



L'école de l'interdit

Partant du constat que l'école produit aujourd'hui des élèves complexés, Charlotte Nordmann mène une réflexion critique sur l'école inspirée des travaux de Jacques Rancière et de Pierre Bourdieu. Au cœur de cette réflexion, la relation entre maître et élève et la crise de l'autorité, mais aussi la fonction et le fonctionnement même de l'école.

On nous dit¹ que le règne du caprice et du divertissement s'est insinué jusque dans l'école, ce lieu où l'autorité semble la plus naturelle, la plus légitime, parce que fondée sur une inégalité apparemment incontestable et imposée pour le seul bien des intéressés. On nous dit que l'autorité du maître a été ruinée, que la supériorité de son âge et de son savoir n'est plus reconnue, que son utilité même est contestée. Et l'on accuse tantôt l'extension des principes de la démocratie hors de leur champ d'application naturel, tantôt le déve-

loppement d'un désastreux relativisme, qui s'expliquerait à la fois par le « culte » contemporain de l'individu et par la généralisation du modèle de la consommation à l'ensemble des rapports sociaux. On évoque tout cela pêle-mêle ou successivement, pour conclure que l'école serait désormais dans l'incapacité de remplir sa fonction de transmission d'un patrimoine culturel.

Le plus frappant dans ces discours est leur force de conviction – pour ceux qui les prononcent comme pour ceux qui les enten-

dent –, au regard de leur peu de fondement. Sans entreprendre de rendre raison de cette puissance, contentons-nous de remarquer que ces discours ont pour effet de nous masquer l'omniprésence de relations d'autorité à l'école. Dès lors, le problème est-il vraiment de restaurer l'autorité du maître et la majesté de l'école, ou plutôt de critiquer les formes de l'autorité à l'école ? L'enjeu est d'autant plus grand que, loin d'avoir été sapé, le modèle de l'autorité pédagogique tend plutôt à essaimer, à s'étendre à l'ensemble de la société, notamment à travers

l'idée que la politique relève essentiellement de la gestion, qu'elle n'est finalement qu'une affaire de compétence.

Toute l'institution scolaire marche à l'autorité : c'est le moteur essentiel de la relation entre les élèves et le professeur. C'est ce qui explique que tout accroissement à l'obéissance due au professeur apparaisse comme une mise en danger de l'édifice tout entier.

On pourrait penser que c'en est bien fini de l'école caserne dénoncée en son temps par Fernand Oury et Jacques Pain, mais il faudrait plutôt s'interroger sur ses mutations : certes, on peut aujourd'hui faire savoir qu'on porte un string ou un piercing à l'école, certes les déclarations d'affection mutuelle y sont (généralement) tolérées – ce qui était effectivement inconcevable dans les années 1960, mais les préoccupations concernant tant la “montée des communautarismes” que la “délinquance” et l’“incivilité” ont permis la multiplication des règles et des contrôles, et des dispositifs destinés à les imposer – à quoi s'ajoutent les nouvelles possibilités permises par le développement des moyens technologiques. Le seuil de violence toléré à l'école, notamment primaire, est aujourd'hui singulièrement bas, la nouveauté résidant évidemment en cela que la réaction aux transgressions des règles de “civilité” ne fait plus intervenir seulement l'autorité de l'institution scolaire, mais également l'autorité de la police, de l'institution judiciaire, voire de la psychiatrie.

Sans même s'aventurer dans la question du règlement des transgressions, il est remarquable que la relation pédagogique soit d'abord et avant tout une relation de *contrainte*. Ceux qui dénoncent le fait que

