

# L'ÉCOLE COMME INSTITUTION DES AFFECTS TRISTES AUX AFFECTS JOYEUX ?

.....  
**Jean-François Pontégnie**

*Chargé d'études et d'analyses  
à Présence et Action Culturelles*  
.....

# L'ÉCOLE COMME INSTITUTION DES AFFECTS TRISTES AUX AFFECTS JOYEUX ?

Jean-François Pontégnie

Chargé d'études et d'analyses  
à Présence et Action Culturelles

## L'ÉCOLE EST UNE INSTITUTION

En raison de la très grande polysémie de ce terme, il convient de préciser que nous concevons ici le fait institutionnel comme la confiscation par le pouvoir (quelle que soit sa forme : absolutiste, démocratique-libérale, etc.) de la « puissance de la multitude ».

Formulation qui appelle quelques éclaircissements<sup>1</sup>...

### 1. Affection (ou « puissance ») -> affect -> désir d'agir

- Il faut ici entendre le mot d'« affection » (au sens spinoziste), comme synonyme de « puissance » (nous employons indifféremment l'un ou l'autre terme), c'est-à-dire comme *ce qui a le pouvoir « pouvoir d'affecter »*, à savoir : *de produire un affect* (un effet) triste ou joyeux... Pour être clair, une affection ça peut être une rencontre, une lecture, un événement, etc. qui nous affecte.
- Cet affect produit *le désir de faire quelque chose*. Pour poursuivre l'exemple précédent, telle rencontre peut nous faire *désirer* agir dans le sens de l'engagement humanitaire, telle autre dans le sens du repli monastique : il n'y pas ici de jugement de valeur, simplement *la poursuite des affects joyeux et l'évitement des affects tristes*

« Pour Spinoza, l'affect désigne “l'effet qui suit l'exercice d'une puissance”[:] l'affect est ce qu'une affection (une rencontre de choses me fait (elle produit en moi de la joie ou de la tristesse) et par suite ce qu'elle me fait faire, car d'un affect résultent une redirection du conatus<sup>2</sup> et le désir de faire quelque chose ».

### 2. Pour passer à un niveau plus général :

- « La multitude n'est pas tant la collection particulière de telles et telles singularités individuelles qu'elle n'est le collectif même. Elle est le réservoir de puissance du social ». La multitude – en fait – c'est le social envisagé comme puissance – comme affection.
- Tout ceci ne prend sens, dans l'optique qui est la nôtre – la compréhension de l'institution – que si l'on sait que la *puissance de la multitude* est bien une affection, mais une affection, une puissance, particulière en ce sens où elle exerce son *effet* sur la multitude elle-même – en d'autres termes

1. Pour lesquels nous nous inspirons du propos de Frédéric Lordon in *Imperium. Structures et affects des corps politique*, Paris, La Fabrique, 2015. *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris, La Fabrique, 2010. De façon générale, nous ne renvoyons pas toutes les citations de Frédéric Lordon à leur ouvrage d'origine, précisons donc que nous référons souvent aussi à *Pour un structuralisme des passions* [http://palimpsestes.fr/textes\\_divers/1/lordon/structuralisme-passions.pdf](http://palimpsestes.fr/textes_divers/1/lordon/structuralisme-passions.pdf) C'est la cohérence des œuvres de Frédéric Lordon - qui tient à ce qu'il s'efforce tout au long de ses derniers ouvrages de reconstituer « une philosophie politique d'inspiration spinoziste » comme l'écrit Jérôme Lamy\* - qui nous a semblé ne pas rendre indispensables des renvois systématiques aux œuvres particulières. \*Frédéric Lordon, *Les affects de la politique* Recension d'ouvrage par Jérôme Lamy <https://journals.openedition.org/chrhc/6607>

2. « Spinoza nomme “conatus” l'effort par lequel « chaque chose [...] s'efforce de persévérer dans son être ». [...] Car le conatus est la force d'exister. Il est pour ainsi dire l'énergie fondamentale qui habite les corps et les met en mouvement. Le conatus est le principe de la mobilisation des corps. Exister c'est agir, c'est-à-dire déployer cette énergie. [...] Puisqu'il va s'agir [ici] de choses humaines, on pourrait dire : l'énergie du conatus, c'est la vie, [...] c'est l'énergie du désir. Être, c'est être un être de désir. Exister c'est désirer, et par conséquent s'activer – s'activer à la poursuite de ses objets de désir ». En tant que tel, « le conatus, force désirante générique et « essence même de l'homme », est d'abord, ontologiquement parlant, pur élan, mais sans direction définie ». D'où la séquence : affection (ou « puissance ») -> affect (ou effet) -> désir (d'agir) que nous venons d'exposer et qui oriente le conatus.

la multitude produit un « affect » mais un « affect commun » au sens de ce « *qui affecte identiquement tous*<sup>3</sup> ». En d'autres mots : la multitude s'auto-affecte.

- C'est ainsi que la multitude auto-affectée fait *consistance* : « *la multitude se constitue elle-même en un rassemblement consistant, c'est-à-dire comme une formation politique* », au sens large « *de groupement de nature politique* » en quelque sorte soudé par quelque affect commun.

Pour résumer : toujours, « *les multitudes nombreuses s'assemblent en des corps consistants – politiques – par l'effet, et la mise en forme, de leur puissance collective* ».

- Mais « ces corps consistants » offrent par là-même la *multitude* « *à la capture et à l'institutionnalisation, c'est-à-dire à la domination* ». Tant il est vrai, comme le dit Alexandre Matheron, que « *le pouvoir politique est la confiscation par les dirigeants de la puissance collective de leurs sujets* ». Ou encore comme le formulait Étienne de la Boétie au sujet du souverain : « *Comment a-t-il aucun pouvoir sur vous, que par vous ?*<sup>4</sup> »
- « *Il suffit d'une première capture [par un pouvoir] pour qu'[ensuite] tout le massif institutionnel se mette à buissonner irréversiblement* » ou, dit autrement : « *le processus institutionnel, en son essence, [...] est de ramification infinie de la capture. [Et, dans cet enchevêtrement...] sa propre puissance devient littéralement méconnaissable à la multitude. Comment reconnaîtrait-elle son œuvre (puisque « tout ce qui arrive à la Multitude vient de la Multitude ») dans l'effet d'autorité local d'une sous-institution de quatrième rang ?* »

Les corps consistants offrent la *multitude* à la capture et à l'institutionnalisation, c'est-à-dire à la domination. Il suffit d'une première capture [par un pouvoir] pour qu'[ensuite] tout le massif institutionnel se mette à buissonner irréversiblement.

On voit dès lors en quoi **l'institution scolaire**, partie du « massif buissonnant », est pour ce qui la concerne « *une affection à grande échelle* » – en l'espèce, tout comme pour comme l'État, son « *pouvoir d'affecter* » s'étend par construction légale – on parle bien entendu de *l'obligation scolaire* – à tous les enfants de la nation.

## MODES DE « CAPTURE » DE L'ÉCOLE

Pour caractériser les modes sur lesquels se décline la capture, c'est-à-dire la déclinaison de la domination par l'école, on peut se référer aux *représentations sociales*, aux « *imaginaires* » comme « *constructions mentales, produites et intériorisées à la fois à l'échelon des individus et à celui des instances collectives [...] [et qui] partagées par la plupart des acteurs sociaux* », [formatent] les attentes des usagers, les priorités des enseignants et les convictions des responsables des politiques scolaires<sup>5</sup> ».

