

4. Sur les chemins de l'émancipation. Le pari de l'égalité

Géraldine Brausch

L'héritage des Lumières

En reprenant l'appel à la révolution lancé à la fin du XVIII^{ème} siècle, le projet «Aux livres, citoyens!» affirme d'emblée l'actualité de la lutte pour l'égalité et l'émancipation. La réactivation d'un tel héritage se fonde ici non pas sur l'action armée mais sur l'éducation, par le biais du livre, des individus qui composent la société visée. Le siècle des Lumières avait, quant à lui, tenté d'expérimenter et de combiner les deux voies, la révolution armée et l'éducation. Pour sortir l'humanité des ténèbres théologiques et politiques de l'Ancien régime, les structures politiques devaient être, en amont, radicalement revues afin d'assurer les conditions de possibilité de l'émancipation intellectuelle. Celle-ci, en retour, allait garantir l'exercice effectif de la liberté et l'action citoyenne. Être libre et être citoyen, c'est-à-dire être capable *et* avoir le courage de penser par soi-même afin, notamment, de prendre position dans le débat public, nécessitait de bien user de son entendement, de sa faculté à raisonner et à juger, et de le faire en ayant la force de se dégager de toute soumission à une autorité extérieure, arbitraire et/ou dogmatique. Penser de manière autonome supposait de se défaire de tout ce qui peut servir de *tuteurs* : un roi, un dieu, un prêtre, un père, mais aussi «un livre qui me tient lieu d'entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui juge de mon régime

à ma place, etc»⁷¹. L'homme devait cesser d'être gouverné par des volontés extérieures à lui-même pour pouvoir conduire sa vie librement. «*Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des lumières»⁷².

Un des chemins vers l'émancipation tracés à cette époque démarre ainsi avec la certitude qu'acquérir des connaissances, développer un esprit critique et autonome et avoir le courage de se servir de ces compétences seront le garant de l'exercice conjoint de la liberté et du projet démocratique. Cet héritage, ce programme, à la fois pédagogique et politique, n'a pas cessé, peu ou prou, de travailler les XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Mais les méandres de l'histoire nous ont, depuis lors, obligés à affronter la complexité et les difficultés qu'une telle équation charrie. Acquérir et développer des compétences, des savoirs et des techniques n'a, ainsi, aucunement suffi à assurer l'exercice de la liberté et de la démocratie. Les siècles de l'industrialisation et du «progrès» ont, notamment par la barbarie dont ils ont pu faire preuve et par les dispositifs socio-économiques qu'ils ont élaborés, démontré combien les progrès et l'enseignement massif de la science pouvaient prendre ses distances vis-à-vis d'un projet éthico-politique émancipateur. Par ailleurs, la société occidentale, tout instruite qu'elle soit, n'a pas cessé, à travers les traitements qu'elle a réservés et réserve encore aux figures du travailleur, de la femme, du colonisé, de l'étranger, de l'homosexuel, du pauvre, du sans-travail, du sans-papiers, ou du malade mental, de buter contre la radicalité inhérente au principe même d'égalité.

Quel terme de l'équation aurions-nous perdu en cours de route? Serait-ce l'indépendance vis-à-vis des *tuteurs*? Le

71 Emmanuel Kant, «Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières?», in *Œuvres philosophiques, II*, La Pléiade, Gallimard, 1985, p. 209.

72 Ibidem.

courage? La critique? Ou alors, plus grave, aurions-nous, finalement, renoncé à ce projet qu'exigent les concepts de liberté, d'autonomie, d'égalité, d'émancipation dont se réclame pourtant notre société? Même si les quelques lignes que je viens de tracer présentent une lecture partielle de l'histoire qui tendrait à gommer les avancées et les acquis plutôt que les manquements, je voudrais néanmoins contribuer au débat en soulignant, à l'aide de penseurs dont j'espère ne pas faire des «tuteurs» mais des outils, certaines tensions qui pourraient habiter la mise en acte des valeurs chères à notre société et, partant, certains choix qui pourraient animer les projets visant l'émancipation.

Un détour par l'école

Le projet éducatif que nous connaissons tous, l'école, a largement puisé dans l'héritage des Lumières pour se construire. Parmi d'autres, le sociologue Pierre Bourdieu a pourtant fait voir une contradiction qui anime cette institution : l'école reproduit l'inégalité sociale qu'elle prétend combattre⁷³. Depuis cette analyse critique, les observateurs n'ont pas cessé de débusquer les petites et grandes techniques par lesquelles l'école parvient non seulement à réitérer l'inégalité produite par la société mais à produire elle-même de l'inégalité. Toutefois, en remontant dans l'histoire, au début du XIX^{ème} siècle, au moment de la mise en œuvre d'une scolarisation massive des pauvres par l'Etat, qui tente de prendre alors le relais d'organisations religieuses, on découvre une école, un projet éducatif qui, contre toute attente, ne semble pas s'être donné les objectifs d'émancipation et d'égalité des Lumières. La contradiction du dispositif scolaire pointée

⁷³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.

par Bourdieu ne serait alors pas présente dès les origines de l'école pour tous.

