

# Palabrer... contre le déficit de pensée

● Entretien de la rédaction d'*Éducation & Management* avec Miguel Benasayag

➤ **E&M :** *Vous écrivez que « l'école est une machine complexe, qui n'est ni compréhensible ni pensable si l'on reste au niveau des idéaux énoncés ». Par ailleurs, vous indiquez qu'on ne peut « organiser le sens commun », et vous récusiez les modèles de la pensée critique. Était-il alors possible d'organiser « un débat national » sur l'École, d'autant plus que le questionnement était pré-établi ? Ou bien, au contraire, l'échelle et la durée inhabituelles de ce débat n'ont-ils pas été des conditions originales d'approche de la complexité de l'École ?*

**MB :** Pendant une longue période, les idéaux énoncés de l'école paraissaient recouvrir 90 % au moins des activités propres à l'école. Il allait de soi qu'acquérir des connaissances, des éléments de culture, de socialisation conduisait à former les citoyens, les cadres dont la nation avait besoin. On avait une vision linéaire de l'école qui fonctionnait bien parce que, le lien social étant assez fort et assez développé, tout se passait comme si, effectivement, l'objectif central linéaire énoncé de l'école – que l'on pourrait appeler l'efficacité linéaire de l'école – était sa seule efficacité. Nous savons pertinemment que la crise que nos sociétés traversent est une crise des principes, des fondements et des idéaux de la société, une crise de culture, une crise anthropologique historique, différente de la crise du pétrole ou de celle de 1929. À la lumière de cette crise, l'école apparaît défaillante, surtout par rapport à toutes les efficacités pour lesquelles elle était implicitement sollicitée. Ainsi participait-elle notamment des rituels de séparation (le premier jour de maternelle, le fait que tout à coup l'enfant devienne pour la maîtresse un parmi les autres). Or, maintenant, on se rend compte que l'école est en difficulté sur fond, qui plus est, de crise de la famille et de crise du lien social. Dans ce contexte, penser pendant quelques mois les problèmes de l'école est assurément positif, à condition de mesurer l'efficacité linéaire et l'efficacité paradoxale. D'un point de vue linéaire, ce qui peut sortir de réunions, comme celles qui ont été organisées dans le cadre du débat sur l'École, est toujours assez décevant. En revanche, du point de vue de l'efficacité paradoxale, il est très intéressant que les enseignants d'une société éprouvent le besoin de se réunir pour

« palabrer » (pour le dire d'une façon tribale), parce que palabrer a déjà en soi une efficacité concrète qui n'est pas celle qu'on croit et qui consisterait à trouver des méthodes.

On ne peut pas être dans la recherche de « solutions » comme on ne peut pas dire « Circulez, il n'y a rien à voir ». J'ai animé pendant trois ans – dans une zup de la banlieue de Reims – un groupe de recherche avec des enseignants, appelé université populaire. Se trouvaient réunis surtout des enseignants de la zep mais aussi des gens de la mjc qui ont produit des savoirs sur la violence, l'efficacité de l'école, le rapport école-quartier. Au point de départ, les gens se disaient que le philosophe-psychanalyste donnerait des recettes. Or, nous sommes partis d'un non-savoir : personne ne savait ce que l'on pourrait faire dans une situation telle, si complexe, si chaotique, si menaçante et sans perspective. Petit à petit, sans que personne s'en aperçoive, une quarantaine d'adultes enseignants et autres se réunissaient sur ce point fort : « Nous avons des choses à penser sur les objectifs d'éducation. »

L'échec des Lumières, avec lequel se coltine implicitement l'école, c'est le pari de toute une civilisation qui affirmait que quelqu'un d'éduqué est quelqu'un qui n'est pas barbare ! Un pari très noble, un pari très beau mais un pari qui n'a pas réussi – cela ne veut bien sûr pas dire que si l'on est ignare on n'est pas barbare. L'école était effectivement porteuse de cette idée que le savoir, l'éducation étaient un vaccin contre la barbarie. La question devient : comment éduque-t-on dans un monde où le futur est devenu menace ? Comment peut-on rester avec les mêmes méthodes, les mêmes paradigmes pédagogiques, forgés dans une société dans laquelle le futur était une pure promesse alors que nous sommes aujourd'hui dans une société dans laquelle le futur est une pure menace ? Dans cette université populaire, nous nous sommes rendu compte que le seul fait qu'un noyau aussi important de la zep réfléchisse avait déjà des effets sur la zep et sur la zup. Il y a toujours un intérêt fondamental à oublier cette idée un peu naïve, compréhensible mais naïve, qu'il faut absolument trouver des solutions et qui consiste à croire que penser est synonyme d'amateurisme, de perte de temps alors que le véritable déficit est un déficit de pensée. Le fait de penser notre crise a déjà des effets immédiats. Or même les enseignants qui sont en quelque sorte les gardiens de la pensée ont du mal à assumer cette position où penser est surtout un non-savoir.

