objectifs oblige la personne à faire reconnaître ses besoins particuliers afin d'avoir accès à des mesures d'accompagnement et d'accommodation. À la base, le principe se veut le suivant : « pas de diagnostics, pas de services ». L'autodiagnostic est par ailleurs de plus en plus accepté. Cela implique de recevoir des services moyennant un « contrat d'engagement » où l'on accepte d'atteindre des résultats attendus en se soumettant à des protocoles d'inclusion prétendument en harmonie avec une certaine conception de ce qui rend possible et de ce qui empêche la réussite individuelle et sociale. Il y a là une injonction à investir sur soi, à partir d'un plan d'action construit à l'aune d'indicateurs et de grilles. Ces instruments de mesure accompagnent et délimitent le plan pour en vérifier à certaines étapes ou à la fin la mise en œuvre ainsi que la réussite. L'individu responsable doit afficher une bonne volonté à s'engager dans les processus mis en place; il s'agit d'une responsabilité qui l'oblige à optimiser son stock de compétences et ses conduites. On peut voir là une reprise des techniques anciennes de l'aveu, qui absout les péchés et les faiblesses en échange du droit d'être pris en charge⁵¹. À une autre époque, cette prise en charge passait par le prêtre et les maîtresses d'école qui agissaient au nom de Dieu. Maintenant, il faut passer par la figure de l'expert en santé mentale pour normaliser et resubjectiver les conduites et les attitudes. Idéalement, il faut intervenir avant que l'enfant ait trois ans pour s'assurer qu'il pourra atteindre son plein potentiel !

Dans les milieux éducatifs et scolaires, les indicateurs déterminent en amont la nature de l'enfant à partir de performances et de compétences ciblées; mais on vise d'abord et avant tout à transformer les pratiques enseignantes pour normaliser formellement les interactions sociales dans ces milieux. Cette façon de faire altère en profondeur le regard que l'on porte sur les agissements, les motivations, mais également sur les origines et les histoires personnelles (effet Pygmalion). Si on prétend répondre prioritairement et efficacement aux besoins des personnes en situation de vulnérabilité, les aspects normatifs qui président aux interventions éducatives sont d'abord et avant tout biologisants. En découpant la nature humaine, affective et comportementale en strates et en performances, les experts en santé mentale, en gestion et en technopédagogie conçoivent le cerveau et ses

51. Alain Supiot, *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*, Paris, Fayard, 2015, p. 258.

zones d'activité comme une machine qu'il faut réguler et corriger. C'est à une échelle globale qu'on se situe : « Les pauvres, à la différence des riches, sont les objets inlassablement radiographiés par les sciences sociales [...]. Ce n'est que de manière tout à fait exceptionnelle qu'ils sont véritablement traités en *sujets*, invités à faire connaître l'expérience qu'ils ont de la pauvreté⁵² ». Dans ce contexte mouvant, les dispositifs ne sont pas des contenants, mais des réseaux inextricables qui lient l'école à la société défigurée et aux « bonnes pratiques » de gouvernance.

La normativité s'impose dans toutes les sociétés; le passage par l'altérité se réalise par le truchement de personnes signifiantes qui permettront à l'enfant de devenir une personne pleine et entière. La question de la vulnérabilité fait écho à certains processus de socialisation, de subjectivation et d'émancipation manqués. Les nouveaux dispositifs d'intervention pour la prise en charge des individus, enfants et adultes, demeurent entièrement normatifs et relèvent d'un cadre juridique et éthique. Le nier équivaut à rejeter une part importante de ce qui fait qu'une société est ce qu'elle est.

Le stock de compétences des individus et la construction de soi

Gardons à l'esprit ce qui vient d'être dit pour interroger la représentation que donne Rancière de l'instruction publique et des pratiques enseignantes à partir des concepts de police, de politique et de dispositif, qu'il lie au pouvoir, au savoir et à la subjectivité. Ces deux triades de concepts sont mis en cause par ce que Rancière nomme la rupture de « la configuration du sensible propre à l'ordre policier⁵³ ». Cette configuration renvoie à un ordre, qui détermine ce qu'il est convenu de dire ou de ne pas dire, de faire ou de ne pas faire. La rupture de cette configuration, le dissensus, circonscrit la scène même du politique, où il y va du « dédoublement des apparences sensibles elles-mêmes⁵⁴ ». Cependant, la rupture avec la configuration du sensible suppose fatalement une reconfiguration de l'autorité et des mécanismes de subjectivation.

