



<http://www.horlieu-editions.com>
contact@horlieu-editions.com

Jacques Rancière

Ecole, production, égalité

Texte publié en 1988 dans *L'école de la démocratie*,
Edilig, Fondation Diderot,

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites à l'exclusion de toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'auteur, le nom du site ou de l'éditeur et la référence électronique du document.

Document accessible à l'adresse suivante :
horlieu-editions.com/introuvables/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf

© Jacques Rancière

Jacques Rancière

Ecole, production, égalité

« Apprendre pour entreprendre » : le mot d'ordre d'un récent ministre de l'Éducation résume assez bien la volonté d'un certain consensus sur les fins de l'enseignement : consensus entre une tradition conservatrice ou libérale, privilégiant la formation aux contraintes et aux responsabilités de la vie active, et une tradition progressiste attachée aux vertus de la science démocratiquement distribuée ; consensus, au sein de cette dernière tradition, entre les partisans d'une priorité au contenu universaliste du savoir et ceux d'une attention spécifique aux enfants défavorisés par leur appartenance à l'univers productif.

Ce consensus propose une vision optimiste des liens entre la logique de l'instruction et celle de la production : l'universalité de la science et l'efficacité de ses applications y assurent la conséquence heureuse de la formation scolaire à l'entreprise économique. Et elles garantissent aussi l'harmonie entre la promotion des individus entrepreneurs et le bien de la communauté. Une même finalité rassemble trois niveaux de problèmes : ceux qui touchent à l'acte d'apprendre, ceux qui tiennent à la forme-école, ceux qui concernent le rapport global entre population scolarisée et population productive.

De tels courts-circuits appartiennent aux formes d'expression de la volonté politique qui ne sont pas ici en question. Qui veut pourtant réfléchir sur le champ d'action de cette volonté, donc sur ses pouvoirs et ses limites, doit isoler les niveaux, s'interroger sur chacune de ces relations et sur leur cohérence d'ensemble.

Ainsi « apprendre pour », dans la pratique, tend à se décomposer en plusieurs actes. On apprend à exécuter, et cet apprentissage stimule médiocrement les audaces de l'entreprise. On apprend *pour* commander et cette finalité engendre une certaine indifférence au contenu du savoir. On apprend *pour savoir* et ce goût est souvent antinomique de l'impatience d'entreprendre. Enfin l'on *apprend* tout simplement – parce qu'on appartient à la catégorie de ceux qui apprennent ou au contraire pour en appeler d'une exclusion de ce privilège.

C'est ici qu'intervient la *forme-école*. L'école n'est pas d'abord un lieu ou une fonction définis par une finalité sociale extérieure. Elle est d'abord une forme symbolique, une norme de séparation des espaces, des temps et des occupations sociales. École ne veut pas dire d'abord apprentissage mais loisir. La *scholè* grecque sépare deux usages du temps : l'usage de ceux auxquels l'astreinte du service et de la production ôte, *par définition*, le temps de faire autre chose ; l'usage de ceux qui *ont le temps*, c'est-à-dire sont dispensés des contraintes du travail. Parmi ceux-ci, quelques-uns majorent encore cette disponibilité en sacrifiant autant que possible les privilèges et les devoirs de leur condition au pur plaisir d'apprendre. Si la *scholè* définit le mode de vie des égaux, ces « écoliers » de l'Académie ou du Lycée, du Portique ou du Jardin, sont les égaux par excellence.

Quel rapport entre ces jeunes Athéniens bien nés et la foule bigarrée et rétive de nos collègues de banlieues ? *Rien qu'une forme*, convenons-en : la forme-école, telle que la définissent trois rapports symboliques fondamentaux : l'école n'est pas d'abord le lieu de la transmission des

savoirs préparant les enfants à leur activité d'adultes. Elle est d'abord le lieu placé hors des nécessités du travail, le lieu où l'on apprend pour apprendre, le lieu de l'égalité par excellence.

L'écolier et l'apprenti

C'est toujours cette structure qui est au cœur des problématiques modernes de l'école. L'école n'a pas affaire à l'égalité comme à un but dont elle serait le moyen. Elle n'égalise pas par son contenu – la science avec ses effets supposés de redistribution sociale – mais par sa forme. L'école publique démocratique *est* déjà redistribution : elle prélève au monde inégal de la production une part de ses richesses pour la consacrer au luxe que représente la constitution d'un espace-temps égalitaire. Si l'école change la condition sociale des écoliers, c'est d'abord parce qu'elle les fait participer à son espace-temps égal, séparé des contraintes du travail. La banalisation de la forme scolaire, en identifiant le temps social de l'école au temps naturel de la maturation des enfants, masque cette rupture symbolique fondamentale : le loisir, norme de séparation des vies nobles et viles, est devenu part du temps de l'existence travailleuse. L'école n'est pas préparation, elle est séparation. Les critiques de l'« école de classe » ont un peu vite renvoyé cette séparation à l'opposition de l'« égalité formelle » et de l'« égalité réelle ». L'école ne *promet* pas mensongèrement une égalité qu'elle laisserait démentir par la réalité sociale. Elle n'est l'« apprentissage » d'aucune condition. Elle est une *occupation*, séparée des autres, gouvernée en particulier par une logique hétérogène à celle de l'ordre productif. Ses effets divers sur les autres ordres tiennent d'abord à la façon dont elle propage les façons de l'égalité.

La dénonciation moderne de l'école « reproductrice » des inégalités n'est peut-être que le succédané ironique d'une dénonciation beaucoup plus ancienne et plus dramatiquement vécue : celle du *déclassement*, du désordre automatiquement produit dans l'ordre social par toute extension de la forme égalitaire de l'école. Qui a goûté à l'égalité scolaire est virtuellement perdu pour un monde de la production qui est d'abord celui de l'inégalité et de l'absence de loisir. La perte est double, économique et sociale.