l'école se soit soumise au règne du ludique et du divertissement à la carte se laissent aveugler par quelques miroitements à la surface de l'eau : si l'on se préoccupe, par des moyens d'ailleurs problématiques, d'“intéresser” les élèves, l'activité à l'école relève pour ainsi dire toujours de l'obligation. À l'école, la contrainte est omniprésente, il n'est quasi rien qu'on ne fasse sous la menace. Les absences sont punies, comme le fait de ne pas rendre un devoir, de ne pas s'y être assez appliqué, ou de ne pas rendre un bon devoir ; on doit aussi écouter le professeur, ne pas faire autre chose, sous peine de sanctions disciplinaires. Les contrôles, les conseils de classe, qui font peser la menace d'un redoublement dès le début de l'année, rythment l'année scolaire. Le peu d'efficacité de la masse considérable d'injonctions dont les élèves sont assaillis n'entame pas la constance avec laquelle elles sont invariablement proférées. Et la diffusion du modèle du “contrat” à l'école n'a fait que compliquer un peu plus les choses, marquant la volonté de faire intérioriser la contrainte par l'élève, de sorte que son indiscipline est jugée d'autant plus scandaleuse et appelant des conclusions définitives – “Il a fait son choix. On ne peut plus rien pour lui.” – tandis que l'élève lui-même est poussé à s'estimer seul responsable de la situation – “J'ai déconné.”

Qu'il doive y avoir une part de contrainte dans l'éducation, ce n'est pas ce que nous contestons. Mais ce qui est particulièrement frappant dans l'école, c'est que la contrainte est partout. On pourrait en effet imaginer qu'au sein de l'école des espaces, des domaines d'activité, pourraient être délimités où les élèves choisiraient de s'appliquer à telle ou telle chose, de leur

propre initiative, sans recevoir pour cela de sanction extérieure. Mais de même que “tout travail mérite salaire”, toute activité mérite, à l'école, une évaluation. L'absence de tels espaces constitue un obstacle majeur au développement de l'autonomie des élèves.

En ne leur faisant jamais confiance pour s'intéresser à des choses importantes, pour s'appliquer à des réalisations dignes d'intérêt, c'est comme si on leur disait qu'il est impossible qu'ils puissent s'intéresser à rien d'intéressant. Si ton désir se porte naturellement vers quelque chose, c'est qu'elle ne doit pas avoir grande valeur.

Bien sûr, des enfants, des adolescents ne peuvent être des juges avertis du bon et du bien : on peut légitimement arguer qu'il y a bien des choses dont ils n'ont pas l'expérience, ou dont ils n'ont qu'une expérience limitée, et que sur cette base ils rejettent, qui sont pourtant des choses importantes. Bien des choses de valeur ne se laissent pas appréhender immédiatement, et peuvent nécessiter un travail pénible avant de devenir gratifiantes. Mais dire cela et exclure tout à fait le désir de l'élève, son plaisir, comme boussole de son éducation, c'est tout autre chose. Certes, le discours pédagogique actuel prétend accorder une place déterminante à ce désir, mais, dans les faits, la marge de liberté laissée à l'élève est extrêmement limitée.

Le problème se pose également à propos de l'obligation d'assiduité : dans le cadre de la scolarité obligatoire, ne pourrait-on remplacer, autant que possible, dès que l'âge notamment le permet, l'impératif d'assiduité par l'impératif de résultats ? Ainsi laisserait-

on à chacun la possibilité d'apprendre à sa manière, en lui fournissant les outils pour cela et en se donnant pour tâche de lui apprendre à s'en servir. La confusion la plus complète règne à l'école quant à savoir si son but premier est de discipliner les élèves ou de leur permettre d'apprendre quelque chose.

À travers son fonctionnement, l'école affirme que le désir de l'élève est tout à fait irrelevante, "impertinent", qu'il n'a pas son mot à dire dans l'affaire, qu'il n'a pas voix au chapitre, sinon de façon marginale. Or cela fait peser un doute de taille sur la valeur de ce qu'on étudie à l'école. De deux choses l'une : soit on présuppose que ce qu'on apprend ne peut motiver le désir, l'intérêt, par soi-même, soit on sous-entend que c'est l'élève qui, par nature, n'est pas capable d'en discerner l'intérêt. Mais quelle sorte d'enseignement est-ce, qui suppose que son auditeur n'est pas capable, n'est pas digne de l'entendre ?