La triade police-politique-dispositif permet de faire ressortir au mieux le sens de la perspective non interventionniste dans laquelle s'inscrit la logique même du maître ignorant. Commençons avec un passage repris de l'article de Rancière intitulé « L'impureté politique » :

Je n'oppose pas en fait le politique et la politique. Je remets au contraire en question l'attitude qui veut dégager derrière ce qu'on appelle la cuisine politique une sorte d'essence pure du politi-

52. *Idem*.

53. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot, op. cit.*, p. 89-90.

54. Jacques Rancière, *Moments politiques. Interventions 1977-2009*, Montréal, Lux, 2009, p. 192.

que comme réalisation d'une essence de l'être-en-commun. Je pose « le » politique comme la scène d'une confrontation entre deux logiques : d'un côté, la logique de ce que j'appelle la police, soit la logique qui structure la communauté en termes de distribution des fonctions et des places, des compétences et des parts ; de l'autre, la politique proprement dite, c'est-à-dire l'activité qui vient « ajouter » à cet ordre ce qui le défait, soit la puissance de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui⁵⁵.

Il n'y a donc ni réalité politique pure ni « aucune puissance ontologique du commun qui fonde la politique. La politique n'est pas l'affirmation de la vie, mais sa division⁵⁶ », laquelle se conjugue avec le surgissement de l'égalité, qui n'est cependant en aucun cas institutionnalisable. Selon Rancière, c'est là que la figure d'un maître ignorant émancipateur trouve sa justification (notons cependant que l'idée de mésentente est absente chez Jacotot) : « si l'éducabilité est un problème politique, c'est parce que le fait d'enseigner et le fait d'apprendre le sont⁵⁷ ». Dès les premières pages du *Maître ignorant*, Rancière affirme que l'accumulation et la constitution historique de savoirs et de normes représentent au contraire l'abrutissement et le refus du mouvement, qui est volonté et actes, dressé contre l'institution des savoirs et leur transmission. Ce n'est dès lors que par le rejet de pareil ordre de « police » que le sujet pourra être subjectivé : « Dans ce sens, ce n'est qu'en dénaturant ces positions de savoir – ainsi que le concept d'éducabilité ou d'intelligence des sujets et l'inégalité elle-même – qu'il semble possible de concevoir l'éducatif, dans toute sa complexité, comme acte politique⁵⁸ ».

Rancière reprend le concept de police à Michel Foucault en en élargissant le sens (bien au-delà de la notion de « basse police » cher à Foucault dans ses analyses du milieu carcéral) : la logique policière désigne essentiellement dans *La mésentente* la loi implicite « qui définit la part ou l'absence des parts des parties⁵⁹ ». La police apparaît dès lors « comme l'activité qui organise les êtres humains réunis en une communauté ordonnée, en termes de fonctions, de lieux et de titres à assumer, de corps occupant des espaces déterminés et jamais d'autres, des corps que l'on

55. *Idem*.

56. *Ibid.*, p. 191.

57. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot, op. cit.*, p. 144. Aussi bien dire comme Piaget que l'intelligence se construit en construisant le monde. Or, cette posture reste normative et le chemin d'humanisation n'est aucunement immanent à un ordre qui relèverait de la nature. Cette nature humaine est faite de rapports institués, transcendants, présents dans la figure de l'Autre. Enfin, comment peut-on affirmer sans broncher que l'humain n'a rien de naturel ? Le rejet de la condition ontologique mène à une nébuleuse d'inférences diverses.

58. *Ibid.*, p. 145.

59. *Ibid.*, p. 84.

voit et d'autres que l'on ne voit pas, des noms et des absences de noms⁶⁰ ». Par là est défini un monde partagé mais dans l'inégalité : la configuration du sensible est « un "ordre du visible et du dicible" qui fait que les activités et les paroles sont visibles et audibles ou invisibles et sans paroles⁶¹ ». L'ordre, la hiérarchie et les systèmes de classification comme principes pédagogiques organisateurs légitiment dès lors la place du maître explicateur –même si, bien évidemment, les inégalités ne sont pas que scolaires, puisqu'elles découlent d'un système social qui reproduit les conditions politiques et économiques où les sans-parts sont sans parole. Comme l'écrit Greco, « pour la logique de police ou pour le partage du sensible habituel [...], l'autorité serait cette fonction permettant de perpétuer cet ordre, celle qui se charge de le maintenir, celle qui garantit que chacun occupe le lieu qu'il "doit" occuper, celui qu'il hérite par naissance ou par richesse, sans bouger de place, ni établir aucun désaccord qui introduise un mouvement, un déplacement⁶² ».