Puisque je ne crois pas du tout à des solutions radicales ou à de grandes orientations, je cherche comment, tout en continuant à faire son métier, l'Éducation nationale pourra incorporer petit à petit, dans son sein, des noyaux de réflexion qui affrontent ce véritable défi de non-savoir. Point de vue difficile pour l'enseignant qui sait ce que signifie être socialisé et qui se perçoit comme devant socialiser l'autre. Il se représente systématiquement la situation comme étant asymétrique : « Je sais et je donne ce que je sais. » Or il s'agit d'assumer la

position de Pascal et de dire que « nous sommes embarqués » face à de graves problèmes de société, la machine est enrayée et si nous ne pouvons pas penser cela, il y a un corollaire politique non voulu mais qui s'impose tout seul : le triomphe de cette sorte de barbarie soft qu'est le néolibéralisme à outrance dans lequel effectivement on va assimiler implicitement l'éducation au fait d'armer les jeunes pour une société dure. Ce serait une démission de la part des éducateurs et des pédagogues, nous baisserions la garde et accepterions une sorte de malthusianisme social féroce. Nous regarderions nos classes et nous dirions : « 5 % s'en sortiront » et nous démissionnerions face aux idéaux centraux de l'Éducation nationale, qui ne peut pas éduquer comme une pizzeria fait des pizzas pour ses clients.

C'est en ce sens que « l'élève au cœur du dispositif » me semble quelque chose de compréhensible mais aussi de trompeur : l'école n'a pas comme objectif de se mettre au service de l'élève, elle a comme objectif de créer le lien social et on s'égare quand on tombe dans cette éducation-sédution. On essaie de faire le poids face à la game-boy, face au reality show. Les enseignants voudraient bien vendre leur « camelote » : c'est un égarement sociologique parce qu'on met l'élève à la même place que celle des clients dans une entreprise. Deux déviations : le démocratisme et l'autoritarisme. Nous avons tellement contesté l'autorité que nous sommes tombés dans une sorte d'apologie de la symétrie et dans un démocratisme un peu bête. L'élève serait en symétrie en tant que sujet de droit avec le professeur. Cette symétrie-là, loin de nous conduire à une société scolaire démocratique, nous conduit à tous les autoritarismes.

La seconde déviation est l'autoritarisme par lequel, pour faire la différence, le professeur oppose sa masse musculaire (dans les petites classes, dans les grandes il faut se méfier !), même s'il ne s'en sert pas ou, encore, use d'une séduction publicitaire (en tout bien, tout honneur). C'est un symptôme de plus de la crise de notre société qui se répercute de façon tragique dans l'école. Nous sommes des adultes qui avons échoué parce que des adultes qui disent aux enfants que l'avenir est menaçant, que demain sera pire qu'hier sont des adultes qui ont échoué. Les enfants ne sont pas autistes, ils savent très bien qu'il y a les menaces écologique, démographique, économique, épidémiologique : il n'y a pas besoin de le dire, l'ambiance de menace est là. Nous sommes porteurs, nous les adultes et surtout les pédagogues, de cet échec qu'on essaie de palier en parant au plus pressé, en mettant l'élève à la place du client, les enseignants à la place d'une entreprise qui aurait quelque chose à vendre, qui devrait séduire. L'école démissionne ainsi de son véritable rôle qui n'est pas du tout d'éduquer un par un les élèves mais de socialiser, de créer du lien social.

➤ **E&M** : *Quelles sont les conditions d'une éducation à la complexité, au multiple, au multidimensionnel en milieu scolaire et non-scolaire, en formation initiale et tout au long de la vie ?*

**MB** : Il faut bien reconnaître que la complexité est devenu un mot creux. Apprendre à penser en termes non linéaires ni simplistes implique un certain rapport avec la complexité. Il s'agit, en fait, que l'élève apprenne à avoir un rapport avec le monde réel qui est complexe. Nous devons abandonner cette prétention de penser la globalité. La globalité doit apparaître comme une résultante inopinée quelque part, un effet paradoxal de la multiplicité des situations. Cela rend la rationalité plus compliquée et plus modeste. Cela implique un grand deuil pour le narcissisme occidental.

