

I. L'enseignant et sa lutte

Souvenir

En 2003, il y eut ce que l'on appelle un mouvement social, mené par des enseignants, qui a duré quelques semaines et qui a pris fin juste avant l'été. Que l'on se souvienne mieux de la fin de ce mouvement que des événements qui en ont tissé le cours n'est pas un hasard. Car s'est diffusé, pour quelques-uns dès ce moment-là, et pour beaucoup quelque temps plus tard, le sentiment que la manière dont il finissait délivrait sa vérité. Et que cette vérité n'était pas brillante.

Que s'était-il passé? Qu'importent les péripéties, le mouvement était comme un résumé de ce qu'avaient été tous les autres mouvements depuis décembre 1995, à savoir un élan qui tourne court – et pour beaucoup, une déception qui s'approfondit. Quelques-uns avaient pourtant voulu croire que les déclarations radicales des *leaders* improvisés pouvaient être cette fois-ci autre chose que des rodомontades. Que l'inévitable « nous irons jusqu'au bout » pouvait se traduire par une certaine *tenue* des gestes qui accompagnent une lutte réelle,

une lutte à la hauteur de ce type de déclarations. Il n'en a rien été, et nul étonnement à ce que cette fin avortée ait abouti à quelques dépressions chez ceux qui, trop naïfs pour être des professionnels du militantisme, avaient réellement cru en ce que d'autres, ou eux-mêmes, disaient.

On se souvient donc que le temps des épreuves du bac approchait, accompagné d'une prometteuse menace : s'il ne leur était pas donné satisfaction, les enseignants ne corrigeraient pas les copies, voire empêcheraient le déroulement des épreuves. Sont alors arrivés les discours sur la responsabilité de l'enseignant, sur le fait qu'il ne pouvait pas lui-même saborder sa profession au moment où il s'agissait de la sauver, les menaces de retrait de salaires qui toucheraient aussi la période des congés d'été et autres balivernes auxquelles personne ne pouvait décemment prêter l'oreille. Même certains syndicalistes passés maîtres dans l'art de la manipulation grossière devaient sentir que, cette fois, ils exagéraient un peu. Pourtant tout s'est passé comme prévu : il y a eu quelques actions symboliques, une dernière manifestation expressément conçue, selon l'abjecte formule journalistique, comme un « baroud d'honneur », quelques velléités vite éteintes de ne pas corriger les copies, ou de leur attribuer la même note, et puis *on s'est rangé*.

Depuis, une amertume est restée. Encore une fois : pas pour la plupart des professionnels de l'action militante, des activistes du cadrage des mou-

vements, qui veillent à ce que rien ne « déborde » jamais, et qui au vu d'une telle ambition sont souvent satisfaits de leur propre action. Mais pour ceux, syndiqués ou non, « militants » ou non, qui avaient voulu croire que leur parole n'était pas vide. Certes, même parmi eux, il y en a eu pour dénier ce qui était en train d'avoir lieu au moment où le mouvement tournait court. Mais ce déni n'effaçait rien : il s'agissait seulement d'arrêter un processus qui allait devenir trop exigeant pour qui s'est habitué à voir dans la grève ponctuelle le comble de l'action contestataire. Il s'agissait de faire avorter une lutte en toute conscience, en faisant mine de ne pas être les parjures de ce qui pourtant avait été incessamment promis les semaines précédentes. Il fallait pour cela refouler ce dont chacun savait qu'un mot seulement pouvait le nommer, un mot un peu effrayant, d'autant qu'on sentait bien qu'il pouvait condenser à lui seul la vérité de tout ce que le mouvement aura dès lors été. Ce mot, c'était celui de *lâcheté*.

Embarras

« Qui enseigne est la plupart du temps incapable d'agir encore personnellement pour son bien, il pense toujours au bien de ses disciples, et toute connaissance ne le réjouit que dans la mesure où il peut l'enseigner. Il finit par se regarder comme un lieu de passage du savoir, en somme comme un pur

*et simple moyen, si bien que c'en est fait
de son sérieux en ce qui le concerne.»*
Nietzsche, Humain trop humain, I, § 200.