Pour Rancière, il est clair que le sujet n'est jamais totalement prisonnier des dispositifs, la politique étant précisément une interruption de l'ordre de police. Cela dit, il reste qu'il est impossible de parler de dispositifs sans se référer à Foucault et à la notion de discipline : les dispositifs renvoient *de facto* à des rapports institués incompatibles avec l'autonomie des sujets. Mais notre thèse est que la disciplinarisation managériale est précisément ce qui remplit le vide laissé par les critiques des déconstructionnistes. Afin d'éduquer un enfant, il ne suffit pas de l'aimer et d'être bienveillant (c'est-à-dire, dans le contexte actuel, d'observer pour comprendre et de comprendre pour agir presque exclusivement par le dépistage précoce prédictif). Les analyses durkheimiennes de la discipline ont l'avantage de renvoyer à la philosophie pédagogique de Kant qui tente d'élever le sujet à l'universel, ce que rejette d'emblée l'auteur du *Maître ignorant*. Pour Kant,

éduquer, c'est profiler, derrière chacune de ses démarches, une figure de l'homme ; il n'y a pas de pédagogie sans métaphysique. Éduquer c'est convertir l'animal en homme, et être homme, c'est être le législateur de ses actions dans le règne de la raison. [...] Dès lors les concepts de discipline et de culture prennent toute leur signification. Ils désignent les étapes indispensables de

60. *Ibid.*, p. 82.

61. *Ibid.*, p. 89.

62. *Ibid.*, p. 83. Bien que Greco évoque le tiers au travers de la notion d'autorité, il est indéniable qu'elle ne parle pas de la même chose que Jean-Pierre Lebrun, par exemple. Celui-ci affirme que la place du tiers passe par une légitimité de la contrainte et de la limite. La limite est une condition essentielle de l'altérité et permet à l'enfant d'incorporer dès le plus jeune âge qu'il est un parmi les autres. La subjectivation n'est possible que dans la limite posée par l'altérité de l'être qui apprend sa langue, déjà hétérogène et normative par essence. Voir Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Flammarion, 2007 ; voir également Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2010.

l'éducation en vue de l'accomplissement de l'homme et de ses fins. La discipline est le moment négatif où l'enfant est contraint de se défaire de sa sauvagerie naturelle en se soumettant à des règles de comportements ou de conduites (vivre selon les règles que l'on se sera librement imposées sera pour Kant le signe de la réussite d'une vie sage) ; par la régulation de ses conduites, le jeune être, puis le jouvenceau, ne cédant plus à leurs penchants frustes, peuvent s'orienter vers leur destination. La culture est le moment positif de l'éducation qui s'articule sur le premier : au moyen des connaissances, par l'instruction et l'apprentissage des savoir-faire, il permet d'acquérir l'habileté, la prudence et la moralité. Il est évident que la discipline prépare à recevoir une culture efficace, qui, elle-même, dispose à l'existence morale⁶³.

Pour Foucault, le dispositif disciplinaire au contraire étouffe fatalement le sujet : « Comment surveiller quelqu'un, comment contrôler sa conduite, son comportement, ses attitudes, comment identifier sa performance, multiplier ses capacités, comment le mettre à la place où il sera [le] plus utile : voilà ce qu'est, à mon sens, la discipline⁶⁴ ». On retrouve sensiblement le même emploi du concept de discipline dans *Le maître ignorant* de Rancière : le dispositif y paraît tel

un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments⁶⁵.

Avec une définition aussi large, il ne faut pas se surprendre que les mouvements de revendication se multiplient désormais autour d'enjeux dits « identitaires » (même si ces enjeux doivent transiter par la rectitude biomédicale). Partout, il y aurait de la domination et de l'injustice dès lors qu'il y aurait de la hiérarchie. Mais quelle valeur accorder à des discours qui attaquent les règles et les normes sociales supposément issues de la tradition en les comprenant comme un bloc sans aspérités ? N'y a-t-il pas un paradoxe entre le présumé contact immédiat avec soi-même et le recours quasi systématique aux catégories psychiatriques qui normalisent en

63. Pierre-José About, « Introduction », dans Kant, *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette, 1981, p. 28-29.

64. Michel Foucault, « Les mailles du pouvoir », cité dans Mariagrazia Cairo Crocco, « La “réussite” en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain », *Recherches en éducation*, vol. 47, 2022, p. 101 ; en ligne : <<https://doi.org/10.4000/ree.10609>>.

65. *Ibid.*, p. 102.

rendant « droit » quiconque a la fâcheuse tendance à « se tordre » sous les effets d'un contact avec la réalité ? Le déclin des représentations symboliques et des rapports institués n'impose-t-il pas de combler ce qui a été laissé de côté du fait de l'abandon des mécanismes institués et négociés de l'autorité ? Ce n'est pas le moindre des paradoxes que cette idéologie pédagogique récuse les normes pour en appeler et en susciter d'autres.

