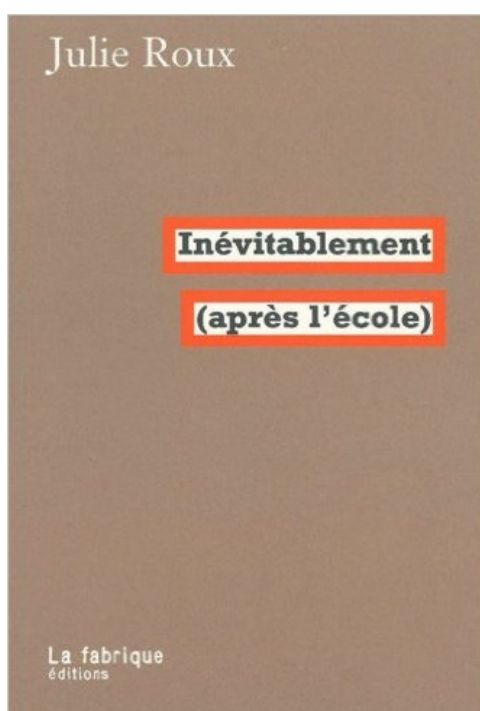


Extraits choisis de « Inévitablement (après l'école) »

12 pages pour concentrer le message de Julie Roux

Note : les idées proposées par Julie Roux se retrouvent chez la plupart des auteurs de la bibliographie « Déscolarisation ». Son texte nous offre une formulation de plus qui est très intéressante.



« Le métier d'enseignant est pour beaucoup **ce qui permet avant tout de passer un bon compromis entre les obligations sociales (gagner sa vie, occuper une fonction) et le souci d'accomplissement de soi.** »

« Le programme, pour l'enseignant, tient lieu de surmoi professionnel. »

« Ce qui est avant tout esquivé, ce qui se trouve paradoxalement contourné au quotidien, c'est la situation d'enseignement elle-même. »

« On s'est beaucoup scandalisé du geste de ceux qui, par désespoir au dire des journalistes, en sont venus à brûler leur école (ou celle de leurs voisins). Il y a pourtant plus de cohérence dans ce geste que

dans tout le formatage des protestations syndicales de ces quinze dernières années. Car ce qu'il révèle, **c'est le refus de l'école comme lieu idéologique : c'est-à-dire comme lieu auquel sont attachées des promesses qui ne peuvent être tenues.** »

« La culture de gauche voulait empêcher le maillage entre l'école et les injonctions marchandes, **or c'est l'ensemble du dispositif scolaire qui est de part en part pénétré par ces injonctions.** »

« Les impasses de la transmission et celles de la lutte, **les impasses de la pédagogie et celles de la politique sont strictement indissociables. Parler de « l'école », c'est parler d'un dispositif qui soude étroitement ces deux types d'impasse.** »

A propos de l'Évaluation

« Il y a quelques années, Deleuze avait diagnostiqué un passage des sociétés disciplinaires, telles qu'elles avaient été décrites notamment par Foucault, aux sociétés de contrôle. Ce passage devait avoir pour effet en particulier de **substituer à la situation d'examen celle du contrôle continu**. S'agissant de l'école, les modalités de l'examen disciplinaire peuvent être couplées aux dispositifs permettant un contrôle continu parce que les deux aspects s'inscrivent à l'intérieur d'une même logique : **une logique d'évaluation**. En ce sens, la situation d'examen, qu'elle ait lieu à l'école, dans un entretien d'embauche, un colloque, une conférence, ou en famille, demeure telle que décrite par Kleist, une situation paradigmatique de ce qui fait exister le fameux tissu social. »

« **L'école est avant tout la matrice de l'acceptation à être évalué**, qui va se prolonger bien au-delà de l'institution scolaire à proprement parler. **Elle est le lieu où s'installe pour chacun l'évidence de se voir évalué partout et tout au long de sa vie**. Les dispositifs d'évaluation, sous leurs différentes formes, sont les points d'ancrage du régime de fonctionnement social qui s'est installé, et qui tend à recouvrir le champ entier de l'existence. »

