

**AUTOUR DU DROIT À L'ÉDUCATION ET D'UNE THÈSE ÉGALITAIRE**  
**PAR SOPHIE AUDIDIÈRE**

Je voudrais parler ici de la nécessité de réintroduire de l'égalité dans l'éducation, nécessité politique qui me semble théoriquement mal assurée par le « droit à l'éducation » tel qu'il a été pensé dans notre histoire moderne. Ma conviction est formulée dans les textes de quelques philosophes qui, de la fin du 18<sup>e</sup> à nos jours, ont cru repérer dans le droit à l'éducation tel qu'il s'élaborait des obstacles à l'égalité de tous, y compris dans des projets progressistes et républicains animés des meilleures intentions et qui furent à la source d'avancées politiques et sociales vers plus d'égalité. En un mot, je vais tenter de vous exposer ce que peut être un droit à l'éducation égalitaire, ou qui affirme la réalité de l'égalité des intelligences, par différence avec un droit à l'éducation en vue de l'égalité des chances.

Le républicanisme, pris ici dans un premier temps comme projet politique moderne (par différence avec le républicanisme classique) visant à affirmer et établir la souveraineté du peuple, est pris dans une difficulté bien connue : le peuple est souverain ; mais le souverain ne peut pas être cette foule perçue comme ignorante, imprévisible dans ses passions, intéressée dans ses choix. Pour élever le peuple à la souveraineté sous la forme de la citoyenneté, il faut donc instituer un système public d'éducation chargé de l'élever à la dignité qu'il possède de droit mais non de fait. C'est le projet politique qui a été celui d'un certain républicanisme français, de la fin du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Troisième République, dont on peut décrire les finalités explicites : « arracher les prolétaires à leur extraterritorialité civile, les paysans à leurs terroirs » pour en faire « des Français de plein exercice »<sup>1</sup> au 19<sup>e</sup> siècle, ou, au 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles, arracher les nouveaux arrivants ou nouveaux pauvres à leur « différence » culturelle ou sociale pour leur offrir les clés d'entrée dans un pays et sa culture, y compris politique<sup>2</sup>. À cette fin, ce républicanisme moderne prône l'avènement du « sujet de raison, face philosophique de l'individu politique »<sup>3</sup>, selon l'expression de M. Gauchet. L'image de la pièce de monnaie biface (une face philosophique, une face politique) est trompeuse : en réalité, l'entrée dans la citoyenneté est clairement subordonnée à l'entrée dans la rationalité. C'est la raison qui est souveraine, le peuple ne saurait l'être que s'il est rationnel, ce que les républicains postulent comme possible, grâce à la perfectibilité des entendements individuels. Ainsi, grâce à la perfectibilité des entendements et au droit à l'éducation, la boucle est bouclée, le cercle vertueux qui permet de tenir ensemble souveraineté populaire et ignorance du peuple, de réconcilier le droit et le fait.

La critique de cette pensée politique a été faite depuis plusieurs points de vue : on s'est attaqué en particulier à la figure universelle abstraite que l'éducation des individus est censée faire advenir, pour en dénoncer l'abstraction comme chimérique voire trompeuse. Le point qui nous intéresse ici concerne la dimension éducative, et plus particulièrement la solidarité théorique entre cette pensée républicaine largement soumise à la critique et les fondements d'un droit à l'éducation peu contesté. Le droit à l'éducation conserve en effet une fonction politique importante dans des théories politiques pourtant opposées à cette version du républicanisme qui en fait un pivot de la vie démocratique. (On ne parlera donc pas ici des logiques sociales ou idéologiques indifférentes voire hostiles au

---

<sup>1</sup> M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette, 2002, p. 119.

<sup>2</sup> *Id.*, p. 123.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 124.

maintien d'une dimension politique forte de l'éducation publique.) Une fois la critique entendue, peut-on toujours penser le droit à l'éducation comme un droit politique fondamental, c'est-à-dire qui serait l'attribut des citoyens, constitutif de leur citoyenneté, une citoyenneté démocratique ? En m'appuyant sur la pensée de J. Rancière, je répondrai par l'affirmative, à condition qu'il s'agisse d'un droit égalitaire, en un sens qui nous éloignera fortement des réponses déjà mentionnées, et nous rapprochera de certaines tentatives politiques contemporaines qui se nomment elles-mêmes « républicaines ».

\* \* \*

Je rappelle en un mot la thèse française. Prenons-la sous la plume de Condorcet, qui écrit :

« les décrets sur l'instruction publique ne doivent pas assurer des droits que le peuple possède *avant eux*, mais assurer les moyens d'*exercer* ces droits *d'une manière* utile à sa liberté et à son bonheur » ;

l'instruction publique permet ainsi 1) *l'exercice* actuel ou factuel des droits 2) l'exercice *bien compris* des droits du peuple. Le sujet du droit est ainsi le porteur rationnel de droits effectifs, et il advient à l'horizon d'un processus éducatif. Son « droit à l'éducation » est autant une exigence du pouvoir à l'égard des individus considérés comme pré-politiques, qu'un droit d'entrée dans le jeu du pouvoir. Le sujet de l'éducation n'étant pas le sujet du droit, son « droit » ne peut être qu'un droit naturel à se voir offrir par une puissance publique, qui lui fait face sans le constituer comme *citoyen majeur* ou *de plein droit*, les outils (intellectuels, moraux, voire affectifs) qui le rendront majeur ou citoyen actif.

Il en va ainsi du 18<sup>e</sup> siècle à nos jours : au début du 19<sup>e</sup> siècle, le marquis de Girardin propose de priver de leurs droits civiques ceux des hommes de 20 ans qui ne sauraient à cet âge ni lire ni écrire (ici les femmes ne sont pas susceptibles d'être citoyennes, on y reviendra), car si

« l'instruction des masses met en danger les gouvernements absolus. Leur ignorance au contraire met en péril les gouvernements républicains, car les débats parlementaires, pour révéler aux masses leurs droits, n'attendent pas qu'elles puissent les exercer avec discernement. Et dès qu'un peuple connaît ses droits, il n'y a plus qu'un moyen de le gouverner ; c'est de l'instruire. Ce qu'il faut donc à tout gouvernement républicain, c'est un vaste système d'enseignement [...] qui porte la lumière au sein de l'obscurité des masses [...] »<sup>4</sup> ;

et au début du 21<sup>e</sup> siècle, M. Gauchet écrit que « la société démocratique ne laisse pas à ses nouveaux membres le droit à l'ignorance »<sup>5</sup>.

Côté libéral, on trouverait dans la pensée de Rawls par exemple un droit à l'éducation très différent, découlant des exigences de la justice sociale, dont l'objectif consiste à offrir à chacun les moyens de mener une vie bonne, dont les standards sont laissés à son appréciation, dans la mesure où il ne contredit pas les biens premiers que sont les libertés civiles et politiques. Le moyen en est la promotion d'une équitable égalité des chances, qui tolère des inégalités à condition qu'elles profitent aux plus démunis. Or en matière d'éducation, Rawls s'oppose aussi bien à l'idée méritocratique (car les inégalités d'intelligence sont aussi injustes que les inégalités de richesse, §43), qu'au « principe de réparation » pur (celui qui affirme que « pour une véritable égalité des chances, la société doit consacrer plus d'attention aux plus démunis quant à leurs dons naturels et aux plus défavorisés socialement par la

---

<sup>4</sup> Cité par J. Rancière, *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, p. 208.