En 1943, une enquête des ingénieurs des Arts et Métiers fixait ainsi les besoins en formation de la société française : 67 % des hommes actifs n'ont pas besoin de qualification professionnelle, 26 % ont besoin d'une formation technique industrielle ou agricole, 4 % d'une formation commerciale, 1,1 % d'une formation littéraire et 1 % d'une formation scientifique non directement productive¹... L'énorme excès ainsi « mesuré » de la production de savoir scolaire sur les besoins réels de « formation » est aussi bien excès d'égalité, mortel pour l'ordre social. L'école fait plus d'égaux que la société n'en peut employer. Ces travailleurs utiles soustraits à leur utilité – qui est symbolique plus que réelle – sont voués aux frustrations de l'égalité. Transportant dans le monde économique les façons et les aspirations de l'école, ces *déclassés* ne cesseront d'être dénoncés comme le ferment de toute subversion.

La politique des « lumières » ne contrevient pas à cette représentation. Elle ne vise pas la distribution universelle des savoirs sous forme d'école ; elle cherche leur répartition utile : accroissement du savoir de ceux qui commandent ; introduction des savants dans le corps des décideurs ; distribution à chacun du savoir nécessaire et suffisant pour l'exécution optimale de sa tâche – lequel n'est pas savoir d'école et doit même en rester l'opposé sous peine de transformer les producteurs de la richesse des nations en demi-savants et en factieux.

Selon cette logique, ce qui convient au producteur, c'est la forme sociale exactement opposée

à l'école, celle où l'on ne se préoccupe pas d'apprendre, sous l'égalité même de la fêrule, mais d'*apprendre à faire* dans les conditions de la hiérarchie qui apprend une condition en même temps qu'un métier. C'est l'apprentissage qui prépare le jeune ouvrier à son métier en le laissant dans son état. Tout au long des querelles qui concernent l'enseignement technique et l'enseignement professionnel revient la monotone complainte qui oppose l'apprentissage de l'atelier, l'introduction vraie à l'univers du travail à l'abstraction d'écoles faussement professionnelles, perverses par le modèle de l'école classique, celle des avocats, des médecins et des professeurs. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », dit la sagesse des nations. Mais c'est trop peu dire. Car qui empêche, *a priori*, de mettre des forges dans des écoles ? Les adversaires d'une *école pour producteurs* mettent donc les points sur les i : « C'est en forgeant du vrai fer sur de vrais outils pour de vrais clients qu'on devient un vrai forgeron². »

Mais étrangement ce discours du vrai travail, de la pratique formatrice opposée à la théorie productrice de vanité, se dit toujours au passé. Tous ceux qui vantent les pouvoirs de l'apprentissage en parlent comme d'un paradis perdu : idylle de ces corporations et de ces compagnonnages d'avant 1789 où l'apprenti était formé dans l'amour et les secrets du métier en même temps que protégé contre l'exploitation déréglée du capitalisme. Là-dessus roule, à partir des années 1840, l'intarissable discours sur la « crise de l'apprentissage ». D'une brochure ou d'une enquête à l'autre s'égrenent le monotone chapelet des mêmes griefs : livré par des parents insoucieux ou naïfs à la discrétion du maître, l'enfant n'est initié – et souvent fort mal – aux « secrets » du métier que dans les tout derniers temps de son apprentissage. Pendant trois ou quatre ans, il n'est que le domestique, sinon le souffre-douleur, du maître ou des ouvriers, et le plus souvent des deux à la fois. Quand sa force physique ne s'étiolé pas dans l'obscurité, le désœuvrement ou les corvées de l'atelier, c'est son esprit qui se dévergonde à flâner dans les rues où il fait les courses du bourgeois, de la bourgeoise ou des compagnons. Ce qu'il apprend de ces derniers, c'est d'abord la dépravation qu'il imite vite et la violence qu'il exercera plus tard à son tour.

À ces accusations le maître ne manque pas de réponses. Tout aussi monotone est le récit des déboires des patrons paternels et consciencieux : s'appliquent-ils à former de bonne heure l'apprenti, celui-ci, dès qu'il en sait assez, se hâte, souvent avec la complicité de ses parents, de quitter l'atelier de son instructeur pour se placer à bon prix chez un concurrent. Les « années perdues » de l'apprenti sont une mesure de prudence contre la mauvaise foi des familles³.

Les torts sont partagés, disent les observateurs équitables. L'essentiel n'est pas là. Il est dans ce fait étrange : l'atelier, seul lieu de formation du vrai travailleur, est aussi le lieu obligé de sa dépravation. Situation qui peut se lire à l'envers : comme si la « crise » était le fonctionnement normal de l'entrée dans l'univers ouvrier. Peut-être, en effet, le temps perdu par l'apprenti est-il un temps gagné par les ouvriers, un retard bienvenu à son entrée – et surtout à son entrée à compétence égale – sur le marché du travail, un marché déjà raréfié puisque l'apprentissage laisse en dehors de son cycle une masse ouvrière « déqualifiée » elle aussi symboliquement avant de l'être réellement. La qualification se mesure aussi au temps qu'on perd et à celui qu'on fait perdre aux autres pour assurer sa valeur symbolique. L'apprentissage prépare à la production moins comme acquisition de savoirs techniques utiles que comme forme spécifique de participation-soustraction à l'univers du travail. Et il ne s'oppose pas à l'école comme la formation « pratique » à la formation « théorique » mais comme un autre usage du temps, une autre forme de *séparation*, marquée, en son dedans comme en son dehors, par l'inégalité. Les courses et les brimades de l'apprenti, sa participation plus ou moins consciente et volontaire aux ruses familiales dans ses rapports avec le maître sont une préparation efficace à un monde du travail qui est d'abord celui des rapports

de force et de ruse qui essaient de tirer du « bon » côté le rapport inégalitaire constitutif de l'ordre économique.