« **L'évaluation a cette vertu qu'elle permet un contrôle aussi bien sur les élèves que sur les enseignants eux-mêmes.** »

« Le contrôle de son acquisition par les élèves est en même temps l'auto-contrôle de l'enseignant. »

« **On comprend alors à quelle profondeur joue la logique de l'évaluation. En disséminant une sorte d'inquiétude perpétuelle, elle apprend essentiellement à vivre en compagnie de la peur.** »

« La lâcheté dont font preuve les enseignants lorsqu'ils croient lutter n'est pas contingente : elle vient de ce qu'entretient leur fonction même. »

« Il s'agit de commencer par affirmer l'existence d'un espace « autonome », soustrait aux exigences du « reste » de la société, pour pouvoir dans un second temps « s'ouvrir » aux exigences de cette société – mais par des canaux alors singulièrement étroits. »

« L'idéal de l'école républicaine, qui fait de l'égalité un horizon à atteindre c'est-à-dire inatteignable, est le dévoiement de cette déclaration : **elle remet à plus tard ce qui n'a de sens qu'à être mis en acte, au présent**. Elle est en ce sens la plus redoutable instauration du maître savant, et de ce qui l'accompagne : la production d'un ignorant, de celui qui ne sait pas et qui doit donc apprendre d'un autre. »

« La définition de l'école peut alors se préciser : elle est le lieu où l'on suppose à chaque instant que ce qui peut être compris est ce qui doit être expliqué. »

A propos du « Maître ignorant » (comme nous, Julie se réfère beaucoup à ce texte de Jacques Rancière)

« Tout savoir est accessible, dès lors que s'y trouve repéré un enjeu vital. »

« Elle est, cette incertitude, elle-même la condition d'un partage. Elle est **le non-savoir qui accompagne nécessairement tout savoir** – et c'est parce qu'il y a du non-savoir qu'il peut y avoir du partage. »

« L'essentiel est que jamais ne puisse se réintroduire la médiation de l'explication. Celle-ci n'est pas bannie des méthodes « alternatives », même les mieux intentionnées : elle y est seulement perfectionnée. »

« L'enseignement mutuel, qui demande aux enfants qui ont appris quelque chose de l'enseigner à ceux qui ne l'ont pas encore compris, peut être utilisé comme l'outil idéal pour généraliser le besoin d'avoir des explications – et donc des explicateurs. Alors, ce qui fait l'essentiel du traumatisme de l'école peut demeurer. »

« **Le soupçon de manquer d'intelligence, de n'avoir pas assez de culture, sont des formes d'une sensibilité douloureuse qui conduit volontiers à se taire, c'est-à-dire à parler d'autre chose. Ce soupçon est ce qui fait de l'école le lieu d'un traumatisme, qui comme tel précède nécessairement tout apprentissage, et qui même rend possible l'apprentissage dans sa forme scolaire. On ne comprendrait pas autrement pourquoi l'évocation des mathématiques ou de la philosophie reste pour beaucoup, même après beaucoup d'années, l'occasion d'un malaise, la réactivation d'un vécu de souffrance. Car ce qui s'est alors inscrit dans la chair, entre l'école primaire et la terminale, c'est l'idée qu'un jugement évaluateur s'interposerait toujours entre cet être de chair et telle ou telle occasion d'apprendre, tel ou tel désir de savoir.** »