<sup>5</sup> M. Gauchet, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p. 30.

naissance », p. 131), car ce dernier appréhende la justice du système éducatif sans tenir compte des effets sociaux et politiques de la distribution de l'éducation, comme si la vie était une course avec handicap et non coopération. Il tente une combinaison du principe de réparation, qui est un élément de la justice, et du principe de différence : imaginons qu'on puisse améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés par plus d'attention aux plus doués, alors cette inégalité serait acceptable ; à condition toutefois qu'elle ne conduise pas à une répartition inégale des biens premiers, comme le respect de soi (l'éducation n'est pas en elle-même un bien premier)<sup>6</sup>. Dans sa version pratique, la justice, en matière d'éducation, prend alors la forme d'une quantité donnée d'éléments jugés nécessaires pour l'évaluation de la vie bonne, un bagage intellectuel et culturel commun à tous, qui peut justifier d'intervenir plus fortement auprès de populations supposées plus démunies par rapport à ce bagage visé ; assorti d'un crédit de formation utilisable tout au long de la vie, de sorte que ceux qui font des scolarités ou des études plus courtes disposent de ressources éducatives pour plus tard.

Or nous voudrions faire remarquer, en nous inspirant du propos de Rancière dans *Le Maître ignorant*, que cette dernière voie partage avec la première un vice de forme fondamental. En deçà même du débat qui les oppose, le lien de la politique et de l'éducation qui est fait ici repose toujours sur le postulat de l'inégalité. L'inégalité est posée ici *a priori*, que cet *a priori* soit naturel ou social, et prend la forme de l'inégalité des capacités intellectuelles ou intelligences, ou encore inégalité des dispositions. Aucune de ces théories ne conteste l'inégalité des capacités intellectuelles. Or, sans nier pour autant l'existence d'inégalités matérielles, il est problématique qu'une telle pensée éducative ou pédagogique - celle qui considère qu'un maître s'adresse toujours à une insuffisance, et fait de cette relation soit la source de l'intégration citoyenne, soit un élément indiscuté du problème de la construction d'une société juste - occupe une position politiquement fondamentale ; d'autant plus que ce rapport d'inégalité est appelé à être répété à différents âges de la vie, au point même qu'on envisage couramment désormais la vie d'un citoyen comme une nécessaire « formation tout au long de la vie »<sup>7</sup>. Dans le reflet réciproque des questions du droit à l'éducation et de la capacité politique, ou du droit à l'éducation et de la coopération sociale, il ne s'agit pas tant d'éducation primaire fondamentale que d'une question authentiquement politique d'égalité.

Rancière affirme en effet que la dissymétrie inaugurale posée entre les intelligences ne saurait jamais être comblée, c'est-à-dire que si l'inégalité est le rapport initial, aucune éducation ne saura jamais transformer une

---

<sup>6</sup> Rawls comprend l'égalité des chances comme la nécessité que des individus pareillement doués et mus par le même désir d'utiliser leurs talents doivent avoir les mêmes perspectives de succès. Mais puisque ces inégalités d'intelligence sont aussi injustes que des inégalités de richesse, elles sont prises en charge par le principe de différence, comme aussi certaines inégalités sociales car toutes deux sont accidentelles et utilisées pour l'avantage commun. D. Meuret, « L'équité en éducation selon les théories de la justice », in (coll.), *Efficacité versus équité en économie sociale*, I, Paris, L'Harmattan, 2000.

<sup>7</sup> Voir l'évolution des déclarations de droits : la première Déclaration des droits de l'enfant en 1924 à Genève ne comprend pas de mention d'un droit à l'éducation ; puis la DUDH de 1948 affirme que toute « personne » a droit à l'éducation, gratuite au moins au niveau élémentaire, accessible selon le mérite au niveau supérieur, et doit viser l'épanouissement de la personnalité et le respect des droits de l'homme ; la Déclaration des Droits de l'enfant de 1959, qui devient la Convention internationale des Droits de l'enfant en 1989, ouvre sur le droit de l'enfant à l'éducation et précise les conditions pour rendre ce droit effectif « sur la base de l'égalité des chances » ; les textes convergent dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous des Nations Unies en 1990 qui affirme un « droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier » à l'éducation, où l'éducation fondamentale n'est que « l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain », dans et hors de l'école. Dans sa version européenne, la Charte des droits fondamentaux de Nice (2000) affirme que « toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue ».

inégalité en égalité, ou inversement, que toute pédagogie fondée sur la croyance dans l'inégalité de l'élève et du maître, qui débouche sur la croyance dans l'inégalité des intelligences en général, ne peut jamais servir un projet politique réellement égalitaire. Il en résume l'enjeu en une formule : « l'instruction du peuple, c'est-à-dire le rattrapage interminable de son retard »<sup>8</sup>. Plus généralement, faisant fond sur la solidarité de l'institution scolaire et de l'ordre social dans lequel elle prend sa place, Rancière affirme la solidarité de *l'école de l'égalité des chances*, qui repose sur ce rapport inégalitaire, et d'une société *politiquement inégalitaire*. Exemplairement, ce n'est pas un accident de l'histoire si la pensée politique qui fonctionne sur ce triangle inégalité / éducation / citoyenneté a pu exclure de l'ordre politique des pans entiers de la société, comme les femmes ou les prolétaires ; mais c'est bien plutôt la vérité d'un droit à l'éducation posé comme droit au rattrapage d'une inégalité initiale, fondatrice.

\* \* \*

Dans *Le Maître ignorant*, Rancière fait état de l'expérience faite par Jacotot dans les années 1820. Jacotot, révolutionnaire en 1789, est exilé par la Restauration monarchiste. Il émigre aux Pays-Bas et devient professeur de français. Ses étudiants veulent apprendre le français, mais lui ignore le flamand. Il dispose seulement d'un *Télémaque* bilingue, de Fénelon, et décide de demander aux étudiants de se confronter tous seuls à ce texte et à sa traduction, et de revenir un peu plus tard lui raconter, en français, ce qu'ils ont compris de ce qu'ils ont lu. Et les résultats sont étonnamment bons. Jacotot tire de cette expérience deux leçons : premièrement, les étudiants ont réussi à apprendre sans les explications du maître, celles qui consistent à réorganiser la « langue-cible » en éléments et la progression des étudiants en étapes prédéterminées, pour se mettre à leur hauteur, celle qu'on leur suppose. Ce qui signifie, pour Jacotot, que leur intelligence est égale à celle du maître, qu'elle n'a pas besoin pour réussir de ces « explications » du savoir. Il n'y a pas eu d'intervention du maître dans l'intelligence de l'élève pour la hausser à son niveau, pas de remplacement de l'ignorance des premiers par le savoir du second. Deuxièmement, si les étudiants ont pu apprendre seuls, c'est qu'ils savent comment apprendre parce qu'ils ont déjà appris quelque chose, et que ce premier apprentissage prouve leur intelligence, cette même intelligence dont ils ont besoin pour apprendre autre chose que ce qu'ils savent déjà. Ce premier apprentissage est celui de la langue maternelle. En deux mots, 1) tous les individus *savent tous déjà quelque chose*, ne serait-ce que leur propre langue, ce qui prouve qu'ils sont tous intelligents ; et 2) ils possèdent tous *la même sorte* d'intelligence, unique, à l'œuvre dans tous les actes intellectuels. Jacotot nomme sa méthode une méthode de l'égalité, et les méthodes traditionnelles, des méthodes de l'inégalité : pour lui, le rapport égalitaire, celui de deux intelligences qui veulent se comprendre (ici celle de Fénelon et celle des étudiants), commande ; ailleurs, c'est le rapport inégalitaire (celui des savoirs).