Pour Rancière, les concepts de police, de politique et de dispositifs trouvent leurs fondements dans la triade foucauldienne pouvoir, savoir et subjectivité : « Qui enseigne sans émanciper abrutit. Et qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre⁶⁶ ». Cette petite phrase veut tout dire. Les fonctions de l'enseignant ne relèvent plus ici d'un lien sociohistorique, mais d'un refus d'imposer des limites, quelles qu'elles soient :

Que vois-tu ? Que penses-tu ? Que fais-tu ? demande avec insistance *le maître ignorant*, non parce qu'il morcelle un savoir, mais parce qu'il tente de situer ainsi l'élève devant son propre pouvoir intellectuel, faisant en sorte qu'il voit tout, qu'il pense et compare tout, qu'il affronte l'infini du savoir, lequel ne s'épuise pas dans la parole du livre, et pas davantage dans la parole de son savoir magistral⁶⁷ ».

S'émanciper signifie donc en définitive délier le sujet de la société et de ses contraintes. Voilà bien une proposition qui survalorise l'autonomie présumée naturelle du sujet, mais aussi tout ce qui facilite l'émergence d'une subjectivation égocentrée ouvrant sur « l'idée de la société [comprise] comme un espace régi par la concurrence⁶⁸ ». L'individu n'aurait plus à répondre de la même manière aux impératifs et aux règles de la société :

Cette idée d'une managérialisation de soi-même n'est pas pour autant une possibilité illimitée de liberté et les mécanismes d'évaluation, marque majeure de la gouvernementalité néolibérale (Pinto, 2012), en posent les règles et les limites à tout niveau de la vie et de l'espace social. Toutefois, si le sujet néolibéral est responsable d'accroître, diversifier et varier son capital humain, dans cette dynamique concurrentielle et évaluative, il est aussi apte et contraint à la fois d'inscrire l'« impératif stratégique » de la réussite dans l'investissement constant sur soi-même, par des

66. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 33.

67. Maria Beatriz Greco, *Rancière et Jacotot*, op. cit., p. 68.

68. Mariagrazia Cairo Crocco, « La "réussite" en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain », op. cit., p. 106.

« modèles d'estimation de soi capables de modifier ses priorités et d'infléchir ses choix stratégiques » (Feher, 2007, p. 17)⁶⁹.

Il semble que ce soit là le prix à payer pour consacrer l'horizontalité des rapports sociaux. Devoir s'estimer, prévoir, mesurer, calculer... Ces « nouveaux » rapports égalitaristes entre individualités formatées et dotées de capacités estimées, sont également des produits probabilistes projetés extrêmement anxiogènes qui sans cesse induisent chaque individu à se demander : « Que puis-je devenir ? » S'il faut admettre que cette modélisation est puissante, il n'en demeure pas moins qu'elle déshumanise :

Dans ce sens, la réussite repose sur le travail du sujet disposé à investir sur soi et pour cela à changer sans cesse ses stratégies d'existence, dans le cadre des relations de pouvoirs et savoirs dans lequel il est pris ; en même temps, la réussite est l'enjeu spécifique des politiques néolibérales, car la réussite, déclinée en plusieurs formes de mieux-être, justifie tout investissement sur ce type de sujet adaptable et flexible⁷⁰.

Il ne saurait y avoir de rapports éducatifs sans les institutions de la famille et de l'école. Bien que les manières de « faire société » soient multiples, il faut admettre qu'il existe un fondement anthropologique dans la manière d'éduquer un enfant. L'instruction est seconde, mais elle découle de la première éducation reçue. Ce qui manque cruellement au présent déshumanisé, c'est le sens et les significations qui passent par des médiations langagières et symboliques à la fois stables et dynamiques.

Les médiations sociosymboliques : le travail double de l'instruction contemporaine

Si les milieux éducatifs et scolaires changent au rythme des contextes sociaux, et que cela ne rime pas forcément avec une transformation positive des rapports humains, il n'en demeure pas moins que plusieurs croient encore dans le salut par des pédagogies dites innovantes et progressistes. Les vieilles habitudes ne se perdent pas facilement et les progrès entendus sous leurs assertions positivistes et logico-formelles sont le reflet d'une certaine humanité idéalisée que l'on peut associer à un principe de civilisation. Les problèmes de fond demeurent les mêmes depuis l'époque de Jacotot : « Nous sommes dans des sociétés qui sont supposées être égales. Par conséquent on fonctionne sous la supposition de l'égalité sociale et quand on fonctionne sous la supposition de l'égalité, la seule inégalité qui puisse en quelque sorte valoir comme explication est précisément l'inégalité intellectuelle,

69. *Ibid.*, p. 107. L'auteur renvoie dans le texte à Feher, 2007, p. 17 ; en ligne : <<https://journals.openedition.org/ree/10609>>.