« La bonne nouvelle égalitaire de Jacotot viendrait mettre un terme au **jeu interminable des inférieurs et des supérieurs, à la valse des sous-entendus, des petits jugements, des blessures minuscules qui font le quotidien d'une vie d'homme passé par l'école** – surtout s'il a, d'une manière ou d'une autre, décidé d'y rester. La « panécastique » annonce tout autre chose : **toute l'intelligence est présente dans chacune de ses manifestations. Elle est la même dans les gestes d'un cordonnier, les opérations d'un mathématicien, les raisonnements d'un discoureur. À partir de l'un de ces gestes, de l'une de ces opérations, n'importe qui peut retrouver la puissance entière de l'intelligence, qui ne se divise pas, et par conséquent, ne se mesure pas.**

« La définition complète de l'école pourrait alors être la suivante : elle est l'espace où se

trouve activée la fiction des contenus de savoir, de telle sorte que l'intelligence puisse apparaître, non comme ce qui est également en partage, mais comme ce qui doit être évalué au cas par cas. Cette évaluation a l'effet d'un traumatisme qui accompagnera désormais en chacun(e), avec plus ou moins d'intensité, tout rapport à ce qui se présente comme un savoir. Ou encore : l'école est le lieu où sont produits les ignorants comme preuve perpétuelle de la nécessité de la position d'enseignant. Nul étonnement à ce que les enseignants y soient à ce point paralysés, ce que révèle chaque fois davantage la manière dont ils s'inscrivent dans ce qu'ils appellent leurs luttes : s'ils agissaient vraiment, ils finiraient par mettre en péril la fiction qui leur assure la justification de leur rôle et de leur subsistance. »

L'École et l'idéologie du travail

« La formation aura une autre direction, qui est celle de rendre apte à occuper un poste de travail. »

« Avec le concept de travail, ou plutôt avec l'idée d'une valeur-travail assortie de ses dispositifs matériels de contrainte, le capitalisme qui allait devenir industriel avait trouvé l'instrument permettant de lier étroitement, et de tenir sous son contrôle, l'éducation des enfants et l'activité productrice des hommes. Et de les tenir sous son contrôle précisément en tant que séparés. Il y a un travail de l'enfant, le travail de l'école, dont il revient au maître de juger s'il est bon ou mauvais ; il y a un travail de l'adulte, un temps centré sur l'usine, aujourd'hui sur l'esprit d'entreprise – et il revient au patron ou au directeur de juger de sa qualité. Le travail est à la fois ce qui marque la différence radicale entre ce que doit être l'activité d'un enfant et ce que doit être celle d'un adulte, et ce qui permet de rendre commensurables les modes d'évaluation de ces activités : il s'agit de savoir si le travail est bien fait. »

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

« L'anti-méthode de Jacotot elle-même peut, au prix de quelques rétrécissements, être ramenée à l'état d'instrument pour le développement scolaire – ce fut d'ailleurs le cas dès le départ, comme le montre le dernier chapitre du livre de Rancière. Particulièrement révélatrice à cet égard est la reprise de ce leitmotiv pesant, « apprendre à apprendre », qui résume à lui seul, avec toute la fausse subversion dont il est chargé, la quintessence de l'école. »

L'école apprend le besoin d'être enseigner (le grand thème illichien)

« L'impasse propre de l'école est d'avoir suggéré que le fait d'apprendre supposait une disposition particulière. Elle a ainsi constitué l'apprentissage comme une opération, ou une série d'opérations, séparées de ce qui constitue dès lors le reste de la vie. Bien évidemment, personne n'a jamais nié que dans cette vie, la vie hors de l'école, l'enfant aussi bien que l'adulte ne cessaient d'apprendre. Mais ce qui a été suggéré, et qui continue d'habiter les consciences comme une image indépassable bien que quotidiennement réfutée, c'est que l'essentiel de l'apprentissage se joue à l'école ; ou si l'on veut : que c'est là seulement que se font les apprentissages essentiels (ceux notamment qui nous donneront un métier). »

« L'erreur est dans le point de départ : elle est d'avoir fait du geste même d'apprendre un problème qui pour être traité doit être confié à ses spécialistes. »

« **Réussir à l'école signifie avoir attrapé un certain nombre de formalismes.** Mais le problème est que ceux-ci sont vécus, pendant longtemps, comme n'ayant rien à voir avec la vie. **Ce vécu est un vécu d'angoisse.** En revanche, pour tout savoir qui se tient en rapport avec la vie, cette angoisse s'absente. Le geste de tenir une hache peut très bien se concevoir comme le fait d'entrer dans certaines formes, ou de les habiter. Mais ces formes ont alors un rapport évident avec ce qui fait la teneur d'une existence.