Le discours sur la « crise de l'apprentissage » est la manière dénégatrice de dire ceci : l'apprentissage est une forme sociale qui n'a que des rapports limités avec le modèle de rationalité que la psychologie de la connaissance entend sous le même vocable – la conséquence d'un schéma intellectuel et moteur acquis à sa mise en œuvre. Il ne prépare pas à un usage optimal de l'outil mais à un usage raisonnable de la condition ouvrière. Les nostalgiques de l'apprentissage ne cesseront de le reprocher aux ateliers modèles de l'enseignement technique : si forts qu'ils soient au tour ou à la lime, leurs élèves ne font pas du *vrai* travail.

Le vrai travail n'est pas le chef-d'œuvre qui démontre la maîtrise parfaite des outils. Il est l'*occupation* de celui qui, au travers des rapports de force et de ruse, a acquis la possibilité de vendre sa force de travail dans la production d'objets commercialisés. Le travail est savoir-être avant d'être savoir-faire. Il est *achat* et *vente* avant d'être application d'un savoir à un métier. Et c'est d'abord ce savoir-être, façonné aux ruses et aux dépravations de l'inégalité productrice que veulent corriger les fondateurs de l'école républicaine. C'est pour lutter contre cette « déplorable école de mœurs publiques, autant que de mœurs privées », corrompant « l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier » qu'Octave Gréard crée ses *écoles d'apprentis*⁴. L'atelier n'est pas en effet pour la jeunesse une école de morale républicaine. Et la « crise de l'apprentissage » n'est en ce sens que sa trop grande adaptation aux rapports inégalitaires du monde du travail.

C'est dire qu'à l'inverse le discours nostalgique est peut-être une façon de conjurer la menace que l'extension de la *société scolaire* représente pour la *socialisation* propre à l'apprentissage. N'est-ce pas cette extension qui aiguise la perception – et la dénégation – des contradictions propres à l'univers du travail, des tensions entre la logique des échanges salariaux, celle de la performance industrielle et celle de la rationalité scientifique et technique ?

Du paradoxe démocratique au paradoxe socialiste

L'idylle d'une amoureuse initiation de l'enfant du peuple d'autrefois à son travail d'homme est évidemment incluse dans ce grand mythe que la pensée contre-révolutionnaire a généreusement légué au socialisme et à la science sociale : celui d'une unité sociale, d'une intégration traditionnelle des fonctions sociales qu'aurait brisées la nouveauté révolutionnaire. Ce que dénonce en fait ce rêve – tenace dans les bonnes pensées progressistes – c'est tout simplement la démocratie, en tant que celle-ci se caractérise par l'hétérogénéité, par la non-coïncidence des formes sociales qui entrent dans sa constitution : forme-salariat et forme-école, représentation politique et institution de la science, etc.

Tel est en effet le paradoxe de la démocratie. D'une part, elle garde la marque des anciennes barrières d'ordre et d'abord de celle qui sépare le loisir intellectuel de la nécessité productive. Mais de cette séparation jadis « fonctionnelle » elle fait une contradiction en mouvement, où les politiques d'éducation commune des citoyens, de distribution des savoirs adaptés aux conditions et de redistribution des hiérarchies viennent rencontrer sous des formes mal programmables les investissements politiques et sociaux des familles qui savent que, dans une société inégale, les *égaux* sont aussi des *supérieurs*. Avant d'être l'instrument de programmation d'une science utile à l'entreprise commune, l'école est le lieu privilégié de la négociation de l'égalité, porteur de modèles de société qui mettent en crise les modèles sociaux enracinés dans l'« apprentissage » de

la vie productive. Ses effets de transformation sociale ne sauraient cesser d'être conformes à son essence : la *mise à distance* de la production. De là l'ambiguïté – et souvent la frivolité – des attaques de droite comme de gauche mettant au compte de la tradition « mandarinale » ce qui est le poids propre de la contradiction démocratique.

De là aussi la question : comment, au sein de la contradiction démocratique, a pu se constituer l'image heureuse d'une école offrant à tous les enfants des travailleurs la science qui leur permet de s'élever socialement en participant à la commune entreprise ? Cette question renvoie elle-même à une question plus fondamentale où pourrait se résumer le paradoxe socialiste : comment le travail et la production, monde de l'absence de loisir et de la guerre sans merci, ont-ils pu devenir le cœur d'une vision égalitaire du monde ? On a plus d'une fois mis cette promotion au compte d'un « humanisme travailliste » dont l'élite ouvrière aurait transmis à la pensée socialiste les valeurs égalitaires. Il y a lieu pourtant de s'interroger sur la cohérence des traits avec lesquels on a dessiné cet humanisme du travail. À lire dans le texte proudhonien, sa bible supposée, on voit que cette cohérence ne s'assure que par quelques coups de force qui assimilent le fléau de la justice au levier de l'ouvrier, la parole commune à l'alphabet du travail et la discussion maçonnique à l'œuvre des constructeurs⁵. Pour que la coïncidence de la science, du travail et de l'égalité se fixe sur le personnage du producteur, il faut déjà qu'elle se soit construite *ailleurs*.

