

© François Robert , 2005

# **AUTOPSIE D'UN IGNORANT**

## INTRODUCTION

# PORTRAIT DE L'AUTEUR EN ANALPHABETE DIPLOME.

Le quadragénaire acquiert souvent, avec un peu d'embonpoint, un regard distant sur ses activités et sur lui-même. Pour peu que les contraintes l'aient rendu modeste, son assurance n'a pas la même nature que dans sa prime jeunesse, et il sait même se faire gloire de la rondeur prudente de son image, qu'il revendrait bien pour de la vraie sagesse. Beaucoup d'entre nous seront presque fiers de revendiquer un peu d'ignorance, en dépit des titres qui les désignent comme porteurs légitimes de savoirs divers et de compétences recherchées. Ceux qui y rechignent, à cet âge, souffrent d'ailleurs fréquemment de difficultés relationnelles.

Rassurez-vous cependant, il n'y a pas de tromperie sur le titre de la marchandise, et je ne suis pas en train de vous entraîner dans une dissertation-guimauve de cent vingt pages sur les affres de la quarantaine, ou sur les quelques ralentissements de l'âge qui se déguisent bien ou mal en expérience ou en sagesse. Les propos qui vont suivre ne relèvent pas du thème pour banquets " *finalement, chacun sait peu de choses dans un monde si complexe*". Ils constituent un aveu personnel d'ignorance, d'une ignorance inquiétante, massive, peut-être pathologique, dont je vais tenter de poser la mesure la plus exacte possible afin de justifier l'écriture de tout un livre, qui ne restera pas le constat trivial de la dilution du savoir dans les années.

L'ignorance n'est pas une qualité rare au titre de laquelle je tente de me distinguer. Elle n'offre d'intérêt, dans mon cas, que par contraste à mes diplômes.

Diplômé je suis, en effet. Maîtrise en droit, agrégation d'économie et gestion à laquelle je fus reçu major, et doctorat en sciences de l'éducation m'ont assuré jusqu'ici une certaine prospérité professionnelle. J'ai par ailleurs eu la chance de publier deux petits livres sur des questions éducatives, ainsi qu'une poignée d'articles dans des revues confidentielles dont je ne vous conseille pas forcément la lecture.

Et je vais vous emmener faire le tour, et la preuve, de mes ignorances abyssales. Pourquoi ?

N'allez pas croire à un mouvement de provocation, celui-ci n'aurait pas de sens. Mes enfants et mes proches me croient assez savants ( seule mon épouse, qui m'a vu affronter l'agrégation, a quelques doutes ), et je vais beaucoup décevoir. Mes perspectives de carrière risquent fort de se restreindre, parce que bien sûr, mon aveu peut ne pas plaire à tout le monde, en particulier dans les cercles susceptibles de me fournir de bons postes. Et surtout, parce que la provocation, ou même sa jeune sœur l'exagération, m'interdiraient de mener ce propos vers un peu de réflexion problématique, ce qui est quand même son seul intérêt.

***Je veux prouver mon ignorance parce qu'elle n'est pas fortuite, et que les conditions des dissimulations que l'on m'a permises ou suggérées posent de belles et saines questions éducatives et politiques.***

Je vous dois encore une explication liminaire, avant que d'aller au fond. Il n'est pas courant d'employer première et deuxième personnes dans des écrits destinés aux collections sérieuses de sciences humaines<sup>1</sup>. N'y voyez pas de complaisance, mais l'effet d'une double nécessité. D'une part, tout ce qui suit ou presque relève d'un témoignage personnel et ne pourrait pas être correctement relaté autrement. Mais surtout, le ton habituellement plus neutre et plus général des travaux savants, si je l'avais adopté, aurait pu vous laisser croire que j'englobais des foules de gens dans mon analphabétisme, ce que je ne souhaite à aucun prix. Peut-être suis-je le seul ignorant diplômé, après tout, ou le plus diplômé des ignorants –je n'ai pas vérifié – En tout cas, il m'importe beaucoup d'être quelque chose de ce genre, qui laisse à chacun le soin de se juger tout seul.

Il est temps de dire le premier mot de ces gouffres d'ignorance, qui reviendront en contrepoint tout le long de mon récit. Ce sera l'occasion de la première des confessions.

En juillet 2002, le petit livre de Georges Charpak et Henri Broch, *Devenez sorciers, devenez savants*, faisait un bon succès de librairie, et sans arrière pensée, j'en fis l'emplette. Sa lecture me fit l'effet que voici. Le propos du livre est de dénoncer l'analphabétisme scientifique dont l'ampleur dans la population, selon les auteurs, trace un boulevard pour de multiples supercheries scientifiques pourtant aisées à déjouer. J'étais par avance conquis à ce plaidoyer, et je me souviens, voici une dizaine d'années, de m'être élevé avec autant de vigueur que d'insuccès contre la présence, dans des programmes scolaires, de la " programmation neuro-linguistique " ou PNL, qui se situe à l'évidence plus près de la sorcellerie ou de la médecine de Molière que des savoirs sérieux<sup>2</sup>. Pour autant, je ne m'attendais pas à me reconnaître aussi bien dans le portrait de l'analphabète scientifique que tracent Charpak et Broch. Par exemple, j'ai dû m'avouer ne pas avoir compris l'argumentation astronomique pourtant simple d'apparence qu'ils développent contre les astrologues, et encore moins l'analyse minimaliste du risque qu'ils exposent à propos des organismes génétiquement modifiés. Je n'avais jamais été attiré par l'astrologie, mais je me pose en revanche de nombreuses questions sur les OGM. Or, en refermant le livre, je me suis adressé à un argument d'autorité pour faire confiance à ses conclusions : Charpak est prix Nobel de physique, ses conclusions, englobant par la magie de l'autorité celles de son co-auteur, doivent donc être vraies, alors même que le but des argumentations qu'il développe avec Broch est de montrer au lecteur qu'il est en mesure de penser par lui-même sur ces questions, sur la base de connaissances scientifiques très élémentaires. Puissent-ils me lire ! Hélas, cette prudence qu'ils appellent de leurs vœux ne m'est pas accessible, parce que je n'ai même pas, et de loin, ce bagage scientifique minimal auquel ils font appel.

J'estime pourtant aux environs de trois mille le nombre d'heures d'enseignement scientifique (mathématiques, physique, sciences naturelles) que j'ai suivies dans ma scolarité secondaire, avec des résultats honorables. Arrivé au baccalauréat (série scientifique), je savais résoudre de nombreux exercices, aligner des calculs assez complexes et bizarres ; mais rien de tout cela, qui du reste s'oublie à une vitesse effroyable, ne me distingue de l'ignorant non diplômé face à un raisonnement scientifique basique et imprévu. Vraiment non, je ne compte pas au nombre des lecteurs avertis que Charpak et Broch tentent de tirer de la torpeur, lorsqu'il s'agit de sciences.

A quelque temps de là, toujours en 2002, j'ai eu l'occasion de jouer les utilités pour une cérémonie de départ en retraite d'une physicienne tunisienne fort connue, et où j'ai su mesurer la valeur

---

<sup>1</sup> Il y a de belles exceptions, comme *La culture du pauvre* de Richard Hoggart (1957)

<sup>2</sup> rien de mieux qu'un analphabète pour repérer les conséquences dangereuses de l'ignorance, les traces laissées ici et là par ses frères en inculture.

de l'art des conversations mondaines. Je n'ai en effet strictement rien pu entrevoir de l'objet ni même du domaine sur lequel la physicienne avait développé son talent, en dépit de tous les efforts pédagogiques de son entourage et des orateurs de la soirée, et il n'aurait pas fallu que je fusse chargé du moindre communiqué, même lapidaire, sur la question.

Un autre et dernier petit exemple en sciences physiques élémentaires. A l'âge de trente-cinq ans, je fis une découverte en feuilletant par désœuvrement une revue destinée à ma fille alors à l'école primaire. On sait à quel point la littérature jeunesse a fait des progrès : dans un petit dossier consacré à Newton, j'ai réalisé subitement que l'apport essentiel du physicien illustre avait consisté à fournir une explication unique à la chute des corps sur terre et à la mécanique céleste. Cette connaissance appartient-elle à un patrimoine culturel si commun que nul n'est censé l'ignorer ? C'est possible, en tout cas, je l'ignorais, c'est certain, et nul ne me l'avait enseigné, ni demandé à une quelconque occasion d'examen. Quelques années plus tôt, je passais mes dimanches à rédiger d'épouvantables devoirs de physique où je calculais laborieusement l'allongement de ressorts et la vitesse de je ne sais quels projectiles à l'instant  $t$  et  $t'$ , en une multitude d'applications des principes newtoniens, que j'avais admis comme vague postulat pratique sous une forme arithmétique simplissime ( $p = m\gamma$ ). Mais humains antérieurs à Newton ignoraient-ils vraiment que les poids tombent ? Que faisaient-ils de leur expérience quotidienne de la pesanteur ? La question n'était pas dans les programmes, et je n'avais pas même le soupçon d'un doute.

Décidément les sciences m'échappent.

Et même les sciences économiques, qui m'ont plus tard si généreusement agrégé. J'irai plus avant, mais je peux déjà reconnaître ici que je ne suis pas plus en mesure de déjouer l'imposture en économie que je ne le suis en sciences physiques. J'ai bien dû avoir quelques lectures au cours de mes études, et j'exposerai lesquelles, mais les doutes qu'elles m'ont laissés ont toujours été tus, par prudence d'étudiant et de candidat. Je décrirai plus loin par le menu comment je me suis constitué un vade-mecum du charbonnier en la matière, en excluant sans pitié toute trace de doute et d'examen et en me restreignant à des apports communément admis sans preuve dans la littérature scolaire. Cela fit merveille à l'agrégation, je l'oubliai depuis d'ailleurs, mais il ne faut surtout pas me demander quel crédit apporter aux brûlots de Madame Forrester – je vous dirais seulement d'ailleurs, si vous n'êtes pas vous-même du sérail, que je trouve son propos sympathique. Ne me demandez pas non plus le champ de recherches du dernier prix Nobel français d'économie, dont j'ignorais jusqu'à l'existence bien longtemps après avoir décroché l'agrégation *d'économie et gestion*.

Parlerons-nous de gestion ? A ce jour, je perçois toujours assez mal ce que ce vocable désigne, quelle frontière il trace, s'il en trace une, dans les savoirs et les compétences. Mais je peux surprendre les non-initiés : je ne sais ni lire ni passer une écriture comptable, s'agirait-il d'une vente au comptant, je n'ai jamais appris à le faire et personne ne me l'a jamais demandé. Alors vous pensez bien que s'il s'agit d'un bilan tout entier... Il faudra bien examiner les conditions du miracle qui a pu faire de moi un major d'agrégation dans la discipline, et je m'y emploierai au cours de ces pages. En attendant, je vous invite à quelque prudence dans le choix de vos conseillers financiers, si vous avez recours à ces spécialistes : vérifiez bien qu'ils n'ont jamais réussi l'agrégation.

On soupçonne déjà que ce n'est pas d'une espèce vulgaire de l'ignorance que je souhaite vous entretenir, mais d'une de ses formes patiemment cultivée, une espèce de serre, fragile, coûteuse et arrogante.