Il ne s'agit pas d'accepter, sous prétexte que la rationalité linéaire est en défaut – en défaut, pas en échec – d'aller vers l'irrationnel comme nous le proposent le communautarisme, certains types d'intégrisme ou des sectes. Il s'agit de développer, sans du tout céder à l'irrationnel, une rationalité beaucoup plus puissante, plus complexe et plus humble. Cette rationalité dit que l'analytiquement prévisible n'est pas seul rationnel. La rationalité compte avec la complexité, avec le non-prévisible, mais force est de comprendre qu'il n'y a de rapports rationnels que dans la multiplicité, dans l'universel concret. Chaque totalité est un élément d'un ensemble qui n'est pas une totalité, c'est cet ensemble qui se « détotalise » en permanence, qui produit des résultantes inopinées.

Nous ne pouvons agir et penser local sans ignorer que chaque totalité est un élément de l'ensemble. Là réside une inversion épistémologique et historique. On pensait que chaque partie était un élément d'un tout. Or il faut penser que chaque tout est un élément d'un ensemble qui ne se totalise pas, parce que cet ensemble est dans un devenir permanent. Ainsi, je peux toujours agir dans un sens, tout faire, par exemple, pour éviter la guerre, et qu'au bout de dix ans éclate une guerre énorme. Ça ne veut pas dire que je me suis trompé dans mon action, ça veut dire simplement que la résultante est toujours un ensemble non prévisible et inopiné. La rationalité n'est pas vaincue par l'imprévisibilité mais le rapport du rationnel avec l'imprévisibilité doit être tel que je considère que le lieu de la résultante n'est pas la totalisation. Je ne peux étudier la totalité que dans l'universel concret. Je ne vais pas ignorer que ma situation n'est pas la seule : il n'y a pas que mon lycée, que mon pays, que ma région. Simplement il y a un agencement non prévisible et non orientable de totalités. Ce n'est pas une révolution immense (beaucoup d'épistémologues sont obligés de penser comme cela, beaucoup de physiciens...), mais penser la société dans ces termes-là est vraiment compliqué !

➤ **E&M** : *Vous réfutez une conception globale du « progrès de l'humanité » ainsi que celle d'une « vérité extérieure » à trouver. Dans ces conditions, qu'est-ce qui peut motiver les élèves pour qu'ils tendent vers cet « appel à l'être » ?*

**MB** : L'idée, d'après laquelle, si l'on éduque les gens, si l'on se vaccine contre la barbarie, il y a un progrès, que ce progrès est humain, industriel, scientifique et qu'il va vers un objectif final clair et net, s'est effondré. Quelqu'un de très éduqué et de très cultivé comme Heidegger peut être nazi, quelqu'un d'aussi intéressant que Mircea Eliade a « fricoté » avec les fascistes, des intellectuels de gauche brillantissimes ont couvert Staline ou même Pol Pot. L'idée que l'éducation, les Lumières conduisent vers un monde meilleur n'est pas vraie. Le développement industriel n'a pas du tout produit ce que Marx pensait. Au contraire, on constate une accélération des crises de surproduction et de la violence avec les guerres ; plus on produit, plus on a de machines, plus les différences et l'écart entre les pays pauvres et riches se creusent, plus, dans les pays riches, il y a de pauvres – qu'on appelle le quart-monde. On ne peut pas éduquer au nom de l'« hypothèse progrès».

Le pendant immédiat et la réaction dominante depuis au moins une vingtaine d'années en Occident et en France sont de dire qu'il n'y a pas de sens de l'histoire, qu'on ne peut que parer au plus pressé, qu'on ne peut que soigner les bobos. On fait un peu d'humanitarisme, un peu de droits de l'homme, mais ce ne sont plus les droits de l'homme de 48, ce sont des droits de l'homme un peu philanthropiques qui permettent de dire en même temps qu'on ne peut pas éviter qu'il y ait des massacres, qu'il y ait l'horreur... La conclusion est « chacun pour soi » et, quand on est gentil, on pense un peu aux autres mais on s'accommode de l'injustice et, en général, on espère que les siens et soi ne seront pas du côté des victimes. Ce sont les contrecoups de tout un siècle où l'on a tenté de faire la révolution, c'est le contre-coup de la fin du siècle dernier sous la forme d'une idéologie de la démission, de l'égoïsme, de l'hédonisme, du chacun pour soi, de l'argent.

