

Le pouvoir gestionnaire et la disparition de la pensée politique

Philippe Cadiou

"Le véritable but de l'Etat c'est la liberté"
Spinoza

L'extension des catégories de pensée du capitalisme d'entreprise à toutes les sphères de la société civile, les sphères privées et publiques, prend de l'ampleur. La science de l'organisation des entreprises privées est posée en principe de régulation de tous les secteurs de l'Etat et de la vie individuelle. On ne demande plus à un hôpital public d'être utile (une utilité qui ne peut définitivement pas se mesurer ou s'évaluer par aucun critère parce qu'elle fournit un bien public), on demande à un hôpital public d'être rentable. Il y a un complexe d'infériorité et une culpabilité des services publics à n'être que des services au public. Ils doivent être « plus » que cela. C'est à dire être l'Etat dans la perspective de la production de valeurs du marché. Il s'agit de justifier leur ratio budgétaire. D'où la fermeture des lits, les non-remplacements de personnels en retraite, le blocage des salaires, une logique de la concurrence (là elle n'a surtout aucun sens, contre la solidarité à la personne et la solidarité des auxiliaires¹ dans le travail), une science de l'organisation toujours plus austère fondée sur la raréfaction des moyens, l'extension des tâches du travail pour les personnels en fonction (il s'agira de masquer la misère des moyens en la faisant reposer sur l'extension des tâches du travail) et des coûts de gestion et d'organisation dans le même temps de plus en plus exorbitants... La gestion coûte beaucoup peut-être plus cher que le système économique lui-même : elle introduit plus de bureaucratie et donc plus de dépense de fonctionnement. Ceux qui affirment : « aucune perte n'est acceptable », font basculer le système dans une perte de plus en plus incroyable. Pourtant le soin, qui est tout de même la raison d'être de l'hôpital, est tout autre chose que la technique et de l'organisation planifiée. Le métacapitalisme transforme les services publics en système d'« entreprise publique », les réduit à la logique du profit et les empêche de développer une autonomie de valeur, celle des services et des idéaux publics. L'évaluation des ratios budgétaires avec la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques) est l'application des théories du Nouveau Management Public à la fonction publique : elle condamne par avance les efforts politiques en faveur de l'art et de la culture... La

¹ A ce titre la destruction des réseaux d'aide à l'école (les RASED) et la mise en concurrence des établissements scolaires en dit long.

fonction politique dont le rôle serait alors de *créer des valeurs* et de nouveaux types au-delà de la violence des marchés, est en train de se raréfier. La gestion n'est pas de la politique, c'est de l'administration. Ainsi, la même logique qui s'applique à l'hôpital public, s'applique à la culture et s'applique à l'éducation. La fonction éducative, tout comme le soin est inopérante dans le champ de la technique. Ces fonctions sont d'ordre symboliques, elles n'existent que par la parole, elles ne s'ordonnent pas selon les valeurs directes du marché. Inversement, c'est la fonction symbolique qui ordonne les échanges et les relations entre les hommes. L'évitement de la fonction symbolique, va coûter de plus en plus cher à la société.

I

Le rôle de l'Etat est d'innover là où le marché n'innove pas

Derrière la nécessité de réformer l'Etat et de la société, le désossage de l'armature symbolique et la réduction des moyens de l'Education n'accélèrent-ils pas la déliaison des idéaux de la culture ? Concernant la suppression des postes annoncée dans l'Education, dans la Santé, dans la Culture, concernant la réforme des intermittents du spectacle etc., on ne peut s'empêcher de penser que l'on réprime une certaine conception du monde, un certain style de vie à la française, celui d'un pays de culture avec un certain nombre d'idéaux d'existence non immédiatement capitalistes (mais capables d'innover tout autant), pour l'assujettir chaque fois un peu plus au « fétichisme de la marchandise », celui d'un capitalisme total qui va imposer une seule façon d'exister pour tous. Si l'Etat se met au même niveau que les seuls idéaux de la société des marchés, il n'est plus un créateur autonome de valeurs, il est simplement un instrument du capital. Il perd son potentiel propre. Le rôle de l'Etat n'est-il pas d'impulser des réformes de société vers la liberté et non de laisser la société le réformer ? Dans une époque qui ne s'intéresse plus au savoir fondamental et exacerbe le « fétichisme de la ressource » comme la seule façon de penser l'homme (l'homme joignable, malléable, l'homme façonnable, l'homme exploitable, l'homme mesurable etc.) les idées politiques perdent tout sens de la dette de culture pour n'admettre que celui de l'utilité directe du profit. L'homme est convoqué *directement* à n'être plus qu'une variable d'ajustement de la machine, une quantité négligeable de l'économie productive. La seule politique de l'Etat est alors la disparition de la politique et la répression des innovations de la culture par un capitalisme qui prétend régenter toutes les sphères de la vie humaine.