L'exigence d'une instruction universelle qui se fait jour, à la fin du XVIII^{ème} siècle donc, nécessite l'élaboration d'une méthode efficace et économique pouvant s'adresser à un nombre maximal d'enfants avec un minimum de moyens. La méthode individuelle – un professeur pour un enfant – est désormais inenvisageable. Il y a bien sûr la méthode simultanée, élaborée par le chrétien Jean-Baptiste de La Salle à la fin du XVII^{ème} siècle pour répondre à son projet d'éducation des enfants pauvres. Mais il y a également une autre méthode, que nous fait découvrir la sociologue Anne Querrien⁷⁴, la méthode mutuelle. Celle-ci aurait permis l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en trois années, la moitié des six années nécessaires pour ce même apprentissage avec la méthode simultanée. Adoptée et appliquée dans un premier temps, la méthode mutuelle est pourtant supprimée en moins de quinze ans au profit de la méthode lassalienne. L'école mutuelle s'appuie sur une réalité simple : l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir transmettre un savoir; les enfants ont eux aussi des ressources et des compétences qu'il faut exploiter. Ils peuvent, et doivent, se transmettre les uns aux autres ce qu'ils savent et ce qu'ils ont compris. Tour à tour, l'enfant apprend à un autre et apprend de l'autre; les places et les rôles changent. Dans une classe pouvant comporter jusqu'à soixante ou quatre-vingts élèves avec un seul professeur, les enfants travaillent en petits groupes hétérogènes du point de vue de l'âge, des conditions sociales, des compétences. Comme le souligne Isabelle Stengers, dans la préface à l'ouvrage de Querrien, «les différences de niveau ne sont plus un obstacle au

⁷⁴ Anne Querrien, *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

bon fonctionnement mais deviennent son moteur». C'est parce que les élèves ont des connaissances différentes – la lecture pour les «bons», l'élevage des hannetons ou autre hobby pour les «mauvais» – mais qu'ils savent tous transmettre et recevoir, que l'apprentissage a lieu.

Les effets, imprévus, de cette méthode sont multiples. Les enfants apprennent plus rapidement et plus que ce qui était prévu au programme (lecture, écriture, calcul) : ils bénéficient des ressources (compétences, savoirs, expériences) du groupe. Les enfants s'exercent à la coopération. L'élève, parce qu'il est habilité à transmettre ce qu'il sait, a confiance en lui et, parce qu'il est amené à apprendre ce que l'autre sait, fait confiance aux autres. L'évaluation des acquis et compétences est inutile (partant du principe que seul celui qui a appris à quelqu'un d'autre sait qu'il sait; partant du fait que si un élève ne comprend pas, le groupe s'arrête pour fabriquer une solution immédiate). Le nombre d'enfants acceptable dans cette école ne dépend que de la taille de ses murs; le budget est minimal; etc. Voici donc une méthode qui aurait bien pu répondre et aux contraintes inhérentes à l'instruction de masse et au projet d'émancipation des Lumières. Pourtant cette méthode est mise de côté au profit de celle inventée et utilisée par le réseau des Frères des Ecoles chrétiennes de J.-B. de La Salle.

La méthode simultanée s'organise elle aussi en grand groupe avec un seul maître/Frère secondé par des élèves-moniteurs. Cette organisation se distingue cependant de l'école mutuelle par sa hiérarchie. Les Frères qui enseignent sont supervisés par des Frères supérieurs; les élèves-moniteurs, les meilleurs élèves du groupe, sont supervisés par les Frères et supervisent les élèves médiocres. On introduit dans le groupe des niveaux d'intelligence (les faibles, les médiocres, les intelli-

gents) ainsi que des distinctions en fonction de l'âge, du mérite et de l'origine sociale. On crée des *classes*, c'est-à-dire des regroupements tendant à mettre de l'ordre dans l'hétérogénéité des masses d'enfants; classement dans lequel l'enfant reçoit une *place*, réelle et idéale. Le philosophe Michel Foucault résume ainsi certaines préoccupations que l'inventeur de la méthode simultanée présente dans son ouvrage consacré à la *Conduite des Ecoles chrétiennes* : «J.-B. de La Salle rêvait d'une classe dont la distribution spatiale pourrait assurer à la fois toute une série de distinctions : selon le degré d'avancement des élèves, selon la valeur de chacun, selon leur plus ou moins bon caractère, selon leur plus ou moins grande application, selon leur propreté, et selon la fortune de leurs parents. Alors la salle de classe formerait un grand tableau unique, à entrées multiples, sous le regard soigneusement 'classificateur' du maître»⁷⁵. Et, citant de La Salle, Foucault souligne un des principes qui dirigera cette mise en ordre : «Chacun des élèves aura sa place réglée et aucun d'eux ne quittera ni ne changera la sienne que par l'ordre et le consentement de l'inspecteur des écoles». Et, dans la profusion des directives hyper détaillées concernant l'organisation scolaire et la distribution des enfants, on peut relever que «ceux dont les parents sont négligents et ont de la vermine soient séparés de ceux qui sont propres et qui n'en ont point; qu'un écolier léger et éventé soit entre deux qui soient sages et posés, un libertin ou seul ou entre deux qui ont de la piété». Ainsi, selon Foucault, le «rang» commence, dès le XVIII^{ème}, à diriger la forme générale de répartition des individus dans l'ordre scolaire.