Les éléments ci-dessus soulignés montrent en quoi ce que Dominique Grootaers nomme « imaginaires » sont bien des *affects communs*, au sens de « *l'expression des structures dans et par les psychés individuelles, [au sens de] la*

3. On en reste ici à des considérations très générales ; il est entendu que cet « *identiquement* » appelle des nuances : chaque humain ayant une « *complexion* » propre, il n'est pas *strictement* affecté de la même façon – mais le « *commun* » est suffisamment fort pour amener à faire *consistance* (à assembler en corps politiques). Voir aussi plus loin le propos relatif à l'« *ingenium* », dans le point « *Fabriquer le marché et son Homo Oeconomicus ad hoc ?* »

4. *Discours sur la servitude volontaire*, Étienne de la Boétie.  
[www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf](http://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf)

5. *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*.  
Dominique Grootaers  
[www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103)

présence des structures au sein même des sujets mais sous forme de dispositions, de désirs, de croyances et d'affects » ainsi que l'écrit Frédéric Lordon.

Les mots « imaginaire » ou « représentations sociales » renvoient au fait que l'école est identifiée par les différentes catégories d'acteurs sociaux comme remplissant trois grands rôles a priori non hiérarchisés mais interconnectés, lesquels, font de surcroît l'objet de *re-lectures diverses* en fonction des *intérêts* de l'État. Dominique Grootaers relève ainsi un rôle relatif à l'« Éducation », un autre, à la « Socialisation » et un troisième, à l'« Utilité<sup>6</sup> ».

6. Dans les citations qui suivent, c'est l'auteur qui souligne.

7. La contribution de Dominique Grootaers porte sur la France et sa « laïcité ». Nous n'abordons pas ici la situation particulière de la Belgique et de ses divers « réseaux » subsidiés - dont un est dit confessionnel.

- **Le rôle éducatif**, conquête sociale du 19<sup>e</sup> siècle, imprégnée de la philosophie des Lumières, entend ouvrir « à tous l'accès à l'instruction et émanciper chacun par le savoir rationnel, un savoir défini avant tout comme objectif et universel ». Avec le tournant des années 60, « au-delà du seul rôle de l'instruction, [il] s'agit [dans une quête d'authenticité] de former le "moi", c'est-à-dire l'Individu-Sujet "épanoui", en prenant en compte et en développant [...] toutes ses ressources personnelles ». Enfin, à partir des années 90, s'impose « une orientation avant tout pragmatique. Au nom de l'efficacité, elle met la personne sous forte tension, dans un contexte de concurrence exacerbée entre les individus et de compétition économique accrue à l'échelle mondiale, [le tout, en lien] avec la question de l'employabilité. [...] La mission de l'Éducation vise alors à rendre chacun capable de saisir [de son propre chef] les opportunités et de faire les bons choix [individuels] pour piloter sa vie ».
- Au 19<sup>e</sup> siècle, **l'école de la socialisation** « contribue à construire la "citoyenneté" autour de l'appartenance nationale s'opposant à toutes les formes de particularismes culturels [dialectes locaux, croyances religieuses<sup>7</sup>, allégeances idéologiques, particularités vestimentaires, etc.]. [...] L'École de la Socialisation répond à une logique symbolique [qui] passe par l'affirmation des valeurs universelles héritées de la Déclaration des droits de l'Homme [...]. [Elle] conduit à constituer ces valeurs [...] en une nouvelle sorte de Foi commune autour d'une série de convictions, de propositions non discutables, de sortes de dogmes érigées en Absolu comme, par exemple, l'Égalité, l'Individu, la Démocratie vue comme expression de la Volonté collective, l'État vu comme l'incarnation du Bien commun, le Progrès, la Raison, etc. » Bifurquant résolument dans les années 70, « l'école de la Socialisation met l'accent sur une nouvelle citoyenneté construite autour du principe du "vivre ensemble" [qui] suppose la tolérance vis-à-vis des différences et des particularités de toutes sortes (handicaps, préférences sexuelles, choix religieux). [Elle] préconise la rencontre des diverses cultures et la reconnaissance de leur pluralité. Paradoxalement, c'est le métissage culturel qui se voit à présent érigé en valeur commune ! Le déclin de la première conception de la citoyenneté va de pair avec celui de la légitimité de l'État comme porteur du Bien commun (notamment, à travers les services publics) ». « Les deux conceptions normatives de la citoyenneté qui se succèdent au pôle de la Socialisation cohabitent aujourd'hui au sein de l'institution scolaire. Elles sont en partie contradictoires et donnent donc lieu à des débats entre acteurs sociaux », ajoute Dominique Grootaers.
- **L'école de l'utilité**, enfin, « jette un pont entre l'école et la sphère productive (les diplômes conduisant à différents types d'emploi et niveaux de revenus) et s'appuie pour cela sur un principe dur comme le roc, celui de la Méritocratie. »

Celle-ci est axée tout à la fois sur les « dons » ou les « aptitudes » – les appellations varient selon les époques – et sur la « volonté » (la « motivation », ou encore la « proactivité »...) : un mélange de dispositions dont l'individu est porteur et de traits psychologiques qui le rendent « méritant ». Ce modèle – selon lequel le mérite actionnerait « l'ascenseur social » – entre très largement en crise avec la survenue du chômage de masse dès les années 70 : la réussite scolaire n'est plus guère un gage d'accès à un emploi meilleur. Crise à quoi s'ajoute la massification de l'échec scolaire... – entre autres liée à l'allongement de l'obligation scolaire, elle-même dictée par la nécessité d'« occuper » le plus longtemps possible de potentiels chômeurs. Cette situation a conduit dans les années 90 à revoir le concept de diplôme scolaire ; il est à présent question de « *conduire à un seuil d'employabilité* », en d'autres termes, « *[...] de donner le minimum de compétences générales et professionnelles [...] qui sera le sésame ouvrant la porte à l'insertion sociale tout autant que professionnelle* ».

Il est absolument frappant de constater à quel point l'institution scolaire est *étatique*, au sens où elle est le jouet – l'instrument – des différentes inflexions de la capture par ce qu'on pourrait nommer l'« institution première », l'État.

Il est entendu que l'État revêt différentes formes que nous n'examinons pas ici, nous utilisons ce terme de façon générique pour désigner la « capture première », à partir de laquelle « buissonnent les institutions » ou « se ramifie la capture » jusqu'à des « *sous-institutions de quatrième rang* »...

De l'unification de la Nation – avec ce que cela implique d'éradication de tout particularisme – à la société métissée, on reconnaît les grandes inflexions qui ont marqué la fin des Empires après 14-18 et donc la nécessité de reconstruire des Nations et, ensuite, le tournant de la mondialisation. Néolibérale du reste, comme le souligne le passage de l'école des Lumières à celle de la concurrence exacerbée, après un bref détour par l'idéal post-soixante-huitard de l'épanouissement personnel. De même, les effets de massification – tant de la population que de l'échec scolaires et du chômage – ont conduit à mettre sur pied une école de *l'employabilité*<sup>B</sup> qui tenterait d'éviter la précarité – pour le dire très généralement.

