



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

Enseigner Jacques Rancière au gymnase

Une aventure intellectuelle

Mémoire professionnel

Travail de

Vladimir Skrivan

Sous la direction de

Christophe Calame

Membre du jury

Denis Monod

Lausanne,

juin 2011

Table des matières

1. Introduction	3
2. La pensée de Jacques Rancière	4
2.1. Le mensonge de l'ordre social	4
2.2. L'émancipation est une question de volonté	5
2.3. La vérité, le rhéteur et le poète	6
2.4. La communauté des égaux et la passion de l'inégalité	10
3. Les effets sur le dispositif scolaire	12
3.1. « Faites ce que je dis, pas ce que je fais ! » (L'enseignant)	12
3.2. « Mais alors, moi, qu'est-ce que je fais là ?! » (Le praticien formateur)	14
3.3. Pris par l'ambivalence des sentiments (Les étudiants)	15
4. Conclusion : vive l'embarras !	18
Annexes :	
Bibliographie	19
Remerciements	20
Documents cités en annexe : témoignages d'étudiants	21

1. Introduction

J'ai rencontré la pensée de Rancière alors que je commençais à enseigner en parallèle de mes études universitaires. En lisant *Le maître ignorant : une aventure intellectuelle*, je me suis frotté les yeux. Ce qu'il décrivait là me donnait l'impression de voir pour la première fois l'institution scolaire dans laquelle je fonctionnais pourtant depuis presque vingt ans. Ma situation me rendait doublement sensible aux thèses présentées : non seulement en tant qu'élève aliéné, mais aussi en tant qu'enseignant aliénant. Je n'ai dès lors eu de cesse de chercher à savoir dans quelle mesure les propositions pédagogiques du *Maître ignorant* pouvaient être mises en pratique dans la réalité de mon métier d'enseignant. Au fil du temps, j'ai été forcé de constater que, quoi qu'on en pense, il semblait impossible d'échapper entièrement à notre rôle d'agent conservateur des rouages inégalitaires sans cesse reconduits par l'école. Par contre, il me paraissait évident que la confrontation à la pensée de Rancière n'était pas sans conséquence. Elle avait vraisemblablement pour effet de « donner du jeu » aux postures et positions des différents acteurs sociaux en présence dans l'institution scolaire. Ceux-ci ne pouvaient plus « faire comme si de rien n'était » et se trouvaient comme forcés, soit de rendre compte et raison de leur position, soit de la réélaborer au moins partiellement.

Mon projet de recherche s'est ainsi naturellement déplacé de l'idée de mesurer l'applicabilité des thèses ranciériennes, à celle d'observer les effets de leur enseignement au sein de la situation scolaire. Pour ce faire, après avoir exposé les aspects enseignés de la philosophie de Jacques Rancière, je m'attacherai à mettre en évidence les effets qu'ils ont pu avoir sur les postures de l'enseignant (moi), des étudiants et du praticien formateur en présence dans une classe de gymnase où j'effectuais alors mon stage de formation.

2. La pensée de Jacques Rancière

2.1. Le mensonge de l'ordre social

Toute société – comme ordre et distribution des places et des parts des individus au sein du commun – tiendrait en fait du paradoxe selon lequel « c'est précisément parce que nous sommes tous égaux par nature que nous devons tous être inégaux par les circonstances ».¹ Autrement dit, la condition de possibilité de l'inégalité ne serait autre que l'égalité elle-même, comprise chez Rancière comme *égalité des intelligences*. L'argument est simple et récurrent dans l'œuvre du philosophe : pour que la distribution inégalitaire soit possible, il faut que le dominé soit au moins capable de comprendre l'injonction dominante. Il semble toujours y avoir un « minimum d'égalité sans lequel aucun savoir ne se transmet, aucun commandement ne s'exécute »².

Le maître ignorant n'est en définitive rien d'autre qu'une tentative de monstration et de déploiement de ce « minimum d'égalité » que l'ordre social a à étouffer sous un travail de légitimation nécessairement mensonger. Travail de légitimation dont l'instrument privilégié est l'éducation comme instruction ou, dans les mots de Rancière, *explication*. En effet, le rapport entre le maître explicateur et l'élève se fonde d'emblée sur une *distance* hiérarchique qu'il instaure lui-même et que l'élève aura à combler indéfiniment. L'explicateur « sur toutes les choses à apprendre, jette ce voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever »³. Plus précisément, l'explication part du principe que l'enfant n'est *pas capable* de comprendre par lui-même. Or, « cette *incapacité* [...] est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde » alors divisé en deux catégories : ceux qui savent et ceux qui ignorent. Cette division du monde, qui est en fait division de l'intelligence, servira à justifier l'inégalité rendue effective par l'inégalité elle-même. Cette manière qu'a l'inégalité de se justifier par la découverte d'une distance qu'elle construit elle-même, Rancière la nomme *cercle de l'impuissance*.

Ce geste de distinction, de légitimation mensongère et de réalisation par l'éducation de l'inégalité se trouve à l'origine de la philosophie politique, dans *La République* de Platon. La première des trois parties de *Le philosophe et ses pauvres*, intitulé « Le mensonge de Platon »,

¹ J. Jacotot, cité par J. Rancière, *Le maître ignorant*, p. 148.

² J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, p. XI.

³ J. Rancière, *Le maître ignorant*, p. 16.

s'attache à montrer comment l'élaboration de la cité de la justice légitime la distinction des trois classes par le mensonge d'une fable (les trois métaux)⁴ qui prendra toute son effectivité dans la sélection exercée par l'éducation : « Le philosophe sera un spécialiste de la nature et du mensonge. Très exactement un ingénieur des âmes. [...] Cette différence [entre les âmes], pourtant, rien d'autre ne l'établit que la sélection du philosophe gardien. Autrement dit, c'est la sélection qui fait la nature. [...] Platon le dit ouvertement : la nature doit être objet de décret pour devenir objet d'éducation »⁵. L'ouvrage se poursuit dans l'intention de révéler que le marxisme et la sociologie ne font que renforcer l'idée platonicienne du *chacun à sa place* et, par là même, l'inégalité : alors que le marxisme n'envisage pas que le prolétariat puisse sortir de sa condition sans explication savante externe, « le « renversement » sociologique du platonisme n'est, en un sens, que la confirmation, voire la radicalisation de ses interdits »⁶ : en décrivant les déterminismes sociaux, la sociologie bloque les différentes classes dans la nécessité de leur socialisation. Dans *La mésentente*, Rancière décrit ce phénomène en termes de « projet d'une suppression/réalisation de la politique comme réalisation/suppression de la philosophie »⁷, son but étant d'effacer l'*embarras*⁸ du partage constitutif du politique. Les sciences sociales du XIX^e siècle et la sociologie ne font rien d'autre en décrivant les mécanismes de distribution des places et des parts de la réalité sociale. Platon fonde la hiérarchie en nature, les sciences sociales en déterminismes. Dans les deux cas, la pensée « refonde l'arbitraire en nécessité »⁹ et réduit par là même l'homme à l'impuissance.