Un petit mot des langues. Vous ne serez pas étonné, maintenant, d'apprendre que je n'en parle qu'une. Même l'anglais me reste étranger : je ne me risque à l'employer qu'avec des non anglophones, japonais de préférence, dans sa version "*international pidgin*" qui permet, avec un peu d'approximation, de donner un horaire ou le chemin de la salle des bagages. Au delà, pas d'autre langue dont j'oserais faire mention. De plus de six cents heures d'allemand dans ma scolarité, il ne

reste rien, je dis bien rien, pas même “ je ne parle pas l’allemand, veuillez m’excuser, parlez vous un quelconque pidgin international que je comprenne ? ”. Est-ce à moi, lorsque je suis en Afrique, de traiter d’analphabètes tous ces polyglottes acrobatiques qui emploient ce si joli “ français cassé ”, à côté de l’arabe et du wolof, sans savoir écrire leur nom ?

Mais ne multiplions pas ici les exemples, il ne s’agit pas d’écrire un catalogue d’anecdotes navrantes, ou parfois honteuses. Il s’agit au contraire de tirer parti de mon aveu pour poser des questions sur *les façons de ne pas apprendre*. Poser, puis creuser une telle problématique est à la fois une façon de trouver un emploi utile à mon ignorance, et un moyen d’éviter de faire de ce récit une provocation navrante, dont je resterais du reste l’ultime et seule victime.

Comment ne pas apprendre en restant scolarisé environ vingt trois années, dont dix après le baccalauréat ? Comment, en ayant si peu appris, passer de nombreux barrages et obtenir des titres enviés ?

C’est là un questionnement peu fouillé par la littérature scientifique contemporaine du champ de l’éducation. Celle-ci recherche plutôt, de façon plus ou moins pragmatique, les voies de l’efficacité en apprentissage. Il est naturel qu’une science nouvelle ait le souci de se rendre utile sans détour. Quand l’ignorance apparaît dans la littérature pédagogique, c’est plutôt dans sa composante polémique. Elle est un résultat navrant, dont la genèse ne mérite pas d’analyse, mais qu’il convient de dénoncer. Les pages qui suivent ne relèvent ni du premier ni du second de ces genres littéraires.

Ne prenez pas ce livre pour un brûlot, donc, mais n’attendez pas non plus un texte savant. L’ignorance et l’analphabétisme, leur production par le système scolaire et au sein de son élite, ne seront pas traités par une approche scientifique, mais par un témoignage aussi précis que possible qui tentera de débusquer, dans des tout petits détails qui peuvent échapper à ceux qui n’ont pas vécu une telle histoire comme dans des modes d’organisation de la collation des titres, des dérives, des fuites, qui pourraient utilement devenir des sujets de réflexion à construire, à développer, à instrumenter par ceux qui se chargent de penser l’école.

Plusieurs questions se profileront en contrepoint de mes souvenirs personnels.

La première interrogation est de chercher comment l’enfant, et singulièrement le bon élève, peut se sentir dispensé d’apprendre et de prouver son savoir, comment il peut revendiquer qu’on lui fasse, à lui, parce qu’il est bon, crédit d’un savoir embarrassant, et comment enfin ce crédit peut faire bouler de neige jusqu’aux degrés les plus achevés de la scolarité. Il y a là toute une micro-mécanique qui ne peut pas être approchée autrement que par l’introspection de souvenirs tout aussi précis que personnels, singuliers – parce que, sans doute, le crédit du savoir est accordé *intuitu personae*. Cette exploration appelle dans la foulée l’examen des machineries institutionnelles affreusement complexes qui mènent à la délivrance des titres et qui peuvent, et ce fut le cas pour moi, présenter des failles stupéfiantes.

La seconde renvoie à la nature et à la forme des preuves du savoir – dans les cas où il faut quand même le prouver. Les examens, en raison d’une logique qui leur est propre, et centrifuge par rapport aux démarches scientifiques, peuvent-ils passer à côté de l’essentiel ? Les parcours brillants, les belles carrières scolaires peuvent-ils se construire sur des pilotis branlants ? Les preuves du savoir peuvent-elles s’escamoter ? Et si oui, quel en est l’effet en retour sur les façons d’apprendre ou, surtout, de ne pas apprendre ?

La dernière concernera le rapport entre propédeutique et culture. A travers de multiples exemples et souvenirs, confinant parfois au grotesque, je poserai l’hypothèse selon laquelle l’idée de

propédeutique traverse tellement l'école qu'elle en bannit la culture, de sorte que la production patiente d'un analphabète diplômé relève finalement moins d'un accident que d'un achèvement.

Où tout cela nous mènera-t-il ? Pour moi, je l'espère, à une libération. En traçant la frontière des responsabilités qui me reviennent, cet aveu doit me mettre à l'abri des soupçons de malhonnêteté que j'entretiens à mon propre égard. Quant à vous, je voudrais m'efforcer de vous épargner une *n-ième* charge de cavalerie légère contre l'école et ses dérives, en tirant de mes souvenirs tout ce qui me semble susceptible de construire des questions nouvelles, dans des débats trop peu renouvelés. A vous alors, si je vous ai peu ou prou convaincus, de les construire.

# I. LA DISPENSE.

## ***Comment j'ai découvert que je pouvais être censé savoir ce que je n'avais pas appris.***

La scène se passe en 1968. Alors que mes aînés formaient des manifestations qui, si j'en crois le nombre de ceux qui m'on affirmé en avoir été, devaient bien aller du Boulevard Saint-Michel jusqu'à Orléans, voire Toulouse, j'assistais sagement, en culottes courtes, aux messes dominicales. La révolution n'était pas de mon âge (tout juste l'âge de raison), et ceux qui l'avaient si bien faite me l'ont assez reproché dans les quinze années qui ont suivi. J'ignorais certes le maoïsme, mais je connaissais alors deux rites catholiques assez différents. Dans la ville où nous habitions, en Franche-Comté, le clergé assez progressiste (il l'a montré quelques années plus tard dans l'affaire LIP) était acquis à Vatican II, et célébrait en français, ce qui s'accompagnait d'ailleurs de quelques innovations assez kitsch et de nombreux cantiques aussi doucereux que pauvres de sens, que ma famille réprouvait. Par contre, lorsque nous étions l'été en Haute-Savoie, nous avions affaire à un curé plus rétif à la modernité qui, à la satisfaction de ses paroissiens, employait encore largement le latin, qu'il récitait à une vitesse stupéfiante. Cela convenait plus à ma mère, encore qu'elle eût sans doute préféré qu'on employât le grec. Son missel (j'ignore où elle se le procurait) donnait l'évangile du jour en grec. Les messes sont encore plus fastidieuses pendant les vacances qu'en temps scolaire, j'imagine, toujours est-il que celles-ci, auxquelles je ne comprenais pas grand chose, m'ennuyaient ferme. Quand ma mère m'en fit le reproche, je ne trouvai pas d'autre parade que celle de dire que je ne comprenais pas le credo en latin. Cette excuse, pourtant banale et sincère, a transformé ma vie. En effet, ma mère l'a sèchement réfutée, en me faisant observer qu'il ne fallait quand même pas beaucoup d'imagination pour retrouver, derrière ce latin d'Eglise, le français dans lequel on m'enseignait le catéchisme. Je n'osai pas continuer à parler, il m'aurait fallu expliquer que même en français " engendré, non pas créé, de même nature que le Père, et par lui tout a été fait " restait plein de mystère...et ma mère, sur ce terrain, n'était pas du genre que l'on peut facilement contredire. Bref, mon ennui religieux m'avait soudainement appris deux choses. Premièrement, j'étais censé comprendre le latin d'église, quelle que fût la réalité, et deuxièmement, il était maladroit, que dis-je, déplacé, d'exciper de mon ignorance, quelque légitime qu'elle fût à un âge où l'on n'apprend pas le latin.

Bien sûr, ma vie ne fut pas *immédiatement* transformée, en ce sens que ce n'est pas dans la minute qui a suivi que je fus en mesure de tourner *sciemment* à mon profit ce que je venais d'apprendre. Les plus grands apprentissages sont tellement implicites qu'ils passent complètement inaperçus, et il s'agit là d'une tournure d'esprit si globale, si générale, qu'on pourrait presque ne pas la voir. D'ailleurs, le scène se reproduisit à l'identique l'année d'après, signe que je n'avais pas si bien compris. Toujours est-il que, très jeune, et sans être capable de le formuler, j'avais touché du doigt à mes dépens deux vérités d'attitude tout à fait essentielles : il n'est pas nécessaire de savoir vraiment pour être censé savoir, et il n'est pas utile d'avouer son ignorance dans ce cas. En me taisant à la messe et en faisant comme si, tout irait bien. Il n'entraîna pas dans les vues de ma mère de m'enseigner une quelconque malhonnêteté, elle était par ailleurs suffisamment lettrée en latin et en grec pour savoir que cela ne se transmet pas par science infuse. Sa répartition n'était probablement pas calculée. Sur le fond, elle n'était pas absurde : le latin de cuisine se laisse facilement percer, et je pouvais bien inférer de la chronologie de la messe que c'était du credo, que je devais à peu près connaître en français, qu'il

s'agissait. Cette répartie m'introduisait de façon directe à l'art de ne pas être laborieux, et cet art, on va le voir, est recherché pour une bonne scolarité.

Ma prime éducation, assez austère et baignée de vues religieuses plutôt conservatrices, m'a laissé quelques inhibitions – les décrire n'entre pas dans le cadre de ce récit, disons juste qu'à l'occasion, je peux manquer d'assurance. En revanche, celles que j'aurais pu avoir vis-à-vis du savoir ont été tôt levées ! J'avais appris à tutoyer le latin comme une vieille connaissance familière, (une connaissance de la famille ? Lisez ça comme vous voudrez ) avant même de savoir ouvrir un dictionnaire : “ deux sous de jugeotte suffisent ”, m'avait-on dit.

### ***De la familiarité à la dispense.***

Deux sous de jugeotte pour saisir la familiarité que l'on entretient avec les vieilles connaissances de la famille, un zeste d'assurance aux termes de laquelle tout ce qui se présente pourra bien être maîtrisé, mais une bonne dose d'inhibitions qui empêchent de flirter avec l'arrogance : voilà le cocktail gagnant auquel se résume la grande richesse de l'éducation que j'ai reçue.

Ce n'est pas un cocktail si simple que cela, et je vous mets au défi de le recomposer en laboratoire, ou même d'y parvenir sciemment dans votre propre famille. Il s'agit d'un conditionnement très subtil qui échappe en premier lieu aux adultes qui le dessinent. Son résultat est généralement la bonne tenue des trajectoires scolaires, sociales et professionnelles des héritiers qui l'ont reçu, mais ce n'est pas son but. En tout cas, les analyses de la sociologie de la reproduction, pour exactes qu'elles soient dans leurs résultats, me paraissent bien brutales dans leurs présomptions. Je veux dire que l'héritage dénoncé par Bourdieu est avant tout celui d'un mode de relation au savoir – et d'un mode d'affichage discret de cette relation . Rendre compte de ce mode de relation nous fait rentrer dans des micro- attitudes tellement ténues qu'il faut s'y prendre au moyen du récit personnel ou familial, ou d'une technique quelconque de l'introspection psychologique, les instruments de la sociologie ne le permettant pas.

Cette familiarité avec les savoirs se construit à tous les instants, aussi patiemment qu'involontairement. L'anecdote du credo en latin m'a fortement marqué, puisque je m'en souviens avec beaucoup de précision trente-cinq années plus tard, mais elle faisait partie d'un ensemble quotidien d'attitudes. Ma mère refusait généralement l'excuse “ je n'ai pas appris ”, ce n'était pas le seul fait du latin. Cela valait aussi dans de multiples autres occasions. Voici un autre exemple étonnant.