Les imaginaires – ces affects communs « cristallisés » – dont est investie l'école ont en réalité perduré, ils continuent de se chevaucher sur différents modes, non exempts de conflits du reste. On retiendra ici deux exemples.

- Pour le dire nettement, nous vivons une situation où coexistent – mais en chiens de faïence – d'une part, les « *écoles "citadelles"* (celles qui n'accueillent et surtout ne gardent que les élèves en réussite scolaire) et les *filières d'excellence ainsi que [...] les écoles et les filières du milieu de gamme* » et, d'autre part, « *les écoles dites "poubelles"* (celles qui recueillent un grand nombre d'élèves qui ont déjà échoué ailleurs) et les *filières de relégation* », destinées à limiter les dégâts multiples du chômage, voire de la désaffiliation. Par ailleurs, il est aisé de constater que le principe méritocratique continue aussi d'imprégner toute la culture scolaire : c'est ce qu'indique sans détour la qualification du sort réservé aux « sans-mérites » : la « poubelle ».

8. « *[L']employabilité [...] est le capital personnel que chacun doit gérer et qui est constitué de la somme de ses compétences mobilisables* »... en vue de travailler naturellement.

*Le capitalisme comme forme historique et comme pratique sociale. Une contribution à la philosophie sociale à partir de Marx et de la théorie de la régulation.* Leonardo Jorge da Hora Pereira

[www.theses.fr/2016PA100081](http://www.theses.fr/2016PA100081)

- Le concept de citoyenneté lui-même a fait l'objet d'un remaniement profond lié au dépérissement de l'état keynésien et des services publics et au relatif effacement concomitant des « absolus » : *l'Égalité, l'Individu, l'État comme incarnation du Bien commun...* etc. Néanmoins ces dernières valeurs survivent, notamment sous la forme de l'incessante convocation (plus incantatoire qu'opérationnelle, il est vrai) de la Déclaration des Droits de l'Homme (de 1948)... au demeurant parfaitement cohérente avec l'exaltation de la « diversité ». Plasticité d'une Déclaration universelle qui n'est pas sans rappeler le propos de Deleuze et Guattari : « *Les droits de l'homme sont des axiomes : ils peuvent sur le marché coexister avec bien d'autres axiomes, notamment sur la sécurité de la propriété, qui les ignorent ou les suspendent encore plus qu'ils ne les contredisent [...]. Qui peut tenir et gérer la misère, et la déterritorialisation-reterritorialisation des bidonvilles, sauf des polices et des armes puissantes qui coexistent avec les démocraties ? Quelle sociale-démocratie n'a pas donné l'ordre de tirer quand la misère sort de son territoire ou ghetto ? [...] Les droits de l'homme ne nous feront pas bénir le capitalisme . [...] Les droits de l'homme ne disent rien sur les modes d'existence immanents de l'homme pourvu de droits*<sup>9</sup> ».

## L'ÉCOLE NÉOLIBÉRALISÉE ?

Si les conceptions plus ou moins contradictoires de l'école demeurent enchevêtrées et suscitent des résistances, il n'en demeure pas moins que la direction générale que prend l'institution scolaire est assez claire : « *école et université, lesquelles avaient jusqu'alors échappé – du moins dans leurs grands principes – à la logique de la rentabilité caractéristique du mode de gestion néo-libérale, se sont peu à peu retrouvées soumises à cette dernière [...]. Leurs différents acteurs, mis en compétition les uns avec les autres, sont ainsi amenés à se vivre et à se gérer comme des entreprises*<sup>10</sup> ».

## L'ENQUÊTE PISA COMME SYMPTÔME...

« *Le savoir se voit destituer de sa valeur intrinsèque et n'est plus perçu que par son utilité et sa valeur marchande [...]. En reprenant le vocabulaire marxiste et en schématisant quelque peu, on pourrait dire que de valeur d'usage qu'il était (comme le suggère d'ailleurs le concept de culture auquel il était, hier encore, étroitement associé), il tend à être réduit à la dimension de valeur d'échange, c'est-à-dire de marchandise.* »

## DE L'IDÉOLOGIE

« *L'OCDE a accordé, dès les années 1980, la priorité à la dimension économique de l'éducation, considérant que l'« économie de la connaissance » pouvait à la fois stimuler les marchés et être elle-même l'objet d'un marché*<sup>11</sup>. C'est pourquoi, à partir de la décennie suivante, elle a développé plusieurs programmes d'évaluation dont l'enquête PISA (Programme for international Student Assessment ou

9. *Le concept et le droit*, L'Humanité [www.humanite.fr/node/117087](http://www.humanite.fr/node/117087)

10. *L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation?*, Alain Trouvé <https://books.openedition.org/purh/1593?lang=fr>

Les citations qui suivent sont extraites de cette contribution.

Nous avons souligné les extraits de la « littérature » de l'OCDE tels qu'ils ont été sélectionnés par Alain Trouvé dans les documents suivants :

*Livre blanc sur l'éducation et la formation.*

*Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, OCDE

<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/doi8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>

*Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*, OCDE

[www.oecd.org/fr/education/innovation-education/1870581.pdf](http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/1870581.pdf)

*Stratégie de l'OCDE sur les compétences : élaborer une stratégie en faveur des compétences*, OCDE

[www.oecd.org/fr/education/48128846.pdf](http://www.oecd.org/fr/education/48128846.pdf)

*Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur*, OCDE

[www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm](http://www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm)

11. La question de la « connaissance » comme marchandise est une problématique qui demanderait à elle-seule un fort important travail d'éclaircissement, la présente analyse ne s'y prête cependant pas.

*Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ».*

Sans entrer dans le détail du discours officiel<sup>12</sup>, l'enquête PISA est « *l'expression de la volonté des pays membres de l'OCDE et associés<sup>13</sup> [...] d'étudier de façon suivie les résultats des systèmes d'éducation en termes d'acquis des élèves relativement aux "compétences<sup>14</sup> spécifiques et transversales", ainsi que leur "envie d'apprendre", "leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage" ».* En d'autres termes, elle entend « *évaluer les "savoirs et savoir-faire indispensables pour participer pleinement à la société de la connaissance" ».* Inscrite dans la lignée des enquêtes américaines, PISA vise donc en réalité à « *établir un repérage précis des besoins de l'économie<sup>15</sup> afin de le mettre au service des experts (chercheurs et décideurs) chargés du dossier de la politique éducative* ».

## DES DOGMES

Alain Trouvé appuie ses fortes affirmations sur trois dogmes d'essence néolibérale qui irriguent l'enquête PISA : *l'économisme, l'utilitarisme et la rationalisation.*

## L'ÉCONOMISME

De façon générale, la vision de l'OCDE est la suivante : « *dans un environnement caractérisé par [...] une concurrence croissante à l'échelle internationale, il est essentiel, pour stimuler l'emploi et la croissance économique [...], de veiller à ce que l'offre de compétences soit adaptée et pleinement utilisée, tout en développant en permanence les qualifications de la main-d'œuvre.* »

Les compétences, ajoute-t-on, « *conditionnent l'employabilité* » et « *permettent aux travailleurs de mieux réussir sur le marché du travail et de s'adapter à un marché du travail désormais plus fluide* ».

C'est cette vision qui permet de comprendre en quoi la « compétence » est complètement instrumentalisée par l'enquête PISA dans « *une logique évaluative mise au service d'intérêts uniquement économiques et professionnels* ».