2.2. L'émancipation est une question de volonté

L'effort consiste dès lors en l'élaboration d'un autre circuit à opposer à celui de l'ordre explicateur : le *cercle de la puissance*. Le premier cercle, qui n'est autre que « la marche même du monde social qui se dissimule dans l'évidente différence de l'ignorance et de la science »¹⁰, se maintient dans et par l'*abrutissement* de l'élève par le maître. L'intelligence de l'enfant, *liée* à celle du maître, loin de se déployer, constatait toujours plus son impuissance par la distance que le maître ne cessait de creuser. Le nouveau cercle, quant à lui, fera

⁴ Platon, *La République*, Livre III, 414d-415c.

⁵ J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, p. 37.

⁶ J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, p. 290.

⁷ J. Rancière, *La mésentente*, p. 183.

⁸ *Idem*, p. 12.

⁹ J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, p. 290.

¹⁰ J. Rancière, *Le maître ignorant*, p. 29.

exactement l'inverse : il contraindra l'enfant à activer la puissance de son intelligence. Ce que le maître contraindra, ce ne sera pas, à la manière de l'explicateur, l'intelligence, mais la *volonté* de l'élève. Intelligence et volonté ainsi distinguées, le maître et l'élève entretiennent un rapport d'égalité intellectuelle qui forcera en retour l'élève à actualiser ses capacités raisonnables : le cercle de la puissance est commencé – et l'élève d'emblée émancipé, usant immédiatement de sa propre intelligence.

Volonté et émancipation se confondent chez Rancière, dans la mesure où « la volonté est puissance de se mouvoir, d'agir selon son *propre* mouvement, avant d'être instance de choix »¹¹. Être raisonnable consiste d'abord en la reconnaissance de cette puissance, de « ce foyer de rationalité, cette conscience et cette estime de soi comme être raisonnable en acte qui nourrit le mouvement de l'intelligence »¹². L'inégalité effective qu'on peut rencontrer entre deux individus ne se joue pas au niveau de l'intelligence elle-même. Ce sont en fait ses *manifestations*, fonctions de la volonté appliquée, qui sont inégales. Alors que l'inégalité est toujours inégalité de volontés en acte, l'égalité est égalité des *capacités intellectuelles* en puissance.¹³

Le but n'étant ainsi plus d'accumuler un savoir défini et préétabli, mais bien plutôt de développer sa raison, comme conscience de ses propres possibilités comme volonté, une nouvelle figure du maître émerge. « Maître est celui qui enferme une intelligence dans un cercle arbitraire d'où elle ne sortira qu'à se rendre à elle-même nécessaire. »¹⁴ Le « minimum d'égalité » présumé précédemment commence ainsi à s'« élargir »¹⁵ dans l'effectivité de l'émancipation. Dans le vocabulaire ranciérien, on dira qu'il y a *vérification* de l'égalité.

2.3. La vérité, le rhéteur et le poète

Mais *vérification* ne veut pas dire établissement de l'égalité en *vérité*. Rancière identifie « deux mensonges fondamentaux : celui qui proclame *je dis la vérité* et celui qui affirme *je ne peux pas dire* »¹⁶. Si la vérité ne peut être dite, c'est parce que le langage et la langue ne le permettent pas : « [La vérité] est une et le langage morcelle, elle est nécessaire et les langues

¹¹ *Idem*, p. 92.

¹² *Idem*, p. 97.

¹³ *Ibid.*, p. 48.

¹⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹⁵ J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, p. XI.

¹⁶ J. Rancière, *Le maître ignorant*, p. 97.

sont arbitraires »¹⁷. Tout ce qu'on peut dès lors faire, c'est décrire des orbites particulières autour de « l'astre absent de la vérité »¹⁸. Mais ce qui est nié, ce n'est pas la vérité en elle-même (elle se *sent*¹⁹), c'est la possibilité de la saisir par le langage et de la communiquer. Rancière, citant Jacotot, n'hésite pas à appliquer la pensée stoïcienne de la dépendance et de l'indépendance au problème de la vérité : alors que dire (et *ce qui est dit*) dépend de l'homme, la vérité, elle, est de l'ordre de *ce qui est*, c'est-à-dire de ce qui ne dépend pas de l'homme.²⁰ Il s'en suit que l'essentiel tient dans la *recherche* de la vérité en tant que telle, c'est à dire dans la volonté mobilisée et appliquée à « l'aventure intellectuelle », autrement dit, « à parler, à dire ce qu'[on] voit, ce qu'[on] en pense, ce qu'[on] en fait »²¹. La parole n'est apte qu'à produire des opinions vraisemblables selon le *principe de véracité*, qui fait office de « fondement moral du pouvoir de connaître »²². Fondement moral dans la mesure où il définit les possibilités et les limites de la pratique discursive. Selon ce principe, nos paroles ne peuvent que tourner « autour de la vérité, de faits en faits, de rapports en rapports, de phrases en phrases »²³. D'où l'insistance récurrente de Rancière au sujet du caractère hypothétique ou supposé de ses affirmations.²⁴

Les expressions de la parole, comme combinaisons de signes, sont comprises comme des « portrait[s] d'une pensée », le « fait matériel » d'un « fait immatériel » et ineffable.²⁵ La communication ne consiste dès lors plus en une raison (au sens platonicien) qui capte l'évidence de l'énoncé vrai d'une autre raison. La dialectique disparaît dans l'écart inéluctable du langage et de la vérité. De l'idée que *la raison reconnaît la raison*, on passe à celle que « *la volonté devine la volonté* »²⁶. « La volonté de communiquer [est avant tout volonté] de deviner ce que l'autre a pensé »²⁷ selon un processus de *traduction* et de *contre-traduction*, sorte de « concours de volontés »²⁸ – au sens de « concours de circonstances ».

¹⁷ *Idem*, p. 102.

¹⁸ *Idem*, p. 129.

¹⁹ *Idem*, p. 110.

²⁰ *Idem*, p. 99.

²¹ *Idem*, p. 36.

²² *Idem*, p. 98.

²³ *Idem*, p. 100.

²⁴ Par exemple, *idem*, p. 124 : « Il est vrai que nous ne savons pas que les hommes soient égaux. Nous disons qu'ils le sont peut-être. C'est notre opinion et nous tâchons, avec ceux qui le croient comme nous, de le vérifier. ».

²⁵ *Idem*, p. 106.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Idem*, p. 107.