Dans une petite classe (et donc dans les mêmes années), le maître nous avait enseigné les côtes, la mer et les marées. Habitant dans l'est de la France, ce milieu m'était, à moi comme à la plupart de mes camarades, inconnu, et, pour une raison qui me dépasse, nous avons noté que la marée basse était le soir et la marée haute le matin. Le maître avait dû clore par cette approximation un flot un peu abusif de questions, j'imagine, mais ma mère se fâcha avec virulence quand je lui récitai cette sottise. Quoi que dise le cahier, *elle* avait grandi au bord de la Manche, donc *je* devais savoir que cette alternance de marées était inexacte, comme si ses souvenirs d'enfance avaient dû m'être transmis dans le même flot induit que le latin. Il est vrai qu'elle évoquait quelquefois, comme chacun, ses souvenirs d'enfance, mais je ne me souvenais pas qu'elle y faisait mention des horaires de marées. A la fin de l'altercation, elle m'avertit cependant de ne pas faire le malin et de me contenter, si j'étais interrogé, de l'approximation du cahier.<sup>3</sup> S'il fallait employer le vocabulaire *ad hoc* contemporain, on verrait ici une belle “ injonction paradoxale ”, doublée d'incohérence dans chacune de ses branches. Cela pourrait vouloir dire que l'injonction paradoxale a éventuellement du bon. En tout cas, j'en retins premièrement un appel à la modestie et à la discrétion (tant vis à vis du maître que vis à vis de ma mère, du reste), deuxièmement une ouverture forte et inoxydable sur la diversité et la relativité des sources du savoir, et troisièmement un doute persistant sur le mouvement des marées. Ces leçons me sont restées, et comptent parmi les plus utiles que j'aie jamais reçues.

---

<sup>3</sup> Dois-je préciser que ce ne fut pas moi, évidemment, qui fus interrogé ?

Le coup du latin n'était donc pas isolé, mais se répétait à l'occasion sur des thèmes aussi instructifs que divers. Il faut dire que par ailleurs, notre famille croyait aux dons et à l'intelligence. Ces croyances devaient sans doute être assez répandues à l'époque <sup>4</sup>, elles étaient en tout cas très explicites dans notre milieu. Plus ou moins compatibles avec les dogmes catholiques (la parabole des talents, la grâce), elle justifiait facilement les inégalités de condition qui étaient alors le centre des débats politiques. Cette croyance n'était jamais étayée par des arguments savants, elle fournissait un cadre d'explication assez global aux fantaisies cognitives de ma mère, et avait le mérite supplémentaire de nous englober collectivement, toute la famille nombreuse ainsi que nos rares proches. En tout cas, cette croyance jouait comme une façon d'expliquer et de légitimer la voie d'accès à la connaissance par familiarité qui nous était indiquée. Je pouvais croire, confusément mais sans cynisme, que j'en savais assez, même sans trop apprendre pour m'accommoder de l'école. Elle n'était pas l'alpha et l'oméga du savoir, et il était préférable que je garde ce constat pour moi.

### ***Le confort douillet de l'intelligence.***

Ce qui fut merveilleux, c'est la façon qu'a eu l'école de s'accommoder de moi. J'ai le souvenir d'avoir toujours été un bon élève, aussi loin que remonte ma mémoire. Il n'aurait pas pu être question que l'école en doute. Rien que mon âge me désignait comme tel, ma mère m'ayant fait sauter une classe après m'avoir appris à lire. Un élève jeune –le plus jeune de la classe- a forcément des prédispositions, ou comment appeler cela ? De *l'intelligence*, ou *un don* peut-être. Que j'écrive assez mal, avec peu de soin, m'était tout excusé par avance dans les classes où cela est déterminant : j'étais bien jeune, la plume métallique demande de l'adresse, et après tout, ne savais-je pas écrire ? C'est là l'essentiel, non ? Moins d'indulgence pour mes camarades juste à l'heure dans la classe, et aucune bien sûr pour les deux ou trois redoublants, carrément impardonnables. Dans ce contexte, les succès sont vite venus. Cependant, ils ne m'ont jamais donné l'occasion de fanfaronner. A la maison, les exigences de l'école étaient jugées bien en deçà de celles qu'avaient connues mes parents au début des années 30 (vous connaissez la litanie, elle est transposable pour chaque écart de génération : il n'y a presque plus de devoirs, vous n'apprenez même pas les départements, etc...), et comme de surcroît j'étais le sixième enfant d'une famille de sept, les cinq précédents ayant bien prospéré, il n'y avait pas d'autre succès que strictement normal. A l'école, la place de bon élève et de plus jeune de la classe, affublé de lunettes, dans une école de garçons, me laissait symétriquement peu l'envie d'insister sur ma réussite, et c'est de bon cœur que je me laissais parfois reprendre par le maître sur des erreurs de détail. Ma stricte éducation religieuse catholique aurait enfin coupé la moindre velléité d'arrogance, si j'en avais eu une. Rien ne pouvait donc s'opposer à ce que je reçoive l'indulgence des maîtres, celle qu'ils me devaient parce que j'étais un bon élève –né.

Cette indulgence m'a toujours été acquise, elle m'a suivi jusqu'à l'issue de mes études. J'affirme qu'on m'a systématiquement moins demandé qu'aux élèves plus modestes, et qu'on a toujours trouvé, sans que je m'en réclame, des excuses à mes manquements. Les maîtres, puis les professeurs, ne pouvaient pas ne pas savoir que j'étais un bon élève avant même qu'ils m'interrogent. Cela s'est installé dans les premières classes, à l'âge de sept ou huit ans, à propos du soin et de l'écriture, comme je l'ai dit. Et puis passé ce cap, ce processus est cumulatif, ce n'est ni plus ni moins qu'un mécanisme de crédit. Le maître me faisait crédit des réponses aux questions les plus vachardes qui piégeaient les plus laborieux – elles ne m'étaient jamais adressées. Les questions qui m'étaient adressées étaient de celles auxquelles je pouvais trouver réponse avec les *deux sous de jugeotte* dont les fantaisies cognitives de ma mère m'avaient montré l'emploi.

---

<sup>4</sup> On pourrait s'en assurer par l'étude d'une collection de bulletins scolaires

Il a pu se produire que je ne sois pas complètement à l'abri d'exigences scolaires auxquelles je savais mal répondre, mais dans ce cas, il était vite entendu que ces exigences n'étaient pas complètement légitimes, et en tout cas qu'elles ne sauraient obérer mes progrès.

## **Montbéliard, octobre 1971.**

### **Un complot ouvriériste.**

*Je suis en sixième, l'Afrique est au programme de géographie. Monsieur Morot, notre professeur de travaux manuels, a passé un accord avec Monsieur Baillard, celui de géographie, aux termes duquel nous devons confectionner en contreplaqué de 4 mm (puis peindre et vernir), à la scie à découper et à la lime, une carte d'Afrique servant de fond de carte pour toutes les leçons à compter de Toussaint. Mais je suis un curieux maladroît, équipé de deux mains gauches : parti du Caire en début d'année, j'ai laissé tomber le territoire des Afars et des Issas dans la mer, puis à la poubelle, et je n'ai pas dépassé la Tanzanie, devenue obèse au demeurant. La lame casse (deux paquets de lame déjà), le trait de crayon et celui de scie divergent en permanence, bref, je suis menacé pour la géographie. Ma mère sait bien que cette astuce intolérable est pour favoriser « ceux qui ont des scies à la maison », et s'insurge contre ce chantage au travail manuel. Elle a vérifié auprès de l'unique libraire de la ville, aucune carte en plastique n'est disponible pour l'Afrique. Serait-il dans le coup ? Madame Abel, qui nous fait le catéchisme, croit à un canular, car « ça ne marchera pas : comment feront-ils pour Madagascar ? », mais elle n'a pas convaincu ma mère. Il me reste à compenser avec l'histoire, mais j'aime bien l'Afrique, d'où mon oncle nous envoie des ananas de temps à autre.*

*Si seulement le complot avait existé, qu'en penseriez-vous ? Pour ma part, j'y participerais sans doute aujourd'hui, pour peu que la question malgache fût résolue, ou à défaut celle du catéchisme.*

Il est même arrivé que des professeurs fussent carrément malhonnêtes avec moi. En classe de quatrième, je séchais un jour sur une interrogation de mathématiques qui, pourtant, ne semblait pas poser de problèmes à la plupart de mes camarades. Mon bon professeur s'en est rendu compte : je n'écrivais pas, ou bien je raturais, j'étais énervé. Le sujet portait en algèbre, sur les identités remarquables. Le professeur est venu près de ma table, et discrètement, a pointé son crayon sur les données que je devais regrouper. Quelques minutes après, quand j'ai rendu ma copie, ce très brave homme m'a gratifié d'un " alors, Robert ! " sifflé entre les dents et appuyé d'un regard assassin, et j'ai eu 20/20. C'est un peu plus que de la connivence. Ce n'est pas de la " complicité de classe sociale " : militant au PSU (nous étions en pleine affaire LIP), ce monsieur n'avait pas cette raison-là de me favoriser, moi, l'un des bons bourgeois de cette petite ville. Cela signifie simplement que ce n'est pas la réussite aux exercices scolaires qui fait le bon élève, mais exactement l'inverse, l'école devrait-elle tricher pour cela.

Ces attitudes scolaires ont le même caractère diffus, impalpable, la même ambiguïté, que celles de ma mère et de ma famille qui m'installaient sans me le dire dans l'assurance. Elles auraient été très difficiles à dénoncer par mes camarades à qui il était plus demandé, tant il était rare qu'elles soient flagrantes. Je peux même supposer que les maîtres n'agissaient pas sciemment, le plus souvent, et qu'ils vous auraient convaincu de la justice républicaine de leurs pratiques. Ce sont juste des petits arrangements qui assurent le bon ordre de la classe (et même peut-être aux alentours ?).

Tout cela est un système. La dispense de la preuve est intelligemment accordée par l'école à celui-là seul qui sait se servir des dispenses. Qui est-il ce bon élève ? Celui qui sait qu'on peut savoir un peu, sans vraiment savoir, et qui sait dans ce cas être suffisamment discret pour ne pas se faire prendre en flagrant délit d'ignorance. Celui qui sait obtenir un crédit en laissant en gage, discrètement, la familiarité qu'il entretient avec le savoir en général, voire, à défaut, avec son monde ou ses détenteurs. Celui qui sait mériter la dispense en se gardant bien de l'arrogance, et en donnant de temps

à autre, en échange, une autre preuve non requise, montrant par là qu'il est capable d'aller bien au-delà des exigences ... et ça peut recommencer.

Tout cela est un système bien complexe, parce qu'il connaît, parallèlement, des réussites non usurpées qui prouvent la justice de l'ensemble. L'école est-elle plus exigeante avec ceux qui ne sont pas des bons élèves – nés ? Soit, mais parmi ceux-là, certains parviennent à satisfaire toutes les exigences de l'école, et sont dûment félicités. La littérature abonde de récits de boursiers et de promus, les plus poignants de l'époque contemporaine appartiennent au moment post-colonial, comme *La statue de sel* d'Albert Memmi. Richard Hoggart a fait du récit de sa vie de boursier, dans *La culture du pauvre*, l'un des plus beaux livres de sociologue.

Il ne faudrait pas aller jusqu'à dire que ces enfants qui ont satisfait à toutes les exigences de l'école sans jamais être admis à payer à crédit ne sont que les alibis du système. Ce dernier peut répondre à plusieurs logiques qui ne sont pas également légitimes de point de vue de l'équité, de la sélection ou du mérite. Qui voudrait qu'une machine aussi complexe que l'école ne réponde qu'à une logique unique, une fin certaine et bien visible ? Jusqu'à la guerre, il y avait en France deux écoles primaires. Les enfants des petits lycées quittaient la septième pour entrer en sixième, ceux de l'école communale passaient le concours d'entrée à la fin de leur cours moyen, il leur était plus demandé. L'unification des deux systèmes a fait disparaître cette curiosité, mais peut-être pas l'ensemble des logiques qui la sous-tendaient.