Et l'on mesure l'importance de cette vision économiste quand on sait que les résultats des enquêtes PISA servent aux pays membres de l'OCDE « *de sources de renseignements précieux pour la préparation des jeunes générations à "affronter les situations de la vie courante" et à "relever les défis du monde réel" »* – la vie courante et le monde réel étant réduits, on l'a compris, à « *l'économie de marché généralisée perçue implicitement comme horizon indépassable de la modernité contemporaine* ».

## L'UTILITARISME

L'économisme de l'enquête PISA se concrétise par « *une conception résolument utilitaire et pragmatique de l'éducation* ». Le protocole d'enquête précise en effet que « *la priorité est accordée à "ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école", plutôt qu'à ce qu'ils "ont assimilé des matières [scolaires] spécifiques" ».*

**12.** Que l'on peut retrouver (entre autres) dans les documents de l'OCDE précités.

**13.** Pour le détail des membres voir ici : [www.oecd.org/fr/apropos/membres-et-partenaires/](http://www.oecd.org/fr/apropos/membres-et-partenaires/)

**14.** La notion de *compétence* est définie par l'OCDE comme l'« *ensemble des connaissances caractéristiques et aptitudes qui permettent à un individu de mener systématiquement à bien une tâche ou une activité* ». Dans l'optique de l'OCDE, « *les "compétences" peuvent ainsi acquérir le statut de supports d'investissement (sic) "afin de stimuler la croissance économique et de faciliter l'insertion (ou la réinsertion) sur le marché du travail" ».*

**15.** Cf. ci-après : « *il est essentiel, pour stimuler l'emploi et la croissance économique [...], de veiller à ce que l'offre de compétences soit adaptée et pleinement utilisée* ».

Un «plutôt que» qui indique assez nettement que «la culture scolaire ne vaudrait pas en elle-même, mais seulement par les applications pratiques qu'elle serait en mesure de susciter».

«Tout se passe comme si le principal intérêt des connaissances et des compétences telles qu'elles apparaissent, résidait principalement dans l'utilité qu'elles offrent du point de vue socioéconomique. Cela est manifeste dans le fait que, pour PISA, la "vie réelle" est surtout perçue comme étant celle de la "société de la connaissance", formulation cognitive de la société de marché<sup>16</sup>. La question consiste en effet à savoir si les élèves ont bien "découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société"».

Dès lors, «l'école tend [...] à perdre son statut d'institution cardinale en matière d'éducation, pour devenir essentiellement un instrument mis au service des besoins de la société [de marché, naturellement !]. On peut estimer que les programmes de l'école "néo-libérale" seront de plus en plus orientés vers ce dernier». Au reste, «l'absence de test d'évaluation en ce qui concerne les disciplines artistiques et littéraires, sollicitant davantage l'imagination et la créativité, et, de ce fait, certainement plus difficiles à faire rentrer dans des standards d'évaluation, peut paraître significative de [...] l'idéologie de PISA».

## LA RATIONALISATION

«L'enquête PISA apparaît comme un instrument au service de la politique de rationalisation promue depuis plusieurs décennies par l'OCDE. Cette rationalisation prend d'abord la forme du calcul économique consistant à optimiser le "rendement de l'éducation" [...] L'enquête se donne en effet comme priorité d'analyser le "rapport coût-efficacité" des investissements (financiers, matériels et humains) qu'il s'agit de rentabiliser au maximum, surtout dans le contexte de crise comme cela est régulièrement rappelé dans les textes depuis 2009.»

«Ainsi, devant le constat du "nombre de compétences élémentaires mal maîtrisées", [...] il est question d'"améliorer l'offre, d'anticiper la demande et d'optimiser l'utilisation des compétences de la main-d'œuvre"».

## FABRIQUER LE MARCHÉ ET SON HOMO OECONOMICUS AD HOC ?

Il ressort de tout ce qui précède que l'examen de l'école comme institution dresse un portrait complexe, tressé de fortes contradictions certes, mais connaissant une évolution générale contemporaine fort claire.

Mais avant de continuer, précisons encore que «les structures objectives se prolongent nécessairement en structures subjectives [...] elles existent aussi nécessairement sous la forme d'une inscription dans les psychés individuelles.» C'est pourquoi «toutes les idées ne nous affectent pas [tou-te-s] de la même manière, c'est notre complexion personnelle, notre ingenium dans le vocabulaire

16. Formulation un peu sibylline, qui renvoie en réalité à la stratégie de Lisbonne, décidée au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 : «Deux dimensions étroitement liées se trouvent au cœur de la Stratégie de Lisbonne : la libéralisation des marchés et l'investissement dans l'économie de la connaissance. La première s'inscrit dans une logique d'intensification de la concurrence et d'intégration des marchés. La seconde recouvre un ensemble de dispositifs variés qui visent à accroître l'investissement en capital humain, ainsi que l'effort consenti en matière de recherche et d'innovation.» *Concurrence et innovation : quelles politiques pour favoriser le développement des entreprises?*, Rémi Lallement, Vanessa Wisnia-Weill [www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2007-2-page-156.htm](http://www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2007-2-page-156.htm) Nous soulignons.



spinoziste, qui va organiser notre pratique [...]. L'ingenium intervient dans notre façon d'envisager l'ordre politique, c'est à partir de lui que nous émettons des jugements.»<sup>17</sup> Ceci pour préciser que, si nous n'abordons pas l'école sous l'angle des «complexions individuelles» de l'ensemble du corps enseignant, c'est, d'une part, qu'il est d'évidence impossible d'effectuer un recensement des «ingenia», par exemple, des «plus de 100.000 enseignants en activité rémunérés par la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>18</sup>» et que, d'autre part, nous n'entendons en aucune façon faire le procès *a priori* de personnes qui, comme nous tou-te-s et chacune à leur façon, sont à la fois constitutiv-e-s et pris-e-s dans les affects communs – les «imaginaires» comme dit Dominique Grootaers – investis dans l'école.

Lesquels imaginaires, pour revenir au propos de Dominique Grootaers, misent «respectivement sur un individu rationnel, authentique et proactif [et] se superposent dans les discours normatifs actuels concernant la mission d'Éducation de l'école, [ils] se prolongent l'[un] l'autre et cohabitent sans susciter de grandes polémiques».

Serait-ce alors que l'école travaille à la concrétisation du fantasme de la théorie économique néo-classique (néolibérale<sup>19</sup>), l'Homo Oeconomicus, par définition rationnel et proactif? Hypothèse qui implique de tenir l'«authenticité» évoquée par Dominique Grootaers soit, pour une maigre survivance d'anciens imaginaires, soit pour une nouvelle adéquation à la théorie néo-classique selon laquelle serait *authentique* l'Homo Oeconomicus. Ce monstre dont «tous les actes ont pour principe la conscience calculatrice visant la maximisation des intérêts, au sens strict d'intérêt économique»<sup>20</sup>?