« Tout geste appris consiste en l'habitation d'une forme indécomposable. Tout formalisme à l'inverse procède de la décomposition d'une telle forme, dont **le sens ne peut être que celui de permettre une évaluation.** »

« La grossièreté du paradigme des « rapports de domination » fait à coup sûr rater l'essentiel de ce qui peut contribuer à cerner les fondements réels de l'école. **Que Bourdieu puisse passer pour une référence ultra- contestataire tient à ce que les enseignants retrouvent dans son approche cela même qui légitime leur posture : le besoin d'expliquer.** »

« L'espace scolaire a deux versants : d'un côté, il y a les savoirs spécialisés qui permettent à l'élève de déterminer sa future carrière, et qui prennent de plus en plus de place au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours ; de l'autre, la présentation de ce qui est censé constituer les grandes inventions ou créations de l'histoire humaine. C'est là qu'intervient la « culture générale », pensée comme complément des formations spécialisées. **L'école apprend à mépriser les savoirs communs : la culture générale est ce qui incite à faire le tri entre ce qui vaut d'être connu et ce qui – nom d'arbre ou de fleur, usage d'un outil –**

ne peut avoir cette valeur. Elle suggère que certains savoirs ne sont pas véritablement des savoirs ; qu'il y a donc une essentielle équivocité du terme « savoir ».

Le savoir spécialisé a une autre fonction. À l'école, il s'agit de repérer au plus vite les matières auxquelles on veut se consacrer, celles dans lesquelles on peut être reconnu comme « bon ». Ce qui autorisera avant tout à se désintéresser des autres matières, et d'une façon générale de tous les savoirs qui ne se rapportent pas à ce que l'on aura choisi pour se définir. S'en désintéresser signifie : les traiter comme secondaires. Puisque l'on veut se consacrer à un domaine particulier, il est inéluctable, dit-on, que partout ailleurs, on n'y comprenne pas grand-chose – ou qu'on ne se souvienne jamais de rien. »

« Les prolétaires n'avaient à perdre que leurs chaînes. Les enseignants n'ont à perdre que leurs mirages. Il leur suffirait en effet d'arrêter de se raconter qu'ils « résistent » à quoi que

ce soit en étant où ils sont, et en menant le type de luttes qu'ils mènent. Et de se souvenir que l'homme, le travail et l'école ne sont des « valeurs » que pour le capital.

Quant à ceux qui demanderaient ce que l'on substituerait à ces valeurs, au-delà de la simple énonciation critique, disons qu'il faut revenir aux gestes de l'apprentissage lorsque celui-ci n'est pas constitué en problème – comme question de ce que c'est ou de comment c'est : « apprendre ».

Il suffit de savoir comment un geste est prolongé, de savoir repérer que ce prolongement a eu lieu. Il y faut seulement une communauté. Mais entendons : pas une communauté aux frontières assignables, définie par une tradition. Simplement, il doit exister de la communauté entre quelques êtres, au sein desquels naît un petit d'humain. Et des dispositifs, des artifices qui lui permettent de prendre la mesure de l'existence de tout autres communautés – pour éventuellement s'inscrire en elles, ou les inscrire en soi. C'est sur fond de communauté que chacun est toujours à même d'inventer ou de réinventer ce qui est nécessaire. »

« Apprendre [à l'école], c'est une chose terrible, il faut passer à travers toute la connerie de ceux qui vous expliquent les choses, et ça, c'est pénible à soulever »