70. *Idem.*

l'idée que les individus sont moins forts les uns que les autres⁷¹ ». Or, l'hypothèse de l'égalité des intelligences, nous l'avons vu, est une présupposition qui exige d'être constamment vérifiée sans pour autant pouvoir faire l'objet d'évaluations. Un état social d'égalité sera donc toujours partiel, éphémère, et l'individu émancipé pourrait vivre sous cette hypothèse sans s'abrutir ni se soumettre. Il faudrait dès lors s'en remettre au sujet parlant : « La pensée ne se dit pas en *vérité*, elle s'exprime en *véracité*. [...] La volonté devine la volonté. C'est dans cet effort commun que prend son sens la définition de l'homme comme *une volonté servie par une intelligence*⁷² ». Nous l'avons déjà relevé : « la logique de l'émancipation ne traite jamais en définitive que de relations individuelles. Elle ne peut définir une politique collective face à une situation de supériorité technique écrasante. [...] Cette idée peut elle-même se répandre, s'inscrire dans des démarches collectives. Mais elle ne traite pas de rapports de puissance à puissance, de collectif à collectif⁷³ ». Rancière estime donc que le collectif conduit toujours à l'abrutissement, car il est clair qu'on « peut toujours s'émanciper tout seul, qu'on ne s'émancipe jamais que tout seul justement⁷⁴ ».

En opposant une théorie des médiations à la proposition ranciérienne, nous voudrions sortir des apories biomédicales, managériales et non interventionnistes qui assaillent l'école et ses finalités. Il y a obligation de mettre des frontières entre l'école et les impératifs socioéconomiques. Si d'un point de vue psychanalytique, nous acceptons que la capacité à affirmer sa singularité passe par l'obligation de se faire autre, nous devons convenir aussi que tout adulte doit réussir à transformer l'enfant en lui pour exister pleinement comme adulte. Certains psychanalystes parlent de « tuer l'enfant en chacun de nous », mais il convient peut-être mieux en sociologie de parler d'une transformation qui recompose et qui compose sans cesse avec ce que nous avons été et ce que nous pensons être. Autrement dit, il faut apprendre à passer d'un état fusionnel tel que « enfant-de-sa-mère » à l'état social d'être un « enfant-comme-les-autres ». Il faut également convenir de l'importance pour l'enfant de tuer le père » symboliquement, et cette

opération doit se faire en chacun de nous. Nous avons tous à installer, du point de vue de notre économie psychique, la dimension du « Père mort », et ce, indépendamment de toute forme d'héritage. Ce meurtre du père constitue en définitive le pendant du meurtre de l'enfant, puisque, s'il n'est pas réalisé, c'est l'enfance qui perdure comme seul mode d'appréhension de la réalité sociale⁷⁵.

71. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 34.

72. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 106.

73. Jacques Rancière, « L'actualité du "maître ignorant" », *op. cit.*, p. 31.

74. *Ibid.*, p. 32.

75. Jean-Claude Quentel, « L'adolescence aux marges du social », p. 23 ; en ligne : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00631278>>.

Ce passage crucial d'un état d'enfance à celui d'adulte est escamoté dans la culture narcissique contemporaine. En vivant sans les médiations et sans limite assumée librement, forcément contraignante par moments, le jeune sujet en quête de son autonomie reste enfermé dans ses pulsions primaires au nom d'un mouvement perpétuel qui l'égare. Le passage obligé par la limite est une condition de la rencontre avec l'Autre. Se faire et se dire « un parmi les autres » est la condition fondamentale pour se (re)connaître soi-même. La dignité est à la base une humilité. Ainsi, la capacité du jeune enfant à s'appropriier les médiations culturelles-symboliques se réalise en tension avec les autres sujets qui expérimentent eux aussi le monde. Il y a toujours absence, perte et présence absente à travers les processus psychologiques et sociaux d'une « Personne [qui] se définit par le fait “de ne pas être”, c'est-à-dire de ne jamais se réduire à la situation sociale dans laquelle elle s'instruit⁷⁶ ». Mais alors, « si émerger à la Personne, c'est faire avec l'absence, donc avec une autre forme de négativité, cela revient également à assumer la *contingence* de son être [...]. C'est la raison pour laquelle Marcel Gauchet peut affirmer que “nous devenons véritablement des individus au sens psychique en assumant la contingence qui préside à notre existence”⁷⁷ ». Cette absence échappe à l'enfant qui se particularise « de ne pas encore pouvoir faire avec cette contingence ou cette absence caractéristique de la Personne⁷⁸ ». Dès que ceci a été dit, une revendication émancipatrice qui découlerait de la non-transmission des savoirs semble extrêmement fragile, pour ne pas dire qu'elle est inconséquente.