Mais surtout – et sans doute de façon plus éclairante quant au discours que tiennent l'OCDE et subséquemment ses États-membres – l'école ne travaille-t-elle pas à *fabriquer* le «marché» selon la conception qu'en a le néolibéralisme, c'est-à-dire comme «une sorte d'ordre économique normatif qu'il faut réaliser, produire, construire, par une intervention forte et une vigilance accrue de l'État<sup>21</sup>? Et, dans ce cadre, ne vise-t-elle pas à fabriquer «l'homo oeconomicus, [mais cette fois comme] un entrepreneur et un entrepreneur de lui-même [...] étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant pour lui-même la source de [ses] revenus» – selon la caractérisation mise en avant par Michel Foucault? Et formulée comme suit, on l'a vu, par Dominique Grootaers: «La mission de l'Éducation vise alors à rendre chacun capable de saisir [de son propre chef] les opportunités et de faire les bons choix [individuels] pour piloter sa vie».

## L'ESPOIR SANS FIN

Tout ceci étant posé, on pourrait se sentir quelque peu à l'étroit pour développer la critique de l'«institution-école» en tant que partie du «buisson institutionnel». Puisqu'elle est une *nécessité*, «que nous est-il permis d'espérer?», se demande d'ailleurs Frédéric Lordon.

17. *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*, Frédéric Lordon, Paris, Le Seuil, 2013. Les mots soulignés sont en italique dans le texte original.

18. *La Fédération Wallonie-Bruxelles en quelques chiffres* [www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=159](http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=159)

19. On relève couramment, en particulier, dans la sphère libérale, que l'on fait un usage immodéré, et souvent tronqué, du terme «néolibéralisme». C'est parfaitement exact, nous englobons en effet dans ce mot une série de courants économiques hétérogènes, sans trop tenir compte de ce qu'ils peuvent diverger sur certains points fondamentaux. On pourra lire à cet égard les précisions (émanant de libéraux revendiqués):

*Quelle est la définition du néolibéralisme?*, Aurélien Biteau [www.contrepoints.org/2013/11/12/145851-definition-neoliberalisme-liberalisme](http://www.contrepoints.org/2013/11/12/145851-definition-neoliberalisme-liberalisme) et «Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle», de Serge Audier: un néolib' peut en cacher d'autres, Pierre Zaoui [www.lemonde.fr/livres/article/2012/04/03/neo-liberalisme-s-une-archeologie-intellectuelle-de-serge-audier\\_1677169\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2012/04/03/neo-liberalisme-s-une-archeologie-intellectuelle-de-serge-audier_1677169_3260.html)

Dans tout ceci, ce qui nous importe c'est que pour ces deux auteurs «Michel Foucault donne une définition circonscrite et intéressante» du néolibéralisme, qu'ils synthétisent eux-mêmes et que nous utilisons donc ci-après sans trop de crainte de pouvoir être contesté...

20. Pierre Bourdieu, cité in *L'anthropologie économique de Pierre Bourdieu: vision économique et vision sociologique du social*, Nathanael Colin-Jaeger <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01836023/document>

21. Conception très différente de celle du libéralisme qui y voit au contraire le lieu naturel de l'équilibre économique.

Luc Boltanski<sup>22</sup> parle néanmoins des institutions, «comme [de] processus contradictoires, [en ce qu'elles sont] “sont à la fois nécessaires et fragiles, bénéfiques et abusives”».

Or, la «fragilité et l'abus» renvoient bien, du point de vue où nous nous situons, à la possibilité d'une émancipation, à l'idée «d'en finir avec tout ça (avec la domination d'État), en tout cas d'aller aussi loin que possible dans cette direction», écrit Frédéric Lordon.

Mais d'aller seulement le plus loin possible, car, nécessairement, on se heurtera à la «déception qui requalifie le programme maximal [i. e. d'émancipation] sous un autre statut : celui d'une idée régulatrice, [soit] en l'occurrence, [...] un idéal qu'on sait inatteignable mais dont on ne maintient pas moins fermement la position [...]. [Qu'il] faut [...] poursuivre [sachant] que tout ce qui est gagnable est bon à prendre ! : dé-hiérarchisation, subsidiarité, autonomies locales, aplatissements des structures, etc.»

Ce qui constitue en effet une voie.

Reste que l'État peut aussi trouver à être renversé – ce qui n'empêchera nullement le surgissement de nouvelles institutions, dont le caractère est nécessaire (au sens de ce qui ne peut pas ne pas être), mais qu'on pourrait imaginer plus conformes au désir émancipateur.

## RENVERSER L'ÉTAT ?

«Il n'y a pas d'institution pour l'éternité, car les institutions doivent faire avec les individus qui les habitent» c'est qu'en effet «le rapport social lui-même se réalise concrètement dans des interactions sociales<sup>23</sup>» – par exemple dans le rapport d'un professeur particulier avec un élève particulier (chacun ayant sa propre «complexion personnelle») ou encore dans le rapport d'un professeur avec son directeur ou avec l'inspection, etc. Mais ceci sans jamais que nous ne perdions de vue que, par exemple, «en arrière-plan de toute interaction professeur/élève particulière, il y a bien l'intégralité des structures du rapport professoral, avec toute la profondeur de leur développement historique, mais [que] tout ce développement ne se réalise que dans la localité des multiples interactions concrètes conçues comme rencontres d'objets [en l'espèce : d'humains<sup>24</sup>] déterminés<sup>25</sup>».

«La rétivité à se laisser normaliser [pour ce qui concerne les “objets”, ici les élèves et/ou le corps professoral], à plus forte raison l'abus de pouvoir auquel sont le plus souvent enclines les institutions en la figure de ceux qui les dirigent, tentation de tout pouvoir de s'étendre indéfiniment, sont autant de risques avec lesquels chaque institution doit compter, [dans la mesure où elle] risque de franchir le seuil invisible de l'indignation<sup>26</sup>, cette irréductible souveraineté de conscience qui un jour fait basculer dans le mécontentement ouvert et affranchit du commandement institutionnel».

22. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard « NRF Essais », 2009, Recension de l'ouvrage de Luc Boltanski par Igor Martinache <https://journals.openedition.org/sociologie/117>

23. Ce que Frédéric Lordon exprime plus loin comme suit : «les interactions institutionnelles effectuent les rapports structuraux».

24. Le mot «objet» est de Spinoza qui travaille en généralité philosophique – nous évoquons ici des humains.

25. Frédéric Lordon se base plutôt sur le rapport salarial, nous nous permettons de le remplacer par le rapport professoral (que F. Lordon évoque aussi du reste).

26. «Il est cependant des affections qui font passer leurs seuils à un grand nombre, et transforment alors des divergences individuelles en mouvement collectif. [...] Spinoza, [...], nomme indignation l'irréductible quant-à-soi qui à un moment fait dire «pas au-delà de ça, tout plutôt que ça». Nous soulignons.