Pourquoi avoir choisi la méthode simultanée plutôt que la méthode mutuelle qui pourtant, sur base des critères d'économie

⁷⁵ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975, p. 173.

et de rapidité, semblait être meilleure? Nous pouvons trouver une explication non pas dans les grands textes philosophiques et politiques mais dans des archives mineures qui mettent à jour une autre strate du réel. Ainsi, l'exposé des motifs de la décision du Conseil général du Calvados de ne pas voter de subvention à l'école mutuelle malgré la demande du préfet en août 1818, formule ces objections : «Comment emploieront-ils [les élèves] le temps qui s'écoulera de neuf à treize ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'accroissement de leurs forces les rendra aptes aux travaux qui doivent assurer leur existence? [...] Que feront-ils de leur liberté? Ne sera-t-elle pas souvent nuisible aux autres? Sera-ce au sein de leur famille, entièrement occupée du travail nécessaire à leur subsistance, qu'ils recevront les éléments de la partie de l'éducation la plus importante pour eux et pour la société, l'instruction morale et religieuse... Si le mode d'enseignement actuel, et surtout celui suivi par les Frères des Ecoles chrétiennes, est moins accéléré dans son but [...] il offre des avantages pour le rapport de l'éducation morale qu'aucun autre ne peut remplacer. Il se rend maître en quelque sorte de l'emploi du temps des enfants... depuis leur berceau jusqu'à leur adolescence, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent entrer utilement dans la société, avec les connaissances convenables à leur condition et avec les habitudes de l'ordre, de la docilité, de l'application, du travail et de la pratique des devoirs sociaux et religieux»⁷⁶.

Dans un *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire* de 1819, Ambroise Rendu, dirigeant de l'Instruction publique, témoigne de son admiration pour Jean-Baptiste de La Salle en ces termes : «Bon prêtre qui sut à ce point dompter la volonté rebelle de l'homme, immoler

⁷⁶ Cité in A. Querrien, *L'école mutuelle*, op.cit., p. 105.

sans cesse l'individu aux intérêts du corps (social bien entendu, NdA) et faire trouver des charmes dans l'éternelle dépendance»⁷⁷. Les objectifs de l'école qui apparaissent à travers ces documents consistent donc à assurer la moralité des enfants, le contrôle sur leur emploi du temps, leur utilité dans la société, leur respect du travail, de l'ordre et de leur condition, leur docilité et leur «éternelle dépendance». On comprend alors pourquoi l'école mutuelle ne pouvait être adoptée. Elle produisait les fins exactement inverses. Elle entravait la mise en place d'un système, d'un rapport qui dans le même mécanisme rend le corps d'autant plus obéissant qu'il est utile et, inversement, d'autant plus utile qu'il est obéissant⁷⁸. Elle brisait cette articulation entre docilité et utilité autour de laquelle, à en croire Foucault, le XIX^{ème} siècle et ses institutions se sont élaborées.

La méthode mutuelle faisait voir l'apprentissage comme déconnecté de tout principe hiérarchique; elle désolidarisait l'acquisition d'un savoir du rapport de soumission et, éventuellement, de la peur. Elle prouvait que *n'importe quel* enfant était non seulement capable d'apprendre vite, bien et des compétences et savoirs imprévus mais qu'il était en outre capable de transmettre. Elle démontrait à l'enfant qu'il était en mesure de «se servir de son propre entendement» et générait la confiance et le courage nécessaires à cet exercice. Elle affirmait que la coopération et la solidarité fonctionnent non pas autant mais mieux que la compétition et la classification dans le processus éducatif. Elle relevait le pari de l'égalité des intelligences. Les effets de cette méthode, non anticipés et non voulus rappelons-le, auraient bien pu constituer une réponse solide au programme des Lumières. Mais cette méthode avait produit, à en croire

77 Ibidem, p. 75.

78 Voir M. Foucault, *Surveiller et punir*, op.cit.

Querrien, de la contestation politique : elle avait formé un bon nombre de militants du mouvement ouvrier. Elle avait ouvert la voie au double refus de ne pas apprendre uniquement ce qui était jugé «convenable à la condition des enfants» et de ne pas occuper la *place* attribuée dans le rang. Elle a fait voir l'ordre social comme pouvant être autre. On n'en a pas voulu.