« *Ce qui, dans l'être humain, pense, ce n'est absolument pas lui-même, mais la communauté sociale à laquelle il appartient* » Fleck

De l'Université

« Lorsque le jeune étudiant arrive à l'université, la fausseté de ce qu'on lui avait fait miroiter jusque-là pourrait devenir visible : qu'il existe des contenus de savoir et que ce sont ces contenus qu'il faut apprendre. Et que ce dont il s'agit en réalité, c'est d'accepter d'entrer dans une forme de vie : celle du chercheur en langues, en lettres, en mathématiques. C'est-à-dire plus précisément : de la faire exister, et pour cela de lui prêter son corps. Mais ce qui est ainsi rendu visible n'est pas pour autant nécessairement vu. On a pu faire croire

que l'entrée à l'université correspondait au moment où l'on sort de l'école pour entrer dans le vrai monde du savoir. En réalité, il s'agit seulement d'un déplacement du dispositif qui définit l'école, et de la production d'ignorance qui y est attachée. »

« Le prof parle devant ses élèves en fonction d'un regard auquel correspond l'image qu'il doit incarner. »

« Il en va autrement pour l'enseignant en université, qui doit jouer sur deux tableaux. Car lui est justement identifié, en termes de marché des compétences, par la recherche qu'il a menée, et qu'il est censé poursuivre. Mais **il doit aussi entretenir l'image d'un détenteur de savoir.** Et la coexistence nécessaire de ces deux aspects n'est possible qu'à venir s'unifier sous le paradigme de la science, même là où n'est aucunement en jeu un enseignement scientifique. Le premier avantage de la référence à la science est d'**activer le faux partage entre la transmission et la recherche.** Mais il y a plus. Avec les pseudo-sciences (surtout celles dites « humaines ») qui répartissent les champs du savoir universitaire, **l'enseignant ne peut occuper sa position qu'à avoir pour caution la « rigueur » d'une démarche autorisée.** Autorisée, c'est-à-dire, dirait Lacan, rattachée à quelque figure du grand Autre – sous les formes modestes, conciliantes, sous lesquelles on peut les connaître aujourd'hui. **Une forme, en tout cas, qui renvoie à une fiction de maîtrise.** »

« Ce que le discours de l'université cherche à produire, c'est un sujet du discours. Il y a, dans le discours universitaire, « cette prétention insensée, d'avoir pour production un être pensant, un sujet » »

« **Ce savoir est celui-là même que l'étudiant se doit de posséder pour pouvoir à son tour être légitimé par une position d'autorité.** »

« **L'exploité de l'université, c'est l'étudiant.** »

« L'université est d'abord le lieu où se réalise **une exploitation du savoir de l'étudiant par le biais de la transmission d'un impératif. L'étudiant le révèle en acceptant de s'y soumettre.** Sa formulation ramassée est très simple, elle est au cœur de ce qui fait **fonctionner le discours de l'université : continue à toujours plus savoir** »

« **L'étudiant est celui qui accepte de prêter son corps à l'inscription signifiante, en tant qu'elle procède de cet impératif.** »

« Le discours de l'université doit entretenir la fiction de la maîtrise. »

« Le « style de pensée » attaché au discours de l'université fait exister une forme de vie à partir de l'acquisition de certains gestes communs. Et **cela passe toujours par la détermination de ce qui fait critère pour relever du « sérieux ».** Sera sérieuse,

s'agissant par exemple de l'histoire de la philosophie, une pensée qui fera un certain usage des auteurs, c'est-à-dire un usage validé par ce qu'elle juge recevable en tant que discipline académique. »

« Rien de plus efficace que la référence au sérieux en tant que critère de la pensée recevable, pour arrimer en chacun l'injonction « continue à toujours plus savoir ». Car ce que cette injonction dit avant tout, c'est : **il n'est pas encore temps**. Le temps n'est pas encore venu de s'autoriser à avancer une idée qui n'est pas soutenue par des protocoles de vérification indiqués par les pairs, les collègues et les « grands auteurs ». Le temps n'est pas encore venu de parler en son nom. Il reste encore bien trop de livres à lire, d'études préparatoires à mener. »

« Dans une telle logique, tout rapport est l'objet d'un processus de médiation interminable. C'est ce que Jacotot appelle la logique de l'abrutissement »

« L'école entière est marquée par la fiction pédagogique.