Si c'est le cas, pas la peine de s'étonner de ne trouver devant nous que des réflexes ou des raisonnements simplistes ! Celui-ci en est un exemple : comme on a injecté 30% de crédits en plus dans l'Education ces dernières années et que les évaluations montrent que le niveau des performances n'a pas augmenté pour autant, on peut donc supprimer 30% du budget de l'Education sans rien changer aux évaluations. Raisonnement imparable piloté par les systèmes d'évaluation internationale ! Quelque soient les résultats du système Pisa, on ne peut s'empêcher de penser qu'il défend une conception de l'éducation fondée sur l'objectivité des performances, le contrôle des résultats et sur le concept du « capital humain », autant de concepts qui servent des logiques de management ou d'appareils de surveillance et qui n'ont rien à voir avec une quelconque réalité de l'homme.

Ces confusions (qui sont des erreurs) entre éducation et performance, éducation et savoirs, éducation et instruction, éducation et évaluation, éducation et rentabilité des investissements, éducation et progrès supposés, etc. permettent de réduire les

moyens des institutions, avec cette pensée magique qui ne convainc plus personne aujourd'hui : « faire mieux avec moins » etc. Evidemment, la véritable efficacité est symbolique et non quantitative ! Le quantitatif ne fait pas tout mais le désengagement de l'Etat là où le marché ne peut absolument pas prendre la relève (comme le financement de la recherche fondamentale ou le financement des politiques d'éducation et de culture) pose la difficulté politique de laisser à l'abandon des lieux d'innovation entiers de la vie. Plus la politique de l'innovation est créatrice, plus on investit dans ces mondes informels que sont l'éducation, la culture, la recherche en tant que « finalités sans fin », en les laissant libres de leur devenir. Si l'on prétend orienter ou piloter l'innovation, on la tue. Le communisme et les bureaucraties contemporaines sont l'exemple de ces échecs. La montée en puissance d'une organisation de la gestion de plus en plus inflexible est une nouvelle bureaucratie de contrôle de nos sociétés. Détruire l'innovation ou l'étouffer n'est pas sans danger pour le devenir des sociétés ouvertes qui sont les nôtres aujourd'hui. Derrière le Minimalisme appliqué « Small is beautiful », « faire mieux avec moins », on vise un maximalisme de la ressource et une désertification de tout ce qui n'est pas directement exploitable. Certes, le « minimalisme » en art peut s'interpréter comme une réaction à une société d'abondance par un « retour à l'essentiel », mais en matière d'éducation l'abondance de biens ne nuit pas. On s'étonne que la même politique qui détruit les postes dans le champ de l'éducation propose de nous réfléchir à la question de « l'identité » (dont le support dans le réel est le *centre de rétention*), alors que la question éducative est la question centrale de l'invention politique de la laïcité, de la démocratie, de la culture, la fabrication d'un monde commun à l'épreuve de la science, de la technique et de la pensée critique. Contrairement au pessimisme parfois apocalyptique de certains intellectuels qui la dénoncent comme un processus intrusif et totalisant, la technique qui est en train de redéfinir la vie des individus, ne nous convoque à aucune disparition de la pensée ou aucun nihilisme : elle produit un déplacement permanent de la créativité dans tous les domaines de l'homme, convoque de nouvelles lignes de fuites, installe de nouvelles conditions d'existence, rencontre à chaque fois des ressources inédites dans la pensée. A condition de maintenir un monde politique actif qui soit capable d'œuvrer pour construire nos possibilités en commun. Or la répression des enjeux de la culture par un rabattement sur la question exclusive des besoins de la consommation et des marchés censure la ressource essentielle de la pensée politique, qui est celle de l'invention d'idéaux post-capitalistes et de style de vie individuels et en commun, contre une administration de la ressource.