« Traduire », c'est faire que l'idée devienne matière, c'est donner à une pensée, à une impression « une forme pour son oreille ou pour ses yeux » ; « contre-traduire », c'est faire que la matière devienne idée, que la parole redevienne pensée.²⁹ Toute situation de communication est entraide de deux volontés *distantes* et libres qui se traduisent et contre-traduisent mutuellement. Le rapport reste libre de par l'*écart* qui subsiste entre l'idée et son portrait et laisse ainsi du jeu à la contre-translation. Celle-ci se présente bien plus comme une « fécondation » active de l'idée par l'interlocuteur qui démultiplie la pensée de l'énonciateur. Ainsi, « la signification est œuvre de volonté »³⁰ et la parole « distance commune et soutenue à la vérité ».³¹

Cela permet à Rancière de renverser le vieux principe aristocratico-platonicien – justificateur de l'inégalité – selon lequel la volonté est au service de l'intelligence qui l'ordonne. Il s'agit au contraire d'envisager l'intelligence comme subordonnée à la volonté, qui est, rappelons-le, puissance de se mouvoir et d'agir *selon son propre mouvement*. L'accent se déplace alors du fond vers la forme, vers le *faire*, la praxis en tant que telle : « savoir n'est rien, faire est tout »³². La question n'est plus de savoir si les énoncés sont vrais – ils ne peuvent l'être. Il suffit d'être attentif à ce qu'ils font, c'est-à-dire à leur effectivité : permettent-ils de vérifier l'égalité ou au contraire, tendent-ils à la recouvrir une fois de plus du voile d'une inégalité « nécessaire » ? C'est tout le complexe de légitimation de la coïncidence entre savoir et pouvoir propre à la politique occidentale que Rancière court-circuite ainsi.

L'espace politique est avant tout espace de parole. C'est d'abord par elle que se jouent les différentes configurations de distribution des places et des parts de la communauté. Il me semble que si la perspective de produire un énoncé vrai est abandonnée, celle d'affirmer un énoncé « juste » ne l'est pas. Le principe de véracité est bien de l'ordre d'un *fondement moral* chez Rancière. Il y a des actes d'énonciation « injustes » : ceux qui font comme s'il y avait une vérité dicible permettant de justifier l'inégalité, et travaillent à murer les autres volontés dans le silence, dans l'abandon de leur exercice. Tel est le but du rhéteur, qui, dans son intention de convaincre, cherche en réalité à « détruire » les autres volontés, et donc à fixer une *situation*, au sens de Badiou, nécessairement inégalitaire. Selon Rancière, le rhéteur vainqueur sera celui qui aura réussi à fournir à la foule l'argument le plus *grégaire*, le plus partagé au sein des volontés démissionnaires victimes de l'idée que tout homme ne partage

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Idem*, p. 95.

³¹ *Idem*, p. 109.

³² *Idem*, p. 110.

pas la même intelligence. À travers la figure du rhéteur qui lie ou réunit des hommes passifs dans une parole qui conforte la situation, c'est tout aussi bien celle du professeur explicateur qui est attaquée. Dans les deux cas, on assiste à un abrutissement des intelligences par l'explication d'une volonté dominante.

La figure convoquée par Rancière contre le rhéteur, c'est le poète. Le fait que la vérité se *sente* sans pouvoir se dire nous « fait parler en poètes »³³. Le poète se pose ainsi en modèle : « Il faut apprendre auprès de ceux qui ont travaillé sur cet écart entre le sentiment et l'expression, entre le langage muet de l'émotion et l'arbitraire de la langue, [...] qui ont engagé tout le crédit de leur parole dans le pari de la similitude des esprits »³⁴. Le poète, contrairement au rhéteur, est conscient du caractère orbital de sa pratique discursive et, le reconnaissant aussi en l'autre, ne le dissimule pas. Si le rhéteur veut « se faire écouter », *expliquer*, pourrait-on aussi bien dire, et donc commander, le poète cherche à « se faire deviner »³⁵. La *devinette*, synonyme de *contre-translation*, est la méthode d'apprentissage spontanée de l'intelligence émancipée. Le poète montre le masque en le pointant du doigt, et, par là même, la fundamentalité de l'*imitation* comme *traduction*, c'est-à-dire du travail d'une volonté à en comprendre une autre dans la plus stricte égalité d'intelligence. Sa parole est une vérification en acte de l'égalité dans la mesure où elle incarne le principe selon lequel « tout est dans tout », compris comme le fait que dans chaque ouvrage se trouve une volonté d'homme. Plutôt que d'user de sa technique pour annihiler les autres volontés en les liant dans la pesanteur du partage préexistant, il se donne en exemple d'homme émancipé, incarnant la possibilité paradoxale du *lien d'une déliaison*. Déliaison en accord avec la singularité propre à l'orbite de toute volonté raisonnable. Le poète n'établit pas ainsi l'égalité en vérité, il permet à l'inégalité de se rejouer périodiquement en y introduisant une déclaration *improvisée* – et improvisiste, c'est-à-dire *impossible* pour l'ordre policier – qui vérifie l'égalité au cœur de l'inégalité en venant *inquiéter* (priver de son repos) la légitimité de sa configuration particulière. Il fait en quelque sorte, dirait Badiou avec Lacan, *trouée* dans l'état de la situation, *événement*, qui appelle une nouvelle distribution, un nouveau *partage du sensible*.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Idem*, p. 116.

³⁵ *Ibid.*

2.4. La communauté des égaux et la passion de l'inégalité

Rancière en arrive à dessiner les grandes lignes d'une société où chacun suivrait cet exemple d'émancipation dans la production improvisée et improvisiste qu'est le poète. Cette société « ne connaîtrait que des esprits agissants »³⁶, autrement dit, des volontés confiantes et conscientes d'elles-mêmes qui vérifieraient continuellement l'égalité qui les lie dans une déliaison (comme liberté). Le partage propre à la société explicatrice entre savants et ignorants n'aurait plus de sens. La position particulière de l'individu dans la communauté ne mettrait pas sa dignité en jeu. L'égalité des intelligences, constamment en acte, pousserait tout le monde à s'entraider et s'entraimer. Le mépris inhérent à l'inégalité n'aurait ainsi plus cours. Chaque individu suivant la raison qui est conscience de soi et de l'autre dans l'écart et la puissance à la fois, les lois et leur cortège de magistrats s'évanouiraient. Les discours ne seraient plus ordonnés. L'effort serait concentré autour de la transformation de toute œuvre en signal de l'humanité égale de chacun. Bref, on assisterait à « une égalité en acte, *vérifiée* à chaque pas de ces marcheurs qui, dans leur attention constante à eux-mêmes et dans leur révolution sans fin autour de la vérité, trouvent les phrases propres à se faire comprendre des autres »³⁷.