Notre question n'est en aucun cas de faire un remake du monde en progrès ni, parce qu'on a échoué dans un projet d'émancipation, de devenir allier de l'ennemi. Ce serait aussi ridicule qu'un biologiste qui, ne trouvant pas tout de suite le vaccin contre le sida, se mettrait à transmettre le sida. Je ne vois pas pourquoi le fait qu'on n'ait pas trouvé le vaccin entraînerait que l'on passe de l'autre côté. Notre défi à nous est de voir comment dans des situations différentes, des réalités différentes, nous pouvons créer du commun, de quel côté émerge du commun, comment on tisse du commun dans une société. La tentation qui apparaît est le communautarisme, ce que l'on appelle le retrait identitaire. C'est une tentative saine qui aboutit à quelque chose de mauvais. Dans ce retour

identitaire, communautaire, aussi réactionnaire soit-il, ce qui tente les gens, c'est d'essayer de refuser, face à l'échec du progrès, le « chacun pour soi » et la barbarie néolibérale. Voilà pourquoi les sectes, les intégrismes, les différentes croyances marchent tellement bien. Notre problématique consiste dans le refus de trois tentations : la tentation de continuer à adhérer à un progrès qui n'a plus de sens, le repli sur le « chacun pour soi » et la solution du communautarisme. Il ne convient pas non plus de tomber dans la tentation de dire que les pays du Nord se défendent et que, dans les pays du Nord, l'école, en tant que prestataire de services, permet à 5 % de s'en sortir et aux autres d'apprendre à « la fermer » ni non plus tomber dans la tentation de dire qu'il y a des valeurs, du commun qui se trouvent dans chaque religion, dans chaque communauté, dans chaque secte.

Notre défi est au-delà de ces trois tentations. Dans notre société, où, comment et dans quelles conditions se crée du commun ? Comment est-ce que je peux dans mon agir et dans ma pensée toucher à des éléments universels ? Cela relève de ce que j'appelle : « agir local » et « penser local ». Ce n'est pas parce que l'universel abstrait que nous proposait le progrès a échoué que je ne peux plus penser en termes universels et que je dois tomber dans le relativisme ou dans l'obscurantisme. Comment pouvons-nous apprendre à agir dans le cadre de ce que nous nommerons l'universel concret ? C'est être capable, dans chaque situation, de dégager des pistes qui constituent cette tangente qui crée une asymétrie. Comment peut-on créer et développer ces asymétries entre ce qui va vers le commun et ce qui va vers l'égoïsme ? Dans l'Éducation nationale, cette machine horrible et terrible et fantastique à la fois, ce mammoth – qu'il ne faut surtout pas brader –, il faut chercher comment, d'une façon non directive, nous pouvons faire pour qu'il existe des noyaux, des laboratoires en quelque sorte où des enseignants, avec un goût personnel pour la chose, introduisent petit à petit la pensée de la crise et, en même temps, quelques initiatives pratiques. « Penser local » et « agir local » ne signifie pas que l'on ne puisse pas profiter de l'expérience de l'autre mais savoir qu'il n'y a que dans chaque zup, dans chaque quartier, dans chaque lycée que l'on peut commencer à inventer des solutions, inventer et penser des solutions.

➤ **E&M** : *Comment concilier l'immersion des cadres du système éducatif dans le «territoire», le «paysage», conduisant à contextualiser («régionaliser») la prise de décisions, avec une recherche d'équité au plan national ?*

**MB** : Le cadre est entre deux exigences, soit il pense qu'il doit à tout prix sauver la globalité de l'appareil, soit il se préoccupe de savoir comment l'appareil existe dans chaque multiplicité. Les cadres sont souvent déchirés entre ces deux possibilités, étant donné la pression de la hiérarchie et la force de l'appareil qui

ont tendance à penser que l'important est l'appareil et non pas le local. Les cadres devraient pouvoir défendre et développer des expériences locales et devenir de véritables passeurs entre l'appareil et la multiplicité, défendre le développement local, les expériences locales, des problématiques locales, des pensées locales tout en garantissant, de leur côté, l'articulation avec l'appareil, avec le réseau et avec le ministère.