### ***Comment je fus dispensé réglementairement d'un tas de connaissances même pas inutiles.***

Ce fut, pendant les classes primaires, le grand dam de mes parents, qui ne reconnaissaient pas dans mes cahiers les beaux savoirs qu'ils avaient censément acquis avec cœur et peine : et les départements ? Et les vases communicants ? On connaît l'antienne, qui ne mérite ni argument ni réponse. Il n'empêche que j'en conçus un doute persistant sur le sérieux de toute l'affaire scolaire qui m'accaparait en priorité. Ce doute, presque une culpabilité dans mon cas, comme si je pouvais avoir une part dans ces faiblesses que l'on prêtait à l'école, constitua certainement le premier petit bout de distance que j'ai appris à entretenir avec les savoirs : on ne m'apprenait pas tout, des choses essentielles (à n'en pas douter) ne m'étaient pas délivrées, il ne fallait donc pas trop s'attacher aux leçons du moment, mais plutôt chercher à les relier à d'autres belles constructions anciennes que nous, la jeune classe, n'étions pas aptes à recevoir vraiment, que je ne connaissais pas mais que je pouvais néanmoins tenter de situer. Quel atout, on en conviendra, pour former la trame de toutes les connivences implicites avec les maîtres que j'apprenais à tisser !

Il y a bien des trous dans les projets de l'école, des dispenses dans sa culture, des gouffres dans ses apports.. Quelque fut le décalage culturel dont l'opinion nostalgique de mes parents témoignait, il me faut après coup leur donner mille fois raison. (On a pu dire qu'on est adulte quand on peut faire ou penser quelque chose même en risquant l'approbation de ses parents, je me le permets aujourd'hui). Enfin, le nombre de territoires entiers du savoir sur lesquels je n'ai pas même reçu le commencement d'un prémisses de leçon est considérable. Il s'agit de choses que je n'ai jamais été censé savoir, sauf, *in fine*, que chacun est présumé ne pas les ignorer, et qu'il n'est jamais question de trouver excuse dans les errements historiques des programmes des classes.

Par exemple, mon ignorance complète de tout ce qui a pu se passer au XVIIIème siècle est très légitime, sur le plan réglementaire s'entend. Il en va de même de quelques autres siècles, dont le XIVème, le XIIIème, et j'en oublie sans doute dans tous ces oublis. Je vous étonnerai peut-être plus en avouant n'avoir jamais fait de géométrie descriptive au delà de l'école primaire où nous savions calculer des surfaces. Rejeton des mathématiques modernes, je fus un temps incollable sur les patates bijectives —dont le professeur n'avait pas perçu, j'en suis aujourd'hui certain, l'intérêt heuristique -, mais l'accès aux représentations de la vulgarité matérielle des choses me fut interdit, jusqu'au baccalauréat,

en vertu de décrets à faire frémir le plus strict des barbus. Il m'est arrivé depuis quelques circonstances où cette étrange et pure éducation scientifique a pris le tour d'un handicap assez concret. J'ignore tout également de la façon dont d'ingénieurs humains ont sectionné notre globe aux moyens de méridiens et de parallèles, il me reste d'affreux doutes sur les plusieurs variétés de Nord qui furent inventées, et je n'ai pas la moindre idée de la première étape de la confection d'une carte, qui doit bien consister à fixer quelques points dans un système.

### **Château de cartes.**

*Je visite le château de Dieppe, qui abrite une collection remarquable de cartes maritimes et terrestres de la Renaissance. C'est une curiosité, et pour moi une visite d'hommage à d'assez lointains ascendants dieppois qui, paraît-il, prenaient la mer d'ici jusqu'en Chine, et à qui l'on doit d'avoir rapporté pour preuves quelques objets exotiques que j'ai vus toute mon enfance. Un musée est un lieu propices aux questions. Comment ont fait nos marins pour reporter des contours certes un peu bizarres au regard de ceux que l'on connaît aujourd'hui, mais somme toute assez justes ? Avec quels instruments, quand il est si difficile de mesurer une courte distance parcourue en mer ? Quels repères fixes pouvaient les orienter, quel système de coordonnées a-t-il été employé ? De quand datent les latitudes ? D'image en image, de question en question, je vois bien que je ne sais rien de tout cela, ni de Dieppe ni de Chine, ni de la Renaissance ni du siècle passé où mes arrières grands oncles prenaient ici la mer, et ni même d'aujourd'hui. Comment on se repère, comment on le reporte, comment on le décrit : les trois premières questions du marin, sans doute, du géographe en tout cas, que je ne m'étais seulement jamais posées. Terra incognita, comme cette belle mention sur la carte d'une Afrique où vivent des dragons.*

*Ma géographie s'ébranle comme un château de cartes.*

Peut-on utiliser un sextant dans les montagnes ? Sinon, comment a-t-on fait ? Ces questions ne sont pas si stupides : faites comme-moi, prenez une voiture, un GPS et allez naviguer dans le Sahara, dans des zones peu et mal cartographiées, puis racontez-moi vos impressions de voyage. Dans le même ordre d'idée, aussi gros que cela paraisse, je n'ai jamais reçu la moindre initiation à l'astronomie. Entre « constellation » et « galaxie », pour désigner un ensemble quelconque et arbitraire d'étoiles, mon cœur hésite, et le dictionnaire me plonge dans la perplexité. Toutes ces zones de doute n'ont pas leur pendant de bénéfiques sur le terrain des connaissances humaines : l'histoire et la géographie des langues me sont tout aussi inconnues que celles du globe ou des étoiles. Je mettrai un terme à ce navrant catalogue après avoir signalé qu'à l'université, les gouffres réglementaires dans lesquels on range tout ce qu'on a le droit de ne pas savoir deviennent de somptueux trous noirs, par le truchement du choix personnel à la carte que l'on fait pour ses options et examens : c'est par ce genre de miracle que j'ai la maîtrise en droit sans rien connaître des successions (question assez récurrente : un cas de mort par personne, c'est bien plus en statistiques que tout ce que j'ai pu apprendre sur d'autre ; j'ai connu une avocate qui a pu s'inscrire au barreau avant d'avoir ouvert un traité de droit pénal, ça me déculpabilise) et que je suis agrégé de gestion sans avoir jamais lu une écriture comptable : ce dernier point méritera à lui seul quelques mentions détaillées.

Fermons provisoirement ce catalogue, il faut le faire parler. Cette ignorance réglementaire ne signifie pas que les programmes scolaires soient nécessairement mal faits (ou qu'ils l'aient été pour ma génération), ni que l'école soit le seul lieu où apprendre. Il reste d'ailleurs bien entendu que tout ne peut pas être enseigné, et que sans doute, l'école sera toujours muette sur quelques grandes questions. En tout cas, ce ne serait pas une conclusion bien riche pour mériter tant d'exhibition. Celle-ci peut cependant devenir une entrée pour réfléchir sur la façon dont les programmes sont fixés, et sur celle dont ils sont lus. Quand il s'agit d'écrire un programme, la question de l'ensemble du cursus de l'enfant est-elle posée à un moment quelconque ? Prend-on la précaution de vérifier que rien ne soit oublié des

pierres angulaires de la discipline ? Quand il s'agit de l'enseigner, court-on avec obéissance et promptitude à chacun des points listés par le règlement, ou vérifie-t-on si rien de grave n'y manque ou n'y a manqué ? Ce qui ne devrait pas manquer, d'aucune façon, ce sont les questions essentielles, des questions qui ont agité l'humanité, fait basculer la pensée, les techniques, les faits et les ordres sociaux, ou l'ordre du monde tel que les hommes le perçoivent. Les questions des pourquoi, des quand, des qu'est-ce que ça change. De quelle grande question humaine dépend ce que je dois enseigner ? Quelle grande conclusion de la pensée et du savoir n'est-il pas permis d'ignorer en sortant de l'école, quelle que soit le moment ou la discipline qui ont permis de l'approcher ? Quand j'étais à l'école, ce sont justement les questions de ce type qui passaient à la trappe.

Je fis de ces frontières de l'ignorance légale et de ses immenses territoires un usage mitigé et complexe. J'avoue ne m'être jamais séparé d'un zeste de culpabilité, héritage certain de la nostalgie conservatrice de mon entourage enfantin. Mais je crois aussi avoir fait à l'occasion un bon usage de cette culpabilité. C'est un peu toujours la même chose : dans la mesure où je sais exister des territoires, vastes et respectables, que je n'ai pas fréquentés, je ne les ignore pas complètement. Il en va tout autrement pour ceux, nombreux, qui s'en tiennent en leur conscience à une frontière bien nette entre leurs connaissances et leurs ignorances légitimes. La plupart des élèves à qui j'ai enseigné étaient de ce moule, ignorant leur ignorance, ou pire, prêts à la rendre arrogante si mes questions se faisaient trop pressantes. « J'ai pas appris » les tenait à l'abri de frontières dont ils pouvaient nier le danger, tandis que mon ignorance vaguement coupable ne m'a jamais permis de me laisser aller à réclamer un sauf-conduit aussi maladroit. J'imagine que c'est ainsi que j'ai pu être professeur, quand la plupart d'entre eux, mes élèves, étaient prédestinés de fait à des avenir assez modestes.<sup>5</sup>

Une réaction plus scolaire et enfantine que la culpabilité, et combien plus productive, est une sorte de crainte d'être pris pour un sot. Il faut dire que sur ce terrain aussi, mon univers familial n'était pas trop prévenant, et les piques de mes aînées ou de mes parents à telle ou telle sottise ou incongruité appartenaient à un genre aujourd'hui condamné par les pédagogues. En tout cas, un petit doute sur la fragilité de mon savoir allumait aisément une sorte d'alarme, qui m'indiquait d'éviter au moins de tendre des verges pour me faire battre, et si possible de prendre les devants pour faire dévier les jeux de questions et réponses sur un terrain moins dangereux. Chacun connaît cela et le pratique à l'occasion, l'explication pourrait sans doute éclairer le cheminement improbable de bien des conversations cultivées. La maîtrise de cet art, un peu subtil, tient à la finesse du flair que l'on a sur les questions qui se profilent, et sur l'épaisseur des ombres de sa propre culture. J'ignore si l'on peut s'entraîner, j'ai le souvenir d'avoir toujours vécu avec cela, dans une sorte d'angoisse ténue, de tension du même type que celle que l'on éprouve sur un sentier vertigineux. La clef du flair tient pour moi à la perception de l'ignorance comme peu légitime, toute excusée qu'elle pourrait être par les hasards des règlements scolaires.

### ***Entre savoir et ignorer.***

La connaissance se prête à de multiples approches. On n'est pas toujours forcé de l'acquérir, elle peut aussi se fréquenter, se deviner, s'appivoiser, s'esquisser, peut-être se rêver, de sorte qu'*ignorer* dessine un espace autrement plus complexe et infini que *ne pas savoir*.

Ma prime enfance m'avait fait approcher les délices des connaissances familiales, ces vieilles connaissances de la famille, dont j'apprenais prudemment à réclamer les bénéfiques à demi-voix. Le même mouvement m'apprenait, en passant les classes, à devenir également familier de mes ignorances – un peu des cousines lointaines que la chronique familiale aurait quelquefois mentionnées,

---

<sup>5</sup> Enseignant dans les filières techniques tertiaires des lycées, mon public très majoritaire cumulait une assez grande modestie d'origines sociales avec un avenir professionnel en accord.

mais que je n'aurais pas vraiment rencontrées. Du moins pouvais-je souvent en gros les situer, ce qui permet, avec un tout petit peu d'audace, d'en faire état, sans prétendre à plus. Bref, tout un bénéfice d'attitudes, monnaie d'annonce (et non d'échange) subliminale avec les maîtres et professeurs, dont j'aurais été privé si je n'avais pas pu imaginer que l'on attache une grande valeur à bien des choses que l'école oubliait d'enseigner.