Les formules sont lyriques et confuses. Rancière parlera lui-même de rêveries.³⁸ Le vivre-ensemble humain ne semble *en fait* pas pouvoir se maintenir constamment en une telle inquiétude déliée. Les lois qui le régissent sont bien plutôt de l'ordre de l'attraction, de la gravitation, de la *pesanteur*, qui sont aussi celles de l'abrutissement comme stupide précipitation vers le centre.³⁹ Dès qu'il y a réunion, l'intelligence pourtant immatérielle subit les lois de la matière. Elle ne peut s'émanciper qu'à la condition d'une extirpation individuelle. S'il ne peut y avoir d'émancipation commune, c'est par ce que « la divinité a donné à la créature une volonté et une intelligence pour répondre aux besoins de son existence. Elle les a données aux individus, non à l'espèce »⁴⁰. Il s'en suit qu'« il n'y a aucune raison à attendre de l'ensemble social. Il est parce qu'il est, voilà tout. *Et il ne peut être qu'arbitraire* »⁴¹. À la liberté de l'individu, s'oppose systématiquement la non-liberté de la réunion, même si la réunion est un ensemble d'individus. La cause en est que l'individu ne

³⁶ *Idem*, p. 121.

³⁷ *Idem*, p. 123.

³⁸ *Idem*, p. 128.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Idem*, p. 130.

⁴¹ *Ibid.*, souligné par moi.

peut être continuellement raisonnable. Il y a des moments. Un ensemble d'individus est ainsi nécessairement mélange de raison et de déraison, et donc inégalitaire : « Le moment de la raison pour un corpuscule n'est pas le même pour les atomes voisins. Il y a toujours, dans un instant donné, raison, irréflexion, passion, calme, attention, veille, sommeil, repos, marche dans tous les sens ; *donc* dans un instant donné, une corporation, une nation, une espèce, un genre, est à la fois dans la raison et dans la déraison, et le résultat ne dépend pas de la volonté de cette masse. *Donc* c'est précisément parce que chaque homme est libre qu'une réunion d'hommes ne l'est pas »⁴². Nous avons déjà vu que l'égalité était condition de possibilité de l'inégalité. On retiendra cette fois que toute réunion, toute société, est nécessairement inégalitaire.

Si l'individu se laisse emporter dans la déraisonnable pesanteur de la matière, c'est parce qu'il est distrait et paresseux : « le mal est absence » de volonté.⁴³ Absence de volonté veut dire mésestime de soi, mépris de soi et de l'autre en tant qu'hommes. Ce mépris, Rancière l'identifie à une passion profondément ancrée : « la passion de l'inégalité ». L'inégalité serait une « passion primitive » comprise comme réaction de l'individu face au « vertige de l'égalité » et aux efforts qu'elle implique.⁴⁴ C'est précisément cette fuite et ce refus qui poussent les hommes à se réunir, à s'abriter sous le complexe de conventions qu'est toute société. Le monde social est donc condamné à l'inégalité, étant absence de raison (fuite devant l'égalité) et déraison (volonté agissante et pervertie par la passion de l'inégalité).

⁴² *Idem*, pp. 131-132.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Idem*, p. 134.

3. Les effets sur le dispositif scolaire

J'ai pu remarquer que l'enseignement des éléments précédents ont principalement eu deux effets profondément liés : corrélativement à la remise en question de la véracité de quelque discours tenu, les acteurs se trouvent embarrassés dans leur position au sein la situation. Cela semble avant tout produire ce que Freud appelait une ambivalence des sentiments (amour et haine en même temps)⁴⁵ à l'égard des éléments de la philosophie de Jacques Rancière. Il s'agit maintenant d'observer plus précisément le genre d'embarras auquel chaque type d'acteur peut être confronté dans le cadre de l'institution gymnasiale. Le discours pourra à l'occasion être un peu agaçant dans la position de surplomb qu'il mettra en œuvre – mais n'est-ce pas le lot de toute analyse ?

3.1. « Faites ce que je dis, pas ce que je fais ! » (L'enseignant)

Enseigner la pensée de Jacques Rancière m'a mis dans une position quasi impossible à tenir. Je dénonçais précisément ce que j'étais en train de faire : expliquer une prétendue vérité. Je me retrouvais alors à tenir des discours fort étranges comme : « Regardez ce que je suis en train de faire. Je prétends implicitement vous dire la vérité de la pensée de Jacques Rancière. Et vous, vous écoutez, prenez des notes, dans le but de répéter ce que je vous ai expliqué au moment du test ». Un malaise cherchait à s'insinuer dans la classe, une rumeur montait : le prof qui explique ce qu'il faut penser ne serait-il pas aussi légitime que ce que la situation l'exige ? Et ce, non pas dans la mesure de quelque (in)compétence du maître, mais en lui-même, *en tant qu'explicateur*. Le maître dit : « Prétendre communiquer la vérité est un mensonge, instruire est abrutir » : quel événement !

Lorsque l'événement surgit, l'ensemble des relations établies est comme dérouté par son impossible appréhension routinière. On pourrait ici mêler Lacan à Foucault en disant que quelque chose trouait alors le dispositif de savoir-pouvoir⁴⁶ à l'œuvre dans la classe. Face à

⁴⁵ Voir S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*, pp. 227-231. Nous y revenons plus bas.

⁴⁶ « [II] n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. Ces rapports de « pouvoir-savoir » ne sont donc pas à analyser à partir d'un sujet de connaissance qui serait libre ou non par rapport au système du pouvoir; mais il faut considérer au contraire que le sujet qui connaît, les objets à connaître et les modalités de connaissance sont autant d'effets de ces implications fondamentales du pouvoir-savoir et de leurs transformations historiques. » M. Foucault, *Surveiller et punir*, p. 36.

tout événement, il semble y avoir deux réactions possibles : la peur ou l'accueil de la perte des positions établies dans la situation.

Au cours de mes cinq années d'expérience en salle des maîtres, j'ai pu constater que bon nombre d'enseignants vivent dans la crainte constante de ne pas remplir le rôle qu'il leur a été assigné dans le dispositif. Ils masquent sans cesse leur ignorance, bottent en touche les questions dérangeantes, renvoyant par exemple à son dictionnaire un élève qui aurait demandé l'orthographe d'un mot compliqué, et ce, sans lui faire part de son doute. Mais ce qu'annonce Rancière est encore plus grave que le simple constat que les profs ne savent pas tout : ils font comme s'ils détenaient le savoir. Les enseignants sont des menteurs qui tâchent de reconduire la situation abrutissante qui les a abruti. Un tel constat force l'enseignant à se repositionner, pour ou contre l'événement, pour ou contre soi-même au sein du dispositif. Le politique et l'existential se soudent ici en une torpeur. Les questions fusent, sapant le repos d'une conscience installée. Ce qui paraissait légitime ne l'est plus, rien n'est normal, tout est le produit d'une norme qui ne convainc pas. Les rôles perdent de leur assurance, on est embarrassé, non seulement logiquement, mais jusque dans le corps, sa tenue, ses agencements, les tables quadrillées, le cours frontal, la gestion des flux sonores.