Rancière pense que l'enseignement doit respecter les premiers pas de l'enfant qui apprend en imitant, en usant de sa mémoire et en réactualisant ce qu'il a appris en observant, en écoutant, en répétant, en comparant, en devinant, puis en vérifiant que ce qu'il sait est bien ce qu'il sait. Sous le regard bienveillant du maître émancipateur qui ignore l'inégalité, il « expérimente » sans jamais qu'on lui dise ce qu'il ignore. Mais cette fonction d'imitation n'existe pas sans la transmission, même minimale, de savoirs : « Ainsi, en étudiant ce que l'enfant est capable de faire de manière autonome, nous étudions le développement d'hier. En étudiant ce que l'enfant est capable d'accomplir en collaboration, nous évaluons le développement de demain. Tout ce domaine de processus immatures, mais en maturation forme la zone du développement le plus proche de l'enfant⁷⁹ ». L'idéologie qui propose de laisser

76. Jean-Claude Quentel, « L'enfant n'est pas une “personne” », *op. cit.*, p. 33.

77. *Ibid.*, p. 35.

78. *Idem.*

79. Lev S. Vygotskij, *La science du développement de l'enfant*, *op. cit.*, p. 238. La perspective de Jacotot et de Rancière sur l'imitation comme moteur des apprentissages et sur l'autonomie libérée des entraves et des règles adultes n'échappe pas à une contradiction interne : « On estime comme significatif pour l'intellect, uniquement et exclusivement, la résolution autonome de problèmes. [...] Cette règle est basée sur la conviction que la résolution non autonome d'un problème n'a pas de sens pour évaluer l'intellect de l'enfant » (*Ibid.*, p. 236). Rancière contourne la première acception de l'imitation pour supposer que l'intelligence ne peut pas être ce qu'elle peut être si un maître explicateur la dirige.

l'enfant à son autonomie naturelle en matière d'éducation et d'instruction est une fausse bonne idée.

Le double déterminisme biomédical et logico-formel reste à l'heure actuelle un problème majeur pour « faire école ». D'un côté, il est dit que l'enfant est autonome par nature, mais de l'autre, dès les premiers moments de la vie, car tout se jouerait avant l'âge de trois ans, on réclame de dépister précocement ses failles et ses manquements afin d'être proactifs en matière d'accompagnement. Ce constat est d'autant plus préoccupant que les réalités biomédicales refaçonnent toutes les structures d'intervention dans tous les lieux de la société⁸⁰. L'égalité des intelligences se contente de nier ces réalités qui offrent des accompagnements concrets, même sous une forme aliénante. En ce sens, il est certes impératif de penser à un autre modèle scolaire basé sur un idéal légitime. Pour commencer, il faudrait admettre que les enseignements et les interventions éducatives transforment l'être humain et que c'est ce pouvoir qui légitime la place d'exception que le corps enseignant occupe dans et pour la société.

D'un bout à l'autre de l'existence sociale, les obligations et les règles offrent au sujet un cadre relativement stable qui lui assure une certaine continuité ponctuée de tensions, de progressions et de régressions. Loin d'être une logique de l'abrutissement, les explications sont des « choses » convenues, puisque négociées. Si l'enseignement transforme la nature humaine et sociale, qu'il permet d'émonder la nature imparfaite de l'enfant (Kant), c'est qu'il provoque et stimule. En récusant le maître explicateur, on se demande bien de quelle intelligence pratique parle Rancière. Les approches logico-formelles et positivistes doivent être critiquées sur le terrain même où elles ont la prétention d'être plus efficaces que les approches interprétatives.

Il en va de l'égalité comme des repères institutionnels : on croit pouvoir s'en passer alors que nous en avons le plus besoin. L'égalité n'est pas qu'un axiome individuel; mais l'institution n'est pas non plus l'appareillage qui l'ordonne. C'est justement parce que l'égalité et l'école sont dynamiques qu'il faut les écarter des modes sociales. Pour l'enfant, la vie sociale et le langage sont les assises de la stabilité psychique et affective. Ce sont les maîtres mots de l'émancipation, qui ne peut pas transiter par une « subjectivation » égocentrée. Reprenons Vygotskij qui le dit mieux que nous :

Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration ou guidé, demain, il deviendra capable de le faire seul. Cela signifie qu'en identifiant les potentialités de l'enfant quand il travaille en collaboration ou guidé, nous déterminons par la même occasion,

80. Voir notamment Michel Parazelli et Karl Desmeules, « Contrôler la délinquance à la source : une tendance nord-américaine », dans F. Desage, N. Sallée et D. Duprez, (dir.), *Le contrôle des jeunes déviants*, Montréal, PUM, 2015, p. 41-58.

la sphère des fonctions intellectuelles en maturation qui au stade le plus proche de son développement, porteront leurs fruits et par la suite migreront vers le niveau de son développement intellectuel réel⁸¹.