Entre l'écolier et le producteur, comme entre le savant et l'homme du peuple, la soudure n'a pu se faire – et être mise au compte de la promotion du travail – que par un intermédiaire. Il faut peut-être pour l'entendre revenir à cette logique minimale des formes sociales qu'indiquait la vieille tripartition de la race d'or des savants, de la race d'argent des guerriers et de la race de fer des travailleurs. Le personnage-pivot qui fixe la coïncidence démocratique de l'application de la science et de la promotion du peuple, c'est le guerrier républicain, soldat, officier ou ingénieur de la France révolutionnaire. C'est dans le milieu de la guerre révolutionnaire, celui des Monge, des Carnot ou des Marceau, où les savants sont réquisitionnés pour la fabrication de la poudre et la formation d'une élite nouvelle, que le plein emploi des lumières de la science est venu coïncider avec le plein emploi des vertus acquises sur le terrain par l'homme du peuple. Une fois au moins la promotion des enfants du peuple, l'application immédiate de l'innovation scientifique et technique au service de la collectivité et la cause civique de l'égalité ont trouvé à s'ajuster : dans la figure de l'artilleur ou du canonnier des armées révolutionnaires.

C'est là en effet que la logique de l'institution scientifique et celle de la pensée des lumières se sont trouvées portées au-delà d'elles-mêmes. C'est d'abord à l'artilleur et au canonnier que pense Cabanis lorsqu'il prend à bras-le-corps cette hantise du déclassement qui s'opposait aux aléas de la dissémination scolaire du savoir. À quoi rime, demande-t-il, cette grande peur de produire des « demi-savants » ? Ces « demi-savants » si honnis sont « la véritable force des nations⁶ ». À sa suite, le XIX^e siècle cherchera inlassablement à former des « sous-officiers » de l'armée du travail à travers toutes les écoles vouées à unir la science à la production, École polytechnique et École centrale, écoles d'arts et métiers et écoles d'enseignement professionnel – quitte à découvrir que, sortie de la coïncidence des armées révolutionnaires, la notion de sous-officier éclate selon les logiques qui font diverger de la droite ligne productive les mécanismes scolaires, les stratégies de promotion sociale et les passions civiques.

Derrière le grand hymne au producteur-roi qu'introduisent, dans les années 1830, les trompettes saint-simoniennes, il faut reconnaître le pouvoir plus efficace de ce modèle militaire-révolutionnaire pour fixer les désirs de promotion individuels et les passions collectives des hommes du peuple au XIX^e siècle. Modèle porté par une réalité institutionnelle, celle qui fait de l'armée, des

écoles militaires saisies par la nouveauté scientifique et technique et des écoles scientifiques tournées vers les besoins militaires, des laboratoires de l'innovation, unissant le développement nouveau de la science et de ses applications au développement de nouveaux rapports sociaux. Ainsi la Révolution a-t-elle reconnu cette école que l'émigré La Rochefoucauld-Liancourt avait ouverte pour « ouvrir aux classes du peuple les portes de l'avancement militaire ». Ce sera la première de ces écoles d'arts et métiers plus tard chargées de former des sous-officiers non plus de l'armée mais de l'industrie, des contremaîtres « capables de rendre leur pensée par un dessin et de calculer les éléments des machines⁷ », mais dont les élèves se chargeront aussi de maintenir les turbulences révolutionnaires.

Et c'est autour de l'École polytechnique, dans le milieu des ingénieurs formés par elle, que l'enthousiasme scientifique et militaire de la Révolution engendrera les enthousiasmes nouveaux de l'industrie, du producteur-roi et de l'armée du travail. Paradoxe du saint-simonisme : son fondateur oppose le nouveau modèle industriel de l'administration des choses au vieux modèle militaire du gouvernement des personnes. Mais c'est en fait la « nouvelle » armée, l'armée de la Révolution, qui prête son modèle de rationalité technicienne, d'enthousiasme collectif et de promotion individuelle à la propagande pour la religion nouvelle de l'industrie, de la hiérarchie passionnelle et du classement des capacités. Et c'est le milieu polytechnicien qui se charge de sa mise en pratique, quitte à découvrir que, s'il est un domaine qui résiste à l'application du modèle de la mobilisation intégrale des capacités et des enthousiasmes, c'est bien le domaine industriel. Le producteur-roi ne dérive pas de l'entreprise capitaliste, ni du savoir et de la lutte ouvrière. Il dérive de l'artilleur révolutionnaire, image fondatrice d'une coïncidence unique entre la promotion de la science, l'ascension des enfants du peuple et le déploiement de l'enthousiasme civique, assemblant les traits dont se pareront les noces futures de l'école, de la nation et du travail.

À la recherche des sous-officiers du travail

Toute la bataille pour l'enseignement professionnel et technique est marquée par ce problème : comment faire coïncider le modèle scolaire de la séparation et le modèle militaire de la promotion avec un modèle rationnel de préparation au travail et à la condition travailleuse ? Bataille interminable entre les tenants des deux logiques, des deux formes sociales qu'il s'agit de réunir : l'apprentissage et l'école. Toute l'argumentation des premiers se résume dans l'aphorisme du vrai fer forgé pour de vrais clients. Dans toute sa rigueur, l'argument récuse l'idée même d'un enseignement professionnel : « Il faut avant tout que l'enfant prenne l'amour du métier, et c'est seulement à l'atelier que cet amour peut lui venir en voyant que le métier nourrit son homme en proportion des capacités qu'il a acquises. Tandis qu'à l'école il n'a sous les yeux que des professeurs qui vivent de l'enseignement qu'ils lui donnent et non du métier qu'ils lui apprennent⁸. »