Prenons l'exemple du cnrs : si la direction du cnrs donne des instructions trop précises sur l'orientation des recherches, cela finit par étouffer les laboratoires. Or la vie de l'inserm, par exemple, dépend du fait qu'il y a une multiplicité de moteurs à la base qui seront accompagnés, protégés par l'appareil. Or, dans l'Éducation nationale, comme dans la société, il y a un vrai débat sur cette question : où est le moteur ? De mon point de vue, le moteur est un moteur multiple à la base et l'appareil doit rendre possible, accompagner, structurer, légiférer, bien entendu, sanctionner... Voilà ce que les lycées et écoles de Seine-Saint-Denis auront à penser sur les différentes situations, sur le voile, sur la violence, sur les programmes d'éducation, sur l'évaluation et ce qu'ils auront pu produire remontera jusqu'à la complexité de l'appareil pour l'alimenter. Ce ne sont pas des orientations venant du centre, même avec une marge d'autonomie, qui pourront permettre de passer des positions défensives du pâtir à l'agir que l'on souhaite pour l'Éducation nationale. L'agir dans l'Éducation nationale pose le problème de l'agir à la base et ne dépend pas du fait qu'un ministre, plus courageux qu'un autre, plus de gauche ou plus de droite, reprenne les choses en main. Si l'Éducation nationale n'assume pas ces défis, elle va devenir le laissé-pour-compte comme dans les pays du tiers-monde. Il y a, de la part du néolibéralisme, un grignotage potentiel de tout ce qui est public.

➤ **E&M** : *Comment concilier l'attente de repères et de solidité à l'égard du cadre et l'affirmation de sa fragilité ?*

**MB** : Il faut pouvoir faire un véritable pas de côté concernant l'idée selon laquelle les êtres humains peuvent être forts et autonomes ou faibles et dépendants. Nous sommes tous embarqués et la fragilité signifie que la force n'est qu'un moment entre deux faiblesses. Toute vision un peu darwiniste dans laquelle il y aurait eu une lutte pour la vie et que certaines espèces auraient gagné ou perdu est une vision très idéologique de la société et des espèces mêmes. Tout ceci est, en fait, dans une interconnexion, une interdépendance complexe dans laquelle tout dépend de tout. C'est pourquoi, quand on donne priorité aux filières d'excellence, on est dans une ignorance totale parce que toute filière dite d'excellence dépend d'un soubassement contradictoire dans lequel on ne peut pas faire le tri. Assumer la fragilité signifie assumer qu'il y a une temporalité qui ne dépend pas de notre volonté, assumer qu'il ne s'agit ni de devenir fort ni de devenir faible, assumer le

fait que nous sommes liés, sortir de cette vision idéologique que le monde et la nature se diviseraient en forts et en faibles.

Interview de Miguel Benasayag  
Philosophe et psychanalyste.

Voici le supplément à l'entretien accordé par Miguel Benasayag à la revue Éducation & Management et publié dans la rubrique Références que l'on trouve pages 60-64 du n°27.

➤ **E&M :** *Vous observez l' «efficacité paradoxale» loin des objectifs affichés, et vous affirmez que la véritable « fonction anthropologique » de l'École est d'être « une machine à socialiser, à discipliner les corps, à formater les esprits ». Ne peut-on considérer pourtant, dans un monde à dominante « économiciste et utilitariste », que l'objectif principal de ce débat est d'intéresser les citoyens à l'École ?*

**MB :** Bien sûr. Les intéresser à l'école signifie dans le meilleur des cas les intéresser à une réalité qui pourrait mettre en lumière les véritables problèmes de notre société. C'est une façon de les intéresser à la crise anthropologique de notre société. Cette avancée de l'utilitarisme et du néolibéralisme casse très clairement le lien au nom du profit – et cela, par les choix des matières, par la priorité des savoirs utiles – et formate doucement et lentement l'école dans le sens de l'idéologie dominante, pour le dire avec des vieux mots, ou de la tendance économiste, pour le dire dans la réalité actuelle. Ainsi observe-t-on un parallèle qui, dans toutes les ZUP, se fait entre le salaire du papa, par exemple, ou de la maman et la note. Le papa vaut tant et, s'il est au chômage il ne vaut rien, comme l'enfant vaut par rapport à ses notes : glissement utilitariste dans lequel on ne dit plus qu'un enfant est en échec scolaire mais qu'un enfant est en échec comme n'importe quel adulte qui serait en chômage de longue durée se sent en échec total. Il est impossible qu'il dise « ma vie va très bien sauf que je suis en chômage de longue durée » (quelques marginaux arrivent à dire cela, 1 à 5 %). Un mécanisme de quantification soit par la note, soit par le salaire ou le chômage formate la perception des individus, de soi comme des autres.