II

Les points de butées de l'innovation en éducation

La massification de l'éducation a produit une perte symbolique de prestige pour les enseignants dès lors qu'on a ouvert les vannes de l'école à un très large public et que l'on a mis l'enseignement à la portée de tous. L'inattendu, ce n'était pas de se retrouver devant des publics nouveaux (contrairement à ce que l'on croit ces publics dans leur diversité portent un renouveau du savoir) mais ce fut le mépris et le déclassement qui en a résulté d'un point de vue politique. Le déclassement est venu des hiérarchies politiques (de gauche et de droite). Ce qui n'est pas si énigmatique qu'on ne le croit. Jacques Rancière affirme que l'on ne veut pas de la démocratie et tous les signes le montrent aujourd'hui. Mais ne rêvons pas, la massification n'a pas

été pour autant une politique d'émancipation : dernièrement l'observatoire des inégalités démontre l'échec des politiques de démocratisation de l'appareil éducatif : 1% des enfants d'ouvriers, 5% des enfants d'employés arrivent à Bac plus 2 alors que dans le même temps la sélection sociale s'est reportée à bac plus 4 et bac plus 5 et finalement pas grand chose n'a bougé depuis la publication des Héritiers de Passeron et de Bourdieu, non ?

Les enfants des cadres supérieurs sont mieux équipés pour appréhender le monde scolaire alors qu'aucun substrat biologique ou déterminisme naturel ne justifie l'intelligence et n'explique l'inégalité devant la réussite à l'école. A-t-on alors le droit d'abandonner le système éducatif à la pure reproduction sociale ? A-t-on le droit d'abandonner les idéaux de la démocratie à venir (toujours nécessairement par avance inaccomplie) ? L'écart entre démocratie réelle et démocratie formelle (l'oligarchie en place) est le moteur de notre histoire et cet écart n'est-il pas ce qui produit le devenir de nos démocraties ? La tension entre ces deux états du politique ne constitue-t-il pas justement notre « identité » politique si seulement ce mot avait un sens ? Dans ces conditions pourquoi dépouiller l'école de ses moyens ?

En attendant les nouvelles ne sont pas bonnes : après la perte symbolique de prestige (liée aux transformations démocratiques) des années 90 et 2000, aujourd'hui une perte massive de postes s'annonce toujours plus problématique. A cela s'ajoute une réduction drastique de la formation des enseignants et un durcissement des conditions de tous par l'augmentation des conditions de travail. Fini l'époque de la réforme qualitative et humaniste des années 90 qui voulait accompagner la massification d'une transformation radicale de la formation des enseignants. On est passé au stade la réforme quantitative dure. Le processus de la massification devrait pourtant déboucher logiquement sur un processus historique de « démassification » avec un élargissement des possibilités de l'éducation, une formation plus longue des enseignants et une augmentation toujours plus étendue des dépenses de l'Etat. Il est logique que, dans une société d'innovation fondée sur la science et la technique (qui réforment sans cesse le domaine de l'instruction), les individus passent plus de temps à s'éduquer par eux-mêmes et s'appuient sur une politique qui fasse la promotion d'une offre très large en éducation et que l'Etat fasse la promotion d'une politique symbolique de l'autoéducation. Mais une gestion à très court terme dévoie cette continuité. La gestion adaptée au temps de l'économie refuse de penser le « temps long », c'est-à-dire le temps des liens humains qui se déploie vers l'avenir, pour ne s'occuper que de la comptabilité de la ressource immédiate. On cumule coup sur coup quatre problèmes de fond qui marquent les limites d'un système éducatif entreprenant : une perte symbolique de prestige, une rigidité de l'appareil d'éducation, une massification des objectifs, et finalement une réduction des moyens...