Malheureusement, les mêmes industriels doivent convenir que les conditions nouvelles de l'atelier ne permettent plus de confier la formation de l'apprenti ni au maître, devenu un administrateur, ni au contremaître, chargé de la surveillance d'un matériel de plus en plus coûteux, ni à l'ouvrier, soumis à des normes de rendement accélérées. Il faut donc bien, pour résoudre la « crise de l'apprentissage », des écoles professionnelles. Mais l'administration doit suivre, dit-on, l'exemple de celles que les industriels eux-mêmes subventionnent à moindres frais : des écoles *pratiques* où l'on ne s'encombre ni de mathématiques, ni de cette technologie générale qui enseigne

les principes de toutes les machines dans le temps qui devrait être consacré à la pratique d'un véritable outil. Les élèves formés à cette technologie générale sont en effet inférieurs aux ouvriers formés sur le tas. Dira-t-on que les écoles professionnelles doivent former non des ouvriers du rang mais des contremaîtres ? Mais, à ces derniers, on ne demande « pas précisément de la science mais plutôt l'expérience et la force de caractère qui leur donnent autorité sur leurs camarades. Cela ne s'apprend pas sur les bancs de l'École⁹ ». Seul, bien sûr, un praticien qui vit de son travail – et accessoirement de celui de quelques autres – peut distinguer ces qualités.

La mauvaise foi des industriels a au moins le mérite de mettre à nu les contradictions de la volonté adverse. De fait, il s'agit d'autre chose que de former des ouvriers ou même des contremaîtres. Le projet de l'enseignement professionnel est social avant d'être économique. D'une part, il s'agit de former une élite ouvrière, c'est-à-dire non pas exactement des ouvriers plus habiles, mais des ouvriers qui tirent leur science et leur morale d'une autre école que les coups et les ruses de l'atelier. D'autre part, il s'agit de donner à la nation des « sous-officiers », ces « hommes utiles et vertueux » chers à Cabanis, qui apporteront dans les professions commerciales, industrielles et agricoles le sens du progrès, mais aussi le ciment d'une union entre les classes.

L'enseignement professionnel s'appelle d'abord « instruction intermédiaire », selon le modèle rapporté par Saint-Marc Girardin en 1833 de son voyage en Allemagne : intermédiaire entre l'école primaire et les écoles d'ingénieurs, mais aussi producteur d'une classe sociale intermédiaire à laquelle ne conviennent ni les humanités des collèges ni l'apprentissage des ateliers. L'idée de l'enseignement professionnel, celle qui fonde en 1833 les écoles primaires supérieures, n'est pas celle d'un apprentissage scolaire du travail *ouvrier*. Ce n'est pas seulement parce qu'elle veut former des entrepreneurs et non scolariser des pauvres. C'est aussi – et là-dessus partisans et adversaires de cet enseignement s'accordent, quitte à en tirer des conséquences différentes – parce que le travail manuel ne s'apprend pas hors du lieu où la nécessité l'impose : « Les éducations qui admettent le travail manuel le prennent comme un instrument d'instruction ou comme un moyen de récréation : le travail manuel comme instruction finit par être une série d'expériences amusantes, comme moyen de récréation, il fausse l'esprit des enfants en les habituant à traiter comme un jeu ce qui sera peut-être pour eux une nécessité. En fait de travail, il vaut mieux n'avoir aucune habitude que d'en avoir de fausses¹⁰. »

Logique sociale à laquelle le progrès technique donne un autre argument. Dans les conditions nouvelles de l'industrie, ce qui compte, ce n'est pas l'apprentissage des tours de main mais le développement général du corps et du cerveau, de l'œil et de la main, que la gymnastique, les manipulations de physique et les diverses variétés de dessin forment bien mieux que le tour ou le rabot : « Pour arriver à tous ces résultats, qu'a-t-on besoin de scier, de raboter, de faire des mortaises et des tenons ? Tout cela ne se fait-il pas aujourd'hui par des machines¹¹ ? »

L'enseignement professionnel récuse donc la logique de l'apprentissage et le fantasme de sa crise. Mais il se voue à être l'enseignement de nouvelles élites actives, non un enseignement de masse destiné à la classe productive. Au demeurant, la forme-école a sa logique propre et les stratégies de promotion sociale utilisatrices des écoles de « sous-officiers » ont la leur. Une école *professionnelle* qui n'est pas une école de préparation au *travail manuel* est une école offerte au désir de ceux qui ne veulent pas être soldats de l'armée *industrielle* : officiers peut-être, ou bien sous-officiers, mais dans l'armée *administrative*.

Tel est le sort de toutes les écoles créées pour donner des sous-officiers à l'industrie : le modèle militaire, le mécanisme scolaire et les stratégies des utilisateurs ne cessent de les tirer vers le haut. Une fois l'École polytechnique passée du soin des travaux publics à celui des mathéma-

tiques transcendantes, l'initiative privée a créé, pour former les fameux sous-officiers, une *École centrale des Arts et Manufactures*, vite entraînée à marcher sur ses traces.