Des personnes signifiantes peuvent stimuler l'enfant au-delà de lui-même et de ses pulsions; en connaissant bien ses forces et ses faiblesses, on l'oblige à se dépasser.

Les termes peuvent tromper, mais il ne faut pas se méprendre. Vygotskij rejette l'évolutionnisme ainsi qu'une conception du développement de l'intelligence par stades successifs. Il préfère parler de périodes, de crises et de dialectique négative. Il ne saurait y avoir de séparation entre le développement intellectuel, le langage, les rapports sociaux et le développement affectif. Les périodes de crise de l'enfant sont émancipatrices si l'on ne condamne pas l'enfant à suivre une ligne droite, normale et conforme à des standards ou à une courbe de croissance projetée. Le développement possible n'est jamais arrêté et le développement réel ne détermine jamais définitivement l'avenir d'une personne. C'est ce que Vygotskij nomme la « zone du développement le plus proche ».

La morale à l'époque où vivait Jacotot n'était pas trompeuse : tirer le peuple vers le haut, rendre possibles les croyances et les jouissances communes, permettre une égalité d'accès qui autoriserait à croire dans une méritocratie républicaine. Au nom de la réussite, et parce que les citoyens réclament par eux-mêmes des services adaptés et des accommodations, les décisions politiques vendent parfois du concret, mais aussi de l'illusion et il arrive qu'elles se cachent derrière un impératif de bienveillance⁸². C'est un dérapage, qui s'explique en partie parce que les individus sont incités à la compétition et à la concurrence. Le capital humain prend alors les allures d'un choix éclairé; tout individu serait confronté à des choix à l'aune d'indicateurs et d'instruments d'évaluation.

Conclusion

Il est possible d'adresser cinq critiques essentielles à la figure du maître ignorant dont Rancière fait le portrait.

Tout d'abord, le principe que l'on ne transmet rien laisse les individus *désarmés* devant des situations aliénantes. C'est là un argument qu'on peut qualifier de *pratique*. Il y a une correspondance entre les processus d'individuation et les rapports sociaux.

81. Lev S. Vygotskij, *La science du développement de l'enfant*, op. cit., p. 238.

82. Voir Michel Parazzelli, David Auclair et Marie-Christine Brault, « Pourquoi le programme québécois "Agir tôt" est-il controversé ? », *Enfances Familles Générations*, vol. 38 ; en ligne : <http://journals.openedition.org/efg/11889>.

Sur ce point fondamental, la philosophie ranciérienne manque sa cible. Elle met sur un même pied les normes et les rapports institués avec ce que Supiot nomme les « effets normatifs ». Les effets normatifs s'avèrent des modes opératoires de régulation et de gestion du social; ce sont des mécanismes dynamiques, mais inflexibles, qui, en matière d'instruction et d'éducation, produisent pertes et frustrations. Entre ce qui est prescrit et ce qui est vécu, une forte pression s'exerce par le biais d'outils d'évaluation qui retirent au corps enseignant ses marges de manœuvre ainsi que son autonomie. Au nom de la transparence, une reddition de compte à chacune des étapes d'implantation de programmes assurerait un équilibre entre ce qui est rentable et ce qui ne l'est pas; le problème est simplement que ce jargon n'est pas approprié aux milieux scolaires. Bien que ces modalités gestionnaires affirment pouvoir évincer les règles sociales dites sclérosantes et traditionnelles, il est en fait question ici de réaffirmer le contrôle et les figures de la domination en usant de nouveaux moyens techniques.

Dans ce contexte, l'autorité se trouve coupée de ses assises historiques et c'est ce qui légitime les principes de la non-intervention en matière d'éducation. Mais comment croire sur parole des gens qui prétendent ne pas avoir besoin de quelque autorité que ce soit alors que le « maître ignorant » qu'ils mettent en scène occupe en fait une position d'autorité implicite, fût-ce dans le face-à-face avec l'élève ? Ce deuxième argument peut être qualifié de *logique*. Impossible d'échapper à cette figure et à la position sociale de celui ou de celle qui occupe une place d'exception. À l'école comme à la maison, les personnes signifiantes occupent une place et doivent l'imposer. Le fait de l'imposer n'équivaut pas à faire violence ni à abrutir les élèves ou les collègues. L'autorité se légitime du fait d'un ancrage sociohistorique; cela laisse des traces. Selon la perspective de Rancière, *le maître ignorant* ignore l'inégalité et s'impose de vérifier effectivement l'égalité. C'est une approche que l'on peut qualifier d'empirique, de radicale et de performative. Rancière écrit que l'enseignement universel naturel permettrait à quiconque de s'approprier le langage ainsi que la parole par l'imitation, l'écoute, la répétition, l'observation, la comparaison, le fait de deviner l'autre et de vérifier l'égalité des intelligences dans un rapport de volonté à volonté. La réalité de la vie humaine est tout autre. Les principes qui se cachent derrière l'hypothèse du maître émancipateur n'échappent pas aux rapports institués. S'il est de plus en plus reconnu que le sujet néolibéral est responsable de son état, de ses réussites et de ses échecs, il faut aussi rappeler que ce modèle génère des formes d'aliénation; l'impératif qui oblige à s'adapter n'est en aucun cas source d'émancipation.