Pour faire bref, en termes freudiens, l'effet des thèses de Rancière est avant tout de l'ordre d'une mise à mort symbolique du substitut du père qu'est l'enseignant. Elles endommagent l'image sacrée du maître explicateur (nous y reviendront). Mais il ne s'agit pas ici en réalité d'une simple et gratuite destruction. Quelque chose se produit qui ne saurait se résumer au nihilisme apparent auquel on serait tenté de s'arrêter réactivement. Des manières se font jour qui permettent une nouvelle relation à l'étudiant, un mode de rencontre qui était tenu à distance par les procédures, une confrontation commune à la complexité des savoirs et des textes, et par là même une tout autre intensité dans leurs mobilisations. De rhéteur, le maître se fait poète, autorisant par là même les étudiants à en faire autant. Concrètement, l'enseignant peut alors oser s'ouvrir aux interprétations qu'il n'avait pas envisagées, sans craindre de perdre la légitimité de sa présence en classe. Sa fonction change, se déplace. Sans lui, les intelligences à l'œuvre ne se seraient sûrement pas exercées avec la même exigence face aux différents objets rencontrés. L'espace et le temps du cours deviennent l'occasion d'une plus grande authenticité. Le maître et l'élève se révèlent comme êtres pensants en traductions réciproques. Je ne cesse d'être surpris par la qualité du travail d'un élève moins dupe de l'hégémonie intellectuelle de son maître.

Du coup, il ne me semble pas nécessaire d'appliquer la méthode de Jacotot à la lettre pour parvenir à cette nouvelle dynamique d'apprentissage. Rancière le dit d'ailleurs lui-même, il

suffit que l'égalité soit annoncée. La situation et les partages qu'elle implique ne cesseront jamais de se faire en toute inégalité. L'important est de se rappeler et de rappeler qu'ils ne sont que l'effet d'une pesanteur sociale aussi mensongère qu'inéluctable. Je ne prétends alors pas refaire l'école, élaborer une méthode qui parviendrait enfin à y établir un ordre juste et définitif. La probité se joue ailleurs, dans la déprise perpétuelle du jeu de dupes à confort variable qui cherche, pour sa part, toujours à s'arrêter dans son accomplissement fantasmé. Ce dont il s'agit, au fond, c'est peut-être de rester *inquiet*, garder le rythme, ses ruptures et oser s'ouvrir à ce qui ne cesse de rejouer les rapports par lesquelles on devient ce que l'on est.

3.2. « Mais alors, moi, qu'est-ce que je fais là ?! » (Le praticien formateur)

La situation se compliquait encore dans la mesure où j'avais décidé d'aborder les thèses du *Maître ignorant* en tant que stagiaire, c'est-à-dire dans la classe d'un enseignant expérimenté qui avait la charge de juger de la qualité de mon enseignement.

J'ai eu la chance d'avoir un prafo très ouvert à la discussion et respectueux des opinions de ses stagiaires. Malgré cela, l'intervention du point de vue de Rancière a affecté notre relation. Peut-être même que la qualité de la communication qu'il avait réussi à instaurer nous rendait-elle d'autant plus sensibles aux enjeux soulevés. Même s'il est toujours extrêmement complexe de rendre compte des opinions d'autrui, je crois pouvoir dire que les idées de Rancière lui parlaient en grande partie, mais qu'il redoutait les vagues que cela pouvait produire dans une institution publique comme un gymnase. Il soutenait, sans doute avec raison, que nous étions avant tout des employés de l'Etat, et que nous devions respecter un certain nombre de règles inhérentes à notre statut. C'est que la philosophie de Rancière ne se contente pas de dénoncer les rapports des maîtres et des élèves. Elle remet en question l'inégalité politique en général en lui retirant toute légitimité a priori.

Ce qui pouvait travailler mon prafo en tant que maître de gymnase, l'inquiétait tout aussi directement dans sa fonction de formateur. Les charges se trouvaient comme aggravées dans la mesure où il se voyait devoir expliquer comment mieux expliquer. Autrement dit, la perspective de Rancière faisait de lui une sorte d'adjudant sous-officier de l'instruction scolaire, une pièce maîtresse dans la reconduite et le maintien du dispositif inégalitaire à l'oeuvre. Cela, il le sentait bien, visiblement. Suit à l'un de mes cours, il m'avait avoué ses doutes en terminant par un inquiet, mais non moins dynamique : « Mais alors, moi, qu'est-ce que je fais là ?! ».

Je n'ai bien sûr jamais cherché à l'attaquer sur ce terrain, étant bien trop reconnaissant que des gens comme lui, ouverts à une forme de remise en question, acceptent de remplir de telles fonctions. Il avait sans doute décidé de prendre des stagiaires dans la même mesure où j'avais voulu devenir MSII, je veux dire, en s'engageant avec une sorte de recul. Même si je n'avais pas fait cela dans son dos (je lui avais offert le *Maître ignorant* dès que j'avais émis le souhait de le présenter en classe), le simple fait d'en être l'instigateur l'excluait partiellement de l'énergie centrifuge pour le rabattre dans ses fonctions policières.

Malgré un certain nombre d'affinités irréfutables, une méfiance en demi-teinte s'est ainsi peu à peu établie entre nous, je crois. Peut-être n'aurais-je pas dû amorcer avec *ses étudiants* une réflexion critique sur l'enseignant sans son secours. On pouvait croire (et peut-être cela n'était-il pas entièrement faux) que je cherchait à me donner « le bon rôle » face aux étudiants. Peut-être aurais-je dû chercher sa collaboration. Cela ne pouvait que le mettre dans une position fâcheuse, victime des relents d'un feu qu'il n'avait pas participé à allumer, du moins pas activement.

Cette réflexion pourrait d'ailleurs s'étendre à l'ensemble du corps enseignant avec lequel on collabore indirectement, les collègues. Devrait-on les avertir que l'on envisage de travailler une pensée critique face à l'institution scolaire avec une classe du gymnase ? Peut-être. Mais cela s'inscrirait dans une volonté d'ordonnance des relations politiques qui viserait à nouveau à faire taire l'embarras du politique sous une politique bien tenue. Je ne sais pas.

3.3. Pris par l'ambivalence des sentiments (Les étudiants)

Il me semble que la psychanalyse freudienne fournit un angle intéressant pour aborder la problématique de l'adolescent face aux thèses de Rancière. A l'occasion d'une conférence dans son ancien lycée en 1914, intitulée « Sur la psychologie du lycéen »⁴⁷, Freud esquisse les traits majeurs de la vie inconsciente du lycéen. Les circonstances scolaires de l'époque font que le discours ne traite malheureusement que d'acteurs masculins. Après de très belles lignes sur les souvenirs qu'il garde de ses professeurs, il en arrive au phénomène constitutif du rapport de l'adolescent à l'enseignant : l'ambivalence de sentiments. Une ambivalence insurmontable entre amour (Eros) et pulsion de destruction (Thanatos).