#### **a) Pour un droit politique à l'éducation ; droit politique et égalité**

Dans un premier temps, on peut dire que les propos de Jacotot reviennent à dire que l'argument républicain est à la fois élitiste et populiste : élitiste, car en dissociant les figures du sujet politique et du sujet réel, le premier étant toujours supérieur au second, plus rationnel, plus désintéressé, et par là politiquement plus vertueux, il ne place pas tous les sujets réels sur une ligne d'égalité politique : car il y en a toujours qui occupent déjà la position du sujet politique, ne seraient-ce que les éducateurs. Populiste, car il prétend tendre à conduire tous les sujets réels à la dignité

---

<sup>8</sup> J. Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 219.

de sujets politiques, alors même que les sujets réels n'occuperont pas tous des positions de gouvernement, et donc que l'égalité politique ne sera pas réalisée au terme de l'éducation. La seule « égalité » qui peut advenir a lieu quand un des ignorants est reconnu maître, et va pouvoir à son tour perpétuer le système qui l'a élevé à la maîtrise.

On pourrait objecter à Jacotot que l'égalité politique moderne se réalise indirectement, par le droit de vote et la représentation : l'éducation serait un pré-requis pour l'obtention du droit de vote, dans lequel réside l'égalité politique, et non dans l'exercice réel des fonctions gouvernementales.

Mais premièrement, il faut rappeler qu'historiquement, l'éducation des peuples, des femmes, des prolétaires, n'a pas été pensée comme la garantie d'un exercice du droit de vote : devenir citoyen n'a pas toujours signifié obtenir le droit de vote. En termes généraux, la formation du jugement public n'est pas le droit à son exercice réel. Historiquement, l'éducation ou l'usage réel de la faculté de juger a pu parfaitement justifier une différence entre citoyenneté active et passive : Siéyès par exemple explique que tous les individus éduqués sont citoyens, mais certains sont citoyens passifs (les femmes, les enfants, les étrangers), ils bénéficient de la protection de la société, c'est là leur citoyenneté, ils sont dans la société. D'autres sont citoyens actifs, ils participent à la formation des pouvoirs publics, ils sont de la société. C'est l'opposition du travail et de la pensée qui sert ici à exclure de la citoyenneté active certains qui sont pourtant éduqués : tous ont la capacité formelle de juger (donc sont citoyens), mais tous n'ont pas la capacité réelle de juger (donc leur citoyenneté est passive), à cause du travail qui *empêche* de penser, car penser, juger, est le plus souvent conçu comme s'opposant à l'ouvrage<sup>9</sup>. L'égalité politique n'étant pas posée en amont du processus éducatif, rien n'assure qu'on la trouvera à son issue, on peut bien au contraire trouver une égalité formelle (ils sont tous citoyens) et une inégalité réelle (certains actifs, certains passifs), indexée sur la contribution à l'entreprise sociale, laquelle est proportionnelle à la possibilité d'abandonner un travail productif au moins temporairement.

Deuxièmement, on peut ajouter que quand bien même, par un processus d'extension de la citoyenneté active, l'éducation serait la garantie de la capacité élective, l'exercice même du droit de vote seul n'épuise pas les requisits pour une vie démocratique réelle. L'objection, qui consiste en une restriction de la problématique du droit à l'éducation à celle de la capacité judiciaire, propose ainsi en elle-même une restriction de la capacité politique. On peut certes en retenir que si la démocratie, dans sa version antique, est bien l'exercice du pouvoir ou le gouvernement par ceux qui n'ont pas de titre spécifique à l'exercer au sein du corps des citoyens autre que leur citoyenneté précisément, la démocratie moderne ne s'est pas historiquement constituée comme le régime du *gouvernement* populaire, mais comme celui de la *souveraineté* populaire. Cependant il faut préciser que cette souveraineté s'exerce périodiquement, par le vote et les manifestations extra-parlementaires. La délégation opérée par la représentation élective n'est en effet pas le tout de la citoyenneté active, car alors le mandat électif serait un pur blanc-seing et la démocratie se résoudrait dans la légitimation du pouvoir de ceux qui sont des dirigeants plutôt que des représentants.

---

<sup>9</sup> C'est le thème exploré par Rancière dans *Le Philosophe et ses pauvres* : dans l'histoire de la philosophie depuis Platon, Rancière repère cette « exclusion par l'hommage » : quand les prolétaires violent le territoire des lettrés pour s'autoriser à penser, ces derniers leur répondent « en chantant le travail comme vraie culture du pauvre et avenir du monde et en mettant en garde ses représentants contre les dédoublements de personnalité ». Il y a là une opposition fondatrice de la pensée et de l'ouvrage que Rancière remet en question, sous toutes ses formes modernes. « J'avais assez côtoyé les tentatives de rendre à la classe sa conscience ou au peuple sa culture pour y ressentir aussi ce tour qui figure parmi les logiques maîtresses de la modernité : l'exclusion par l'hommage » (Préface, p. 10-11).

Il faut maintenir que l'élaboration des normes de vie collectives ne se fait pas exclusivement dans les parlements, que la démocratie ne s'y joue pas toute. Outre le vote, il faut que soit légitimée une fonction de contrôle effectif des dirigeants et les voies de l'expression de la contestation populaire. :

« La citoyenneté moderne est une citoyenneté civile qui ne devient politique que par le détour des fonctions de contrôle dévolues à une sphère publique où la liberté d'expression et de critique permet la formation du jugement des électeurs »<sup>10</sup>.

Or avec le droit à l'éducation pensé comme la condition de formation du jugement politique, rien ne garantit que l'on passe de la formation du jugement de l'électeur premièrement à son exercice réel dans le vote, deuxièmement aux conditions pour assurer la prise de parole publique pour le contrôle des élus. En un mot, on peut former des jugements sans former des citoyens actifs.