L'université est un versant de l'école malgré l'inévitable mise à distance qu'elle opère de la pédagogie. Elle ne fait que substituer au pédagogisme des contenus de savoir et des formalismes la fonction structurante du discours de la science et l'injonction qui en découle, à laquelle il est aussi impossible d'échapper que de se soumettre : incarner subjectivement ce qui se définit de n'être d'aucun sujet. Ainsi a-t-on pu parler sans rire d'un « métier d'étudiant », qui doit finalement s'entendre au plus près de ce que Pavese appelait le métier de vivre. Sauf que la vie dont il s'agit est alors passée tout entière à travers le crible des compétences et de leur monnayage. Le discours de l'université, dit Lacan, montre son caractère strictement aberrant là où il vise la production d'un sujet de discours. Mais il ne faut pas mal interpréter ce que cette visée a d'aberrant. Le sujet n'est pas un donné, une pure forme réflexive, comme pouvait le penser la philosophie classique, mais il n'est pas pour autant ce que peut viser une production. Ou plutôt : dans ce qui fonctionne comme une telle production, il y a un reste, qui est comme la vérité du sujet de discours qui a été produit. Un reste qui comme tel est inassimilable, et interminablement douloureux. **« Comme sujet, dans sa production, il n'est pas question qu'il puisse s'apercevoir un seul instant comme maître du savoir »**. Le discours de l'université promet la maîtrise par le biais de la science, mais à la condition d'absenter le sujet, à qui seul pourtant peut être faite cette promesse. Du savoir passe bien dans l'espace de l'université, mais pas sans que soit activé un paradoxe qui ne peut être incarné que sous une forme déchirante : **pour maîtriser, il faut n'être plus un sujet, et c'est ce sujet absenté pourtant à qui est promis la position de maîtrise comme ce qui sera à même de corriger sa division, son morcellement, son « manque-à-être »**. **Cette promesse est une promesse de jouissance, et c'est ultimement la jouissance qui sera dérobée.**

L'École et l'idéologie du travail 2

Si le terme « travail » désigne ce qui exige le sacrifice du présent, et si l'école a pour fonction de préparer une disponibilité au travail, elle est donc le lieu où l'on s'exerce à cultiver une disponibilité pour ce sacrifice.

L'école, dit Sloterdijk, est le lieu où s'apprend avant tout la conjuration de l'extase : « elle incarne l'intérêt pour les états normaux », et doit pour cela tenir au loin tous les autres états – les tenir au loin, c'est-à-dire en faire des objet d'étude, la matière d'une leçon (par exemple une leçon d'histoire ou de littérature).

L'école a bien installé une disposition au travail comme seul horizon de vie

« L'école, ça bousille tout » Pialat

Abolition de l'enfance

« il a fallu qu'elle [l'école] s'édifie tout entière sur **une logique de suppléance** : la nature est défaillante, il faut donc y suppléer par l'éducation. Et pour que cette logique ait pu en venir à faire fonctionner des rouages institutionnels, il a fallu lui adjoindre autre chose : **il a fallu inventer « l'enfant »**.