Les luttes enseignantes se caractérisent par une certaine pétrification des attitudes en leur sein. Les mouvements enseignants sont à chaque fois, pour les cadres syndicaux, l'occasion de faire revivre les gestes associés aux grandes figures de la lutte dans la tradition du mouvement ouvrier. Le sérieux dans la considération de la situation, le sentiment de la responsabilité, la capacité d'envisager une stratégie de grande envergure : autant de traits qui peuvent être les supports d'une identification. Mais c'est justement l'identification avec les anciens meneurs de lutte qui justifie qu'il n'y ait plus de vraies luttes, puisque ce n'est jamais le moment d'aller « trop loin ». On a gardé le sérieux et la considération tactique comme formes vides, une fois enterrée la perspective révolutionnaire (et avec elle, le souvenir même du mouvement ouvrier). On a gardé la propension à encadrer les mouvements, là où ceux-ci ne meurent plus que d'étouffement – là où le mieux qu'il pourrait leur arriver serait un gigantesque débordement, qui seul leur permettrait de respirer à nouveau.

Mais ce rapport à la fois figé et funèbre au militantisme ne fait que traduire un embarras beaucoup plus général à l'égard de la politique. C'est du fait même de cet embarras que les enseignants

peuvent prêter le flanc aux critiques qui voient en eux des privilégiés arc-boutés sur leurs « acquis ». L'embarras lui-même n'a pas sa source dans une crispation corporatiste – du moins celle-ci n'est que l'effet d'autre chose.

C'est une sorte de promesse tacite faite à l'enseignant, comme contrepartie aux difficultés qu'il allait nécessairement rencontrer dans la situation de cours : il serait du moins entièrement maître de celle-ci, seul à même de déterminer la forme qu'il voudrait lui donner – à supposer bien sûr que les élèves le lui permettent. Cette promesse a été d'une certaine manière trop bien entendue. Il semblerait que tout ce qui est susceptible de venir se placer entre l'enseignant et sa classe, tout ce qui vient ainsi perturber le caractère artisanal du métier, l'engagement personnel qu'il requiert, est vécu comme une ingérence, comme une intrusion intolérable. Toute « réforme », qu'elle vienne de l'État ou d'ailleurs, est dès lors perçue comme une telle intrusion.

C'est pourquoi, sans doute, la critique du libéralisme n'a jamais pu se donner dans le monde enseignant la clarté nécessaire pour conduire à une réelle intransigeance : elle y est trop mêlée à une phobie de l'intrusion. Cette phobie demeure inavouable, mais c'est elle qui provoque l'inertie très particulière de ce monde, par ailleurs si soucieux jusqu'ici de se montrer « progressiste ».

Pourtant, il s'agit bien d'opposer une réforme à une autre. Celle qui se met en place depuis quelques années, et devant laquelle jusqu'ici les enseignants n'ont fait que protester mollement, ne fait qu'introduire à l'école l'impératif du rendement. Ce terme ne doit pas s'entendre en un sens strictement économique : il ne s'agit pas seulement de faire des profits, il s'agit d'abord de diffuser les dispositions par lesquelles chacun est censé reconnaître qu'une vie réussie est une vie vouée à la recherche de l'efficacité. Ou plutôt : qu'une vie qui vaut la peine d'être vécue est une vie toute entière tournée vers la *performance*.

Face à cela, donc, il serait pour le moins désastreux de s'en tenir à défendre on ne sait plus trop quels « acquis ». Nous ne voyons pas que, pour s'opposer sincèrement à la réforme qui livre par morceaux l'école aux entreprises, autre chose est possible qu'une réforme tout aussi radicale, mais allant en sens inverse. Seulement, concevoir une telle réforme oblige à toucher à ce qui, pour les enseignants, est intouchable, à savoir le geste même de la transmission.