Il y a ainsi un «*point où le ratage des interactions institutionnelles qui effectuent les rapports structuraux fait renaître l'indignation et nourrit l'antagonisme des affects communs.*

*On pourrait donc dire<sup>27</sup> qu'un rapport social, une structure, une institution ne sont pas autre chose que de l'affect commun. Mais ce qu'un affect commun soutient, un autre affect commun, contraire et plus puissant, peut le défaire – soit que le cumul d'affects tristes en longue période fasse passer à un nombre suffisant de ses sujets leur point d'intolérable, soit qu'un incrément de domination imprudent le rende odieux à tous – et l'histoire est pleine de ces petits événements, de ces micro-abus qui précipitent sans crier gare une sédition de grande ampleur, effet en apparence sans commune mesure avec sa cause, alors qu'il a été préparé par des cumuls de longue date».*

*«Ainsi il y a des bornes aux normalisations que l'institution peut obtenir de ses sujets<sup>28</sup>, des bornes dont le franchissement conduit l'institution à pécher – c'est-à-dire à accomplir ce qui peut causer sa propre destruction. [...] "Indignation" est cet affect politique générique dont Spinoza fait le moteur de toutes les séditions. Pourvu bien sûr qu'il soit partagé à suffisamment grande échelle pour, affect commun réactionnel, se poser contre l'affect commun institutionnel».*

*«La dynamique des affects collectifs est donc toujours susceptible de bifurcation, et le principe formel de l'affect commun qui soutenait l'institution, de connaître alors une repolarisation inverse pour entraîner une contestation, parfois jusqu'à sa destruction. [Cependant,] la rareté des éruptions affectives anti-institutionnelles atteste en elle-même les exigeantes conditions requises par la formation d'un affect commun séditieux, c'est-à-dire d'un affect commun suffisamment intense pour vaincre les obsequia<sup>29</sup> individuels, ce compte (passionnel<sup>30</sup>) que chacun trouve dans sa situation de normalisé.»*

Pour illustrer ces propos, on peut par exemple se référer d'une part, pour ce qui concerne «*le cumul d'affects tristes en longue période*», à l'exemple de l'«*affect réactionnel*» chilien, où un événement d'apparence anodine, a entraîné le soulèvement de la population (et une répression féroce) : qui eût cru qu'une augmentation d'environ 3 centimes d'euro du ticket de métro pût engendrer une telle «*bifurcation*», une «*repolarisation inverse*» de cette ampleur<sup>31</sup>?

Au Pérou, la sorte de coup d'état qu'a constitué la destitution du président élu Martin Vizcarra et son remplacement par le président du Parlement – Manuel Merino, entouré d'un gouvernement très conservateur – a déclenché des émeutes protestataires, qui ont conduit à la démission de Manuel Merino, et à une nouvelle nomination présidentielle d'intérim (via la présidence du Congrès) – celle du député Fernando Sagasti, dont le groupe politique s'était nettement opposé à la destitution du président Vizcarra : ici, *l'abus de pouvoir auquel sont le plus souvent enclines les institutions a atteint le point de franchissement du seuil invisible de l'indignation...*

Des événements de ce type ne mènent cependant pas forcément à un renversement de l'institution étatique en place – le fait est rare, il est vrai

**27.** Il s'agit ici d'une formulation raccourcie (par un procédé «*métonymique*», dit Frédéric Lordon) des processus à l'œuvre. Voir aussi note de page suivante pour une formulation plus complète.

**28.** «*L'imperium de l'institution n'est pas autre chose que l'affect commun qu'elle réussit à produire pour déterminer les individus [pour le coup: "ses sujets"] à vivre selon sa norme – et que Spinoza nomme obsequium, affect de reconnaissance de l'autorité institutionnelle et d'obéissance à ses commandements*». Les mots soulignés sont en italique dans le texte.

**29.** Pluriel latin d'obsequium.

**30.** C'est-à-dire soumis au régime affection → affect → désir.

**31.** De toute évidence, le mouvement des gilets jaunes appartient au même type de surgissement d'un affect réactionnel.

– mais peuvent néanmoins conduire à *gagner du « bon à prendre : dé-hiérarchisation, subsidiarité, autonomies locales, aplatissements des structures, etc. »*.

## CONJONCTURE

On peut accumuler les points – les *affections* – de nature à conduire à un basculement de l'affect commun qui continue, vaille que vaille, de soutenir l'institution scolaire.

On se contentera, outre l'instrumentalisation néolibérale, de deux exemples.

### 1. Le traitement qui est fait aux « objets » (au sens spinosistes, bien sûr) en période de pandémie.

Les décisions dont les motivations sont pour le moins décousues, sont assez étranges – surtout si l'on considère le bref laps de temps sur lequel elles ont été prises.

- Les mesures semblent, pour certains, transformer les étudiant-e-s en cobayes : Le lundi 16 novembre 2020, *« les jeunes ont retrouvé le chemin de l'école. Dès lors, y a-t-il un risque de voir les cas augmenter dans les prochaines semaines ? C'est possible, estime Martial Moonen, chef du service de médecine interne et infectiologie à la Citadelle à Liège, mais cette rentrée sera un bon indicateur : "D'un point de vue épidémiologique, on va en apprendre beaucoup grâce à cette rentrée. Dans trois semaines, on devrait avoir une vision claire de l'impact de cette reprise à l'école, car c'est la seule activité qui reprend" »*<sup>32</sup>.
- Pour d'autres, il n'y a guère de risque même si des mesures dites « hybrides » sont prises, c'est-à-dire que *« les jeunes [retrouvent] ce lundi [16 novembre] les bancs de l'école mais pas tous de la même façon. Dans le fondamental et en 1e et 2e secondaire, les cours seront donnés en présentiel à plein temps ; à partir de la 3e secondaire, ce sera en "présentiel" et à distance »*.
  - Pour Caroline Désir, Ministre de l'enseignement en CFWB : *« Les experts belges s'accordent [...] sur le fait que l'école n'est pas le moteur de l'épidémie. [Selon elle,] les mesures mises en place depuis la rentrée ont plutôt bien porté leurs fruits, mais à un moment donné, quand les taux de contamination sont devenus à ce point importants dans la société, l'école a aussi été victime de l'emballement de l'épidémie. Les scientifiques s'entendent également sur le fait qu'il y a un âge pivot, autour de la puberté, où le risque est plus important, d'où la différenciation de notre approche à partir de la 3e secondaire. »*<sup>33</sup>
  - Mais, Marius Gilbert, épidémiologiste reconnu, déclare quant à lui : *« On ne peut pas exclure complètement le risque de transmission en milieu scolaire : la transmission qui va s'y dérouler ne sera pas uniquement causée par la présence d'enfants, mais aussi du fait des enseignants comme cela s'est vu ces dernières semaines. Si l'on rouvre les écoles, qui sont un lieu de transmission, il faut malgré cela que le taux de reproduction général dans l'ensemble de la population reste inférieur à 1 »*<sup>34</sup>.