Ce que l'école doit présupposer avant tout, ce qu'elle doit donc faire exister comme un fond d'évidence, c'est qu'il y a des adultes et des enfants, des jeunes et des hommes d'âge mûr. « *L'opposition des adultes et des jeunes, ou de l'adolescence et de la maturité, prise cependant dans la continuité d'un devenir, est sans doute la ruse la plus forte de la société bourgeoise. Non seulement elle permet de **canaliser les révoltes, qui ne sauraient être que temporaires puisque "le temps viendra où je serai adulte à mon tour"**, mais elle sert aussi à les infléchir au départ dans le sens d'un "idéal juvénile" où l'adolescent se trouve piégé* ».

« l'homme crée l'enfant comme une idée qui lui permet de combler le manque de raison de sa propre conception, et de l'organisation sociale, et de la vie et de sa destination ».

« Cet enfant « est illogéable ailleurs que dans le jeu de l'imagination », il est « l'être imaginaire par excellence ». »

Dans les années 1970, Shulamith Firestone et l'abolition de l'enfance : **Pour elle, l'école n'aurait pu avoir les effets qui sont les siens si n'avait pas été inventé « le mythe de l'enfant »**. S'appuyant sur les travaux de Philippe Ariès, elle situe les prémises de cette invention autour des XVI e -XVII e siècles. Nous retiendrons simplement ceci : l'enfant, comme le dit aussi Schérer, est l'être innocent, qui a besoin de protection.

L'école est ce qui permet de matérialiser cette protection par la constitution d'un espace séparé du monde des adultes. « Si l'enfance n'était qu'une idée abstraite, l'école moderne fut l'institution qui en fit une réalité ».

« Que le mot d'ordre d'une abolition de l'enfance semble infiniment éloigné de ce que peut être l'horizon d'un programme de lutttes issu du milieu enseignant n'empêche pas d'en mesurer la nécessité.

Ce qu'il s'agit de détruire, c'est le dispositif de suppléance qu'active l'école. C'est l'idée qu'un monde de l'enfance n'existe qu'au prix d'être défaillant, secouru par les seuls pouvoirs de l'adulte, et de ce fait irrémédiablement voué à alimenter le fonctionnement du monde des adultes. »

« La destruction de l'enfance s'éclaire d'être attachée à la logique égalitaire en ce que celle-ci a d'inassimilable au dispositif de l'école et à l'horizon du travail, c'est-à-dire des compétences monnayables sur le marché. **On ne détruit pas l'enfance sans détruire l'école. On n'en finit pas avec l'école sans rompre avec la « valeur-travail », avec l'idéologie du travail et son expression actuelle comme marché des compétences.** Ou plutôt : on en finit, justement, avec cette chaîne de l'école et du travail, de même qu'avec la division entre adultes et enfants, entre maîtres et ignorants, chaque fois qu'apparaît pour quelqu'un un savoir nouveau, chaque fois qu'un savoir est effectivement rendu disponible pour qui jusque-là n'en disposait pas. »

L'École et l'idéologie du travail 3

L'école s'est révélée le lieu de passage indispensable pour mettre en œuvre la capacité d'apprendre. **De fait, elle est non seulement inutile, mais devenue nuisible pour cette capacité même.** Chaque grève, notamment à l'université, est toujours pour quelques-uns l'occasion de vérifier que l'on se débrouille très bien sans les cours. Que l'on peut apprendre aussi bien, sinon mieux, au sein de l'espace ouvert par la grève, y compris dans la « discipline » que l'on a choisie.

On peut faire à l'école comme ailleurs, à l'université comme au lycée, la rencontre avec son propre goût d'apprendre. Mais cette rencontre, justement, est à l'école aussi aléatoire qu'elle l'est partout ailleurs. Loin d'avoir à cet égard un quelconque privilège, **l'école est de notoriété publique le lieu où l'on apprend à dissocier le fait d'apprendre du goût qui, ailleurs, peut plus facilement continuer à lui être attaché.**

Ce qui fait la fonction de l'école se résume en la constitution d'un espace séparé. Mais elle n'est pas seulement le lieu où doit s'entretenir **la fiction d'une certaine désirabilité du travail** : elle est aussi – les tenants du républicanisme insistent sur ce point – le lieu qui maintient au loin le travail et la nécessité de pourvoir à sa propre subsistance. **Ce faisant, elle constitue le travail en unique horizon.** Marx disait il y a bien longtemps que l'école

comme espace séparé est d'autant mieux la garantie d'une mainmise du capital sur le travail.