L'éducation populaire et le principe d'égalité

Si, dans un souci de vérité historique, il reste probablement à vérifier le fonctionnement et l'impact effectifs de la méthode mutuelle, sa mise de côté permet, quant à elle, de nous rappeler les objectifs et principes qui animaient l'école pour tous à ses origines. Il n'a certes pas fallu attendre Foucault et Querrien pour les (re)découvrir puisque c'est précisément contre eux, contre la logique d'inégalité et de docilité sur laquelle l'école était assise, que l'éducation populaire des mouvements ouvriers a vu le jour. Toutefois ce petit rappel et la confrontation entre les deux méthodes permettent, me semble-t-il, de réactiver une question qui continue à se poser à tous ceux pour qui l'émancipation et l'égalité demeurent une priorité. L'école mutuelle a posé, sans même le vouloir, l'égalité de tous : l'égalité des intelligences, l'égalité de la capacité à apprendre et à transmettre par-delà toute différence sociale et économique. L'école lassalienne n'a, quant à elle, et de manière délibérée, jamais voulu l'émancipation, elle n'a jamais voulu apprendre plus aux enfants que ce qui était nécessaire à leur condition, elle n'a rien voulu d'autre que de fabriquer des êtres dociles et utiles. Ainsi, elle a posé l'inégalité au cœur de son fonctionnement : la place et le rôle dévolus à l'enfant dans la classe devaient marquer son rang social et son niveau intellectuel et l'y maintenir.

Aujourd'hui, loin des objectifs repris en son temps à de La Salle, l'instruction obligatoire entend briser l'inégalité sociale et «donner toutes ses chances à l'enfant». Mais force est de constater qu'elle a maintenu en son cœur un certain nombre de principes classificatoires et hiérarchisants et qu'elle n'a pas cessé, à suivre Bourdieu ou Ivan Illich⁷⁹, de (re)produire de l'inégalité en ayant, de surcroît, délivré le message à celui «en échec» qu'il n'avait pas pu saisir sa chance. Il nous est alors permis de demander ceci : un projet éducatif cherchant l'émancipation et l'égalité peut-il les trouver en instaurant un dispositif qui structurellement fonctionne à la docilité et classe inlassablement les individus? Autrement dit, peut-on pallier l'inégalité sociale par un mécanisme lui-même assis sur le principe d'inégalité? Ou, au contraire, doit-on imaginer un système qui ne prend pas comme prémisses l'inégalité qu'il vise à résorber mais met, de facto, en branle le principe d'égalité, abstraction faite de toute donnée sociologique et/ou naturelle et biologique? On est là en deçà de la méthode, on est face au principe qui dirigera cette méthode : les individus sont-ils *considérés* comme égaux ou comme inégaux? Les individus qu'on cherche à éduquer sont-ils d'abord *reconnus* (comme égaux, comme intelligents, comme détenteurs des capacités à apprendre et à transmettre) ou sont-ils d'abord *méconnus* (non connus pour ce qu'ils possèdent, pris en défaut de, connus sur le mode du manque, de la défaillance, de la dépossession)? Bref, les individus à éduquer sont-ils a priori *estimés* ou *mésestimés*?

Cette alternative revient ni plus ni moins, selon le philosophe Jacques Rancière, à choisir entre la répétition de la logique inégalitaire de la société (même si on cherche à y remédier) et la mise en acte d'une logique égalitaire. Rancière, reprenant les

79 Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, 1971.

réflexions d'un enseignant du XIX^{ème} siècle, Joseph Jacotot⁸⁰, affirme que l'égalité ne se trouvera jamais en bout de course, au terme d'un processus émancipateur si celui-ci a pris pour point de départ l'inégalité. L'égalité n'est pas un résultat, disent-ils, elle est un postulat! Elle doit être posée en amont pour avoir une effectivité. La société, pense Jacotot, sera toujours dans une logique inégalitaire. Celui qui veut contester cette société et sa logique doit donc, avant tout, refuser de démarrer et de fonctionner avec cette logique. Celui «qui part de l'inégalité est sûr de la retrouver à l'arrivée. Il faut partir de l'égalité, partir de ce minimum d'égalité sans lequel aucun savoir ne se transmet, aucun commandement ne s'exécute, et travailler à l'élargir indéfiniment»⁸¹. Ce minimum d'égalité, on a pu le percevoir dans la méthode mutuelle, constituera le point de départ et non d'arrivée de tout processus émancipateur. Les enfants étaient capables de faire circuler entre eux les savoirs. De même, l'enfant est capable d'apprendre la langue maternelle; l'esclave, la femme et l'ouvrier sont capables de comprendre et d'exécuter les ordres qui leur sont prescrits, les tâches qui leur sont commandées. Emanciper revient, affirment ces penseurs, à travailler, à élargir ce minimum reconnu plutôt qu'à tenter de pallier les inégalités entre la femme et son mari, l'enfant et ses tuteurs, l'esclave et son maître, l'ignorant et le savant.