Il faut bien s'avouer complètement perdu quand on se réfère à ces propos contradictoires et plus encore si l'on tient compte du fait qu'alors que *« la ministre Caroline Désir déclarait encore le jeudi 22 octobre [2020] qu'il fallait*

<sup>32</sup>. *Infectiologie : est-ce une bonne idée, cette rentrée scolaire ?*, Lise Cassoth [www.lavenir.net/cnt/dmf20201116\\_01529442/infectiologie-est-ce-une-bonne-idee-cette-rentree-scolaire](http://www.lavenir.net/cnt/dmf20201116_01529442/infectiologie-est-ce-une-bonne-idee-cette-rentree-scolaire)

<sup>33</sup>. Nous soulignons. Caroline Désir : *« L'école n'est pas le moteur de l'épidémie »*, Quentin Joris & Mathieu Colleyn [www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/caroline-desir-l-ecole-n-est-pas-le-moteur-de-l-epidemie/10265078.html](http://www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/caroline-desir-l-ecole-n-est-pas-le-moteur-de-l-epidemie/10265078.html)

<sup>34</sup>. *L'école, lieu de transmission du coronavirus ? L'épidémiologiste Marius Gilbert fait le point*, A. Lechien [www.rtf.be/info/societe/detail\\_coronavirus-pour-marius-gilbert-il-est-possible-de-continuer-a-faire-regresser-l-epidemie-tout-en-rouvrant-les-ecoles?id=10632791](http://www.rtf.be/info/societe/detail_coronavirus-pour-marius-gilbert-il-est-possible-de-continuer-a-faire-regresser-l-epidemie-tout-en-rouvrant-les-ecoles?id=10632791)  
Nous soulignons.

préservé l'école [...], les autorités de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont [...] brusquement décidé d'arrêter les cours en présentiel dès le 28 octobre<sup>35</sup> »! En cause, « un rapport du Ceval (Cellule d'évaluation) daté du 25 octobre [qui, se basant] sur plusieurs études publiées notamment par *The Lancet*, constate que, dans le passé, la fermeture des écoles avait permis de retarder l'arrivée de pics d'épidémie. Même si le rôle joué par les enfants dans la transmission du coronavirus n'est pas encore clair ». Par ailleurs, « en se basant sur les chiffres fournis par l'administration flamande et l'ONE, le Ceval constate aussi que les taux d'incidence (pourcentage de nouveaux cas sur deux semaines par rapport à une population de 100.000 habitants) grimpaient en flèche parmi les élèves et le personnel enseignant en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>36</sup> ».

Nous évoquons, des « objets spinosistes », l'on peut à présent étendre la signification du terme à **la pure objectivation des personnes** – personnel administratif et d'encadrement, enseignant-e-s, élèves... – considérées comme de simples variables d'ajustement. Qui au reste font savoir ce qui est (jusqu'ici) leur désaccord. Ainsi, en France, « la grogne monte chez les lycéens et collégiens, qui ont parfois manifesté devant leurs établissements pour dénoncer le protocole sanitaire. [...] Le journal *Le Monde* [a lancé] un appel à témoignages sur sa chaîne Snapchat pour savoir si les lycéens étaient rassurés ou non par les mesures prises dans leur établissement. Et le résultat est unanime [:] « On se sent oubliés », « on n'est pas rassurés », « personne ne se sent en sécurité », confient-ils.<sup>37</sup> »

## 2. Constats à quoi on peut ajouter, et ce sera notre deuxième exemple, la condition enseignante...

Pour le dire rapidement, et de façon générale, les études démontrent que « les cohortes<sup>38</sup> les plus jeunes [d'enseignants] bénéficient d'un « prestige » social et intellectuel moindre que les précédentes » ; on constate aussi que « les comportements conjugaux des plus jeunes enseignants se distinguent de ceux de leurs aînés par une stabilité, voire un rebond, de la dynamique homogame, qui pourrait s'interpréter comme le signe d'une certaine fermeture sur lui-même du groupe enseignant ». De plus, « à l'aide des résultats [d'une] enquête [...] menée en 2008, on observe que les enseignants, dans l'ensemble, partagent la même impression selon laquelle leur profession est peu valorisée : quel que soit le niveau d'enseignement et quel que soit leur âge, ils sont en majorité « peu d'accord » et « pas du tout d'accord » avec l'idée selon laquelle ils sont perçus comme ayant un métier source de valorisation sociale<sup>39</sup> ». Le propos de Géraldine Farge est confirmé – et élargi – par Bruno Uyttersprot pour qui une analyse systémique montre que l'ancienne conception quasi-mythique de la profession « souffre d'un rejet bien plus large et déjà ancien, touchant l'ensemble des agents de l'État et du fonctionariat<sup>40</sup> ».

Tout ceci, gestion de la pandémie ou statut des enseignant-e-s, ne nous éloigne guère de la « raison économique » – ou plus largement de la « raison-monde », à savoir la « rationalité, qui tend à structurer et organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais aussi la conduite des gouvernés eux-mêmes, par le biais d'un processus de subjectivation et d'assujettissement » [puisque] le néolibéralisme définit en effet une norme de vie, qui enjoint à chacun de vivre dans un univers de compétition généralisée, en ordonnant les rapports sociaux au modèle du marché et en appelant l'individu à se concevoir désormais comme

35. Pourquoi avoir décidé de fermer les écoles francophones dès le 28 octobre? Voici les scénarios préconisés par le Ceval, A. Lechien

[www.rtb.be/info/societe/detail-pourquoi-avoir-avance-le-debut-du-conge-de-toussaint?id=10617723](http://www.rtb.be/info/societe/detail-pourquoi-avoir-avance-le-debut-du-conge-de-toussaint?id=10617723)

36. Ibid.

37. Au collège ou au lycée, « on se sent oubliés » face à l'épidémie de Covid-19, Thémis Laporte

[www.lemonde.fr/societe/article/2020/11/16/au-college-ou-au-lycee-on-se-sent-oublies-face-a-l-epidemie-de-coronavirus\\_6059967\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2020/11/16/au-college-ou-au-lycee-on-se-sent-oublies-face-a-l-epidemie-de-coronavirus_6059967_3224.html)

38. « En analyse de données, la cohorte résulte d'un processus de segmentation qui permet d'étudier dans le temps le comportement d'une population ayant pour point commun un événement précis (agi ou subi) sur une même période », Cohorte <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cohorte> (d%C3%A9mographie)

39. Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel Géraldine Farges

<https://journals.openedition.org/ress/884>

40. Enseignant(e) : arrête de faire ton genre, Bruno Uyttersprot

[www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=628:enseignant-e-arrete-de-faire-ton-genre&catid=9&Itemid=103](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=628:enseignant-e-arrete-de-faire-ton-genre&catid=9&Itemid=103)

une entreprise<sup>41</sup> ». À cet égard, il n'est pas inintéressant de reprendre la question de l'Echo relative aux « mesures Covid » dans l'enseignement<sup>42</sup> : « *Des raisons économiques ne motivent-elles pas aussi cette approche ?* » à laquelle la Ministre en charge répond fort diplomatiquement : « *Je n'opposerais pas les raisons les unes aux autres. Forcément, pour que les gens puissent travailler, c'est mieux que leurs enfants aillent à l'école. Toutefois, en tant que ministre de l'Éducation, ma principale préoccupation n'est pas là. Elle consiste plutôt à dire : c'est notre jeunesse, notre avenir, comment fait-on pour la préserver face à cette crise<sup>43</sup> ?* » – ce qui consiste aussi à renvoyer la question économique à ses collègues... sans y répondre.

Quoiqu'il en soit, il n'est pas impossible que ce dossier-là – au milieu de tant d'autres ! – nous rapproche d'une inversion de l'affect commun qui continue vaille que vaille de soutenir l'école – soit, dans le cas des mesures politiques liées au Covid-19, par « *l'incrément de domination imprudent qui rend [l'institution odieuse] à tous* », soit dans le cas du sort « *déjà ancien* » fait aux enseignant-e-s, par le « *cumul d'affects tristes en longue période [qui peut faire] passer à un nombre suffisant de ses sujets leur point d'intolérable* »...