➤ **E&M** : *Toute démarche ou relation pédagogique devrait avoir une visée autonomisante/socialisante. De ce point de vue, que préconiseriez-vous auprès des enseignants dans les couples « perception-action », « action-effort », « prévision-probabilité » ? Du même point de vue, quelle est la place du « mimétisme du désir » ?*

**MB** : Par rapport à la pédagogie directement appliquée dans les classes concrètes, il me semble qu'il y a un décalage entre les idéaux de l'Éducation nationale et la réalité sociale. Toute la réalité sociale est encline à estimer que penser, réfléchir, créer, produire quelque chose est une perte de temps. D'un point de vue même capitaliste, celui qui produit perd, réalité dans les pays du tiers-monde qui, dans les pays centraux, commence à émerger. Produire est une perte d'argent et de temps, il vaut mieux boursicoter, c'est le devenir virtuel du capitalisme. En Argentine, n'importe quel patron d'entreprise qui aurait l'idée stupide de produire quoi que ce soit perdrait énormément d'argent parce qu'il n'y qu'à jouer à l'économie financière, à l'économie virtuelle.

Tout va dans le sens de gagner de l'argent sans faire d'efforts. De ce point de vue-là, l'école est effectivement en décalage : le professeur arrive avec sa petite voiture et il soutient qu'il faut faire des efforts parce que qui fait des efforts arrive à quelque chose alors que tout, dans la société (les séries de télévision, les nouvelles, les reality shows comme le dealer du coin qui vient avec sa Porsche), dit le contraire de ce que dit l'enseignant. Tout, dans la société, démontre que l'enseignant est un loser qui représente un monde qui n'est pas en phase avec le monde.

L'enseignant parle de respect, de lien et de droits de l'homme. Or quitte à être autistes, les élèves savent très bien que (en le disant de façon un peu simpliste) s'ils suivent les enseignements et un tout petit peu cette éthique transmise par l'Éducation nationale, ils seront des losers. Le monde extérieur se reproduit dans l'Éducation nationale. Le jeune utilise l'Éducation nationale pour voir s'il peut grimper ou pas dans la société ou il sait, s'il est dans une ZEP, qu'il est sur une voie de garage. Le problème fondamental dans la pédagogie aujourd'hui est de chercher comment l'école peut réagir en positif et ne plus être à la traîne de la crise sociale. À mon avis, pour le moment, l'Éducation nationale non seulement n'arrive pas à reprendre le dessus, à agir, mais elle pâtit de la crise. Nous essayons de pallier au plus pressé, de trouver des solutions, de répondre à la violence, à la baisse de niveau et, pour le moment, l'Éducation nationale n'a pas

réussi à reprendre l'initiative en reposant des idéaux, des principes clairs et nets par rapport à notre société. Cela ne peut pas venir d'une orientation du ministère; ce n'est pas une question politique dans le sens de politique politicienne due à tel ou tel ministre. Ce ne peut qu'être un mouvement très lent, complexe, contradictoire de la part d'une démultiplication de ce débat dans les écoles. Je

crois qu'il faut, dans une démarche non pas imposée mais volontaire, qu'il y ait dans les lycées, dans les écoles, des groupes de réflexion où les enseignants assument le fait qu'ils ont des choses à penser et non des méthodes à trouver pour éduquer par rapport à la réalité de l'Éducation nationale et du quartier dans lequel ils enseignent... Il faut pouvoir assumer le lien école-ville ou école-société. Beaucoup d'inspecteurs voient cela avec inquiétude en pressentant que, si l'on ouvre un peu trop la porte de l'école à la ville, seront ainsi introduites des variables trop complexes à gérer. Mais si l'école ne peut pas reprendre l'initiative par rapport au problème de la société, il me semble qu'il y aura une sorte de dégradation vers une Éducation nationale à deux vitesses – beaucoup plus que maintenant – où il y aura ceux qui viendront chercher et trouver quelque chose à l'Éducation nationale et les autres pour lesquels l'Éducation nationale sera simplement le lieu de mini-socialisations, sans qu'on puisse dire que l'Éducation nationale garde les mêmes objectifs de la dernière banlieue jusqu'à Henri IV.

➤ **E&M :** *Quelles sont les conditions d'une éducation aux droits de l'homme pour prévenir et lutter contre la barbarie ?*

**MB :** La Déclaration de 1948, point lumineux d'une civilisation, est arrivée dans une situation où chaque article était chargé de substance parce que c'était la Libération, la Sécurité sociale, les droits des gens, etc. Aujourd'hui, quand on enseigne cela, on donne aux élèves des articles « désubstantialisés ». On se trouve dans la même position qu'un curé qui, le dimanche matin, dit que le monde devrait être d'amour, oui, mais voilà, le dimanche après-midi, ça y est, la messe est finie, le monde n'est pas d'amour. Il faut éviter de se trouver dans cette position d'impuissance totale dans laquelle l'enseignant émet des vœux « pieux » qui sont tout à fait en désaccord avec ce que vivent les élèves. Chaque enfant sait par son papa, s'il est étranger et qu'il a la chance de travailler, qu'il y a des zones de non-droits, que l'entreprise comporte – je ne veux pas dire que l'entreprise est une zone de non-droits – des zones de non-droits, qu'il y a un apartheid social.