Le destin des écoles d'arts et métiers est surtout exemplaire. Issues d'une école philanthropique de sous-officiers transformée dans les tumultes de l'Empire en école de chefs d'atelier et de « bons ouvriers », elles ne cessent de dévier de leur « destination véritable ». L'abus des mathématiques et de la physique, d'une part, des manières militaires, de l'autre, y entretient, dit-on, l'insoumission et leur fait produire « autant de soldats et d'hommes déclassés que d'ouvriers et de chefs d'ateliers¹² ». Une guerre acharnée de plusieurs décennies doit les persuader du caractère « purement civil » de leur école et les fixer pendant les deux tiers de la journée aux travaux manuels et au dessin linéaire. Ce retour au calme les fait juger dans les années 1860 comme des ouvriers polis et soigneux mais bien sûr inférieurs à ceux que la « pratique » a formés, avant de les élever peu à peu, à travers les bureaux de dessin et d'études, vers le statut d'ingénieurs. Quant à l'*École normale spéciale* créée à l'initiative de Victor Duruy, son excellent niveau la détourne aussitôt de son projet. Son directeur annonce bientôt au ministre l'ouverture de classes de latin et de brillants succès au baccalauréat. Et l'*École nationale pratique des ouvriers et des contremaîtres* qui prend sa place en 1891 ne met que dix ans à accéder au rang d'École d'arts et métiers¹³.

Logique infernale de l'école : ce n'est pas qu'elle soit – comme on dit – trop « théorique ». C'est qu'elle crée des égaux et que les *égaux* acquièrent un statut supérieur à ceux qui vivent dans le monde inégal de la production. Nul n'entre dans sa logique dans la perspective de se retrouver en concurrence avec les « élèves » de l'atelier. « Professionnelle » ou non, l'école est le lieu d'un changement d'identité. En vain le directeur de l'école primaire supérieure de Tréguier veut-il en 1924 créer une section agricole. Les quelques fils d'agriculteurs qui fréquentent l'E.P.S. sont vite dirigés par le milieu scolaire vers la recherche d'emplois administratifs. Les agriculteurs trégorrois ont bien voulu une section industrielle dans ce pays sans industrie, mais de section agricole, ils n'en veulent pas : ils n'envoient pas leurs enfants à l'école pour qu'ils y singent le travail de la ferme¹⁴.

Contre ce modèle des écoles primaires supérieures qui ne se démocratisent qu'au prix de déplacer les fils de travailleurs vers l'administration, la III^e République crée ses écoles d'apprentissage et ses écoles nationales professionnelles dont l'histoire est un conflit permanent entre le ministère de l'Éducation nationale, gardien des intentions humanistes et civiques de leur fondation, et le ministère du Commerce et de l'Industrie, relais des desiderata des industriels. Le conflit, quoi qu'en disent ces derniers, ne se réduit pas au combat des théoriciens et des praticiens. Il oppose la logique scolaire à celle du marché du travail. Et il n'est pas non plus un conflit entre patronat et classe ouvrière. Plus d'une fois, la voix des syndicalistes fera écho à celle des employeurs pour déplorer la complicité du formalisme enseignant et du désir de fuite des élèves, pour critiquer cet enseignement qui fait un être hybride et déplacé à la place de l'ouvrier savant de son expérience, propre et fier du travail de ses mains. Hymnes à un travail et à un travailleur déjà du passé qui recouvrent le commun refus de ce qui pousse l'ouvrier à sortir de sa condition : réaction naturelle du côté industriel, plus complexe chez les syndicalistes, surtout quand c'est un professeur d'E.P.S., Albert Thierry, qui parle au nom de la civilisation des producteurs contre les « écoles de domestication du peuple » qui font des fils d'ouvriers des êtres « avides de sinécures et d'aristocraties¹⁵ ». Il faut peut-être voir là moins la défense du métier perdu autour de laquelle se serait élaborée une culture de l'« élite ouvrière » que la réaction des représentants de l'*égal i t é du travail* face aux effets de cette *démocratie scolaire* qui disperse sur toute la surface des carrières sociales les capacités intellectuelles et les désirs de fuite qui renaissent sans cesse de l'univers productif.

Comme l'école mettait en « crise » l'apprentissage, le travail *social* de la démocratie scolaire met en crise la fragile tentative de penser et d'organiser l'égalité autour de l'acte productif. D'où le caractère un peu désespéré de cette critique radicale du « symbolisme » scolaire, accusant toutes les formes de la sociabilité scolaire de fausseté, jusqu'au principe même de la gratuité qui « fait sortir les écoliers des relations économiques tandis que les enfants (j'entends les mêmes) y restent plongés¹⁶ ». C'est bien en effet la question du *même* qui est décisive pour tous ceux – entrepreneurs capitalistes ou syndicalistes révolutionnaires – qui veulent un monde harmonisé par la production, fantasmant la *vérité*, de plus en plus controuvée par la production même, d'une école qui donnerait aux travailleurs des « métiers » – dont la définition pourtant se perd chaque jour – au lieu de « fournir des symboles aux citoyens ».

C'est bien de symboles en effet qu'il s'agit, à ceci près que le symbolisme scolaire n'est pas l'illusion déniait la réalité productive, mais une forme sociale intervenant dans la redistribution des occupations sociales. Le projet éducateur républicain oppose aux irrégularités et aux inégalités de l'ordre économique un modèle de rationalité anticipant sur une république économique à venir. La production peut s'y analyser à partir de quelques opérations fondamentales dont l'apprentissage dans le milieu purifié de l'école doit faire des travailleurs citoyens éclairés, non point mis en possession d'un métier mais rendus disponibles pour des formes rationalisées du travail et du service collectifs. Le primat de l'enseignement général sur les travaux manuels y est celui de la théorie générale sur les pratiques particulières, mais aussi, du sens de la communauté sur les particularismes professionnels.