## UN DERNIER MOT...

Au sein du chaos pandémique, on aura pu noter que des parts *concrètes* des imaginaires en cours sont tombées, qu'on pensait durablement acquises, notamment celle des sacro-saintes épreuves de fin d'année – supprimées en 2020 – et avec elles, l'évaluation méritocratique, basée sur les « notes obtenues » et remplacée par la « bienveillance » à laquelle ont été invités les conseils de classe – au passage : quelle est donc l'attitude qui y prévaut d'ordinaire et qui a nécessité qu'on en appelle à la bienveillance ?

Si à ce choc en quelque sorte exogène mais capable de faire tomber d'un coup une forme séculaire de classement des élèves (les « bons », les « moyens », les « mauvais », les « irrécupérables », etc. ainsi qualifiés essentiellement en fonction des notes qu'ils obtiennent), on ajoute le traitement de court et de long terme réservé aux enseignements – ce régime d'affects de plus en plus attristants – on peut poser des constats potentiellement producteurs d'un retournement d'affect commun en affect réactionnel, voir séditieux. C'est-à-dire relever des points d'appui qui permettent d'espérer...

Espérer ? Il nous semble en effet que l'école, une des maîtresses branches institutionnelles, est entrée dans une telle dérive néolibérale – et il ne peut en être autrement si l'on considère le « tronc » du massif buissonnant : l'État contemporain tel que le définit le néolibéralisme – qu'il est plus que temps que survienne un renversement d'affects – d'imaginaires si l'on veut.

On l'a dit, les institutions ont un caractère de nécessité – *elles ne peuvent pas ne pas être*<sup>44</sup>. Et, réflexion faite, pourquoi consacrerions-nous d'ailleurs tant d'énergie à une réflexion sur l'école, si ce n'est que parce que nous la considérons comme nécessaire ? Car il semble qu'un affect commun demeure indéfectible : l'éducation des enfants doit recourir à des tiers – qu'on appelle

41. *La nouvelle raison du Monde*, Pierre Dardot et Christian Laval, *Que sais-je ?*, Paris, La Découverte

42. Caroline Désir : « *L'école n'est pas le moteur de l'épidémie* ». Op. cit.

43. On pourrait encore argumenter sur le chiffon rouge de l'inégalité scolaire qu'on agite régulièrement devant « l'opinion » pour expliquer les mesures hybrides notamment. On se contentera de dire que la pandémie n'y change strictement rien : la reproduction des inégalités est aussi ancienne que l'école et le constat implacable en a été dressé depuis fort longtemps (notamment *in Les héritiers. Les étudiants et la culture*, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Éd. de Minuit, 1964) et amplement confirmé depuis. De plus, pour nous la question est d'entrée biaisée, puisqu'il s'agirait de commencer par s'interroger sur l'exploitation qui crée les inégalités, avant de se lamenter sur leurs reproductions, phénomène grave (et au demeurant protéiforme), certes, mais chronologiquement second...

44. On passe ici sur l'exposé spinosiste de Frédéric Lordon qui conduit à ce constat, tenons-le pour acquis. Lire à ce sujet *Imperium* (op. cit.), notamment pp. 228 à 238.

ça « école » ou autrement... Ce qui peut sembler une évidence fort loin de se défaire ne l'a pas toujours été, mais le fait est là. Puissant.

S'ensuivent immédiatement une série de questions : quels « tiers », selon quelles modalités, dans quel(s) lieu(x), dans quel(s) but(s), quelle(s) limite(s) – ou non – au rôle des enseignant-e-s professionnel-le-s, qui interviendraient dès lors selon quelle(s) approche(s) pédagogique(s) etc. ?

Toutes questions qui ne peuvent s'épanouir pour élaborer des réponses qu'ancrées dans de nouveaux affects communs. Dont le tout premier ne pourrait manquer d'être l'indépendance de l'école par rapport à l'État – entendu ici comme néolibéral, c'est-à-dire comme intervenant *fort et vigilant d'une sorte d'ordre économique normatif qu'il faut réaliser, produire, construire*. Modèle dont on voit l'échec permanent quel que soit l'angle sous lequel on l'appréhende.

Mais voilà qui suppose au tout premier chef d'inventer une façon nouvelle de subsidier l'école qui ôte au pouvoir politique la faculté de régenter ses activités... On voit que le chantier est fort lourd, mais qu'il ne manquerait de rencontrer une des choses « bonne à prendre » comme dit Frédéric Lordon : la *subsidiarité*. Et permettrait par suite de tendre vers les autres : *dé-hiérarchisation, autonomie, aplatissements des structures...*

Après, c'est affaire d'inventions collectives : une fois l'école soustraite à la capture première, il s'agirait de *tout* refaire. Ce qui, du reste, ne signifie pas forcément que l'on partirait de rien, les alternatives ne manquent pas. On peut ainsi penser aux pédagogies déjà largement expérimentées (Montessori, Freinet, Decroly, etc.)... ou à d'autres plus radicales encore, comme l'École mutuelle<sup>45</sup> ou la mise en place de principes libertaires<sup>46</sup>, qui partirait de deux affirmations fondamentales et interconnectées :

- « *L'enfant n'est la propriété de personne* » : « *son épanouissement physique est tout aussi important que son épanouissement moral, [...] son épanouissement manuel est tout aussi important que son épanouissement intellectuel* ».
- L'école peut (doit) « *instruire un homme créateur qui puisse changer la réalité ou la percevoir autrement au lieu de la reproduire par rapport à ce qui est attendu*<sup>47</sup> ».

Tout ceci implique immédiatement que les enseignants ne soient plus occupés à plein temps et que les adultes – auxquels l'« école mutuelle » ajoute les élèves eux-mêmes – quelle que soit leur profession – *ingénieurs, comédiens, mathématiciens, danseurs, scientifiques, philosophes, artisans*, etc. puissent intervenir... Ce qui pourrait en outre *dispenser* l'école – qui cesserait pour le coup d'être cet univers quasi panoptique bâti sur le modèle des institutions disciplinaires : prisons, usines, casernes, hôpitaux, que soulignait Michel Foucault<sup>48</sup>.

Ouvrir l'école et former des humains créateurs d'une nouvelle réalité, c'est là une tâche des plus urgentes, dont la pandémie, en démontant d'un coup des modèles qui paraissaient à jamais figés, a montré qu'elle n'était pas insurmontable. Il est possible qu'ainsi s'en viennent dominer de nouveaux affects communs, pour autant qu'on s'agrège tant les « profs », fatigués d'être tenus dans le mépris qui caractérise l'époque, que les « élèves », fatigués des « *techniques disciplinaires et de contrôle*<sup>49</sup> »...

45. On peut se référer au fort intéressant ouvrage suivant : *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?*, Anne Querrien, Les empêcheurs de penser en rond, 2009

46. Voir par exemple : *Revenir sur les principes libertaires. L'avenir de l'école*, Laurent Berger  
[www.entreeslignes.be/humeurs/1%E2%80%99avenir-de-1%E2%80%99C3%A9cole/rev%C3%A9nir-sur-les-principes-libertaires](http://www.entreeslignes.be/humeurs/1%E2%80%99avenir-de-1%E2%80%99C3%A9cole/rev%C3%A9nir-sur-les-principes-libertaires)

47. Ibid.

48. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Michel Foucault, Gallimard (Coll. Tel)

49. Sur l'approche foucauldienne des institutions : *Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions*, Pierre Sauvêtre  
<https://journals.openedition.org/traces/4262>