Il n'y a donc pas à colmater des brèches, à remédier au manque par un mouvement de remplissage. Il y a à «élargir indéfiniment» le minimum que nous partageons et à l'élargir par le biais d'un échange entre égaux. Elargir, c'est-à-dire augmenter, faire fructifier les possibilités des uns, des autres,

80 Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 10/18, 1987.

81 Jacques Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, Flammarion, (1983) 2007, p. XI.

du collectif, par la mise en commun de ce dont nous sommes capables. Le pari de l'intelligence de tous, de la capacité de chacun à apprendre, à comprendre, à transmettre, à agir est donc posé. Ce processus ne manquera pas de transformer *tout* ce qui était là au départ. On ne sort pas indemne d'un processus d'émancipation. D'une part, la reconnaissance de l'intelligence de chacun mine les positions de supériorité et d'infériorité par lesquelles les individus pouvaient se définir. D'autre part, en acceptant d'élargir «mutuellement» notre minimum d'égalité, on accepte que la transformation conséquente à l'apprentissage touche tous les protagonistes et non pas uniquement ceux considérés comme devant être éduqués. On n'émancipe pas un être jugé ignorant ou défaillant : on s'émancipe les uns les autres dans un échange égalitaire.

Savoir & pouvoir : de l'ignorance au mépris

Les positions de «maître», de «savant», d'«expert» de «fort», d'«ignorant», de «faible», de «médiocre» sont nécessairement mises en péril. C'est que ces dénominations et positions – justifiées par la propriété ou la dépossession d'un savoir et/ou de compétences – ne sont pas étrangères au jeu des relations de pouvoir. On ne révèle là rien de caché : nous savons combien un projet d'éducation peut générer, ou même se déployer sur des rapports de force, de docilité, de crainte, de soumission. Celui qui sait pourrait bien être celui qui a le pouvoir. Or, comme le rappelle encore Rancière, la démocratie exige, par essence, qu'aucun titre (être bien né, avoir un diplôme, être expert, etc.) ne puisse être réclamé pour l'exercice du pouvoir. Au sens strict, *n'importe qui* peut gouverner. Ni le noble ni l'expert – celui qui connaîtrait telle part du réel et serait, à ce titre, habilité à

diriger une action sur elle – n’ont plus le droit qu’un roturier ou qu’un profane à décider et à commander. Autrement dit, celui qui travaille de ses mains et qui, comme Platon veut le faire croire, n’aurait pas le temps de s’occuper d’autre chose que de sa tâche, c’est-à-dire des affaires publiques, est lui aussi en droit de dire le juste et l’injuste et de prendre part, de ce fait, au gouvernement de la cité. La radicalité d’un tel rappel à propos de la démocratie, ne va pas sans susciter d’innombrables objections, chez les défenseurs de la démocratie eux-mêmes, à gauche comme à droite⁸². Il me semble toutefois nécessaire de faire abstraction de celles-ci afin de pouvoir tirer quelques conséquences du principe d’égalité.

Choisir le principe d’égalité revient à mettre à mal la vieille idée selon laquelle les «ignorants» ont besoin d’un autre reconnu, lui, «savant» pour prendre les décisions à leur place. Mais il torpille également cette autre idée tenace selon laquelle le «dépossédé» a besoin d’un tiers, habilité à penser, pour prendre conscience des raisons de sa dépossession. Or, dans sa dure polémique avec Pierre Bourdieu, Rancière affirme qu’il y a là un geste de réitération de l’inégalité sociale et que, par ailleurs, «la connaissance des raisons de la domination est sans pouvoir pour subvertir la domination; il faut toujours avoir déjà commencé à la subvertir; il faut avoir commencé par la décision de l’ignorer, de ne pas lui faire droit. L’égalité est une présupposition, un axiome de départ, ou elle n’est rien.»⁸³ Connaître les raisons objectives de la domination ne change pas, en soi, la domination. Bien plus, affirmer la nécessité d’un tiers, reconnu pour sa capacité à penser, revient à déposséder une fois encore le «dominé» de sa capacité à comprendre, à expliquer, à agir. Or,

82 Voir à ce sujet J. Rancière, *La haine de la démocratie. Chroniques des temps consensuels*, La Fabrique, 2005.

83 Jacques Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, op. cit., p. XI.

«ne pas faire droit» à la domination et à l'inégalité implique, si on va jusqu'au bout, de refuser le processus qui consiste à énoncer à la place du dominé ce qui lui arrive *réellement*. Cette décision oblige à reconnaître une parole articulée, rationnelle, un *logos* à ceux qui jusque-là étaient définis par ce qui ne fait qu'imiter la parole articulée, la *phoné*, et ne produit en fait qu'une plainte, un gémissement. Aristote distinguait ces deux manières de s'exprimer pour distinguer les êtres définis par l'animalité et seulement capables de marquer par un bruit l'agréable et le douloureux, et les êtres inscrits dans l'humanité, doués de la voix, de la raison, de la capacité à manifester l'avantageux et le nuisible et, partant, le juste et l'injuste.