Cette ambivalence, nous apprend Freud, tire son origine de la relation oedipienne au père, figure à la fois admirée et détestée par le fils : « Le petit garçon ne peut qu'aimer et admirer

⁴⁷ S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*, pp. 227-231.

son père, celui-ci paraît être la plus forte, la meilleure et la plus sage des créatures [...]. Mais très tôt surgit l'autre face de cette relation sentimentale. Le père est également reconnu comme le perturbateur surpuissant de la vie pulsionnelle du garçon, il devient le modèle que l'on veut non seulement imiter, mais encore éliminer pour prendre soi-même sa place » (*Op. cit.*, p. 230). Selon Freud, nos rapports affectifs à autrui sont arrêtés à 6 ans. Toutes les relations ultérieures sont déterminées par les rapports inconscients aux membres de la famille.

Si les professeurs de lycée héritent des attentes ambivalentes originellement réservées au père, c'est parce qu'ils interviennent au moment de sa destruction symbolique. Le maître serait, dans le développement affectif et identitaire de l'adolescent, une sorte d'objet transitionnel – un « substitut paternel », une figure intermédiaire entre la famille et le monde définitivement extérieur à la matrice familiale – qui ouvre l'adolescent à d'autres manières de faire et de penser et lui permet par là même de remettre en question l'autorité symbolique du père, et ainsi de gagner une forme d'autonomie. Combien de fois, en effet, la parole du maître est utilisée face aux arguments paternels dans le but de s'affirmer : « C'est le prof qui l'a dit ! ».

Jacques Rancière est visiblement l'occasion pour le gymnasien de tuer symboliquement l'enseignant et de gagner ainsi une nouvelle autonomie. D'où l'ambivalence qui apparaît dans les témoignages d'étudiants recueillis suite à mon cours. On peut tout de même constater que la majeure partie des étudiants semble beaucoup avoir apprécié la philosophie de Rancière dans ce qu'elle permettait d'affirmer contre les impératifs véhiculés par l'école et l'enseignant. De ce point de vue, cela répondait bien à un besoin largement partagé de se défaire autant que possible du substitut paternel. On peut d'autant plus comprendre cela dans la mesure où il s'agissait d'élèves de troisième année devant faire le deuil de la matrice gymnasiale. Rencontrer ces thèses favorise un devenir adulte, une prise de responsabilité et d'autonomie farouche de la part du jeune qui ne pourra plus simplement se référer à l'autorité du maître et du système dans lequel il s'inscrit : « Ainsi ces explications, ces ordres des maîtres explicateurs nous empêchent d'être nous-mêmes, libres ! Nous devons nous-mêmes, chacun, seul et responsable, créer ces valeurs pour lesquelles nous vivons. Ou peut-être les découvrir. Mais c'est un cheminement qui est solitaire »⁴⁸. Ou encore : « Cette force, cette volonté ranciérienne, fut comme une révélation par rapport à un pressentiment déjà critique mais non défini par rapport à une société de consommation abrutissante et rendant amorphe, de par cet « assassinat » de la révolte, de la création. Une réponse face à l'uniformisation

⁴⁸ Témoignage d'étudiant n° 12 (en annexe).

stérile actuelle. Intéressant, stimulant et permettant d'aller loin. [...] En tout, ce fut une découverte, révélatrice, incitant à la Révolte. »⁴⁹.

Ce dernier témoignage à ceci d'intéressant qu'il ne finit pas par une affirmation, mais sur une question soucieuse et ambivalente : « Une dangereuse utopie ou un moyen vital ? »⁵⁰. L'ensemble des témoignages rend d'ailleurs bien compte d'une certaine ambivalence des sentiments. On constate des traces de résistance face à la destruction de la figure paternelle, par exemple dans une forme de désir de conservation de l'ordre : « On a besoin d'un certain ordre et donc qu'il y ait des personnes qui commandent et qui se laissent commander sinon il y aurait une révolte générale et aucun ordre »⁵¹ ; ou de conservation des savoirs établis par le maître : « Un prof doit en effet donner des cours intéressants basés sur ses savoirs »⁵². Enfin, quoi qu'il arrive, l'adolescent garde une relation importante et sécurisante à l'enseignant comme maître détenteur d'un savoir et d'une compétence évaluatrice inébranlable : « Mais je ne sais pas si j'ai très bien compris la base de Rancière. Je pensais l'avoir bien compris, mais apparemment avec le test, je ne l'ai pas bien acquis »⁵³ ; et aussi : « J'ai beaucoup apprécié le cours sur Rancière qui m'a permis de comprendre un autre côté de l'éducation. Mais en recevant ma note, j'ai été surpris de voir qu'en fait je ne connaissais pas grand-chose »⁵⁴.

Une ambivalence s'est manifestée chez certains d'une façon très intéressante. Je ne parviens pas vraiment à savoir s'il s'agit d'une lutte pour l'amour du maître explicateur paternel, ou d'une stratégie pour se défaire du rapport compliqué à un maître qui détruit lui-même son statut : « Cette philosophie nous pousse à une réflexion très intéressante, d'autant plus lorsqu'elle est correctement expliquée »⁵⁵ ; et ici encore : « Attention [...], le 1^{er} cours était « fouilli » »⁵⁶. Il est vraisemblable que ces étudiants aient utilisé les principes de *La vieille* pour se détacher du substitut autrement plus complexe que peut représenter un maître exposant les effets aliénants du rapport qu'il instaure lui-même. Au prime abord, ce peut être blessant, mais cela semble participer, au fond, d'une émancipation bienheureuse.

⁴⁹ *Idem*, n° 4.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Idem*, n° 2.

⁵² *Idem*, n° 19.

⁵³ *Idem*, n° 22.

⁵⁴ *Idem*, n° 5.

⁵⁵ *Idem*, n° 11.

⁵⁶ *Idem*, n° 16.

4. Conclusion : vive l'embarras !

« *Malgré cela, je n'imagine pas que cela avait un effet très important sur le système, puisque comme à chaque fois que quelque chose émerge, cela fait peur.* »

Etudiant n° 3

L'enseignement de Jacques Rancière semble ainsi faire preuve d'une grande vertu pharmaceutique, en même temps poison et remède. En empoisonnant les rapports purement institutionnels, elle permet à chaque type d'acteur de regagner du jeu face à l'abrutissement exercé par la situation scolaire. Alors que l'enseignant et le profo sont embarrassés par leur posture, l'étudiant peut plus aisément entrer dans un processus d'émancipation.