Ces arguments font apercevoir la nécessité de penser un droit *politique* à l'éducation, et non un droit naturel, c'est-à-dire un droit qui appartienne à des citoyens déjà considérés comme tels ; faute de quoi, il demeure dénué d'emprise politique réelle et nécessaire. Comme le dit M. Gauchet, « les droits de l'homme ne sont pas une politique », car « ils ne donnent pas prise sur l'ensemble de la société où ils s'insèrent »<sup>11</sup>. Si on accorde le droit à l'éducation non à des individus pré-politiques mais à des citoyens, c'est-à-dire si on pense, dans le cas du droit à l'éducation, une fondation politique des droits fondamentaux, et si on accepte de se situer en contexte *démocratique*, il faut nécessairement le poser comme le droit d'individus tous égaux, c'est-à-dire ici d'individus dont aucun n'est en *retard*, ou *insuffisant*, ou *inepte*, *inapte*, mais qui sont tous également intelligents. Si on maintient que la citoyenneté est l'exercice d'un jugement politique, le droit à l'éducation doit être accordé à des individus dont on reconnaît la capacité à juger *de fait*. Il ne peut donc *que* présupposer l'égalité des intelligences. Cette dernière affirmation est loin d'être aussi difficile à soutenir qu'il peut paraître à première vue. C'est cette égale participation à ce que c'est que l'intelligence, cette égale capacité à juger, qui rend la démocratie réelle et non future, au fondement et non à l'horizon du droit à l'éducation.

---

<sup>10</sup> C. Colliot-Thélène, in C. Duprat (dir.), *L'Ignorance du peuple*, Paris, PUF, 1998. Pour l'auteur, la revendication d'une démocratie participative, à des échelles nécessairement restreintes, locales, revient à cautionner l'abandon du pouvoir politique national et international à des spécialistes.

<sup>11</sup> Cependant pour Gauchet, la tendance à substituer les droits de l'homme à la politique est un effet de la dynamique individualiste moderne, c'est-à-dire un effet de la logique démocratique elle-même, qui se retourne nécessairement contre elle-même. Plus les individus revendiquent le respect de leurs droits fondamentaux, plus l'aliénation collective est forte, par le biais d'un renforcement de l'État dans certains domaines, par le désintérêt croissant pour la chose publique, et par un anonymat social croissant. « Les droits de l'homme ne sont pas une politique », *Le Débat*, 1980, repris dans *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002. Par ailleurs, Gauchet distingue entre l'individu libéral du 19<sup>e</sup> siècle, destiné au travail et à la participation politique, de l'individu délié du 20<sup>e</sup> siècle, « concret » (possesseur d'un âge, d'un sexe, d'un revenu et d'une activité), objet de l'Etat social. Cette déliaison à l'œuvre dans la forme contemporaine de l'individualisme produit une « éclipse de la démocratisation du pouvoir collectif ». M. Gauchet écrit : « Il s'agit de sortir des fictions de l'individu de droit abstrait intronisé par les révolutions bourgeoises de la fin du 18<sup>e</sup> siècle et incarné dans le régime représentatif et l'économie capitaliste [...]. Ce détachement de l'individu par la socialisation a fait place à une reconsécration de l'individu, un individu détaché et privé d'un genre nouveau, émancipé à l'égard de toute participation à la société [...]. La politique l'intéresse dans la mesure où elle offre une scène à sa singularité identitaire » (*La Condition historique*, Paris, Stock, 2003, p. 328-329). Or, si on rapproche ces dernières affirmations de la position de M. Gauchet sur les questions éducatives, on mesure l'ampleur de l'écart entre les aspirations de l'individu social et les visées politiques de l'école. Dans le cadre de pensée de M. Gauchet, on ne peut interpréter la vie de l'école démocratique que comme le récit d'une tragédie.

### b) L'hypothèse de l'égalité des intelligences et la politique égalitaire

Jacotot nous apprend que les supposés ignorants savent déjà une foule de choses, qu'ils ont apprises en écoutant et en répétant, en comparant, en devinant et en vérifiant, comme ils ont appris leur langue maternelle. Il ne s'agit pas de faire ici l'éloge d'une intelligence des humbles mais d'affirmer la forme identique de tout apprentissage : rapporter ce que l'on ignore à ce que l'on sait, observer et comparer, dire et vérifier. En dernière analyse, les enfants apprennent parce qu'ils sont déjà des sujets intellectuels, comme l'écrivait Jacotot :

« 'Descartes disait : je pense, donc je suis ; et cette belle pensée de ce grand philosophe est un des principes de l'enseignement universel. Nous retournons sa pensée et nous disons : je suis homme, donc je pense.' [Rancière commente :] Le retournement inclut le sujet homme dans l'égalité du cogito. La pensée n'est pas un attribut de la substance pensante, elle est un attribut de l'humanité. »<sup>12</sup>

On reconnaît ici la tentative de la pensée post-cartésienne de déterminer quel est ce « je » qui dit « je pense » dans le *cogito*, que Spinoza le premier a remplacé par « l'homme pense »<sup>13</sup>, montrant par là la voie qui sera suivie par les penseurs radicaux des Lumières<sup>14</sup> : c'est l'homme qui pense et non une substance pensante. Si c'est un homme, il pense. Voire, elle pense.

Il n'y a ainsi, selon la leçon que Rancière prend de Jacotot, qu'une seule intelligence à l'œuvre dans tous les apprentissages. Et si tous ont pu apprendre à parler leur langue maternelle seuls, au sens de *sans médiation* pour leur *expliquer* ce qu'il faut faire, on peut dire que leur intelligence n'a pas besoin d'autre maître qu'elle-même.

Cependant la pensée en acte, le jugement, donne lieu à des productions dont les valeurs diffèrent. Jacotot écrit :

« Il y a inégalité dans les *manifestations* de l'intelligence, selon l'énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l'intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n'y a pas de hiérarchie de *capacité intellectuelle* »<sup>15</sup>.

« L'énergie plus ou moins grande » de la volonté est un autre nom pour l'attention ou l'effort de l'intelligence. La mesure de cet effort n'est pas celle de l'intelligence, mais celle de la contrainte à apprendre : on apprend par instinct, ou par besoin, ou par un désir qui naît des circonstances. Les enfants apprennent à parler non pas en manipulant au hasard des données reçues, ni par la grâce des explications d'un tiers, mais par l'effet de leur désir de répondre dans des circonstances de parole, une situation de communication :

« le petit d'homme est d'abord un être de parole », commente Rancière. « L'enfant qui répète les mots entendus et l'étudiant flamand perdu dans son *Télémaque* ne vont pas au hasard. Tout leur effort, toute leur exploration est tendue vers ceci : une parole d'homme leur a été adressée qu'ils veulent reconnaître et à

<sup>12</sup> Jacotot cité par Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 63.

<sup>13</sup> Spinoza, *Éthique*, II, axiome 2, traduction nouvelle B. Pautrat, Paris, Seuil, 1988, p. 95.

<sup>14</sup> Cf. Diderot par exemple : « Dans cette recherche, quel est le premier objet à connaître ? Moi. Que suis-je ? Qu'est-ce qu'un homme ? – Un animal. – Sans doute ; mais le chien est un animal aussi ; le loup est un animal aussi ; mais l'homme n'est ni un loup ni un chien. Quelle notion précise peut-on avoir du bien et du mal, du beau et du laid, du bon et du mauvais, du vrai et du faux, sans une notion préliminaire de l'homme ? – Mais si l'homme ne peut se définir ? – Tout est perdu. » *Salon de 1767*, sur Vernet, 5<sup>e</sup> site, Paris, Laffont (éd. Versini) tome IV, p. 613

<sup>15</sup> *Le Maître ignorant*, p. 48.

laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en hommes ; comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine : sous le signe de l'égalité »<sup>16</sup>.