Si l'on pousse un peu plus loin, on peut aller jusqu'à penser que l'école est très inégale dans ses dispenses et ses oublis, parce que certains enfants – j'étais de ceux là – savent ce qu'il faut faire et ne pas faire avec, tandis que d'autres ne le savent pas. Je n'ai pas eu plus l'occasion que d'autres d'apprendre ce qui était oublié par les maîtres ou les programmes, personne ne me faisait la classe à la maison et j'étais un piètre lecteur, sans quoi d'ailleurs je ne serais peut être pas resté aussi ignorant. Mais je savais mieux que d'autres faire avec, esquiver, laisser croire que je pourrais bien en savoir plus, sans aller jusqu'à tricher ou mentir, tirer part des dettes presque aussi bien que des créances, comme un spéculateur habile saisit tant les baisses que les hausses de ses valeurs pour toujours gagner.

### ***L'usucapion du savoir, ou la dispense par l'usure du temps et des maîtres.***

De la spéculation à l'usure : nous allons aborder ici des choses un peu plus graves. Les juristes ont ce joli mot d'usucapion pour désigner la prescription acquisitive, c'est à dire le mécanisme par lequel un possesseur sans titre, mais non contesté dans sa possession pendant longtemps, devient propriétaire du bien et peut résister aux revendications des tiers.<sup>6</sup>

***En sa grande sagesse, l'école a inscrit dans ses pratiques régulières l'usucapion du savoir, sans laquelle elle ne saurait que faire des changements incessants de programmes et des écarts curriculaires qui séparent des élèves antérieurement scolarisés de façon très diverse. Au fur et à mesure qu'il progresse dans les classes, l'enfant est réputé connaître ce qu'il n'a pas vraiment appris, et même ce qu'il n'a jamais été censé apprendre, même si l'oubli paraît un peu gros ou improbable.***

A l'instar des prescriptions que connaît le droit, l'usucapion des savoirs met l'impétrant à l'abri de toute preuve contraire. Au reste, les maîtres et professeurs, pudiques et prudents, ne cherchent pas trop à confectionner ce genre de preuves, qui les empêcheraient de « faire leur programme ». Dans le catalogue navrant des ignorances que j'avouais plus haut, un certain nombre ont bénéficié de ce mécanisme pudique, et je peux en trouver d'autres encore.

Qui oserait mettre en doute qu'un bon bachelier scientifique ignore tout des raisonnements newtoniens ? Certainement pas l'école elle-même, en aucun cas les jurys d'examen. Mon expérience d'examineur m'a d'ailleurs vite appris qu'il valait mieux éviter les questions de base, faute de quoi l'on est bien embarrassé pour donner des notes équitables et acceptables.. Il m'est arrivé de donner à des étudiants déjà gradés passant l'oral d'un concours de recrutement de professeurs d'économie, une question sur la loi de l'offre et de la demande. Les exposés sur la question m'ont tellement surpris par leur nouveauté conceptuelle, que j'ai aussitôt mis un terme à l'aventure, sous la pression paniquée de mon co-examineur. Je suppose que ce mécanisme n'est guère enseigné dans les bonnes facultés, qui le tiennent, avec quelque part de raison, pour probablement acquis. Quoi qu'il en soit, à un concours d'un bon niveau, on préfère ne plus vérifier des choses trop triviales, on les présume irréfragablement familières. Non par générosité, mais par prudence.

A l'issue de l'examen, on délivre un titre absoluire couvrant tous les errements antérieurs et jusqu'aux pires sottises que l'examineur a préféré ne pas entendre, de sorte que le mécanisme de

---

<sup>6</sup> Contrairement à ce qu'affirment beaucoup de traités de droit, ce mécanisme n'est pas désuet, même s'il porte plus généralement sur des fractions de parcelles (tours, bords, chemins...) que sur des terrains entiers.

l'usucapion scolaire va bien plus loin que son pendant du droit civil, au terme duquel ne restent que des preuves sans titre.

Je ne souhaite pas mettre en cause la science des autres. Dans mon cas personnel, j'ai bénéficié d'un grand nombre de prescriptions acquisitives, à commencer par une essentielle sur l'écriture, dans les toutes petites classes. S'il m'est bien arrivé que le maître déchire une page ou deux pour excès de taches, ratures et fantaisies graphiques, cela n'a pas bien duré, et quand j'atteignis neuf ou dix ans, les maîtres n'eurent plus qu'à admettre mon style personnel de graphie, qui persiste aujourd'hui. Ma mère m'avait fait sauter la classe où l'on fait des lignes, des bâtons et des boucles, et ce seul fait impliquait une sorte de droit à la prescription acquisitive accélérée de l'écriture, par le truchement du statut incontestable de bon élève.

Cette usucapion était toute personnelle, accordée tant implicitement qu'*intuitu personae* ; mais il en est de collectives, à l'image des absolutions que l'on peut recevoir aujourd'hui sans avoir rien demandé en visitant une église, où prêche un curé trop débordé pour écouter des confessions. J'ai bénéficié par exemple de larges usucapions dans tout ce qui concerne les classifications usuelles des animaux et leurs modes de reproduction, que nul ne m'enseigna jamais (pas plus qu'aucune théorie de l'évolution), mais dont la connaissance intégra par fiction mon bagage dans les années de fin de lycée, où la biologie qu'on nous servait ne s'attardait plus à ces vulgarités. Il en est allé de même pour tout ce qui a pu advenir pendant le siècle de Louis XIV, et je ne vais pas reprendre à chaque place cette interminable litanie.

C'est dans l'enseignement supérieur que le mécanisme des prescriptions donne son plein rendement, en raison je suppose de la complexité des choix d'option et des examens,<sup>7</sup> et, je le crains, de l'ambition supérieure des enseignements.

Ma connaissance des sciences économiques a été presque intégralement acquise, après le baccalauréat, par des prescriptions cumulées. Nous verrons d'ailleurs plus loin jusqu'où ce cumul m'a mené, allant jusqu'à se passer même de ma volonté. Etudiant en droit, je bénéficiais de quelques heures tragi-comiques d'initiation à l'économie dont le but, nous disait-on (et c'est bien le moins de le reconnaître) n'était pas de former des économistes. Trois cents dans un amphithéâtre, un professeur pressé dispensant quarante heures dans l'année sauf grèves, absence pour colloques, ponts et examens. Puis, comme j'avais intégré par compensation de notes une section économique d'une grande école, l'enseignement d'ailleurs léger que j'y reçus ne s'attarda guère que sur des tautologies vicieuses dont je n'ai jamais perçu les enjeux.

**Dijon, mai 1979.**

### **Méthode des Sciences Sociales.**

*Nous sommes cinq dans le bureau de Blaise, plus lui. Ce n'est pas son nom, mais le pseudo qu'il utilise pour ses affaires politiques, il anime un groupe trotskiste, et aime croire que c'est dangereux. Je m'étais présenté contre ce groupe, au comité d'amphi, et je n'avais recueilli aucune voix, chacun le sait et chacun s'en fout, sauf moi. C'est l'examen oral collectif de « méthodes des sciences sociales ». Le sujet, nous l'avons eu un quart d'heure avant, dans le couloir, et nous avons eu une petite discussion à cinq juste sous une feuille manuscrite punaisée affirmant sans détour « Richard remercie Sylvie pour la chaude-pisse et s'excuse auprès d'Armelle ». Hier soir, j'ai tenté de circonvenir Pascale, une adorable brunette aux yeux plus ou moins violets qui me doit tout son écrit de droit civil, mais elle a couché avec Gilles, et moi, je suis allé voir Carole, une drôle de boulotte qui m'a quand même bien accueilli. Comment nous sommes tous les quatre dans le même groupe d'interrogation, c'est un mystère, chaque*

---

<sup>7</sup> Dans telle université française, un enseignant, par calcul combinatoire, a dénombré plusieurs millions de possibilités d'agencement de disciplines pour obtenir une des licences sciences humaines.

*mâle n'a tout de même pas couché avec chaque femelle de l'amphi... . J'ai oublié le cinquième, il portait un blazer . Le sujet compte deux questions : la moyenne pondérée, et le fétichisme de la monnaie dans le Livre 1 du Capital. Ma qualité de bachelier scientifique n'a pas suffi à me qualifier pour apporter la partie mathématique de la réponse.*

*Blaise ne pose aucune question, nous nous débrouillons en essayant de donner beaucoup de détails sur la moyenne pondérée. Je me souviens que la monnaie est une marchandise (n'est-ce pas ?) et je le risque en dessert. Le cinquième élément en connaît plus et joue quelques prolongations, il n'a cependant pas l'air marxiste. Nous avons 19 sur 20, chacun, neuf points d'avance pour l'oral suivant, en droit pénal, où les groupes seront recomposés. Il nous suffira alors d'un point sur vingt. Faut bien que ça change.*

Le profit des prescriptions collectives n'est pas forcément équitablement réparti entre tous les enfants, élèves et étudiants qui en profitent. C'est à se demander même si ce mécanisme n'est pas parmi les premiers à entretenir l'inégalité des espoirs scolaires. En effet, pour prospérer sur la base de connaissances que l'on n'a pas, mais qui sont cependant plus ou moins réputées acquises, il faut savoir ne pas vendre la mèche en montrant crûment que l'on n'a pas appris, et dans le même temps ne pas s'aventurer à faire comme si l'on savait . Ni honte, ni arrogance, ni imprudence. Je ne me suis jamais trop posé ce genre de questions, puisque mon plus jeune âge m'avait exposé à ces emprunts approximatifs de savoirs familiers, que je ne pouvais pas employer vraiment , mais qui me servaient *d'hypothèque* familière pour honorer mon rang de bon élève. C'est un tout autre handicap pour qui ne sait pas adopter l'attitude idoine, ce qu'en aucun cas l'école ne l'aidera à faire .

Dans *A livre ouvert*, William Boyd fait le portrait d'un (imaginaire) intellectuel britannique élevé dans les années vingt, dans les meilleurs collèges oxfordiens. On sourit à l'énoncé de la culture passablement lacunaire et britanniquement surannée dont les étudiants (des dandys, en fait) étaient nourris. Les clefs d'accès aux états enviés de la société et aux cercles cultivés de l'époque étaient ailleurs, mais explicitement ailleurs. Notre école et nos universités méritocratiques sont sans doute un peu moins dilettantes – quoique que des doutes prégnants me harcèlent au fur et à mesure que ces pages font remonter mes souvenirs, mais aussi un peu plus hypocrites. Si vous n'y prenez garde, vous y croiserez plus d'experts que de dandys.

## 2. LE MACHIN.

Il serait injuste que je m'attribue à moi seul tous les mérites de la construction patiente et cumulative de mon ignorance. Je me suis bien confessé, et pour un pauvre gars né dans un milieu catholique, bourgeois, conservateur et nostalgique, puis exposé longuement aux hargnes politiques de la génération très révolutionnaire qui me précède de quelques années dans les étapes de la vie, une confession tant baignée des délices de cette vie familiale, protégée et provinciale coûte un peu. J'aurais préféré vous faire le numéro du *self made student*, croyant aux mérites du travail solitaire et jouant de l'école contre une famille Groseille quelconque, ou celui de l'autodidacte éclairé, mais tout ça n'est pas mon destin.