Telle qu'elle fonctionne, l'école encourage une véritable "infantilisation", parce qu'elle a pour but d'imposer la soumission inconditionnelle à des principes et à des normes extérieurs, dont la validité n'est jamais remise en question. Chez les élèves les plus performants dans le système, cela peut atteindre des proportions étonnantes : à force de travailler parce qu'"il le faut", sans savoir pourquoi, sinon parce qu'on les assure que c'est la voie obligée pour "réussir", ils en viennent à n'être plus capables de produire que sous la pression d'une exigence immédiate, ils en sont réduits à ne plus s'estimer capables de juger par eux-mêmes de la valeur de leur travail, à ne se reconnaître de valeur qu'autant qu'on leur

en reconnaît, à douter constamment de leur valeur parce que leur supériorité vis-à-vis des autres peut être mise en doute.

Travaillant "sous la contrainte", les élèves en viennent à ne plus se poser la question de leur intérêt personnel. Ils ne vont jamais plus loin que là où le professeur les amène, que là où il les a contraints à venir. Ils apprennent leurs cours, ils travaillent assez pour s'assurer d'avoir la moyenne, ou une bonne note, et c'est tout. À force de s'appliquer à appréhender des objets qui ne font pas sens, en eux-mêmes ou pour ceux qui les examinent, les professeurs et les élèves en viennent trop souvent à renoncer à chercher le sens de ce qu'ils étudient. Soit la contrainte seule subsiste, économique ou émotionnelle, soit c'est la routine qui a pris le pas : l'élève modèle est celui qui ne discrimine pas, qui "mange de tout", qui étudie tout ce qu'on lui donne à étudier, qui fait ce qu'on lui demande de faire, le mieux possible, pour qui le seul enjeu est d'être jugé au mieux, de recevoir l'approbation des professeurs.

Cet idéal n'est-il pas celui d'une absence totale d'autonomie – si du moins l'on entend par "autonomie" la capacité à se donner sa propre loi, et non la propension à accepter docilement celle qu'on vous impose ?

La question du sens des savoirs enseignés est par là même évacuée : ceux-ci sont imposés sans que la nécessité de discuter de leur intérêt n'apparaisse, ni au professeur, ni aux élèves². Ils se présentent sous une forme dogmatique, sans qu'on sache comment ils se sont constitués, sur quoi ils reposent, ni les problèmes qu'éventuelle-

ment ils posent, les polémiques qu'ils suscitent. On doit enseigner d'abord, nous dit-on, les éléments les plus simples, et puisqu'il s'agit d'inculquer à chacun une identité stable, il faut que ces éléments soient certains, incontestables. Il n'est donc "évidemment" pas possible d'introduire les élèves aux savoirs tels qu'ils sont élaborés aujourd'hui, puisque ces savoirs sont par définition inachevés, en cours d'élaboration, susceptibles d'être remis en question.



Or c'est moins le relativisme qui menace les élèves, que la croyance en une séparation stricte entre savoirs (objectifs) et opinions (subjectives) : à la première catégorie appartiendraient les mathématiques, la phy-

sique et, plus généralement, les “sciences dures”, mais aussi parfois l’histoire, la géographie, voire la sociologie, la psychologie ou encore l’économie ; à la seconde, “tout le reste” : tout ce qui relève des sentiments, des opinions qu’on peut avoir sur tel ou tel sujet qui suscite la controverse. Cette vision dualiste contribue à décourager toute mise en question de ses propres opinions, toute interrogation sur leurs fondements. Elle pré-suppose qu’il y a entre le monde de l’“opinion” et des savoirs non académiques et le monde des sciences de l’histoire et de la société une rupture épistémologique, ce qui est pour le moins discutable. Elle peut induire une acceptation acritique de ce qui est perçu comme un savoir incontestable ; elle nourrit le respect pour les “experts”, à l’heure où cette figure est l’un des moyens les plus actifs de la négation de la politique et de son assimilation à une pure et simple “gestion”, aussi “rationnelle” que possible. Dans ce contexte, la mise en évidence du travail de construction polémique des “savoirs” serait salutaire³.