J'ai travaillé pendant longtemps dans une université populaire à la Cité des 4000 : il faudrait être aveugle pour ne pas voir que, là, il y a un apartheid social. Dans cette réalité si dure, c'est avoir une position dans laquelle on est à la traîne de la réalité sociale que d'enseigner les droits de l'homme sans prendre l'initiative d'agir. Il est nécessaire de prendre les droits de l'homme en les problématisant dans chaque quartier, dans chaque lieu. Je sais qu'il y a des enseignants qui font cela, qu'ils le font à leurs risques et périls parce que reprendre l'initiative est toujours une prise de risques. Il ne semble pas qu'il faille que le ministère donne l'instruction de faire cela ; pourtant il faut que le ministère tolère et protège ces pratiques. Ce n'est pas une question qui peut se résoudre du haut vers le bas, mais les droits de l'homme sont importants et il ne faut pas faire un « sale coup » aux

gens qui les ont promulgués et ont lutté pour cela, en les rendant vides de sens face à une réalité où personne ne respecte nulle part ces droits-là. Les enfants savent très bien que la politesse est un luxe qu'on ne peut se payer que lorsque l'on est repu. Du coup, on est poli.

L'Éducation nationale doit assumer cet énorme domaine que l'on appelle l'efficacité paradoxale qui est la création du lien, assumer la question de l'avenir, la question du commun en ayant le courage de ne pas dire qu'il faut que les élèves apprennent «ça et ça». Il faut mettre en cause l'utilitarisme qui a trop gagné la tête des enseignants et des parents d'élèves : quand il y a des enseignants qui essaient d'élargir le champ de l'évaluation (on n'évalue pas seulement la question des connaissances mais aussi qui est l'élève, comment il se socialise, etc.), il est vrai que les parents sont inquiets et disent «vous ne formez pas assez bien mon enfant». On voit bien que l'idéologie de l'urgence a gagné tous les étages. Faire de la résistance contre l'utilitarisme à l'Éducation nationale ce n'est pas faire de la politique, c'est être fidèle aux origines et aux fondements de l'Éducation nationale; faire de la politique à l'Éducation nationale est, au contraire, permettre que les idéaux du néolibéralisme s'introduisent sournoisement dans l'Éducation nationale. Élargir le champ de l'évaluation est une bonne chose si, parallèlement, on fait une critique de l'utilitarisme et que ceci ne devient pas une excuse pour que certains fassent de la poterie pendant que d'autres « font des prépa ».

➤ **E&M** : *Jean Dresch (professeur de géographie à Paris I) opposait, dans les années 70, « la philosophie science de l'universel abstrait » à « la géographie science de l'universel concret ». Par ailleurs, beaucoup de géographes opposent leur discipline, lieu de la reconnaissance des singularités, à l'économie toujours tentée par les lois modélisantes. Faites-vous une réhabilitation de la géographie et d'un concept clef qui semblait peu scientifique, celui de paysage ?*

**MB** : Ce n'est pas un concept scientifique mais un concept philosophique. Il me semble que l'individualisme de nos cultures a construit une identité aberrante : l'individu déplaçable passe-partout, ce qui était ni plus ni moins la définition de l'esclave chez Aristote. L'esclave était celui que l'on pouvait placer n'importe où, déplacer, préposé à n'importe quel métier et l'homme libre était celui qui était attaché à sa famille, à sa culture, à son pays. L'esclave était pour Aristote celui qui, pour nous, est l'homme libre. La géographie physique et humaine permet de repenser l'homme à sa place, certes particulière, mais pas au point qu'il puisse être exclu du paysage. Elle permet, au contraire, de repenser le phénomène humain comme inclus dans un paysage : l'homme n'est pas celui qui regarde le paysage, l'homme fait partie du paysage et ce paysage-là est fait par une