Imaginez les inhibitions croisées qu'il me faut surmonter pour écrire ces pages ! Sans compter les désillusions de mes proches.

Il me faut donc rendre justice à ceux qui m'ont beaucoup aidé à apprendre si peu en tant de temps.

Ce ne sont pas forcément des gens, ou en tout cas pas faciles à identifier. Plutôt des scories de l'école, des œuvres d'art kitsch qui s'y étaient introduites à la façon d'un cheval de Troie, et dont l'esthétique a fait long feu, mais qui m'ont coûté du labeur, des inquiétudes et des désillusions en belles quantités.

Le *machin* tient là une place de choix. Je suis désolé, mais la langue française ne semble pas avoir le mot idoine pour désigner l'objet proposé à l'apprentissage et dépourvu de début, de fin, d'utilité, de relation avec un univers connu, dépourvu de tout sauf d'existence. Il y a bien *artefact*, mais c'est un peu neutre. D'ailleurs, le *machin* est une création scolaire si spontanée qu'il semble n'avoir pas été créé mais s'être créé tout seul, alors qu'*artefact* suppose une volonté créatrice. J'emploierai donc *machin*, mais en italiques, par souci du provisoire.

J'ai plus haut dressé un catalogue gênant de quelques grands oublis scolaires qui, dans mon cas, on mené à une culture bien lacunaire. Ce catalogue a son pendant, car malgré tout, j'ai passé environ vingt-trois ans sur les bancs de l'école, et j'y fus le plus souvent très occupé. Donc, une part de ce que j'ignore est compensée par un certain nombre de choses bizarres que j'ai vues, ou qu'en tout cas j'ai apprises. Pendant ces années, au lieu d'apprendre comment nos prédécesseurs avaient expliqué le monde, j'ai dû souvent « mâcher une sciure indigeste que pour comble, d'autres avaient mâchée avant moi »<sup>8</sup>, et qui ne m'a rien laissé d'autre qu'une assez vive méfiance de l'imbécillité. Je voudrais que nous fassions à présent une petite incursion dans ces provinces bizarres, auprès de ces produits éphémères d'un art scolaire incertain. Ces œuvres pouvaient être collectives, inspirées au plus haut niveau de la pyramide scolaire, encadrées par des normes réglementaires strictes, dupliquées en autant de classe que le pays en pouvait compter : du kitsch à l'échelle industrielle, qui nous retiendra en premier, et que nous sommes nombreux de ma génération à avoir fréquenté. D'autres étaient de facture plus artisanale, plus locale, et devaient tout leur piquant au zèle d'un maître.

---

<sup>8</sup> Kafka

## ***Kitsch industriel : le machin d'origine ministérielle contrôlée.***

### ***Montbéliard, 1974.***

#### ***Le noyau dur.***

*Le mardi, c'est technologie. Comme tous les mardis de l'année, nous reprenons notre croquis : il s'agit du dénoyauteur à cerises, avec piston inoxydable à double guidage (en bas, en haut), ressort de rappel à spirales et cupule désoperculée, mais sans réserve à noyau. Nous avons mesuré chacun des organes avec un pied à coulisse, de façon à ce que les cotes à l'échelle 1/1 soient bien respectées. Le fonctionnement de l'appareil nous a été dicté au chapitre 1, celui du pied à coulisse au chapitre 2 et dernier. Nous dessinons, gommons, grattons, mesurons, soupignons. Qu'en adviendra-t-il ? Le droit de passer à la targette à pêne plat, qui fait l'objet du programme de l'année prochaine, la troisième. C'était l'époque de la valorisation des métiers techniques.*

Voilà bien le *machin* typique. Supposons-le gentiment issu d'une bonne intention, que l'on perçoit bien, mais qu'importe : j'étais un élève, les intentions m'importaient peu et *ne m'étaient pas destinées*, je voyais bien surtout que je n'apprenais rien au sujet d'aucune technique. Ce que nous apprenions-là, c'est simplement le genre de discipline obstinée auquel seraient soumis les pauvres d'entre nous qui allaient être « orientés », et ça nous donnait à tous, si nous n'en avions pas déjà, une bonne raison pour essayer de l'éviter. Mais il nous était loisible de rester dans l'ignorance des techniques humaines même les plus primitives, comme par exemple de la façon d'extraire du métal à partir de cailloux, dont personne ne nous a jamais exposé le principe (et que j'ignore toujours). Nous pouvions aussi passer à côté de quelques techniques que notre siècle avait développées, et dont l'emploi emportait plus de conséquences que celui du dénoyauteur : à bien chercher, on en aurait trouvé quelques unes, mais ce ne fut pas le cas.

Aussi loin qu'il m'en souvienne, l'école primaire ne m'a pas trop infligé de *machins*, cela a vraiment commencé au collège. Des heures durant, pendant quatre ans, un professeur d'allemand alcoolique chargé de la musique nous dictait des textes instructifs de chansons, « *et ha ha ha, et vivent les sabots de bois* » ; en mathématiques, il nous fallait trier « *rose, poireau, orchidée, navet, tulipe, carotte* » en deux ensembles distincts, représentés par des patates. C'était la théorie des ensembles, en fait, pour nous, beaucoup d'ensembles et guère de théorie. J'en ai oublié . J'ai souvenir d'en avoir conçu une certaine honte, vis à vis de mes aînées dont je pensais, sans raison, qu'elles avaient échappé à cela, ou encore vis à vis de mes anciens instituteurs, dont j'oubliais les enseignements à grands pas et à grands remords . Il pourrait être utile de savoir à quoi l'enfant reconnaît l'absence de sérieux de ce qu'on lui enseigne, je suis certain qu'il s'agit d'un très bon juge (collectivement, nous étions tous certains, en classe de sixième, d'être victimes d'une escroquerie sans nom avec ces histoires de patates ; aujourd'hui, des pédagogues sérieux nous donneraient rétrospectivement raison ) mais il faudrait se souvenir d'intuitions. Quelques enquêtes discrètes auprès d'enfants, menées sans vouloir froisser personne, pourraient aider à la recherche.

Par chance, à cette époque je n'avais plus à montrer mes cahiers à la maison, et je savais éviter de mentionner ce qui aurait pu déclencher une réaction paternelle agacée. Je n'ai pas souvenir d'avoir perçu la moindre trace de cette honte sur le visage des professeurs, lorsqu'ils nous servaient des *machins*, et je l'ai souvent cherchée pourtant. Non, leur l'engagement était sans faille, leur sérieux

incontestable, et ils savaient bien faire durer ces heures en reprenant nos erreurs grossières, puisque bien sûr nous nous trompions, tous. J'avais d'ailleurs eu une note très médiocre à ma première interrogation mathématique de patates, parce que j'avais cherché la difficulté cachée, et comme nous étions très majoritaires dans ce cas, il avait fallu approfondir. On avait refait avec les oiseaux et les poissons.

C'est à l'université, matrice de tous les savoirs, que le *machin* a pris une place de premier plan dans mes apprentissages. Il y a des ensembles vides que j'ai rencontrés quatre, cinq, six années de suite, des sciences du rien qui nous étaient servies et re-servies sous bien des prétextes, ou sans prétexte d'ailleurs.

Je ne pourrais pas reconstituer exactement la façon dont je m'y suis pris, mais j'ai subi ainsi de nombreuses fois des programmes d'économie pour débutants dont il ne pouvait rien advenir (on parle d'initiation pour désigner ce genre de cours, et le terme me paraît très bien choisi, en ce qu'il suggère un mystère persistant sur ce que l'impétrant aura précisément reçu pour être initié). Définir « le bien économique », « le besoin », « l'agent », « l'entreprise », voilà ce qu'on nous proposait. Des catalogues tautologiques, bien sûr, d'où raisonnements et relations avaient été extirpées avec soin et constance. Une fois le catalogue établi, à l'année prochaine, on recommence.

Les leçons dites « économie d'entreprise » regroupaient quant à elles un foutoir de bouts de théories venues des recoins les plus incertains de la pensée humaine, transformées en prescriptions de gestion énoncées sous formes de liste verbales qu'il convenait d'apprendre, séquentiellement de préférence (« les dix clefs de la réussite », « les sept règles d'un management efficace »). Il a existé ainsi un certain américain nommé Maslow (le plus beau serait qu'il n'ait pas existé, mais je n'ose pas l'espérer) auquel il faudrait rendre justice par une stèle dans la cour de toutes les facultés. Il a paraît-il inventé une classification hiérarchique des besoins humains (tant qu'on n'a pas mangé, on ne peut pas aimer : qu'en pensez-vous ?), que l'on représente sous forme d'une « pyramide » dont l'Homme gravit les degrés au fur et à mesure qu'il se développe. Personne n'a jamais pu me renseigner sur ce fameux Maslow : où enseignait-il ? et quoi précisément ? A-t-il contredit une théorie plus ancienne ? A-t-il été contredit ? Peut-être son travail présente-t-il un intérêt, encore faudrait-il que l'on ait des vues sur la question. Toujours est-il qu'on me l'a servi en droit, en économie et spécialement celle dite d'entreprise, en sociologie, en « méthodes », chaque année au mois d'octobre pendant toutes mes études.

Les leçons d'économie d'entreprise associaient l'insubmersible Maslow à des considérations très variées sur le monde productif, qui laissaient transparaître une once de désordre dans leur choix comme dans leur agencement. Un manuel scolaire qu'on nous avait donné faute de mieux, à l'ENS de Cachan, comportait par exemple tout un ensemble sur le mobilier de l'entreprise, avec des croquis représentant des « chaises de travail », celle de la secrétaire et celle du cadre. Il ne faudrait pas en plaisanter, l'auteur, un professeur, exerce encore à ce jour d'assez hautes fonctions éducatives. J'y trouvais une certaine similitude avec le dénoyauteur à cerises, quoique l'affaire soit un peu plus complexe, la chaise du cadre (il n'y paraît pas) est remplie de ressorts dans tous les sens. Nous étudions aussi le bon de commande et le bon de livraison, avec liasses autocopiantes, et je me souviens, de rage, d'en avoir rédigé un dans un épouvantable latin de cuisine un jour d'interrogation, ce qui ne suscita du reste aucun commencement de commentaire de la part du correcteur, associé dans ses œuvres éditrices et vénales au promoteur des études de chaisologie comparée.

Ce sont là deux ou trois *machins* que j'ai fréquentés. J'ai même failli en enseigner, et il ne faudrait pas croire qu'un professeur qui trouve un *machin* dans ses programmes ou manuels soit dans une situation enviable. Ceux-là sont du type institutionnel, officiels et obligatoires : il y a pour eux des programmes, des instructions, des examens, des inspecteurs, des manuels. Il y en a bien d'autres, mais je ne connais pas de recensement systématique. Mes enfants en sont aujourd'hui les victimes, car la production n'est pas interrompue.

Il serait peut-être utile d'en chercher la genèse et la fonction. Je connais assez bien l'ignorance pour ne pas lui attribuer toute la paternité scolaire des *machins*. Il y a aussi une part de la très grande difficulté à marier des formes scolaires à des objets qui s'en accommodent mal. Peut-être ce sont les connaissances qui, dans certains domaines que l'école voudrait apprivoiser, ne sont pas principalement constitués d'objets, alors que la logique des programmes est friande d'objets, définis, limités, circonscrits, parce que c'est surtout une logique d'homogénéisation et d'examens rassurants.