L'étude d'Yves Legoux sur l'histoire de l'école Diderot, établissement municipal pilote fondé en 1877, montre les vicissitudes de ce projet face aux partisans du « vrai » travail, acharnés à réduire la part de l'enseignement général et à demander que l'établissement perde ses « allures d'école » pour devenir une usine-modèle. Sans doute ceux-ci auraient-ils gagné la partie si les pratiques et les aspirations sociales des anciens élèves n'avaient fini par imposer une autre « vérité » à leur acharnement. Refusant qu'on oblige « à se consacrer indéfiniment au travail de l'étau » ceux qui « se croient appelés à faire mieux », ils constatent que seul un manque de « culture générale » les confine dans des « fonctions subalternes¹⁷ ». C'est leur pression qui finit par imposer au conseil de tutelle un enseignement de mathématiques qui les prépare à occuper ces fonctions non plus de contremaîtres ou de chefs d'atelier mais de *techniciens* que l'évolution des formes du travail fait coïncider avec leur désir d'élévation intellectuelle et sociale et avec les normes de l'enseignement scolaire.

C'est en effet l'organisation scientifique du travail qui en même temps dévalorise les tours de main et les formes de commandement coutumiers, privilèges des enfants de l'atelier, et développe ces fonctions de techniciens qui, rapprochant l'organisation de l'atelier de la rationalité du bureau et du laboratoire, donnent une issue industrielle au mouvement de fuite vers des fonctions plus intellectuelles et des positions sociales plus élevées. Le technicien est en même temps une fonction requise par la rationalisation du procès de travail et un personnage *social* produit par la logique scolaire et par les stratégies de fuite hors de la condition ouvrière. En un sens, le technicien est « le nouveau produit que formait l'école de techniciens et rien d'autre ». Mais ce n'est pas la volonté des éducateurs qui impose ce « produit » nouveau : « L'orientation plus intellectualisée des programmes de l'École ne fut en fait qu'une adaptation un peu tardive à un mouvement que suivaient et qu'amplifiaient les anciens élèves¹⁸. »

De la crise de l'apprentissage à la crise de l'école

Sans doute cette solution heureuse à la « crise » inspire-t-elle aujourd'hui la vision optimiste d'une révolution informatique faisant à nouveau coïncider l'abstraction distribuée à tous du savoir scolaire et le bénéfice concret des positions de pointe ouvertes à l'entreprise de chacun à l'avant-garde de l'industrie nouvelle et de la guerre économique.

Cet idéal suppose un ordre productif à peu près recouvert par la rationalité scientifique et technique et une organisation des savoirs scolaires conduisant les demandes sociales de promotion vers les avant-postes de l'activité économique. Modèle fragilisé à ses deux pôles : là où le désordre commercial décourage la planification des emplois et des secteurs appelés à décider de la victoire économique ; là où la demande sociale d'éducation, instruite par ce désordre, diverge de la planification ; là surtout où cette demande se retourne en scepticisme sur les pouvoirs de l'école à tenir ses promesses sociales.

Ce scepticisme, c'est la conscience du deuil au-delà duquel éclate la contradiction de la démocratie scolaire. En se généralisant, l'égalité scolaire finit par annuler ses effets. Elle produisait des effets de redistribution sociale dans sa divergence avec l'ordre de la production. Elle lui devient maintenant synchrone. Le temps de la *séparation* propre à la forme-école vient s'identifier au temps du *retard* propre à la forme-apprentissage. La raison première de ces modes d'être contemporains du système scolaire que l'on baptise volontiers de « crise de l'école », c'est la coïncidence atteinte entre le temps de l'école et celui de l'apprentissage dans une même fonction de soustraction d'une classe d'âge de plus en plus importante pour une période de plus en plus longue du marché du travail.

Ceux qui dénoncent une école « reproductrice », attirant à elle les fils du peuple pour leur faire sentir, par le formalisme de ses manières, l'indignité qui les voue à leur sort inférieur, opèrent un chevauchement d'âges et de logiques : ils font du degré zéro d'une école réduite au gardiennage d'une classe d'âge la réalité en acte de son concept. La simple reproduction est la limite d'une école qui a absorbé la logique de son contraire, la fonction de soustraction/préparation propre au retard de l'apprentissage. À travers la « crise de l'enseignement professionnel », la « crise de l'apprentissage » est devenue « crise de l'école ». En intégrant les anciens apprentis, l'école a importé la « crise de l'apprentissage », c'est-à-dire l'inadéquation originelle de l'ordre scolaire à l'ordre productif ; c'est-à-dire aussi l'obsession d'une mythique adéquation du temps de maturation physiologique et de retrait social de la population enfantine à un temps de formation donnant aux jeunes la possession d'un métier permettant à chacun de gagner sa vie dans un univers harmonieux du travail et de l'échange.

C'est sur cet horizon que s'est développée l'analyse de l'« échec » scolaire, soit la mise en concordance de deux phénomènes : l'inégale réussite de tous aux performances scolaires et l'incapacité de l'école à assurer la contradictoire promotion de *tous* ses usagers. C'est sur ce terrain que se sont déployées les analyses des transformations à apporter à l'apprentissage scolaire pour l'adapter aux modes d'être et aux sociabilités des fils des travailleurs les plus défavorisés. La générosité de ces tentatives n'empêche pas un contresens radical. L'école n'est productrice d'égalité que dans la mesure où elle est *inadaptée* aux sensibilités et aux modes d'être des soldats de l'armée productive. Les fils de ces soldats ont toujours su que c'était à eux de s'adapter et ils l'ont fait quand ils l'ont voulu. Tout le monde sait jouer au jeu des formes et calculer les profits concrets de l'abstraction. Ce n'est pas un *habitus* défectueux qui empêche de jouer, mais un jugement somme toute lucide qui ne croit plus aux gains. Ce qui manque aux

formes de la démocratie scolaire, c'est désormais la *confiance* dans leurs pouvoirs promotionnels. On envoyait jadis un enfant à l'école pour qu'il accède à une condition supérieure. C'était une manière plus satisfaisante de résoudre la question de la surabondance des bras que de faire jouer contre lui les égoïsmes de corporation sous couvert d'apprentissage et de « qualification ». Ceux qui les envoient aujourd'hui à cette école qui opère la massive et égale soustraction des jeunes n'imaginent plus qu'il y ait d'autres places à prendre que les leurs. La logique égoïste de l'apprentissage fonctionne maintenant comme logique sociale générale.