multitude de surdéterminations qui sont physiques, géographiques, atmosphériques. L'horizontalité du présent technique pourrait vaincre la verticalité de la longue durée qui est une longue durée pas seulement humaine mais géographique de la nature. Nos cultures aiment penser – ce qui est une aberration en soi – que l'horizontalité, la puissance et la technique auraient comme fonction de nous délivrer de nos racines, de notre être. La vérité c'est que l'horizontalité technique non seulement n'arrive pas à dresser, à maîtriser les effets de longue durée mais produit de nouvelles résultantes tout à fait inopinées, un désastre même. De ce point de vue-là, effectivement – c'est l'exemple que je donne des pyramides – les cultures et les hommes vivent dans un paysage (ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas se déplacer, les déplacements et les flux migratoires font partie de l'être humain). Repenser en termes de géographie peut permettre, de façon très concrète, de repenser les liens que nous nous efforçons d'ignorer de l'homme avec son environnement, avec les autres, avec le fait de dire que la technique, aussi fantastique et puissante soit-elle, ne peut pas garder comme objectif de créer un monde dans lequel l'horizontalité synchronique prenne toute la place. C'est une folie que de penser que cette horizontalité synchronique puisse laminer la verticalité diachronique. Il y a là une folie totale dont tout le monde est conscient et qui provoque soit la démission totale, soit le retour dangereux à des traditions frelatées comme valeurs refuges en disant que l'Occident est devenu fou. Pour l'Éducation nationale, le défi est celui-là : comment pouvons-nous assumer ce manque de sagesse de l'Occident – dans le sens le plus profond de sagesse – que l'on oublie en versant dans une croyance en la technique ou dans le « j'm'en foutisme » ou que l'on cherche dans des pseudo-sagesses – et c'est la guerre des cultures qui nous pend au nez. Quand on voit une petite venir avec un voile à l'école, quand on voit des mosquées se développer, quand on voit en Afrique et en Amérique latine le développement exponentiel des sectes, on peut ne retenir qu'un côté de la chose : c'est très dangereux pour la liberté et ne pas voir qu'il y a là une réponse à une demande saine et importante. On constate, dans cet amour de philosophies un peu bêtes, dans les films qui sortent maintenant et que les jeunes vont voir, où il y a des relents de mysticisme qui ne mènent nulle part, que nos contemporains ne sont pas abrutis au point de ne pas chercher au moins du côté où ça se passe pour essayer de combler ce déficit de sagesse. C'est un symptôme intéressant et c'est à l'Éducation nationale d'offrir une pensée de la sagesse à la hauteur de la situation.

➤ **E&M** : *Pour changer l'École, faut-il valoriser les micro-changements pédagogiques, éducatifs, docimologiques (évaluation), managériaux, ou être particulièrement attentif à une revalorisation des traditions (ex. : les rites de passage) ?*

**MB :** Pour parler encore en termes de défi, il s'agit de maintenir à tout prix l'unité de l'Éducation nationale parce que tout ce qui casse cette unité ne peut être que dix fois pire comme cadre et, dans ce cadre-là, de procéder à des micro-changements, de développer des laboratoires pratiques avec des échanges les plus courageux possibles. Non pour revenir à des rituels, mais pour voir quels rituels émergent de ces pratiques plus courageuses, plus solidaires, plus à la hauteur des maux de notre époque. Proposer de revenir à des rituels qui étaient efficaces à d'autres époques est inefficace. De même, à chaque fois qu'un proviseur dit «Non, la fille voilée ne rentre pas !», il ne faut pas qu'il reste sourd au fait que la fille voilée est en train de dire très clairement : «L'homme n'est pas un utilisable !» Si j'entends cela, j'aurai un rapport différent avec la fille voilée parce que je peux dire : « Attention ! L'homme n'est pas un utilisable ! C'est tout à fait juste, mais ni par le néolibéralisme ni par la religion. » On discute à un autre niveau. De ce point de vue, je crois que ce sont des choses qu'il faut laisser au courage local et de la multiplicité en réseau dans l'Éducation nationale. Ce ne peut pas être autre chose que des micro-changements, des micro-expériences, que l'on compare, que l'on capitalise. Sinon on ne pourra pas motiver les troupes ! On n'est motivé que dans la mesure où l'on répond à des défis de l'époque. C'est cela qui motive en sciences, en art, en éducation : c'est être en train de répondre à un défi de l'époque. Tant que l'Éducation nationale reste réactive et à la traîne, la motivation des gens reste très basse, voire négative. On affirme qu'avec des gens peu motivés, on ne peut rien faire. C'est le contraire qu'il faut affirmer, c'est en faisant des choses que l'on motive les gens. À l'Éducation nationale, j'ai trouvé beaucoup de découragement, mais j'ai rencontré aussi beaucoup de gens prêts à chercher à penser, à se mettre en cause et en manque de chantier.