Ces points de butées ne sont pas du hasard, ils ne sont pas nécessairement conjecturels non plus. Toute innovation bute sur du réel, sur une borne infranchie dont on ne sait rien d'avance et qui vient marquer la limite d'un progrès. Seule la science sait quelque chose du réel. En ce qui concerne l'action dans le champ humain, on ne sait rien d'avance du réel, ce qui ne justifie aucun pessimisme, aucune mélancolie, aucune résignation ou passivité. Ce réel est l'indicateur selon lequel on ne peut confondre le processus éducatif et l'évaluation de la performance. Il laisse toute sa chance à la nécessité d'entreprendre et de risquer l'action. Aucune comptabilité ne peut anticiper l'avenir. Concernant l'évaluation, qui est le corrélat de la multiplication des caméras de surveillance dans la société civile, il faut dire et redire que l'on ne peut évaluer aucune action symbolique : apprendre quelque chose

ne veut pas dire que l'on soit capable tout de suite de le restituer, il faut du temps pour comprendre ce que l'on a appris. Un automatisme de répétition n'est pas encore la preuve d'un savoir vrai. L'évaluation est toujours un point de vue. Tout ce qui n'est pas évalué est une chance... parce que l'innovation vient des marges. L'histoire de l'art (par exemple celle du Rock) ou l'histoire du sport nous l'apprennent tous les jours...

III

La formation des enseignants : la mise au pas continue

Que dire du recrutement des nouveaux enseignants ? Ils seront de moins en moins issus des classes populaires. La rupture en est même programmée. Le niveau d'étude est un habillage de la légitimité de la sélection sociale. La disqualification de fait des milieux populaires va continuer de creuser l'écart entre l'école et la vie sociale, un écart de structure, mais l'hétérogénéité sociale de ce type de métier est plus que nécessaire.

Un petit mot sur les IUFM. Le sigle IUFM était une gageure quand le projet des IUFM était excellent parce qu'il convoquait une multiplicité de savoirs en demandant aux enseignants de compléter leur formation en s'enrichissant de nouveaux outils (il faut adosser nos connaissances à une nouvelle éthique des sujets dans la civilisation). Mais sa mise en œuvre au cœur d'un système universitaire autoritaire est un échec. Faut-il laisser le discours universitaire s'occuper de la formation pédagogique des futurs enseignants ? Une formation sacralisée, issue des anciens systèmes des « écoles normales » n'a jamais été en relation avec l'existence des jeunes enseignants issus de la société libérale - celle qui désacralise les hiérarchies traditionnelles, le fondement mystique de l'autorité et démystifie les relations de pouvoir. L'apparition de nouvelles instances universitaires fut propice à la montée d'un nouveau dogmatisme et d'un contrôle rigide des « nouveaux maîtres » par une administration très pesante. La question « qu'est-ce qu'un maître ? » n'y a jamais été posée, semble-t-il. Il n'y eu aucun humour là dessus... La transmission et l'initiation d'un métier est pourtant la condition fondamentale de son existence dans le temps et quand on forme un enseignant, il faut penser qu'il va devoir travailler quarante ans dans le processus de la transmission, devoir s'adapter à deux ou trois révolutions technologiques, scientifiques, esthétiques, rencontrer des publics toujours plus éloignés de lui-même avec le temps, qu'il va devoir remettre en question systématiquement son savoir. La nullité de notre savoir (la surprise qui pourrait en résulter) est le seul fondement à peu près stable sur lequel on puisse se déployer dans la société contemporaine. Si ce « savoir » ne s'accomplit pas à partir d'un désir, l'école devient un lieu mécanique de la transmission fermé à la pensée (ce qui détruit sa raison d'être). Le travail de l'enseignant est autant de réapprendre toujours ce qu'il « sait » et de passer sa vie à désapprendre et pas seulement à apprendre pour mieux se mettre à la place de celui à qui il transmet ce qu'il « sait ». Il faut se casser la tête pour inventer et réinventer sans cesse ce que l'on « transmet ». « Rien n'est donné, tout est construit » affirme Bachelard. Il ne croyait pas si bien dire, tout est à reconstruire sans fin, à renommer sans cesse pour pouvoir renouveler les anciens savoirs et les réapprendre. Les institutions ne peuvent jamais dormir sur leurs acquis, au risque de devenir rigides au lieu d'être fluides. La transmission (et probablement la culture dans son ensemble) est un processus de réécriture et de