D'où le caractère étrange d'une situation où la revalorisation de l'école est liée à la mission qui lui est assignée de résoudre une « autre » crise, celle de l'emploi. Une curieuse discordance semble d'ailleurs exister entre l'optimisme des politiques et des pédagogues qui veulent résoudre par la « formation » la question du chômage et la prudence ou le pessimisme des économistes cherchant à mesurer les effets réels des actions de formation sur le marché de l'emploi. Les diverses actions pour peser sur la charnière formation-emploi ne semblent pas, selon leurs résultats, avoir créé beaucoup d'emplois ni même modifié sensiblement les politiques des entreprises. Dans ce contexte d'incrédulité, l'affirmation conquérante d'un renouveau de l'école débouchant sur la victoire dans la lutte pour l'emploi semble avoir d'abord une fonction politique : rendre à l'école publique une dynamique intellectuelle en la tirant des logiques reproductrices et des philosophies moroses du gardiennage ; et, en même temps, susciter une conscience nouvelle dans une société adulte malthusienne, privée d'autres perspectives que la défense de ses emplois contre ses propres enfants.

Reste à savoir si le profit premier de ce discours mobilisateur n'est pas d'ouvrir une carrière nouvelle au vieux discours de l'adéquation et à la prolifération des savoirs para-politiques spécialisés dans la gestion de son mythe. Au premier rang de ceux-ci figure la pédagogie, constamment déplacée d'un savoir circonscrit sur les apprentissages cognitifs à une *méta-sociologie* des raisons de l'inadaptation scolaire et à une *méta-politique* des voies de l'adaptation nouvelle. La fonction politique du mot d'ordre mobilisateur se trouve alors excédée par le fonctionnement du système des savoirs sociaux qui prolifèrent autour des organes de décision politique. Fonctionnant selon le modèle économique de l'offre et de la demande, ceux-ci retraduisent toute proposition de consensus en élaboration de modèles d'adéquation entre la demande sociale et l'offre étatique – modèles qui agissent en retour sur l'analyse et la volonté des politiques, colmatant imaginativement les ruptures entre formes sociales en quoi consiste la singularité démocratique, fantasmant incessamment les images d'une nouvelle politique en harmonie avec les comportements des consommateurs, d'une école en harmonie avec le monde du travail, d'une communication de l'information franchissant les barrières sociales, etc.

Sans doute la singularité de la démocratie – là surtout où elle est née de la rupture révolutionnaire – se trouve-t-elle obligée à ce paradoxe : la démocratie est un mode de vie des individus plutôt que de gouvernement des collectifs. Elle ne peut guère se gouverner qu'à ignorer, dans ses rassemblements, ce qui la fonde : la non-concordance de l'ordre scolaire et de l'ordre productif, des formes de la représentation politique et des modes de sociabilité quotidienne, des stratégies des individus et de celles des planificateurs. Il lui faut pourtant quelque peu savoir ce qu'elle doit par ailleurs ignorer : ni l'école ni l'ordre économique n'assureront jamais le plein emploi des capacités et des aspirations. Ni la politique ni la science. C'est dans leurs disharmonies internes et dans leurs tensions réciproques que les individus éprouvent leurs chances et que les groupes affirment leurs droits.

© Jacques Rancière

Bibliographie

1. Legoux Yves, *Du compagnon au technicien*, Paris, Technique et vulgarisation, 1972, p. 321.
2. Allegret P., *le Problème de l'éducation professionnelle*, Paris, 1913, p. 121.
3. Fichet César, *Mémoire sur l'apprentissage et sur l'éducation industrielle*, Paris, 1847.
4. Gréard Octave, *Des écoles d'apprentis*, Paris, 1872, p. 17.
5. Proudhon, *De la Justice dans la Révolution et dans l'Eglise*, Paris, 1858, et, pour l'interprétation ici contestée, Georges Duveau, *la Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, 1948.
6. Cabanis, «Opinion sur le projet d'organisation des écoles primaires et en général sur l'instruction publique», *Œuvres philosophiques*, Paris, 1956, t. II, p. 437.
7. Guettier A., *Histoire des écoles impériales d'arts et métiers*, Paris, 1865, p. 31.
8. Picot G., in Conseil supérieur du travail, *Rapport sur l'apprentissage*, présenté par Briat, Paris, 1902, p. 233.
9. *Enquête sur l'enseignement professionnel*, Paris, 1864, cité par Legoux Y., op. cit., p. 41.
10. Pompée Philippe, *Etudes sur l'éducation professionnelle en France*, Paris, 1863, p. 179.
11. *Ibid.*, p. 322.
12. Guettier A., op. cit., p. 50.
13. Paquier J.-B., *l'Enseignement professionnel en France*, Paris, 1908.
14. Briand J.-P. et Chapoulé J.-M., «L'école primaire supérieur de garçons en France», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, pp. 87-111.
15. Thierry Albert, *l'Homme en proie aux enfants*, Paris, 1909, p. 85.
16. Thierry A., «Principe d'une éducation syndicaliste», *La Vie ouvrière*, n° 63, 5 mai 1912.
17. Legoux Yves, op. cit., p. 222 et 226.
18. *Ibid*, p. 389.