L'histoire fournit un nombre suffisant d'exemples pour prendre au sérieux l'analyse de Rancière. Les femmes, les esclaves, les sans-papiers, les Noirs, les homosexuels, les travailleurs ont lutté et luttent encore pour se faire reconnaître comme des êtres doués de l'aptitude à dire le juste et l'injuste. Ils déconstruisent sans cesse l'identité plaintive qu'on leur attribue en revendiquant le droit à avoir part au débat sur ce qui est juste ou non. Ces êtres, désignés comme dépourvus de la capacité à formuler une parole rationnelle, définis sur le mode du manque, de l'ignorance, de la défaillance, font apparaître en plein jour un des nœuds qui relie le savoir au jeu du pouvoir. Déclarés incompetents, ils ne peuvent prendre part au gouvernement. Nous sommes alors forcés de nous demander si le problème fondamental est bien l'ignorance. N'y va-t-il pas plutôt du dénigrement, de la mésestimation? Et ne doit-on pas admettre que «le mal intellectuel premier n'est pas l'ignorance, mais le mépris. C'est le mépris qui fait l'ignorant et non le manque de science. Et le mépris ne se guérit par aucune science mais seulement par le parti pris de son opposé, la considération»⁸⁴.

84 Ibidem, p. XIII.

Ainsi, affrontant encore Bourdieu et son livre *La Misère du monde*⁸⁵, Rancière y décèle une double leçon, double et contradictoire. Pendant neuf cents pages d'entretiens, les sociologues rapportent des témoignages qui nous apprennent que «la première souffrance est précisément celle d'être traité en souffrant. Et si le sociologue peut apporter quelque bien à celui qui est assis en face de lui, ce n'est pas en l'éclairant sur les causes de sa souffrance mais en écoutant ses raisons et en les donnant à lire comme des raisons et non comme l'expression d'un malheur. Le premier remède à la 'misère du monde', c'est la mise au jour de la richesse dont elle est porteuse.»⁸⁶ Les témoignages de ce livre constituent donc une revendication à être reconnus comme capables de formuler une parole rationnelle énonçant le juste et l'injuste. Ceux qui parlent n'ont pas besoin d'un savant qui sait mieux qu'eux pour dire ce qu'ils ont à dire; ils ont à être *reconnus* comme porteurs d'une richesse, comme doués de valeur. Toutefois, à la fin du livre, dans le post-scriptum, Rancière relève l'affirmation suivante : la science, dans son rôle médical, est nécessaire pour dévoiler «l'origine sociale, collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes».

Il ne s'agit pas ici, précisons-le, de (re)juger Bourdieu mais de saisir, à travers l'analyse qu'en propose Rancière, deux logiques radicalement différentes pouvant, le cas échéant, diriger des dispositifs politiques, scientifiques, éducatifs ou simplement intersubjectifs. Soit on interprète l'inégalité comme souffrance et la souffrance comme ignorance; on maintient alors le «dépossédé» dans la plainte en le doublant par un propos expert donnant sens à son gémissement. On prend ainsi le risque de réaffirmer l'inégalité, de réitérer le geste de disqualification que

85 (Dir.) Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Seuil, 1993.

86 Jacques Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, op. cit.

pose la société. Soit, au contraire, on refuse de faire droit à la logique d'inégalité propre à la société en lui opposant une logique d'égalité; on *considère* l'«autre» comme capable d'émettre une parole rationnelle, valable en tant que telle, porteuse d'une richesse et d'une valeur. L'éducation à l'émancipation ne peut plus alors consister à faire comprendre et ingérer, de manière verticale, ce qui manquait à l'ignorant mais doit inventer des stratégies qui, par un mouvement mutuel, font fructifier indéfiniment les richesses du collectif. La mécanique ne fonctionne plus sur la distinction et le partage entre propriétaires et dépossédés mais sur la mise en commun, afin de la faire proliférer, de la valeur de tous.

Formuler un tel pari – celui de l'égalité – revient à refuser d'entériner pour la énième fois un double présupposé. Le premier, on l'a vu, se trouve dans l'injonction platonicienne à ce «que chacun fasse sa propre affaire et développe la vertu propre à sa condition»⁸⁷. L'ouvrier n'aurait pas le temps, ou les capacités, de faire autre chose que sa tâche (désignée par la division sociale du travail) et aurait besoin d'un autre ayant le temps de penser les lois, donc de décider du juste et de l'injuste, à sa place. De même, le «dominé» ne pourrait sortir par lui-même «du mode d'être et de pensée que le système de domination» lui assigne et aurait lui aussi besoin d'un tiers habilité pour lui faire comprendre sa dépossession et, éventuellement, y remédier. Le second présupposé affirme, quant à lui, que l'ouvrier ne pourrait ou ne devrait pas sortir de son *identité* d'ouvrier : soit qu'il ne peut, de par sa nature, bouleverser l'ordre symbolique de la cité; soit qu'il ne le peut sinon à trahir son identité et sa culture en tentant de s'appropriier la culture et la pensée des autres sur le mode du faux semblant, de la singerie. Contre ces présupposés philosophico-sociologiques, Rancière fait voir