L’évacuation des débats, et par conséquent des enjeux du discours, aboutit à l’oubli pur et simple de son sens, ou plutôt à la réduction du discours à l’idéologie. La position qu’exclut ce mode de discours, c’est la position critique. C’est un discours fermé, qui prétend donner des cadres mais tend à interdire en fait son propre dépassement, un discours dont l’objectif est de paraître le plus complet possible, lorsqu’il devrait – pour constituer un véritable apprentissage intellectuel – faire au moins soupçonner combien il est insuffisant et provisoire. Hors du temps, soustrait à la critique, toujours déjà légitimé, un tel discours est incapable de susciter l’intérêt, puisqu’il n’est possible

ni de le mettre en question ni de le justifier, puisqu’il n’y a donc aucun enjeu à le tenir.

Ainsi, des savoirs et des pratiques susceptibles d’encourager une attitude critique sont vidés de leur sens et se voient strictement subordonnés aux impératifs de normalisation et de classement des individus. Ainsi ce qui devrait induire une augmentation de la puissance d’agir devient au contraire un facteur d’impuissance.

Ce n’est pas sans raison que les rapports d’autorité qui règnent à l’école sont si rarement remis en question. Ils sont en effet protégés de toute critique par la croyance selon laquelle l’institution scolaire n’aurait pour fin que le “bien” des élèves, et serait le lieu d’une diffusion universelle de savoirs et de compétences. Or, ce n’est qu’à partir du moment où l’on reconnaît que l’école est, tout autant, une instance de classement et de hiérarchisation, qu’elle joue un rôle central dans la légitimation de l’ordre social, que l’on peut commencer à s’interroger sur l’ambiguïté de ce qui s’y joue. Ce n’est que sur ce fond que l’on peut comprendre pourquoi son autorité peut être contestée pratiquement par ceux qu’elle n’“élimine” plus, ou bien moins qu’auparavant, mais qu’elle continue à classer et à reléguer. Ce n’est qu’à partir de là que l’on peut voir à quel point l’école peut être une école de soumission à ce qui est – de sorte qu’il faudrait plutôt s’inquiéter du peu de contestation qu’elle suscite.

Charlotte NORDMANN

¹ Je dis “on” pour aller vite : la rumeur a des porteurs assez divers, des “républicains” déclarés aux “anti-libéraux”, de ceux qui assument leur virage droitier à ceux qui pensent que la gauche a oublié le peuple au profit des “communautés”.

² Pour qu’il soit possible de contester ouvertement l’intérêt des savoirs dispensés, d’aller au-delà de l’attitude qui consiste à “n’en penser pas moins”, c’est-à-dire à faire la sourde oreille aux propos du professeur, sans pour autant s’y opposer frontalement, il faut au moins “avoir Dieu avec soi”, il faut pouvoir invoquer la religion : seule autorité estimée de taille à s’opposer à celle de l’institution !

³ On peut faire l’hypothèse que la popularité du thème du “complot” (“Tout ce que nous disent les savants, c’est des histoires. On nous cache des choses. Ils ne nous disent pas tout.”) n’est pas sans lien avec le fait que ne sont jamais mis en avant les processus d’élaboration des savoirs, de sorte que ces “savoirs” sont reçus comme des dogmes imposés d’autorité, par ceux qui détiennent le pouvoir d’énoncer ce qui est vrai et ce qui ne l’est pas.

L’école, dans ses rapports à l’interdit et à l’autorité, est au rendez-vous au Foyer 1 du Flagey, le dimanche 19 octobre, à 20h00 dans le cadre d’un forum réunissant penseurs et acteurs de l’école. Des points de vue dissidents à l’heure où la tendance est à restaurer l’autorité du maître.

Avec : Charlotte Nordmann (professeur de philosophie en lycée et auteure de *La Fabrique de l’impuissance 2. L’école, entre domination et émancipation*). Benoit Toussaint (collectif Pédagogie Nomade). Charles Pepinster (membre du Groupe belge d’éducation nouvelle).