Il ne s'agit pas de décider si on est moins intelligent à cause de la nature ou de la société, mais de formuler l'hypothèse que tous développent « l'intelligence que les besoins et les circonstances exigent d'eux ». Si tous les enfants apprennent à parler, c'est qu'

« ils ont tous à peu près les mêmes besoins à satisfaire et ils veulent tous également entrer à part entière dans la société des humains, dans la société des êtres parlants »<sup>17</sup>,

Cet apprentissage exige beaucoup d'intelligence de la part de celui qui reçoit des sensations auditives, visuelles, tactiles, en un mot des signes qui n'ont aucun rapport entre eux et dont il doit démêler les rapports. Mais ceci fait, l'attention faiblit, poursuit Rancière, « les circonstances se font diverses et il développe les capacités intellectuelles qu'elles demandent » [...] « à moins que quelque volonté plus forte se fasse entendre et dise : continue »<sup>18</sup>. Il y a donc bien une place pour un maître : non pour l'intelligence qui n'a pas besoin de maître, mais pour la volonté qui peut être faible, instable, quand le besoin l'est aussi, quand les circonstances sont adverses, quand la situation n'exige pas d'apprentissage. Il y a place pour un maître pour la volonté mais non pour l'intelligence. Soutenir la volonté et non l'intelligence, c'est ce que Rancière appelle « être maître par le commandement ». Soutenir la volonté, cela signifierait pour un enfant le contraindre à l'effort, le forcer à travailler malgré sa volonté défaillante. L'enfant ou l'adulte qui ne veut pas apprendre est ainsi celui qui ne se reconnaît pas membre de la communauté dans laquelle l'apprentissage le fait entrer (et cette défaillance doit être là encore rapportée à autre chose qu'une compétence intellectuelle). Pour un adulte ou un enfant attentifs, le maître est encore celui qui donne le commandement, la consigne, comme Jacotot l'avait fait avec ses étudiants. Il fait entrer dans le cercle arbitraire de la consigne (telle : lire *Télémaque* et le raconter) et du début de l'apprentissage méthodique :

« maître est celui qui enferme une intelligence dans le cercle arbitraire d'où elle ne sortira qu'à se rendre à elle-même nécessaire »<sup>19</sup>.

On peut revenir au point qui nous occupe, et avancer que le droit à l'éducation publique ne se fonde pas sur une injuste inégalité des intelligences à rattraper, mais à cause de l'*inégalité des circonstances* qui soutiennent la *volonté*.

« C'est précisément parce que nous sommes tous égaux par la nature que nous devons tous être inégaux par les circonstances »,

écrit Jacotot. L'égalité est au point de départ du droit à l'éducation ; elle est aussi ce qui peut éventuellement guider l'institution scolaire (ici je quitte la pensée de Rancière), qu'on peut concevoir comme la situation ou le dispositif égal pour tous. L'institution scolaire publique, obligatoire, serait ainsi le passage forcé de tous les enfants par une situation d'apprentissage, qui répète ce qui a déjà été fait pour faire prendre conscience aux acteurs et à leurs semblables, de l'égalité des intelligences. Il n'y a pas d'homme qui n'ait déjà appris quelque chose, « par lui-même et sans maître explicateur » écrit Rancière, il n'y en a donc pas qui ne puisse refaire le trajet et entrer dans le cercle

---

<sup>16</sup> *Le Maître ignorant*, p. 22.

<sup>17</sup> *Le Maître ignorant*, p. 87.

<sup>18</sup> *Le Maître ignorant*, p. 88.

<sup>19</sup> *Le Maître ignorant*, p. 29.



de l'émancipation. Le droit à l'éducation des intelligences égales et déjà instruites, c'est ma version inspirée de Rancière du « on les forcera à être libres » de Rousseau...

On pourrait d'ailleurs établir que la pensée de Rancière, telle qu'elle s'écrit lorsqu'il lit Jacotot, s'enracine dans une tradition française qui s'épanouit particulièrement dans la 2<sup>e</sup> moitié du 18<sup>e</sup> siècle. Il n'y a là aucun mystère, dans la mesure où Jacotot est un Idéologue avoué (il est engagé dans l'aventure des institutions qu'ils fondent, en tant que substitut du directeur de l'École Polytechnique pendant la Convention, il enseigne l'analyse et l'idéologie à Dijon), et que les Idéologues puisent leurs schémas conceptuels dans la pensée des Lumières radicales. On trouverait chez Helvétius par exemple une théorie de l'égalité des esprits, dont les prémisses sont pareillement une assimilation de la pensée au jugement, la définition du jugement comme la prononciation d'un rapport aperçu, et le rôle de l'attention dans la qualité finale des diverses productions de l'esprit, qui sont autant d'expressions plus ou moins réussies. Là encore, une expression réussie est compréhensible, et exhibe à la fois l'égalité des intelligences qui s'entendent et le progrès des connaissances que cette égalité rend possible. Le meilleur exemple de ces expressions réussies, pour Helvétius, est Fontenelle. Fontenelle est un véritable « esprit de lumière » : dans ses *Entretiens sur la pluralité des mondes*, il parvient à transmettre la substance de l'enseignement cosmologique copernicien, non en guidant des esprits mineurs, mais en leur parlant une langue commune, traduction du texte copernicien, qui est lui-même traduction du texte des phénomènes. Le Fontenelle des *Entretiens* s'adresse à une femme, c'est-à-dire à un esprit non érudit, presque naturel, et la réussite de l'apprentissage prouve l'égalité des intelligences. L'apprentissage n'a pas été guidé comme c'est le cas dans les « dialogues » platoniciens, mais il se fait à bâtons rompus, sans ligne directrice, par comparaisons, métaphores, récits ; non parce que les femmes sont des entendements enfantins et métaphoriques, mais parce qu'elles apprennent comme les enfants, c'est-à-dire comme tout le monde : seul, en comparant ce qu'on sait déjà, ne serait-ce que le sens des mots entre eux, avec ce qu'on entend pour la première fois. De la même façon que Jacotot, Helvétius étend l'importance anthropologique et politique de l'apprentissage et minore le rôle de l'institution scolaire comme telle dans le parcours d'apprentissage qui est parcours d'humanité, voire d'humanisation.