87 Ibidem. Rancière se réfère ici à la *République* de Platon.

dans ses recherches sur la parole ouvrière du XIX^{ème} des êtres amphibies, travaillant comme ouvriers le jour et écrivant des poèmes ou créant des journaux la nuit, qui «revendiquent la qualité d’êtres parlants et pensants à part entière». Des êtres qui constituent une «population de voyageurs entre les mondes et les cultures, brouillant le partage des identités, les frontières des classes et des savoirs»⁸⁸.

«Aux livres, citoyens!», le parti pris de l’égalité

Le remède à l’ignorance serait donc le parti pris de la considération et de l’égalité des intelligences. Mais ce remède est-il bien sérieux? Est-ce fondé que de poser l’égalité de tous ou sommes-nous en pleine négation du *réel*? Certes, les enquêtes historiques fournies par Rancière, et par bien d’autres historiens⁸⁹, pourraient démontrer l’hypothèse de l’égalité : certains, considérés comme ignorants, ont bel et bien produit du *logos*, de la culture au même titre que les savants et les gens cultivés. Toutefois, nous pourrions, preuves scientifiques à l’appui également, démontrer l’hypothèse contraire, celle de l’inégalité des individus. Et nous n’aurons probablement jamais fini de confronter, de manière «objective», les preuves et les démentis en faveur de l’une ou de l’autre proposition. Il est néanmoins peu certain que nous ayons besoin d’établir, de manière préalable, la valeur de vérité de l’égalité et de l’inégalité pour pouvoir agir. Si, à l’issue d’un processus scientifique, on attribuait finalement à l’égalité des intelligences le statut de fiction, renoncerions-nous, une fois pour toutes, à cette œuvre de l’imagination que nous

88 J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, op. cit. Cf. à ce sujet J. Rancière, *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Fayard, 1981.

89 Voir par exemple les travaux d’Arlette Farge sur le XVIII^{ème} siècle.

traînons depuis plus de deux siècles? La fiction, nous l'avons tous expérimenté, peut pourtant avoir des effets puissants sur le réel. La déclaration de mépris et la déclaration de considération, aussi fausses ou fictives soient-elles, ont le pouvoir de transformer et de produire de la réalité. Nous n'avons ainsi jamais eu besoin de savoir si les hommes étaient en vérité inégaux pour fabriquer de l'inégalité. Il se pourrait donc que nous soyons confrontés à un problème qui ne relève aucunement de la science et de la vérité mais de l'éthique et de la politique. Il importe alors bien moins de connaître laquelle de ces deux assertions – l'égalité des hommes, l'inégalité des hommes – est vraie que de savoir laquelle des deux nous choisissons de mettre à l'épreuve. La question n'est donc pas : les hommes *sont*-ils égaux ou inégaux? Mais : que décidons-nous de prendre comme postulat de notre entreprise, l'égalité ou l'inégalité?

Le projet qui nous rassemble dans ce livre a, me semble-t-il, choisi délibérément le principe d'égalité et affirmé à sa manière que «l'égalité est une présupposition, un axiome de départ, ou elle n'est rien». Contre le mépris, le dispositif a usé du remède de la considération. Il ne s'est pas substitué aux individus en énonçant, pour eux, le juste et l'injuste mais a posé la nécessité «de parier sur la capacité des uns et des autres (des politiques, des techniciens des services publics, des experts et des citoyens) à apporter leur pierre à l'édifice». Il a élaboré des stratégies permettant «la (re)découverte, la réappropriation du pouvoir d'action de chacun pour contribuer à un mieux vivre ensemble collectif». En tentant de trouer la frontière entre les identités, entre les domaines de la *phoné* et du *logos*, il a affirmé dès le départ qu'on peut changer de place et de rang. Il a reconnu à ses «publics» la capacité à énoncer une parole experte, une parole capable de dire le juste et l'injuste, une parole porteuse d'une richesse. L'ancien détenu a fait valoir son expertise en droit pénal et en droit public, le sans-papiers

est devenu un auteur, l'assisté du CPAS est devenu un lecteur et un amateur de théâtre. Ces individus ont trouvé les conditions pour échanger le manteau de l'ignorant et du dépossédé contre la veste de l'homme cultivé, de la personne «capable de». «Êtres amphibies», ils ont changé d'identité en substituant aux termes marqués par le mépris et le manquement qui les désignaient («détenu», «sans-papiers», «assisté», etc.) des mots chargés de reconnaissance («expert», «auteur», «amateur de», etc.). Leurs anciennes *places*, celles de l'infériorité et de la disqualification, sont désormais vides. Des bougés se sont produits, aussi légers soient-ils, qui empêchent désormais une occupation parfaitement ajustée des anciennes positions.