réinterprétation où l'on « reconstruit » à l'infini le message du passé pour le redécouvrir. Et la science nous met aujourd'hui devant de nouveaux principes qui ne s'accordent plus avec des savoirs stables accumulés de la tradition : un principe d'impertinence, une discontinuité de la transmission, une « philosophie du non » qui met systématiquement à l'épreuve l'autorité constituée, l'événement de l'expérience contre la tradition, un bouleversement permanent du continu par la falsification des erreurs etc.

Aucun processus autoritaire qui contraint la pensée et la fige dans une didactique fermée ne peut en aucun cas permettre à l'enseignant de saisir son métier. La hiérarchie des fonctions d'organisation administrative ne peut se confondre avec la formation des enseignants. Or c'est ce qu'ils ont ressenti principalement pour la plupart : une confiscation du savoir pédagogique et une mise au pas administrative qui ne les aidait en rien à questionner leur place dans la parole et dans le savoir. L'esprit de ce métier devrait être la liberté et non la simple soumission aux hiérarchies (qui sont nécessaires à la fabrication d'un processus historique mais dont on ne peut rien dire et qui ne sont plus de l'ordre du savoir). Un savoir institutionnel, rigide, carriériste (celui de l'Etat-machine) leur a été transmis mais quasiment rien sur le reste (le carriérisme est en deçà de toute rencontre possible avec la position subjective de l'enseignant). Rarement un savoir permettant de déconstruire les exigences des disciplines pour s'approprier un style et travailler avec ses propres possibilités. En toute logique, le temps de formation des enseignants devrait être plus long qu'aujourd'hui, au moment où l'on apprend qu'il sera réduit d'autant, on se dit décidément qu'il s'agit d'un métier en chantier. L'enseignant du XXI^{ème} sera celui qui est capable d'inventer dans trois domaines du monde politique et ne sera pas seulement un « répétiteur » de l'énoncé de la « leçon ». Il devra innover dans l'école, la culture, et la démocratie, après avoir réformé sa propre éducation. La prévalence de la répétition du « déjà dit » contre l'émergence du « sujet de l'énonciation » est le parti pris de la formation universitaire. Or pour construire quelque chose comme un discours dans le savoir, il faut que la singularité de l'enseignant émerge (de la marge...). Aujourd'hui cette singularité n'est pas pensée. Le sujet de l'énonciation est la grande inconnue du système universitaire. Comment organiser une rencontre entre le sujet et le discours universel si ce sujet doit abandonner sa singularité ? Comment s'adresser à la singularité de l'autre si l'on supprime toute singularité du côté de soi pour ne faire valoir qu'un modèle abstrait comme une machine formelle sans sujet ?

IV

Massification et démassification

Les réformes de l'Education nationale, contrairement à toutes les inepties véhiculées ici ou là (concernant un monde prétendument « irréformable »), n'ont pas cessé depuis plus de 60 ans. Deux de ces réformes sont tellement rigoureuses, tellement difficiles à mettre en œuvre, qu'il est impossible du premier coup d'œil, d'en percevoir les effets historiques.

La première de ces réformes est celle de la massification du système scolaire. En plusieurs étapes semble-t-il. Les années 1945/1960 dans un premier temps et en 1985, un nouveau moment où l'on vote la loi qui crée le bac professionnel et pose comme objectif : 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Un mot sur la massification : elle survient après la seconde guerre mondiale. Elle va s'inspirer du Conseil National de la Résistance et construire l'esprit de nos services publics. La massification est-elle une réaction consciente (ou inconsciente), un réflexe de survie, à la folie des guerres d'extermination qui sont les guerres modernes comme « guerres totales » ? Renforcer l'éducation est alors une réponse historique aux destructions du vingtième siècle et à la folie totalitaire, le moyen de former l'esprit de résistance des sujets, mais c'est tout aussi bien le moyen de produire un renouveau de la démocratie dans le cadre des rapports nationaux. La démocratie concerne chaque sujet dès lors qu'il parle : il est apte à entrer dans l'espace politique. On perçoit le lien qui existe entre l'école, le système politique et la diffusion de la culture (la fameuse « conspiration du savoir » inventée par l'Encyclopédie des Lumières).