On mesure à présent toute la différence qui distingue cette tradition d'une autre, celle qui aboutit à M. Gauchet. Gauchet insiste en effet à juste titre pour souligner la solidarité de la pédagogie moderne et de la politique moderne, mais il ne va pas jusqu'à conclure que la première étant inégalitaire, elle appartient à une pensée politique inégalitaire :

« À la familiarisation avec l'acquis d'une tradition, procédant par imprégnation et visant à l'incorporation des contenus et des formes validés par l'autorité d'un long usage, l'école moderne substitue l'emploi d'une *médiation réflexive* entre le sujet apprenant et ce qu'il lui revient d'acquérir. Cette médiation définit la place et le rôle du maître, auquel il appartient de se demander comment on apprend, étant entendu qu'apprendre signifie simultanément se former en tant que sujet de raison, c'est-à-dire devenir capable d'apprendre. [...] on n'apprend pas tout seul à apprendre. Il y faut le concours d'un tiers. [...] Le sujet destiné à la possession de lui-même doit être institué. [...] Car il ne peut s'agir simplement d'accompagner et de faciliter une familiarisation-incorporation qui se fera toute seule, comme dans l'univers des apprentissages traditionnels. [...] Cette science de la médiation entre le sujet et le savoir (et le sujet de raison et lui-même) est proprement la science pédagogique dans son sens moderne. [...] Elle est tout aussi étroitement

associée d'ailleurs à la politique moderne, comme politique de l'individu de droit. L'équivalent du sujet de raison est représenté sous cet angle par la *personne universelle* [...] »<sup>20</sup>.

Pour expliquer la solidarité de la politique et de l'école, Gauchet fait fond sur une différence entre deux modes d'apprentissage, l'un traditionnel (par familiarisation-imprégnation) et l'autre moderne (par la pédagogie médiatrice). Mais il y a là un truisme, car Gauchet fond ensemble « apprentissage » en général et « apprentissage scolaire », ce qui fait qu'il dit simplement que l'école traditionnelle n'est pas l'école moderne, comme la politique classique absolutiste n'est pas la politique moderne, à cause de cette solidarité affirmée de l'institution scolaire et de la société à laquelle elle appartient. Mais on n'a rien dit, disant cela, de l'apprentissage qui n'est pas fait à l'école, l'apprentissage de la langue par exemple (dont rien ne dit qu'il est différent à l'époque moderne). Bien entendu, les enfants n'apprennent pas tous tout à fait la même langue, certains en manipulent plusieurs, ou la même à plusieurs niveaux, quand d'autres s'expriment avec moins de richesse. Est-ce qu'on peut faire de cet apprentissage inégal le refuge ultime de l'inégalité des intelligences ? Pour Gauchet, oui, c'est là qu'il loge la justification de l'intervention pédagogique :

« l'enfant qui s'exprime mal sait pertinemment ce que bien parler veut dire, et c'est là, dans ce rapport à ce dont il se sent séparé [que se joue l'apprentissage ou son échec]. C'est ce rapport que doit explicitement se poser pour cible l'intervention pédagogique qui, si elle renonce à se présenter comme entreprise de médiation avec une norme expressément posée et reconnue, abandonne en réalité l'entrée des individus dans la culture [...] au hasard »<sup>21</sup>,

Mais comment l'enfant dont parle Gauchet saurait-il ce que bien parler veut dire s'il ne savait pas déjà ce que c'est que bien s'exprimer, s'il n'était pas lui-même capable de s'exprimer avec justesse ? Il sait qu'il fait mal précisément parce qu'il a déjà bien fait, qu'il en est conscient, et qu'il peut le refaire, dans ce cas même il sait qu'il ne l'a pas refait. Il n'a précisément pas besoin de quelqu'un pour lui expliquer ce qu'il doit faire, pas besoin d'une médiation entre la réussite et lui. Il manque certes quelque chose pour que sa production soit réussie, mais ce quelque chose ne manque pas à ses capacités intellectuelles, mais à sa production elle-même. C'est cette dernière qui est fautive. Voyons comment Destutt de Tracy l'exprimait déjà :

« Tout homme qui parle a des idées d'idéologie, de grammaire, de logique et d'éloquence. Tout homme qui agit a ses principes de morale privée et de morale sociale. Tout être qui seulement végète a ses notions de physique et de calcul ; et par cela seul qu'il vit avec ses semblables, il a sa petite collection de faits et sa façon d'en juger. »<sup>22</sup>

Les hommes, dit l'Idéologie après quelques philosophes radicaux, pensent parce qu'ils sont hommes et pensent bien. Il ne s'agit pas de leur apprendre à penser, mais de leur faire refaire le chemin déjà fait de la pensée réussie, de l'acte de traduction ou d'expression communicable. De ce point de vue, l'école a une obligation de réussite et l'enfant une obligation d'apprendre quelque chose. Jacotot disait : il faut apprendre quelque chose, peu importe quoi, pour répéter le premier apprentissage et reprendre possession par là de sa dignité d'être pensant, de son égalité d'homme ; non nécessairement des connaissances utiles<sup>23</sup>. Ainsi, l'organisation du savoir est le miroir de

<sup>20</sup> *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p. 32-33.

<sup>21</sup> « L'École à l'école d'elle-même », dans *La Démocratie contre elle-même*, p. 153.

<sup>22</sup> Destutt de Tracy, *Observations sur le système actuel d'Instruction publique*, Paris, an IX (1800).

<sup>23</sup> Il a fait apprendre l'hébreu à un jeune homme qu'on pensait idiot, et qui par là est entré de nouveau en possession de ses moyens d'apprentissage, de ses capacités. Jacotot critique l'idée d'une obligation de réussite d'apprentissages *utiles* pour les concernés, dont la version moderne, avatar de la forme théologique, lui semble encore plus pernicieuse : « On tournait dans le

l'organisation démocratique, la communauté des êtres pensants est la forme sous-jacente de la communauté politique. Rancière voit dans le refus de reconnaître cette capacité égale à juger dont parle Destutt l'assise d'une domination, l'exclusion toujours recommencée du plus grand nombre hors des sphères de la pensée, le refus de l'égalité, la haine de la démocratie<sup>24</sup> :

« les progressistes n'ont *pas d'autre pouvoir* que cette ignorance, cette incapacité du peuple qui fonde leur sacerdoce. Comment, sans ouvrir l'abîme sous leurs pieds, diraient-ils aux hommes du peuple qu'ils n'ont pas besoin d'eux pour être des hommes libres et instruits de tout ce qui convient à leur dignité d'homme ? »

« La meilleure chose à faire pour cela [que les pauvres ignorent qu'ils ont des capacités], c'était de les instruire, c'est-à-dire de leur donner la mesure de leur incapacité. »<sup>25</sup>

On voit très bien comment les deux cadres donnent lieu à des analyses politiques divergentes des difficultés actuelles de l'école : pour Gauchet, l'école est en crise à cause du refus d'apprendre, qui est refus de « l'extériorité impersonnelle de la méthode » au nom de la liberté individuelle. Un rapport contemporain à la politique, une forme contemporaine de la liberté, mettrait l'école en péril. Dans le cadre de pensée de Jacotot-Rancière, on peut accepter qu'il y ait de la contrainte dans l'apprentissage, mais il faut la distinguer de l'« extériorité impersonnelle de la méthode » et du savoir toujours portée par quelqu'un, où se loge une domination. Ce n'est pas la liberté dans sa forme contemporaine qui met en péril la réussite de l'apprentissage, mais bien la domination.