Le parti pris de l'égalité n'a pas créé des bougés que du côté des «publics». Il a également travaillé les relations que les organisateurs et institutions entretenaient entre eux. Le travail en réseau, parfois appréhendé, a fait voir les bénéfices de la «mutualisation des ressources» : «les projets qu'on a menés ensemble, en partenariat, dépassaient ce que chacun aurait pu faire seul dans son coin. Ensemble, on ose des projets qu'on n'oserait pas seul!» Ce mode de travail a ainsi fait voir la plus-value que constitue la mise en commun des ressources et compétences. Mais il a permis, en outre, d'interroger les fonctions, les objectifs, les méthodes des uns et des autres. Bien qu'il ne s'agissait pas, a priori, de mettre en question les identités institutionnelles, celles-ci ont, au contact des autres institutions et des publics, été amenées à se repenser. Les services proposés et la manière de les proposer ont dû, ne fût-ce qu'un instant, mettre en question les certitudes sur lesquels ils reposent et les bornes de leur champ d'action. Découvrir les capacités et les désirs des présumés bénéficiaires de ces services, éclairer ses propres postulats et compétences à la lumière de ceux des autres, génèrent à la fois des actions imprévues et des interrogations

sur sa propre identité et son mode d'action. «Ce cheminement, note encore Laetitia Daco, a permis au CPAS de sortir d'une logique unique d'aide traditionnelle réparatrice.» Et ce fut un «challenge» que d'oser sortir, pour un CPAS, de cette logique. Par ailleurs, les institutions sont appelées à avoir le courage de perdre l'initiative, le contrôle et la gestion de leur pré carré pour redéfinir un territoire collectif qui exige bien plus que la cohabitation : la collaboration. «Chaque partenaire doit pouvoir accepter que le projet de départ soit modelé par les apports de chacun» (L. Daco).

Enfin, les relations entre «publics» et «organiseurs» ont, elles aussi, probablement été touchées bien que cela soit moins palpable pour le lecteur du livre n'ayant pas participé au projet en tant que tel. Certes, les «gens» de la régie de quartier Solid'art Cité ont pu prendre part «au processus d'élaboration et d'aménagement du projet»; les positions hiérarchiques ont été suspendues lors d'un café philosophique consacré au pouvoir communal; les partenaires institutionnels ont pu découvrir des compétences à «leurs publics» que leur fonction et logique initiales ne permettaient pas toujours de voir. Mais on aurait voulu, au vu de la dynamique de partenariat générée par le projet, lire les «publics» eux-mêmes et savoir comment ils redéfinissaient leurs rapports aux organisateurs et aux institutions. Cela ne pourra, j'imagine, que se faire dans un dispositif qui induit, structurellement, sa propre redéfinition et l'interrogation incessante de ce qu'il amorce⁹⁰.

90 Je me permets de suggérer un peu rapidement un parallèle, qui mériterait d'être creusé, avec le projet de Clinique de Concertation. Celui-ci détricote les rapports de pouvoir qui se jouent non seulement entre les institutions ayant pour fonction la prise en charge de familles en détresse multiple mais aussi entre ces institutions et les familles, par un minutieux dispositif de mise en présence de toutes les parties prenantes et de co-construction du projet d'aide et/ou de soin. Cf. www.concertation.net

Comment mettre en branle une logique qui court-circuite le «*sentiment généralisé d'impuissance individuelle et collective*»? «*Quelle puissance de construction démocratique, nous, association d'éducation permanente, avons-nous?*» En amont du projet, la décision de rendre aux individus leur puissance, leur capacité à agir et à penser, est prise. Loin de fustiger l'extrême droite et ses électeurs, *faire* la démocratie, dans sa définition la plus puissante, mais aussi la plus contestée, devient un impératif. Une logique d'émancipation, une logique d'égalité est avant tout quelque chose qui s'exerce. Ce n'est pas la science et ses «raisons objectives» qui libèrent de l'oppression, de la domination, de l'inégalité; c'est le choix et la mise en acte éthico-politiques de leur contraire. Ainsi, lorsque l'école fournit des leçons sur la liberté, l'autonomie, l'émancipation, la citoyenneté, elle n'a très probablement pas encore mis en branle la logique qui leur est propre. Mais, peut-on *former* à la démocratie ou celle-ci n'a-t-elle un sens que lorsque on l'invente et l'expérimente? La logique démocratique peut-elle émerger à l'issue d'une recherche sur les causes de son contraire ou, plus improbable encore, à l'issue d'une éducation qui repose structurellement sur les principes d'inégalité et de docilité? Il y a fort à parier que l'émancipation n'apparaîtra pas, comme par miracle, sans sa mise en acte.

*Remerciements à Denis Pieret et à Nicolas Leclercq
pour leur lecture attentive et leurs conseils avisés.*