Point aveugle

Longtemps, les enseignants ont eu réponse à tout : on ne pouvait plus les accuser de la moindre inconséquence, du moindre écart entre leur parole et leurs actes, entre ce qu'ils étaient censés trans-

mettre et ce qu'ils faisaient réellement, car une telle accusation montrait seulement la naïveté de celui ou celle qui l'énonçait. Beaucoup ont ainsi pu vivre en véritables *hommes (ou femmes) de métier*, c'est-à-dire comme des êtres qui, où qu'ils se trouvent et quoi qu'ils fassent, se savent pleinement justifiés. Certes, ces temps-ci, il y a bien quelque chose comme une « crise ». Il y a comme le soupçon diffus que ce qui, pour d'autres générations, a fonctionné comme une légitimation imparable, ne peut plus vraiment continuer à jouer ce rôle.

Ainsi ne peut-on désormais se référer sans douleur à la *vocation* enseignante. Peu nombreux, parmi ceux qui occupent les bâtiments de l'école, de la maternelle au lycée (pour ne rien dire, encore, de l'université), oseront cette référence pour dire ce qui les pousse à œuvrer dans l'emploi qu'ils sont censés avoir choisi. C'est même en réalité une disposition inverse qui semble dominer, quels que soient les oripeaux de vocation dont elle peut être occasionnellement recouverte. Le métier d'enseignant est pour beaucoup ce qui permet avant tout de passer un bon compromis entre les obligations sociales (gagner sa vie, occuper une fonction) et le souci d'accomplissement de soi.

Généralement, l'enseignant aujourd'hui se dit qu'avec une charge de travail somme toute modérée (que révèle le besoin incessant de dire qu'il est surchargé de « boulot »), il ou elle aura bien le temps de se consacrer à ce qui l'occupe vrai-

ment: ses recherches philosophiques, sa passion pour les auteurs anglais du XIX^e, ses tentatives de composition plastique ou musicale, sa curiosité pour les sciences « dures ». Ainsi l'enseignant peut-il arriver face à des élèves qui ne sont plus guère fascinés ni même impressionnés par la fonction qu'il occupe, face à des collègues aussi ennuyeux et aigris qu'il s'en trouve dans la toujours sinistre salle des profs, ou même dans cette situation ubuesque qu'est un conseil de classe, en se répétant que « de toute façon, l'essentiel n'est pas là ».

L'essentiel est ailleurs. D'où le besoin de faire sentir, même dans une situation où il s'agit de se soumettre à une autorité plus grande, combien on est riche de tout ce qui nous habite *par ailleurs*. Une fois que ce pli a été pris, il est cependant difficile d'être réellement quelque part. C'est sans doute pour cette raison qu'il faut continuer sans cesse l'esquive de ce qui a lieu au présent. Il faut traverser sans trop s'y attarder les lieux où s'accomplit une activité contrainte dont on suppose qu'elle a tout de même un minimum de sens, ou qu'elle est en tout cas préférable à la plupart de celles qui font office de métier. Mais en même temps, il faut remplir scrupuleusement toutes les obligations qui y sont attachées. Il faut être sûr que l'on sera capable de tenir le programme qui est demandé, et qui légitime que l'on ait pour souci premier « d'avancer ».

Une lutte est le moment où peut avoir lieu une perturbation trop profonde de ce programme, qui

pour l'enseignant tient lieu de surmoi professionnel. De façon plus générale: une lutte est par excellence le moment où l'on risque plus que jamais d'être au présent – et cela seul demande déjà trop. Mais elle n'est à cet égard qu'un révélateur.

Car ce qui est avant tout esquivé, ce qui se trouve paradoxalement contourné au quotidien, c'est la situation d'enseignement elle-même. Pour définir de la façon la plus simple cette situation, on dit qu'elle est l'occasion d'une transmission de savoir. Mais dire cela est comme ne rien dire: car tout le problème est de concevoir ce que recouvrent les termes mêmes de « transmission » et de « savoir ». L'enseignant a sur cette question depuis longtemps pris l'habitude de se reposer sur les évidences léguées par les discours ambiants. Les questionner reviendrait à lui faire prendre un risque dont il ne veut pas – et tout d'abord celui-ci, qui n'est que la forme la plus visible de cette angoisse qui lui fait la vie si difficile: le risque de *perdre son temps*.