La fonction du *machin* me paraît en revanche assez claire : il produit surtout de l'ignorance. Il en produit doublement. D'abord par la simple arithmétique du temps dépensé à leur étude, quand tant de grands savoirs humains ne sont catalogués nulle part. Ensuite par la duperie dont sont victimes une part des destinataires : j'en ai rencontré des quantités qui prenaient les *machins* pour du savoir. Je pense avoir développé une sorte d'immunité à ce sujet. Dans ma famille, si nostalgique, la modernité n'entraîne pas facilement, il fallait qu'elle montre patte blanche et suscitait avant cela la méfiance. Les mœurs, les idées et même les objets devaient montrer leur innocuité, par un passage préalable dans des milieux admis à notre fréquentation. En tout cas, nous n'avions nul besoin de paraître dans le vent. ( Enfin, je me serais quand même accommodé d'un look un peu moins conservateur, après 68, mais cela ne m'était pas permis). Ma mère était par exemple très réfractaire au kitsch religieux que le clergé a bricolé après Vatican II pour faire moderne. Je crois que le *machin* est une manifestation du même genre d'art kitsch dans l'école, qui ne réussit pas beaucoup mieux que le clergé à faire moderne. Je m'en suis ainsi tenu à l'abri.

### ***Le charme du kitsch artisanal.***

A côté des *machins* officiels, il m'est arrivé comme à chacun d'en subir d'autres, de facture artisanale et locale, qui devaient tout à l'ingéniosité libre de professeurs que rien ne contraignait de s'avancer dans cette voie.

Il ne mène à rien, sans doute, de rappeler ce que chacun sait, l'existence de mauvais, et même d'exécrables professeurs. C'est un sujet pour les ronchonners des noces et banquets. J'en ai eu mon lot, comme tout un chacun. Ils ne sont quand même pas pour rien dans la construction de mon inculture, et ce propos, si peu original qu'il soit, a sa place ici, sans quoi l'autopsie de l'ignorant que je suis ne serait pas complète. Laissons tomber les professeurs d'anglais que je n'ai jamais entendu parler autrement qu'en français, et qui tournaient casaque dès que se profilait dans leur champ de vision la silhouette de la lectrice britannique de l'année.

Ne gardons que les authentiques fabricants de *machins*, ceux qui ont ajouté à leur incompetence une petite touche de construction personnelle pour tenter de laisser une trace, une fiente mentale aux vertus censément instructives.

### ***Auxerre, 1977.***

### ***Avancé pour son époque.***

*La lutte des classes nous éclaire sur Molière, mieux que lui même ne l'aurait fait. Géronte est réactionnaire, cela s'entend à ses rôles ( il n'en a plus pour longtemps ), et Lysandre est porté par le flux de l'histoire, même si le malheureux Pocquelin n'a pas su nous le dire, maladroît qu'il fut d'être né avant qu'on en fasse l'analyse scientifique.*

*Les progrès de la conscience des classes laborieuses sont aussi au principe des grands destins littéraires, comme celui de Roger Vaillant, que le roman 325.000 Francs désigne en première et du reste unique place du panthéon littéraire français du XX<sup>ème</sup> siècle.*

*Monsieur Lamoureux, notre professeur de français de la classe de première sait, au sens scientifique du verbe, que l'histoire de la littérature est celle de la lutte des classes. Cette vérité est en nous comme*

*dans l'humanité en général, depuis la nuit des temps, et il n'est là que pour nous aider à nous la révéler à nous-mêmes, en dépit de nos inhibitions bourgeoises.*

Décidément, il faut cesser cet exposé de sottises que j'ai entendues à d'autres époques. Je sais bien que ces errements sont derrière nous.

Simplement faire mention de leur absence de rareté. Même dans de très bonnes écoles :

**Cachan, novembre 1982.**

### **Boulangerie systémique.**

*L'Ecole normale supérieure se met à la page et programme aux agrégatifs un cours d'analyse systémique. Quoique je ne me sente pas une âme d'agrégatif, et en dépit des habitudes de désertion que l'immense aléa de la programmation comme de la qualité des leçons m'avait communiquées, j'y vais. Un agrégé de frais tient la chaire, devant quatre-vingt agrégés sous peu. Mon attention discontinuée et dilettante se fixe au moment où j'entends mentionner la « puissance » d'un concept. Ça peut se faire, à condition d'être bien équipé côté philosophie, mais ça me paraît dans la circonstance du jour un peu glissant. Au moment aménagé pour les questions, je pose celle-là. Par vraie et honnête curiosité, des fois que notre bonne vieille école soit en train de changer. De ce qu'il appert des conclusions de la réponse, il semble que, « par exemple, « manger du pain », c'est plus puissant comme concept que « manger tout court », OK ? ».*

OK ?

La confrontation régulière aux enseignants calamiteux, le temps gâché à me mouler à leurs *machins*, la découverte des *machins* majuscules inventés par les programmes astucieux dont j'ai parlé plus haut, avaient fini par user mes sentiments qui avaient appartenu à l'ordre de la honte et de la culpabilité, et peut être aussi à user mes relations à la connaissance qui appartenaient à l'ordre du sentiment. Je m'étais sorti du dénoyauteur à noyaux, de la carte d'Afrique en contreplaqué et de la lutte littéraire des classes, j'avais acquis par prescription à présent tout ce que je craignais d'ignorer coupablement à l'école primaire, et sans être vraiment brillant, tous les espoirs m'étaient permis. Dans ma vie de lycéen, c'est petit à petit une sorte d'indifférence pour le contenu de mes journées qui s'installait, doublée d'une bonne confiance dans les possibilités de prospérer qui me seraient malgré tout offertes, tout pauvre de savoir que je sois. Je savais à présent que les aînés n'avaient pas connu mieux, (à dix-sept ans, on ne croit plus son père, les années trente, je pensais bien qu'elles avaient eu aussi quelques oublis, non ?) et qu'ils avaient passé bien des barrages malgré tout. On aurait pu tout aussi bien me faire peindre des tomates en bleu ou apprendre l'arbre généalogique du proviseur. Je savais ne pas trop m'attarder sur ces *machins*, et les prendre à peu près pour ce qu'ils étaient. Tous les mécanismes de ma réussite scolaire étaient bien en place et bien rôdés, et érodés les sentiments, honte ou fierté, qui auraient pu nuire à mes progrès. J'étais à présent un ignorant accompli, décomplexé, fin prêt pour faire multifructifier les diverses failles que des universités hésitantes allaient bientôt mettre à ma disposition.

D'autres ont eu moins de chance avec les *machins*. Ils n'arrivaient pas à les faire fonctionner, ne devinaient pas les mécanismes que des professeurs distraits avaient oublié de leur signaler. Ils étaient mauvais, inaptés, réputés tels, et beaucoup d'entre eux souffrent encore aujourd'hui de n'avoir pas eu de beaux diplômes pour de bons métiers. Mes amis, dont l'univers familier était dépourvu de vaccin contre les *machins*. Ils ont passé du temps à trouver les réponses intelligentes à des questions qui ne l'étaient pas, ils ont rempli les trous des exercices, complété les légendes de schémas obscurs,

tandis qu'ils oubliaient les deux ou trois petites choses tellement essentielles que les maîtres ne s'y étaient jamais attardés.

## **Auxerre, automne 1977.**

### **La belle inconnue.**

*Je suis en terminale scientifique (C, mathématiques, avec latin). Malika, en littéraire (A, avec arts), mais elle est persécutée par les mathématiques. Comme je suis un peu ému de ses délicatesses avec les inconnues, je lui fais ses quelques problèmes le soir, sur une des multiples galeries que notre lycée compte, dans le style Grand Duduche de Cabu. Malika vient de Brazzaville, elle est aussi grande que moi mais beaucoup plus drôle. Equations linéaires, algèbre très élémentaire, je sais résoudre, mais je souhaite expliquer, comme si Malika pouvait m'en être plus reconnaissante.  $5x+7=42$ , on doit pouvoir y arriver. Malika m'interrompt :*

*« François, et si on remplaçait petit  $x$  par un nombre, ce serait pas plus facile ? »*

*Aujourd'hui, je n'ose pas imaginer à quelle degré de maîtrise ses professeurs avaient su pousser l'art du machin. Mais ce jour là, j'ai béni tous les professeurs de mathématiques du monde, à qui je devais alors les meilleurs soirs de ma semaine.*

*D'autres leur doivent leur vie durant un chien de leur chienne.*

Tous ces souvenirs d'école, je les présente ici avec un commencement d'ordre. Ce n'est pas la première fois que je les rappelle à l'examen, et parfois ils m'assaillent d'eux-mêmes, sans que je les aie sonnés. Ils sont ce que les souvenirs deviennent quand ils servent beaucoup, des émotions que l'esprit, ou peut être la raison, a un peu érodées. Si je cherche quelque chose de plus brut et de plus confus, il me semble que l'école était quand même pour moi aussi, sinon d'abord, labeur et inquiétude.

Le labeur, c'était cette lenteur et ce sérieux avec lesquels il fallait s'acquitter de palanquées d'exercices répétitifs, trouver des désinences dans les grammaires, résoudre cent ou mille ou cent mille fois la même équation déguisée maladroitement sous des données diverses, connaître les distances et les angles entre l'hydrogène et l'oxygène dans plein de molécules, imaginer Lysandre au vingtième siècle ou Bérénice en homme. C'était aussi la componction quasi-épiscopale avec laquelle nos insuffisances étaient relevées, citées au tableau des déshonneurs en comparaison des bons éléments qui, quelques années seulement avant, nous avaient précédés, et débitées sur le compte de nos probabilités de réussite sociale.

Je me souviens de professeurs méticuleux capables de passer l'après-midi entière à extirper l'erreur, à redresser l'approximation, à dicter exemples et principes. Je me souviens d'avoir enduré tout ça avec une patience qui, après-coup, me confond, qui n'était pas calcul et n'entraînait pas de révolte.

L'inquiétude, c'était celle de n'y pas parvenir, que tout ça s'enfuie en à peine plus de temps qu'il n'en fallait pour l'acquérir comme dans les histoires de bassines à trous. Celle crainte était doublée d'une autre, déjà évoquée, plus diffuse, d'avoir à faire à des sous-produits kitsch de la culture qui n'auraient pas cours ailleurs qu'à l'école. Ce n'était encore qu'une crainte diffuse, mes certitudes sur ce point sont plus tardives, rétrospectives en quelque sorte.

Bref, je ne voudrais pas que mon sérieux soit mis en cause, ou que l'ignorance fameuse dont je fais ici mes choux gras soit mis sur le compte promptement clos de ma nonchalance, voire d'un zèle obstructif qui m'aurait privé du profit des lumières scolaires. Vraiment pas, bien au contraire, j'apprenais

diligemment des tas de choses (et aussi quelques *machins*, c'est une autre histoire) dont (par malheur ?) il ne me reste aujourd'hui quasiment rien.

C'est sur cet oubli massif que je voudrais m'arrêter un peu maintenant.

Avant d'autopsier cet oubli, je réfute tout soupçon de normalité à son égard. Non, il n'est pas normal, attendu, inévitable d'oublier, en tout cas pas tant que ça, pas aussi systématiquement. Il a fallu pour cela que des mécanismes très puissants de perte de mémoire soient à l'œuvre, et je soupçonne fortement l'école elle-même de les avoir mis en place.

Je me souviens avec beaucoup de précision des lieux (les peintures ripolin, les tuyaux de chauffage-vapeur qui brûlaient cruellement les imprudents, les fenêtres mal jointives et les galeries pluvieuses), des gens, jusqu'à leurs noms et leurs manies, et même des tenues qui se portaient à l'époque (chaussures bicolores brillantes à gros talons mous, pulls à cols roulés, lunettes carrées en acier, et les amples jupes de coton censément indiennes des filles). Il me revient même des odeurs, des lumières, des voix, des sentiments. Je sais encore quels films j'ai pu voir en telle année de lycée. Mais rien, rien de rien de ce que j'y apprenais en y consacrant le plus clair de mon temps. Qu'on ne me dise pas que c'est une usure normale : voilà un argument de mauvais garagistes, qu'on ne peut pas prendre au sérieux. Non, l'oubli des choses scolaires a une dimension propre, dans mon cas, c'est une pathologie. L'école, tout en m'enseignant, a bien dû me préparer à oublier ce qu'elle m'enseignait.