Mais que ce soit clair : nous ne prétendons pas établir à l'aide de Rancière une situation scolaire définitivement égale et émancipée. Etant essentiellement ordonnance identificatrice des parts et des places de chacun au sein de la communauté, la société (et centralement l'école) se fonde sur et par l'inégalité rendue nécessaire par la présence d'une passion inéluctable. Cette fondation passe avant tout par une parole mensongère qui cherche, par peur, à étouffer l'événementialité égalitaire. L'astre de la vérité faisant systématiquement défaut au discours, chaque configuration politique est de l'ordre d'une fiction cherchant à se naturaliser par la fable et s'effectuer par l'éducation. Il est donc strictement *impossible* de fonder l'égalité en *vérité* (celle-ci étant ineffable) ou encore de la réaliser une fois pour toute sous la forme d'un ordre politique juste (tout ordre étant intrinsèquement inégalitaire). Cette forme de positivité de l'égalité est bel et bien à abandonner : nous ne changerons pas le système.

Mais l'absence de vérité dans le discours nous permet, en tant que maîtres, d'agir en poète et ainsi de dégager un lieu où pourra se vérifier l'égalité dans une nouvelle positivité, essentiellement effective : l'inégalité elle-même. En effet, c'est dans la remise en jeu continuelle et *volontaire* du partage inégal que se vérifiera l'égalité supposée, dans les déclarations qui affirment que l'impossible policier est fable et qu'*il est toujours peut-être possible*.

L'égalité *est* émancipation continuelle, processus incessant d'être « hors de » (*ex-*) « prise en main, propriété » (*mancipium*). Ainsi, celui qui *croira* en l'égalité travaillera avant tout et sans cesse à révéler – sous tout ordre policier – l'*embarras* propre au politique.

Bibliographie

De Jacques Rancière :

- *Le philosophe et ses pauvres* (1983), Paris, Flammarion, 2007.
- *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.
- *La Méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.

Autre

Michel Foucault, *Surveillance et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

Sigmund Freud, « Sur la psychologie du lycéen » (1914), in *Résultats, idées, problèmes*, tome 1 (1890-1920), Paris, PUF, 1984, pp. 227-231.

Platon, *La République*, Paris, Gallimard, 1993.

Remerciements

A Christophe Calame et Denis Monod pour leur ouverture d'esprit.

A Michel Vanni pour m'avoir fait découvrir la philosophie en général et Jacques Rancière en particulier.

A mes camarades de didactique de philosophie.

A Nissa.

Documents cités en annexe : témoignages d'étudiants

1. J'ai trouvé les textes de Rancière très intéressants, car j'ai toujours trouvé que le système scolaire dans lequel nous sommes est bizarre. De plus, l'idée qu'il donne de pousser les élèves à avoir envie d'apprendre par eux-mêmes est selon moi beaucoup plus efficace que de les obliger à apprendre par un système de notes et de sélection (VSB, G, O). C'est pour ça que je suis assez d'accord avec ce que dit Rancière et que j'ai aimé ce cours.

2. Je suis assez d'accord avec la pensée de Jacques Rancière en ce qui concerne la solidarité et la justice en général car c'est vrai qu'on nous fait croire qu'on a besoin d'un « savant » pour apprendre et que donc il n'y a qu'un petit nombre de gens qui gouverne et un grand nombre qui se laisse faire cependant, on a besoin d'un certain ordre et donc qu'il y ait des personnes qui commandent et qui se laissent commander sinon il y aurait une révolte générale et aucun ordre donc comme Rancière dit il faut juste être au courant qu'on est tous capables de faire ce qu'on veut et que personne ne détient la vérité.

3. Je n'ai, par une situation « d'ex-VSG », que pu apprécier et être d'accord avec le point de vue de Rancière. Il était très intéressant d'ailleurs de le voir dans le contexte d'une classe et de se le faire expliquer justement par un « maître explicateur ». Personnellement, je pense qu'il faudrait confronter plus souvent les élèves, les maîtres et toutes les personnes qui ont un rapport indirect ou direct avec l'éducation. Malgré cela, je n'imagine pas que cela avait un effet très important sur le système, puisque comme à chaque fois que quelque chose émerge, cela fait peur. Néanmoins, il faudrait au moins faire connaître cette pensée, rien que pour montrer qu'il n'y avait pas une seule façon d'enseigner. Après je suis seulement sceptique quant à la mise en œuvre d'une telle méthode, car elle nécessiterait beaucoup trop de changement de mentalité.

4. Cette force, cette volonté ranciérienne, fut comme une révélation par rapport à un pressentiment déjà critique mais non défini par rapport à une société de consommation abrutissante et rendant amorphe, de par cet « assassinat » de la révolte, de la création. Une réponse face à l'uniformisation stérile actuelle. Intéressant, stimulant et permettant d'aller loin.

Seule l'idée de contrainte, brisant en quelque sorte une éventuelle synergie basée sur l'amour, peut-être plus efficace, me fait encore cogiter...

En tout, ce fut une découverte, révélatrice, incitant à la Révolte. Une dangereuse utopie ou un moyen vital ?

5. J'ai beaucoup apprécié le cours sur Rancière qui m'a permis de comprendre un autre côté de l'éducation. On a ainsi pu voir comment Rancière voyait l'éducation et comment elle devrait être transmise. Mais en recevant ma note, j'ai été surpris de voir qu'en fait je ne connaissais pas grand-chose.

6. J'ai eu du plaisir à étudier Rancière, car je suis du même avis, notamment sur la manière dont l'abrutissement est transmis par la société.

7. Voilà tout d'abord un sujet qui remet en question un certain nombre de choses en rapport avec notre éducation. Cela m'a forcé à me poser des questions sur la structure de notre éducation et sur notre place en tant qu'étudiant. C'est une chose encore plus importante, que cette question, je me la suis jamais posée. De plus, c'est une approche d'autant plus intéressante qu'elle nous touche de très près, donc une implication encore plus grande qui en ressort de l'étudiant. C'est dans ce sens là que c'est de la matière qui restera en moi et que je serai capable de ressortir, comparée aux autres sujets dans lesquels nous sommes moins impliqués. Au final, juste un remerciement.

8. Les idées de Rancière m'on plu. On a juste tendance à les oublier. Je pense qu'on devrait nous en parler plus tôt pour pouvoir les mettre bien en pratique. Il est vrai qu'on renonce souvent avant de réfléchir parce qu'on sait qu'il y a quelqu'un (prof) qui nous aidera, « nous donnera la réponse »...

9. Ça m'a plu d'aborder la thèse de Jacques Rancière. J'étais particulièrement contente que les autres élèves en entendent parler, car j'ai souvent eu l'impression qu'on me prenait pour quelqu'un de plus doué naturellement ou qu'on pensait que je me voyais en tant que tel. Or, comme Rancière, je pense qu'il s'agit simplement de volonté.

10. Pour ma part, j'ai trouvé votre cours sur Rancière très bon : il était très interactif.

Pour ce qui est de Rancière, je me suis pas mal posé de questions en ce qui concerne l'éducation dans notre société, sur notre conditionnement au sein de cette dernière. Est-ce qu'on est prédéfini à certaines places et pas à d'autres ?