Le troisième argument découle des deux précédents. Pour faire face aux pratiques psychiatriques qui étouffent l'autonomie et qui fixent les paramètres de l'acceptabilité comportementale du point de vue de la gestion des conduites et des humeurs, il faudrait renforcer l'institution alors que Rancière l'affaiblit. C'est là, de nouveau, un argument *pratique*. À ce propos, il faut insister et rappeler l'importance des mécanismes qui doivent faire reconnaître l'altérité et les limites, permettant

à chacun de se percevoir avec dignité comme étant « un parmi les autres ». Le recours systématique à l'objectivité logico-formelle et biomédicale pour réguler les conduites conduit à évincer des rapports humains ce qui relève de la subjectivité. Mais en aucune façon, tout au contraire, n'est dépassée l'idée qu'il y a des conditions sociohistoriques à remplir afin qu'advienne l'enfant-au-monde.

L'institutionnalisation de l'éducation, censée compléter, voire relayer la socialisation première et l'insertion immédiate dans une condition sociale peut être associée à une forme d'émancipation dans la mesure où elle se fonde sur une sortie du milieu d'origine. La socialisation n'est pas l'éducation. Ce quatrième argument peut être qualifié cette fois de *théorique*, en ce qu'il renvoie à des concepts tels que l'émancipation, l'égalité et l'intelligence.

Enfin, en dialoguant avec Vygotskij, il a été possible de montrer comment l'éducation suppose tout à la fois des contradictions (dialectiques négatives) et une certaine soumission à l'autorité de l'enseignant. Le sujet vygotkien suppose une histoire commune : une fois mis en contact avec les autres, il entre en rapport avec lui-même. Il n'y a pas de subjectivité sans contraintes et d'individuation sans limite. Le fait que Rancière partage avec l'anthropométrie contemporaine le postulat que l'enfant peut apprendre de lui-même relève d'une conception néolibérale tant dans ses conséquences que dans son principe. Ce cinquième argument critique relie *par association* la pensée politique de Rancière au néolibéralisme.

Terminons avec ce passage de Vygotskij qui nous convie à faire partie d'une histoire commune :

Nous ne voulons pas être des simples d'esprit ayant oublié leurs parents ; nous ne souffrons pas de cette mégalomanie qui consiste à penser que l'histoire commence avec nous ; nous ne voulons pas recevoir de l'histoire un nom propre et trivial ; nous voulons un nom recouvert par la poussière des siècles. Nous considérons cela comme notre droit historique, comme l'indice de notre rôle historique, de notre volonté de réaliser la psychologie comme science. Nous devons nous situer en liaison avec le passé, même quand nous le contestons, nous nous appuyons sur lui⁸³.

Contre les impositions thérapeutiques et le laisser-faire des non-interventionnistes, nous pensons que le sujet situé historiquement et culturellement n'aura plus à subir seul le poids de ses déconvenues au nom d'une égalité et d'un impératif d'autonomie qui cautionnent en définitive la séparation et l'exclusion.

83. Yves Clot, « Préface à la deuxième édition », dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 2002, p. 15.

Il est entendu que le projet d'une école moderne doit obligatoirement passer par l'instruction publique. Le but est de rompre avec la socialisation familiale immédiate du sujet pour lui offrir une formation générale à la culture qui sera à la fois historique et collective. C'est ainsi que les médiations sociosymboliques et langagières rendent possible pour chacun, peu importe ses origines, l'appropriation des signes et des symboles dans l'école et hors de celle-ci moyennant une série d'impositions négociées qui libèrent. L'autonomie passe invariablement par la capacité à désirer les règles instituées comme une limite que l'on s'impose. Encore faut-il que la personne apprenne à comprendre et à respecter le sens de ces règles dans les différents milieux éducatifs et professionnels qu'elle fréquente tout au long de sa vie.