Ces moyens, on en connaît bien les limites, car l'instruction ne signifie nullement que l'on soit capable de penser par soi-même et que l'on soit capable d'analyser ce à quoi on s'ordonne d'obéir. Sans compter que l'homme vertueux est capable par vertu justement de se soumettre aux pires perversions collectives au nom du « devoir » d'obéir à ses supérieurs ou à sa nation etc. A la fin de la seconde guerre mondiale, que reste-t-il de l'humanité ? Les enjeux d'une survie du concept d'humanité sont alors fondamentaux et ces enjeux restent les nôtres aujourd'hui, au nom de l'espoir de former des sujets plus intelligents que nous qui pouvant s'autoriser d'un progrès dans le champ du savoir, rendront possible le devenir de l'homme dans la technique autrement que dans la guerre. La massification répond à un désir éthique de renouveau et pas seulement au besoin de construire des élites nationales qui seront à la hauteur de la guerre économique mondiale dans une époque de domination planétaire. 1968 peut, de ce fait, donner une interprétation éthique du processus scolaire de la massification (toute relative) avec « l'apprentissage de l'autonomie ». 68 voit débarquer le sujet de l'énonciation dans le champ politique, contre toute attente, et par exemple celles de la bureaucratie contemporaine. A partir de 68, on entend le pire et rarement le meilleur : par exemple l'idée selon laquelle les enseignants ont cessé d'être « les hussards noirs de la république ». Sans commentaire. La société a changé et l'on veut conserver les processus de fabrication des individus du 19^{ème} siècle...

La seconde grande réforme de l'éducation est celle de la loi d'orientation de 1989 mettant en place l'élève au centre du système, c'est-à-dire mettant le sujet au cœur du processus institutionnel, demandant un décentrement de l'institution pour tenir compte non plus seulement des disciplines mais de la relation de chaque sujet avec lui-même. 1989 est l'année de la convention internationale des droits de l'enfant (dont la première formulation date de 1959). Ces réformes tendent vers une plus grande égalité de l'enfant et de l'institution. Les institutions ne sont plus exclusives d'un seul système auquel l'enfant doit se conformer, elles ne sont plus une fin en soi, elles doivent s'élargir, elles doivent être capables de se construire dans un processus dynamique avec la singularité de chacun.

Il n'y a pas à choisir entre l'individu et la massification, c'est l'un avec l'autre : la massification doit se compléter par la démassification du processus éducatif, avec la prise en compte de la singularité des « dons » de tous ses sujets. Il se peut que la notion d'école telle nous la pensons aujourd'hui ait cessé d'exister. La notion de

« maître », la notion de « classe », la notion d' « obéissance » n'ont peut-être plus le même support dans la vie sociale, et voilà pourquoi l'école reste dans une inertie si lourde, suscitant de moins en moins d'envie et d'adhésion.

L'absence de projet politique et l'appauvrissement des moyens qui en est la conséquence, ne doivent pas nous réinstaller dans les illusions du système en revenant à des réflexes disciplinaires et uniquement hiérarchisés, remettant en place une machine institutionnelle toute puissante qui broierait l'individu comme elle l'a toujours fait. Mais plus on va appauvrir les moyens, plus il faut s'attendre à ce que l'on demande aux personnels en place de suppléer à la raréfaction...

L'enfant, ce fameux père des hommes, est devenu un objet du savoir dans le vingtième siècle alors qu'il n'était rien ou seulement un grand inconnu pour ceux qui nous ont précédé dans l'histoire. Nous pouvons faire comme si le problème de l'enfant n'était qu'une question de réglage des institutions. Mais nous pouvons aussi envisager l'enfance comme une donnée existentielle, une chance réelle de nos sociétés et envisager avec lui et par lui, un renouveau de nos possibilités d'écouter et de réinventer la vie.