11. Un cours pas toujours très structuré, mais qui en vient toujours aux faits ; je n'ai pas toujours compris la philosophie de Rancière, ses idées ne me font pas trop réagir. Il a été très éloigné, ce qui me plaît. Un philosophe qui n'admet pas un fait rend ses idées d'autant plus intéressantes, et comparer en tant qu'élève, comme personne victime du concept que Rancière dénonce, cette philosophie nous pousse à une réflexion très intéressante, d'autant plus lorsqu'elle est correctement expliquée.

12. Le fait d'être enfermé dans des cadres, des buts préétablis, des valeurs préexistantes. Ces cadres, donnés par ceux qui nous expliquent, nous enferment. Nous faisons ce que nous faisons parce que d'autres nous le dictent, nous l'ont dicté ! Ainsi, nous ne sommes pas libres. Le sens, le but, la signification de nos vies ne sauraient nous être dictés par d'autres. Nous devons vivre selon nos propres valeurs, parce que nous devons créer ! Nous sommes vraiment nous-mêmes quand nous créons (par la musique, la poésie, l'art, et tant d'autres choses). Ainsi ces explications, ces ordres des maîtres explicateurs nous empêchent d'être nous-mêmes, libres ! Nous devons nous-mêmes, chacun, seul et responsable, créer ces valeurs pour lesquelles nous vivons. Ou peut-être les découvrir. Mais c'est un cheminement qui est solitaire. C'est une construction, une création (pourquoi serait-elle raisonnable ?) que nous pouvons construire si nous sommes libérés des explications, tant au niveau de la connaissance, de la morale, du bonheur, de la vie. Et c'est être homme, être soi-même, libre, que de se libérer de ces valeurs raisonnables, sensées, confortables et sécuritaires, pour s'élever vers ces valeurs peut-être folles, personnelles, de création, de rêve, de vie !

13. Rancière était un cours intéressant, qui permet de voir l'éducation sous un point de vue que je n'avais jamais vu. Je n'ai pas toujours été d'accord avec les thèmes abordés, notamment sur le thème du maître ignorant.

14. J'ai trouvé que Rancière est un homme étonnant qui (nous) m'a remis en question par rapport à la société et à l'école. Selon R., l'école nous ment, donc à quoi cela sert de venir à l'école ? Il nous dit aussi qu'il ne faut pas réfléchir d'intelligence à intelligence, mais de volonté à volonté. De ce fait, cela change notre manière de penser. Il nous dit aussi qu'il y a

des inégalités sociales et cela me fait penser peut-être à ce qu'il faudrait faire pour enlever ces inégalités.

15. J'ai pas mal apprécié Rancière car je trouve qu'il a une bonne position critique à propos de l'éducation par exemple. Mais par contre nous devons avoir la liberté d'interpréter ses théories car notre système politique certes n'est pas juste mais que faut-il faire pour le changer ? Il a des idées intéressantes. Bon philosophe moderne.

16. Je pense que l'on peut tous faire des analogies avec Rancière dans ce que nous avons vu. Nous sommes effectivement dans un mode d'abrutissement (impuissance). C'est donc une thèse très intéressante que j'ai aimée aborder.

Attention. Avant d'aborder Rancière, et notamment le 1^{er} cours était « fouilli ». Difficile à comprendre.

17. Rancière a établi des idées qui m'ont fait réfléchir sur le système scolaire actuel et sur les gouvernements en général. Son principe du « maître ignorant » me paraît très juste mais, peut-être, impossible à mettre en place.

18. Les textes de Rancière m'ont beaucoup fait réfléchir. Je n'avais jamais pensé au point de vue qu'il nous exposait de l'école et je pense que ce qu'il dit est vrai. Ce cercle de puissance et d'impuissance est totalement vrai. J'ai bien aimé traiter ce sujet en cours car on se sent concerné étant donné que nous sommes étudiants.

19. Selon moi, les pensées de Rancière sont justes mais illusoire. En effet, les profs sont bien obligés de nous communiquer leur savoir avec une certaine discipline ce qui selon Rancière pousserait à l'abrutissement. Rancière prétend que chaque personne peut apprendre « seule » par le seul moyen de la motivation ; pour moi il faut plus que ça. Un prof doit en effet donner des cours intéressants basés sur ses savoirs.

20. Je suis d'accord avec Rancière. Si une personne a la volonté d'apprendre, elle peut le faire sans maître, surtout de nos jours. En effet, on a accès à énormément de livres et avec internet, nous pouvons accéder à plein d'informations nous permettant d'apprendre par nous-mêmes.

21. J'ai pour ma part eu beaucoup de plaisir à découvrir les thèses de Rancière qui ont quand même bouleversé notre vision de l'école, on nous ment ! C'est rassurant de savoir qu'il n'y a

pas que notre système pourri, mais que l'apprentissage et la pédagogie ont peut-être un avenir vers quelque chose de mieux. En tout cas, ce fut bien intéressant de s'y confronter. Merci

22. Je vais dire que je suis en quelque sorte d'accord avec Rancière. Je trouve que le système à l'école est un peu inégalitaire comme il le dit. Je suis d'accord aussi sur l'idée que c'est la volonté qui fait que nous allons loin dans la vie et que nous réussissons. Mais je ne sais pas si j'ai très bien compris la base de Rancière. Je pensais l'avoir bien compris, mais apparemment avec le test, je ne l'ai pas bien acquis. Mais en dehors de ça c'était un sujet assez intéressant et différent de tout ce que j'ai vu en deux ans de philosophie.

Dans *Le maître ignorant, une aventure intellectuelle*, Jacques Rancière procède à une critique méticuleuse de l'instruction scolaire. Il montre que l'école, bien loin de répondre à ses impératifs de développement intellectuel de l'élève, procède à son *abrutissement*. Par « abrutissement », Rancière entend le retrait à l'élève de sa puissance de penser et son aliénation dans une attente systématique d'explications. Il montre par ailleurs que cette dynamique est étroitement liée à la reconduction d'inégalités sociales et politiques existantes.

L'enjeu de la philosophie de Rancière est non seulement de dénoncer l'inégalité mensongère à l'œuvre à l'école, mais aussi de vérifier l'égalité des intelligences de quiconque et d'en tirer toutes les conséquences pour l'enseignement.

Ce travail se propose, après avoir rendu compte des éléments essentiels de la pensée critique de Jacques Rancière, d'observer les effets que peuvent avoir leur enseignement sur les trois types d'acteurs présents lors d'un stage au gymnase : le maître-stagiaire, le praticien formateur et les étudiants. L'enseignement de Jacques Rancière semble faire preuve d'une grande vertu pharmaceutique, en même temps poison et remède. En empoisonnant les rapports purement institutionnels, elle permet à chaque type d'acteur de regagner du jeu face à l'abrutissement exercé par la situation scolaire.

Philosophie – Ecole – Inégalité – Abrutissement – Embarras – Emancipation