Poser la question de la solidarité de l'école, qui est concernée au premier chef par le droit à l'éducation, et de la politique, revient à poser la question de *l'égalité de ceux qui parlent*. On fait ainsi apparaître une autre configuration théorique entre le droit à l'éducation tel qu'on tente de le penser et la démocratie, qui nous oriente vers une démocratie dans laquelle on reconnaît la capacité politique à cette égale capacité à juger, à parler pour exprimer un rapport.

\* \* \*

### **Éducation égalitaire et démocratie contestatrice**

Si on accepte comme préliminaire que la démocratie est, *a minima*, le régime d'une souveraineté populaire exercée par la légitimation électorale et le contrôle des dirigeants, on accordera que lorsque « la rue » prend la parole, des individus ou des regroupements divers, ces manifestations sont légitimes. Les acteurs manifestent par là leur égalité, en portant un jugement politique. Il est important de noter que ces manifestations ne sont pas légitimes parce qu'elles seraient bien informées, expertes ; les prises de parole publiques sont légitimes *sans titre de légitimité*, ou *démocratiquement*, simplement parce qu'elles sont portées par des citoyens souverains. Le rapport entre la prise de parole publique et l'éducation ne consiste pas en ceci que le jugement politique qui s'exerce à cette occasion serait le fruit d'une éducation. Car alors, ce serait dire que l'éducation n'est que l'accès à l'information et à son interprétation, auquel cas, l'école serait sérieusement menacée par la multiplication et l'intensification des moyens d'information. Si l'éducation a à voir avec ces prises de parole publiques, c'est en ce que par elle, les individus ont refait le parcours

---

latin ; l'écuyer va nous faire tourner dans les machines [...]. Si l'on n'y prend garde, l'abrutissement va devenir plus grand à raison qu'il sera moins sensible et plus facile à justifier. », cité dans *Le Maître ignorant*, p. 203.

<sup>24</sup> Le prochain ouvrage de J. Rancière porte ce titre.

<sup>25</sup> *Le Maître ignorant*, p. 214-215.

de l'apprentissage qui démontre publiquement leur intelligence, et la leur démontre à eux-mêmes en amont de toute distinction ultérieure, qui va nécessairement distribuer les fonctions et les richesses.

De fait, l'ordre social distribue des places et des fonctions auxquelles sont attribuées des ressources distinctes et inégales. Cette fixation de l'ordre est ce que Rancière appelle la « police », ou la tendance normale à consentir à l'existence d'un ordre perçu comme toujours préférable au désordre<sup>26</sup>, « l'ensemble des processus par lesquels s'opèrent l'agrégation et le consentement des collectivités, l'organisation des pouvoirs, la distribution des places et fonctions et les systèmes de légitimation de cette distribution »<sup>27</sup>. Mais cette tendance des sociétés à produire de la « police » ne peut jamais aller dans le même sens que l'exigence d'une « politique », laquelle est portée au contraire par « l'espérance démocratique » d'égalité, et resurgit pour perturber et redistribuer, rénover ou abattre les ordres de la police. La « politique » (ou la démocratie, synonymes chez Rancière) selon Rancière ne se définit pas par le consentement à l'ordre, mais par la prise de parole, à égalité. Il y a « politique » lorsqu'il y a un « conflit sur l'existence d'une scène commune, sur l'existence et la qualité de ceux qui y sont présents »<sup>28</sup>, donc lorsqu'il y a un conflit sur l'ordre dominant, la police. La politique est ainsi constituée de *moments* politiques, moments de contestation de la logique de la domination et de l'inégalité. Inversement, tout moment politique est ainsi un moment démocratique en son sens le plus fort, c'est-à-dire un moment où prennent la parole ceux qui n'ont pas de titre, pas de fonction. La démocratie pour Rancière n'est donc pas un régime parlementaire ou un État de droit, ni un état du social caractérisé comme le règne de l'individualisme ou des masses, mais la remise en cause du partage dans lequel il y en a qui ne comptent pour rien, par ceux qui ne comptent pour rien et n'ont par conséquent pas de place assignée sur la scène commune. Si l'apprentissage scolaire est précisément la reconnaissance de sujets pensants, déjà constitués avant l'apprentissage scolaire, alors le droit à l'éducation prend une nouvelle ampleur. Il devient synonyme de la *reconnaissance publique et privée* (devant les autres et devant soi) de ce droit à la contestation, au prix d'un travail d'apprentissage quel qu'il soit. C'est la constitution du sujet politique. Le droit à l'éducation est en ce sens le droit à la politique elle-même, de prendre la parole publiquement, à égalité. Comme le dit Jacotot, comme la liberté, il ne se donne pas, il se prend.

Cette contestation se fait toujours par la prise de parole intempestive d'un individu ou d'un groupe qui n'étaient pas censés se mettre à parler, à penser, à être porteurs d'un discours qui partage différemment le pouvoir. En un mot, il y a politique ou rupture de la police lorsque « se constituent en sujets pensants ceux dont ce n'est pas l'affaire »<sup>29</sup>, ceux qui travaillent par exemple, qui sont censés avoir autre chose à faire, qu'on peut appeler « prolétaires », et qui sont toujours autre chose qu'une classe sociale aux contours fixes<sup>30</sup>.

Évidemment, toute prise de parole n'est pas immédiatement audible dans le cadre de la police. Par définition, la prise de parole publique ne s'inscrit pas dans l'élaboration d'un consensus, au contraire, elle vient contester le consensus existant. Elle peut le faire de deux façons :

<sup>26</sup> Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 173-174.

<sup>27</sup> Rancière, *La Mésestente*, II, p. 50 et suiv.

<sup>28</sup> Rancière, *La Mésestente*, I.

<sup>29</sup> Rancière, *Le Philosophe et ses pauvres*, préface p. 11.

<sup>30</sup> Rancière est très proche de la démarche d'E.P. Thompson, auquel il rend un hommage appuyé pour *La Formation de la classe ouvrière anglaise en Angleterre* qui tente de mettre en avant en parlant de « formation » « un processus actif, mis en œuvre par les agents tout autant que par des conditions », au sein duquel la classe n'est « ni une structure ni même une catégorie, mais [...] quelque chose qui se passe en fait [...] dans les rapports humains » : le partage d'une expérience.

- en empruntant les cadres et le vocabulaire du consensus lui-même : il s'agit alors de faire valoir son expression en imitant le discours qui partage le pouvoir et en revendiquant sa part

- en parlant un langage nouveau qui ne correspond pas à la façon dont les autres parlent, dont ils « partagent le sensible », selon une expression chère à Rancière.