On comprend alors que ce qui constitue l'impossible par excellence, pour les fragiles étayages de la subjectivité enseignante, c'est une lutte qui aurait comme enjeu central un questionnement sur ce que peut signifier transmettre un savoir – ou ce qui est fait de cette transmission dans les institutions chargées de la réaliser. En 2003, le mouvement des enseignants n'entrevoit que dans un horizon extrêmement lointain, et perceptible par une poignée seulement, un tel questionnement.

Et même le mouvement étudiant de février-mai 2006, quelle qu'ait été sa radicalité à certains égards, s'est caractérisé par un escamotage pur et simple de la question. Les rares qui voulaient aller dans cette direction se trouvaient généralement rangés dans le tiroir des « radicaux ».

La limite des luttes enseignantes ne leur est en ce sens pas spécifique, car elle indique en même temps celle des mouvements étudiants et même lycéens – pour ne rien dire des luttes de collégiens, qui existaient encore dans les années 1970, mais qui semblent désormais irréversiblement éteintes. Car la caractéristique de tous ces mouvements, leur trait commun, est qu'ils sont construits autour d'une question qui n'est pas posée : celle de la place et de la fonction du savoir dans ce qui nous est donné comme « société » ; ou plus simplement : celle de la transmission, celle de l'apprentissage, en tant qu'ils constituent comme tels des enjeux politiques.

Pourtant, lors de chaque mouvement d'enseignants, de lycéens ou d'étudiants, ce qui est en jeu, c'est bien la possibilité de changer l'image de ce que peut être un savoir, et de ce que peut signifier le fait d'avoir à le transmettre ou à l'apprendre. Mais c'est cette possibilité qui est à chaque fois conjurée. Nul étonnement à ce que les mouvements ne sachent pas sur quoi prendre appui, une fois dépassé le ronflement des protestations syndicales. Nul mystère dans le fait qu'ils s'essouffent

trop tôt, lorsqu'ils se construisent sur l'élimination de ce qui est pourtant leur question centrale.

Espérances

Quelque chose cependant pourrait être en train de changer. L'occasion en est incontestablement donnée par le nouveau pouvoir en place, et par l'offensive qu'il s'apprête à mener. La radicalité de cette offensive devrait donner à entendre que ce n'est pas une énième « recomposition de la gauche » qui sera en mesure d'y répondre en quelque manière. Elle devrait aussi obliger à voir qu'il n'est plus temps de défendre les acquis. Le syndicalisme le plus usé peut lui-même comprendre que c'est sa propre survie qui est en jeu, et que cette survie signifie en réalité une profonde mutation. Et les enseignants d'une façon générale sont désormais susceptibles de voir qu'ils ne pourront pas longtemps tenir séparés les enjeux de leurs luttes et le « sens » qu'ils continuent tant bien que mal de donner à leur métier.

Certes, au moment où ces lignes sont écrites, nous sommes dans une phase où « l'opinion publique » ne s'est pas encore remise de l'abrutissement généralisé qui accompagne toute période électorale, et ce qui s'ensuit d'« état de grâce ». On peut seulement remarquer que l'abêtissement s'est approfondi. Et plus encore : il semble s'être transformé en un véritable envoûtement. Un gouver-

nement qui fait de la remise en cause à peine voilée du droit de grève un enjeu de bataille décisif est pour l'heure perçu, par ceux-là mêmes qui devraient se préparer à un affrontement sans merci, comme digne d'être écouté, plus ouvert qu'on aurait cru et somme toute assez conciliant.