« On pourrait alors vouloir, précisément pour que cette mainmise soit attaquée, qu'il n'y ait plus d'étanchéité entre le travail et l'instruction. Mais il faudrait alors disposer d'une toute autre entente du travail, décantée notamment de l'idéologie sacrificielle qui en fait une valeur. Si cette autre entente pouvait exister, il serait alors possible d'attaquer le tabou selon lequel les enfants, et les jeunes qui auront le privilège d'être étudiants, doivent être préservés du travail – afin d'être instruits, édifiés, rendus citoyens du monde. Car attaquer ce tabou ne veut en aucun cas dire qu'il faut livrer les enfants au monde (c'est-à-dire au marché) du travail tel qu'il est. »

En finir avec un monde de boîtes

« Il faut d'autre part prendre en compte la diversité des lieux d'apprentissage, que l'on voudrait aussi continuer de penser comme étanches : l'école, le jeu et la famille. Bien évidemment, cette étanchéité ne cesse d'être continuellement percée. »

« Il y aurait donc une fonction bien précise de l'école, et une autre, bien distincte, des espaces de jeu ou de garderie ; une troisième, celle de la famille, viendrait fournir tous les compléments affectifs pour que soit ainsi parachevée une éducation. La porosité des frontières qui sont censées marquer de tels espaces devrait pourtant être prise comme une invitation à ne pas laisser cet état de fait inquestionné. **Tout devrait conduire au contraire à vouloir explorer ces porosités. Et à trouver, ou construire, les espaces dans lesquels cette exploration peut avoir lieu. La suppression de l'école signifierait une manière de vivre qui assemble les dimensions évoquées, faussement posées comme étanches.** Ce qui voudrait dire aussi : prendre le risque de mettre en œuvre des formes de communauté qui ne suivent pas les évidences que nous sommes tous censés partager. **Et ne pas laisser ces expériences dans des espaces « alternatifs ».** **C'est-à-dire : faire en sorte que l'institution scolaire soit contrainte de reconnaître l'existence de ces formes.** Qu'il y ait une autre image du savoir et de son partage, c'est ce qui doit concerner au plus intime l'institution scolaire, et l'obliger à un bouleversement sans retour. L'injection de quelques dispositifs rénovants ne saurait suffire. Elle ne se substitue jamais à l'existence d'une communauté réelle – celle qui fait défaut jusque dans les lycées expérimentaux. Ni la fuite hors de l'école, ni les doses homéopathiques de pédagogie bio ne tracent un chemin qui puisse nous convenir.

Ne pas s'y tromper : vouloir en finir avec l'école est un mot d'ordre parfaitement sobre. Il signifie : défaire les prises qui font exister cet espace – encore une fois : de la maternelle à l'université. C'est dire aussi que **l'abolition de la figure de l'étudiant n'est que la suite logique d'une abolition de l'enfance.** Car cette figure est justement devenue

trop pesante, ou plutôt trop étroite, pour ceux-là mêmes qui sont censés l'incarner. L'étudiant militant attaché à défendre son « statut » et l'étudiant qui ne connaît d'extase que celle des beuveries sont les deux faces d'une même réalité maussade. Que soit possible un tout autre rapport à ce qui fait le temps de la jeunesse, et à ce qui l'accompagne de passion studieuse, ne devrait plus échapper à personne. »

Note les titres en « comic sans ms » et les mises en forme (gras, surlignés et autres) sont des ajouts libres.

Sylvain Rochex

www.descolarisation.org