Un exemple de prise de parole du 1<sup>er</sup> genre serait les revendications qu'on qualifie d'identitaires, et qu'une certaine grille de lecture analyse comme des manifestations d'individualisme identitaire contraire à la politique, qui serait recherche du bien commun, de ce qui réunit plutôt que de ce qui oppose<sup>31</sup>. Or en s'appuyant sur *Le Maître ignorant*<sup>32</sup>, on pourrait interpréter ces moments comme, au contraire, des moments politiques, car ils contestent la place que l'espace de discussion donnerait « naturellement » à chacun en prenant la parole au nom d'un groupe qui n'existe pas comme tel dans l'ordre de la police. Par là, ils contestent l'organisation de la scène commune. On peut bien dire qu'ils parlent la langue de l'adversaire et par là acceptent un espace de discussion<sup>33</sup>, mais ceux qui s'y refusent, comme Socrate refusant de parler la langue des ses jurés, peuvent mourir comme lui. Pour Rancière lisant Jacotot, il ne s'agit pas d'être puriste : à la tribune, devant les parlements, il s'agit de parler la langue consensuelle pour se faire entendre, quand bien même cette langue est celle de l'inégalité, de la différence, et donc est une langue « déraisonnable »<sup>34</sup>. Le refus de Socrate est une paresse, qui est la forme de la conviction inégalitaire de sa propre supériorité. « Socrate, 'l'ignorant', s'est pensé, lui, supérieur aux orateurs du tribunal, il a eu la paresse d'apprendre leur art ».

Un exemple cher à Rancière de dissensus dans lequel les partenaires ne se comprennent pas, c'est l'histoire de Blanqui qui répond, lors d'un interrogatoire judiciaire pendant lequel on lui demande sa profession : « prolétaire ». « Prolétaire » n'est pas une identité constituée au 19<sup>e</sup> siècle, et la réponse de Blanqui au tribunal est proprement inaudible et intempestive ; il manifeste son égalité là où il n'est pas censé le faire (au tribunal) : « le propre du dissensus politique, c'est que *les partenaires ne sont pas constitués* non plus que *l'objet* et *la scène* même de la discussion. »<sup>35</sup> La parole de ceux à qui on ne demande pas de parler est ainsi la forme fondamentale de tout événement politique. Ce qui bascule, c'est le lien posé entre des dispositions et des positions de pouvoir<sup>36</sup>.

Rien de plus éloigné de la démocratie, au point de réflexion où nous en sommes, que l'éducation tout au long de la vie – ou rien de plus proche, selon qu'on pense la relation éducative comme une relation avant tout

<sup>31</sup> Voir par exemple J. Beauchemin, *La Société des identités*, Outremont, Athéna, 2004. Prenant l'exemple du mouvement pour le mariage homosexuel, l'auteur voit dans cette revendication « l'acceptation de la légitimité des institutions » comme lieux permettant « la distribution des places » (p. 29). Pour lui, loin d'être émancipatrices, ces revendications renforcent même la domination : « la domination sociale puise sa légitimité dans le fait d'être sanctionnée par des institutions qui ne la questionnent jamais depuis l'extérieur et ne font qu'en aménager les effets. Les luttes en faveur de l'entrée dans l'institution ont pour effet de soustraire au regard l'idée même de la domination qu'elle transpose dans de luttes visant le positionnement optimal au sein des institutions dispensatrices de statuts et d'avantages » (*ibid.*).

<sup>32</sup> Voir pour M. Gauchet par moment : il remarque qu'il y a peut-être « dans ces investissements juridiques à titre privé (ou identitaire) une chance pour la politique », « il y a certes réduction de problèmes publics à des problèmes de personnes privées dans l'ascension du droit et du juge ; il y a aussi contrôle de la représentation et peut-être perfectionnement de la démocratie » (*La Condition historique*, p. 317-318).

<sup>33</sup> Rancière lui-même différencie ailleurs les identités construites par les intervenants de celles qui leur sont imposées, et il n'est pas certain de quel côté Rancière rangerait les mouvements cités.

<sup>34</sup> *Le Maître ignorant*, p. 157-161 : « la raison est pouvoir d'apprendre toutes les langues. Elle apprendra donc la langue de l'assemblée et du tribunal. Elle apprendra à déraisonner. » Il ne faut pas être puriste : « Ne disons pas que cela est indigne de nous et de la raison. La raison n'a pas besoin de nous, c'est nous qui avons besoin d'elle. »

<sup>35</sup> Rancière, *Les Noms de l'histoire*, p. 179.

<sup>36</sup> Rancière, *Aux bords du politique*, p. 168.

inégalitaire ou égalitaire. Si on a pris le parti de la relation inégalitaire, nous dit Rancière, on est voué à la tâche infinie de réduction des inégalités posées. Le seul moyen de mener à bout la réduction des inégalités premières, « c'est la pédagogisation intégrale de la société, c'est-à-dire l'infantilisation générale des individus qui la composent. Plus tard on appellera cela formation continue, c'est-à-dire coextensivité de l'institution explicatrice et de la société »<sup>37</sup>. Jacotot, conclut Rancière, « fut le seul égalitaire à percevoir la représentation et l'institutionnalisation du progrès comme le renoncement à l'aventure intellectuelle et morale de l'égalité, l'instruction publique comme le travail du deuil de l'émancipation. »<sup>38</sup>

Mais si on a pris le parti de l'égalité, on voit dans l'équivalence de la prise de parole publique, de la politique et du jugement en acte une idée de la démocratie dont le cœur, dont la vie n'est pas le consentement, ou le consensus, mais au contraire le dissensus publiquement exprimé. Ce qu'un théoricien actuel d'un républicanisme contemporain, P. Pettit, appelle la « contestabilité »<sup>39</sup>, en insistant sur la possibilité d'une contestation *non institutionnalisée*. Pour le républicanisme contemporain, bien différent de sa version française moderne dont il a été question jusqu'ici, le point important pour la liberté est qu'à tout moment, le peuple puisse contester ce que fait le gouvernement ; faute de quoi, on peut dire que le gouvernement est arbitraire. Les républicains d'aujourd'hui ne revendiquent pas tant la participation accrue des citoyens à la prise de décision (le gouvernement agit, c'est entendu, il dirige, il n'est pas seulement représentatif) qu'une contestabilité accrue. Or pour la question du droit à l'éducation, cela change tout. Il n'est pas question de former des entendements de façon qu'émerge nécessairement, de la discussion rationnelle menée entre individus éduqués, un consensus dans les parlements ni dans les opinions publiques, ni de former des jugements qui sauront faire un choix éclairé et convergent de ceux qui doivent les diriger. Mais que chaque sujet intellectuel puisse juger de ce que font ces dirigeants, se voit donc reconnaître, par le droit à l'éducation, cette capacité politique i.e. intellectuelle, et que ces expressions soient légitimes et également entendues. L'individualisme de cette position n'est pas contradictoire avec des organisations collectives destinées à faire entendre des jugements ou des expériences partagés. Simplement, l'horizon de l'éducation égalitaire n'est pas la recherche du consensus, la convergence des discours, mais la possession par chacun de sa capacité individuelle. Si le droit à l'éducation classiquement entendu va de pair avec la norme du consensus pour une vie réputée démocratique, l'éducation égalitaire marche avec la valeur de la contestation comme indice de vitalité démocratique.

Pour nous qui ne sommes pas membres d'une « société sans école » (bien qu'une société sans école soit pensable), une question peut toujours être posée à notre institution

scolaire et à nos pratiques d'enseignants : notre institution et notre pratique sont-elles portées par la conviction démocratique ou par son deuil ?

---

<sup>37</sup> Rancière, *Le Maître ignorant*, p. 221.

<sup>38</sup> P. 222.

<sup>39</sup> P. Pettit, *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, préface p. ix.