Il n'est pas sûr, dira-t-on, qu'il y ait quoi que ce soit à attendre de ceux qui ont construit leur carrière sur l'oubli actif (ou sur la remémoration fétichiste) de ce qu'avaient été les grands mouvements de lutte. Il est même possible qu'il faille regarder ailleurs pour espérer quelque chose. On s'est beaucoup scandalisé du geste de ceux qui, par désespoir au dire des journalistes, en sont venus à brûler leur école (ou celle de leurs voisins). Il y a pourtant plus de cohérence dans ce geste que dans tout le formatage des protestations syndicales de ces quinze dernières années. Car ce qu'il révèle, c'est le refus de l'école comme lieu idéologique : c'est-à-dire comme lieu auquel sont attachées des promesses qui ne peuvent être tenues¹.

Il y a peut-être aussi une autre raison d'espérer. Elle tient à ce qu'aura été l'histoire du pays, non seulement du côté des enseignants, mais plus généralement du côté de ses « intellectuels ». Il est possible que ceux qui parmi eux ont connu les luttes des années 1970 soient désormais contraints de faire un constat : il se pourrait qu'ils soient allés beaucoup trop loin dans le renoncement. Celui-ci a bien sûr pu être justifié un temps en termes de

réalisme politique. Pour qui voulait justifier son désengagement, il était possible de dire qu'un pouvoir « de gauche » prenait le relais de luttes rétrospectivement jugées comme trop radicales ou trop utopiques. Par ailleurs, renoncer n'est pas la même chose que se renier : beaucoup peuvent avoir à bon compte la bonne conscience de n'être pas devenus André Glucksmann. Mais les nombreux renégats de ces années n'ont en ce sens été que la légitimation en négatif d'un renoncement qui s'est contenté de composer avec les pouvoirs en place, en « dénonçant » occasionnellement leurs excès.

Aujourd'hui, un pouvoir s'est mis en place qui entend imposer une nouvelle figure de l'homme d'État et plus généralement une nouvelle culture, opposée de façon très militante à la culture de gauche installée sous l'ère Mitterrand, qui se rêvait comme le prolongement et l'accomplissement des luttes des années 1970. De ce fait, une mise à nu s'est opérée pour qui veut voir sans trop d'amertume l'état des choses. Et cette mise à nu, dans le monde de l'enseignement, concerne indissociablement la situation des institutions scolaires et les perspectives qui s'ouvrent, ou plutôt qui se ferment, en dehors de ces institutions. La culture de gauche voulait empêcher le maillage entre l'école et les injonctions marchandes, or c'est l'ensemble du dispositif scolaire qui est de part en part pénétré par ces injonctions. Elle voulait donner sens à l'école en l'inscrivant dans la perspective

Inévitablement (après l'école)

d'une grande émancipation, or celle-ci se réduit désormais à une adaptabilité aux critères de performativité qui tissent le cours du monde tel qu'il va². De toute évidence, donc, et pour peu qu'un reste d'honnêteté permette encore d'y voir clair, le constat qui s'impose est que le renoncement est allé trop loin pour pouvoir encore apparaître comme un choix conséquent.

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

II. « Notre métier : évaluer »

Discipline et contrôle

Dans un bref essai (une petite dizaine de pages) titré « De l'élaboration progressive des pensées dans le discours »³, Kleist évoque un jeune candidat lors d'une situation d'examen, à qui est posée « à brûle-pourpoint » la question « Qu'est-ce que l'État ? » ou « Qu'est-ce que la propriété ? » Il est bien clair que ce jeune candidat, s'il n'a pas baigné les jours précédents dans un milieu où était entretenu un questionnement autour de ces notions, n'aura rien à répondre. Ce qui veut dire : des questions aussi idiotes n'ont effectivement de sens que dans un cadre qui entretient une idiotie d'un type particulier. Ce cadre, c'est celui de l'examen. C'est-à-dire : cette situation de discours dans laquelle une personne est censée vérifier ce qui se trouve dans une tête qui n'est pas la sienne. Et qui, pour ce faire, doit avoir suffisamment réduit la teneur de ce que doit contenir cette tête pour être sûr de pouvoir y appliquer ses critères.

Ce faisant, nul étonnement à ce qu'une honte accompagne tout examen. Non seulement parce