### ***Comment se préparer à n'en jamais finir.***

L'adolescent que j'étais vivait au jour le jour dans un futur qui lui était prêté, qu'il pouvait investir par procuration. « Quand tu vivras ta vie », disaient souvent les adultes, comme si toutes les années du moment n'avaient de prix que par d'autres à venir. Ce genre d'injonction servait en général à me demander avec fermeté quelque renoncement, parce qu'à quinze ou dix-sept ans, on passe sa vie à renoncer, en croyant remettre à plus tard ce qui n'est pas possible aujourd'hui. On est censé se préparer. L'âge du lycée était à boire comme une purge préventive. Je ne faisais rien d'autre que de me préparer, la vie devant censément débiter, pour de vrai, toujours un peu plus tard.

Je crois bien que l'école aussi devait avoir des idées de ce genre dans la tête, si tant est qu'elle en ait une. Au lycée, nous nous préparions. Nous étions en transit, à la pesée, en salle d'attente. C'est au nom de l'avenir que nous étions convoqués chaque matin. On nous mettait en condition, on nous préparait. On nous vendait l'avenir contre de l'obéissance. On n'apprenait donc rien pour aujourd'hui même, mais pour bien plus tard. On n'apprenait pas pour comprendre, mais pour continuer d'apprendre.

C'est ainsi que, non content de n'avoir rien appris, au terme de plusieurs années de physique au lycée, ni sur l'expérience, ni sur les découvertes (Galilée, Copernic, Newton, Lavoisier...), ni sur les instruments des physiciens, ni sur l'astronomie, ni sur l'énergie, j'ai en plus rigoureusement tout oublié de ce qui peuplait à cette époque les cours et les manuels. Nous faisons principalement des calculs.

Par exemple, il fallait dessiner la sinusoïde que produisait un vibreur, dont on connaissait la fréquence, à la surface d'un liquide. L'exercice était répété toutes les semaines jusqu'à obtention généralisée du savoir-faire dans la classe. Ceux qui, comme c'est mon cas, n'ont pas persévéré dans l'étude de la physique (et n'avons nous pas quelques excuses anciennes et bien installées ?) ont bien sûr tout oublié de ces vibreurs d'ondes, même quand ils étaient experts en exercices de vibreurs. Il n'est pas possible de retenir le déroulement de ce genre de calculs si on ne les fréquente pas régulièrement, et comme notre éventuelle curiosité n'avait été attirée sur aucune des raisons qui poussaient le physicien à faire flotter des sonnettes, non plus que sur aucune des conclusions qu'il

pouvait en tirer (sauf la sinusoïde, mais que diable en faisait-il, de cette courbe lassante ?) il ne se présentait rien d'autre que l'on eût pu retenir. Et d'ailleurs je n'ai rien retenu.

Ces calculs fastidieux et leur apprentissage étaient censés être utiles (c'est ce que nos professeurs nous disaient régulièrement) pour ceux qui, plus tard, allaient étudier systématiquement les sciences physiques, et en faire le squelette de leur métier. Plus tard (quand ?) ils reprendraient ces calculs, les compliqueraient et devineraient (à moins qu'on le leur dise alors, mais finalement j'en doute) le genre de phénomènes et de principes importants auxquels la flottaison des sonnettes pouvait introduire. Parce qu'il faut espérer que ces sonnettes flottantes avaient quelque vertu cachée. Les sinusoïdes dont nous étions sommés de trouver l'équation devaient être, je suppose, l'analogie simplifiée d'un champ complet d'investigation des physiciens, celui des ondes, sans doute. Mais point d'ondes au lycée, simplement des sinus à calculer pour les dimanches, chaque dimanche, jusqu'à ce que sonnât l'heure du bac et de la délivrance.

Ce qui était vrai de la physique l'était généralement de bien d'autres disciplines, nous nous arrêterons spécialement plus loin sur le cas des mathématiques. Dans les langues, nous apprenions surtout des mécaniques compliquées, comme des concordances des temps ou des formes rares, trouvées dans des galeries de vieilleries grammaticales aussi poussiéreuses que peu fréquentées, et sur lesquelles nous aurions été bien en peine de greffer la moindre chair de paroles qui auraient pu avoir un sens. En lettres, c'était un monde de formes hantées surtout par le vide, il importait de construire et de planifier des écrits selon une modalité canonique dont le respect scrupuleux nous exemptait de l'énonciation de la moindre idée qui ne fût pas déjà cent fois éculée. Il fallait le faire afin de disposer du réceptacle idoine pour nos idées futures, d'un écrin pour les pensées que nous aurions peut-être dans une autre vie, ailleurs, à l'université, plus tard.

Les technocrates de l'éducation ont bien identifié cette dérive, il lui ont même attribué un joli nom de leur cru, et la désignent (et censément, ainsi, la déplorent) comme « *pilotage par l'aval*. »

Ce mécanisme bien éprouvé veut que chaque année scolaire soit, dès le plus jeune âge, présentée aux enfants comme la préparation déterminante de la suivante, dans une spirale vertigineuse et vite décourageante, et qui au demeurant fait dès le départ l'impasse ce qui pourrait relever du plaisir immédiat. Ça se corse, bien sûr, quand il y a plusieurs issues possibles à une année scolaire, et nous y reviendrons.

De nombreuses explications à ce pénible réflexe pourraient être appelées. Au premier rang, le poids des examens, qui ont l'habitude d'apparaître plutôt à la fin des cycles, et qui sont souvent perçus comme leur vraie, voire leur unique sanction, et de là comme le but authentique de tous les efforts. Il m'est arrivé aussi de soupçonner des professeurs d'ancrer leur prestige sur l'évocation menaçante des années supérieures, dans une veine proche de celle des gardiens des portes chers à Kafka.

Quoi qu'il en soit, le résultat était là : nous aurions été bien en peine de trouver une signification à ce qui nous était enseigné, parce que ça n'était pas destiné à en avoir. La signification serait pour plus tard, une fois que les études seraient complètement achevées. A ce moment-là, nous comprendrions que les sonnettes flottantes nous avaient introduits à la mécanique ondulatoire, que les concordances des temps en anglais et toutes ses abominables subtilités nous avaient menés à une aisance toute oxfordienne, que le respect des canons immuables de la dissertation littéraire nous avaient valu de préserver les apparences face à de multiples questions fâcheuses.

Nous recevions ce qu'il est convenu d'appeler un enseignement *propédeutique*, c'est à dire destiné à nous permettre d'apprendre encore plus, aussi longtemps et aussi loin qu'il est possible. C'est, pour le lycée, une tradition aussi ancienne qu'implicite, qui n'a pas varié depuis le temps où seule une élite étroite y transitait dans son chemin vers un petit nombre de spécialités savantes. ***L'idée de propédeutique veut que l'on apprenne d'abord pour comprendre ensuite, quand on aura appris encore plus.***

Cela se supporte. J'étais accoutumé à ce que les leçons désertent les explications qui auraient pu justifier toute la peine qu'on se donnait. Résigné à rédiger des quantités normées d'exercices répétitifs, à répondre à des questions disparates venant de nulle part et n'allant guère plus loin, où va l'asymptote, combien de fois vibre la sonnette, que répond la grenouille, quelle réaction a le chlore, comme autant de pièces d'un puzzle dont je n'avais pas soupçon de l'ensemble, et dont je ne cherchais pas à savoir si je pourrais l'assembler un jour. Je n'étais évidemment pas en mesure de concevoir la moindre contestation à l'encontre de cette discipline des disciplines, l'ennui pouvait s'accepter comme un prix, un tribut compensant plus ou moins le caractère de toute façon transitoire de l'état d'écolier.

Tous ces petits travaux scolaires me donnaient un authentique impression d'apprendre, symétrique à l'impression d'enseigner que devaient ressentir mes professeurs. Vraiment, à l'issue du temps qui passait, nous savions résoudre de nouveaux problèmes, de nouvelles questions que nul ne pourrait surmonter sans en avoir bavé un peu. Le prix de la sueur était immédiatement et incontestablement récompensé. Un des traits de l'acquisition de l'ignorance, c'est qu'on l'ignore quand on en est au cœur.

Le vrai problème, c'est que je n'avais pas la bonne vision du temps. Tout ce que je faisais dans ces classes aurait été profitable, si seulement j'avais pu passer ma vie entière à l'école et si, doté d'une forte et solide intuition, j'avais eu l'astuce, progressivement, de raccorder tout seul les morceaux de science qu'on m'y avait vendu pour me construire une vision un peu aérienne de ce que j'avais acquis.

Malheureusement, je n'y ai passé que vingt-trois ans, pas même un quart de siècle.

Cela me rappelle une honte subie au collège, où c'est la perception de l'espace qui m'avait piégé.

### **Montbéliard, 1972.**

### **Tonnerre de Brest.**

*Je suis désigné, en cinquième, pour aller faire à la craie un fond de carte pour la France au tableau. C'est une aubaine, à l'école primaire nous avons des cartes muettes au tampon encreur pour chaque région, chacune tenant une page de cahier (villes principales, rivières et fleuves, points culminants). J'excellais dans la carte muette, et celle de la Bretagne avait ma préférence, sans doute du fait que je n'avais jamais vu la mer et qu'elle me faisait bien rêver, parcelle d'exotisme à colorier sur réglure Sieyès. Je vais donc au tableau et je commence par la rade de Brest, que je trace sans hésitation, sans omettre le moindre détail. Je situe Concarneau au bout d'un trait assez oblique de la gauche vers la droite, qui achève sa course à quinze centimètres au nord de la rainure aux craies, en bas du tableau. Il ne reste plus grand chose pour le reste de la république à peine quelques centimètres, Vannes jouxte alors La Rochelle qui jouxte Bordeaux, la forêt landaise et l'Espagne et je me fais renvoyer à ma place. Trop bon dans la précision. Un hexagone assez grossier, de facture très professorale, se substitue dans l'instant à la conclusion de mes efforts.*

Je ne savais pas que je n'aurais pas assez de place.

Mes professeurs ne savaient pas que je n'aurais pas assez de temps. Chacun d'entre eux devait croire, ou feindre de croire, ou faire comme si j'allais consacrer encore le quart de ma vie aux délices de sa discipline, et comme si, à la fin de tout cela, j'allais disposer d'assez de fragments pour enfin comprendre, rétrospectivement, les pourquoi et les comment qu'ils avaient oublié de me signaler.

Malheureusement, si le lycéen reçoit un enseignement dans huit ou neuf disciplines, il est tôt ou tard sommé d'en choisir une ou deux seulement. Il ne s'agit pas d'un errement individuel, d'un abandon

malencontreux, mais d'une occurrence statistique avoisinant cent pour cent. Je me suis juste rangé dans ce cas grossièrement majoritaire. A ce moment là, tout ce qui m'a été enseigné à titre de préparation à des cursus spécialisés était condamné à l'oubli, si les contenus se sont limités à des savoirs-faire opératoires sans lien avec des principes, des vues d'ensemble, des questionnements de base.

La raison pour laquelle j'ai tout oublié des sonnettes flottantes, des concordances des temps, de tous ces labeurs qui remplissaient mon quotidien et rassuraient mes professeurs sans m'inquiéter en contrepartie, est d'une simplicité saisissante. Je ne pouvais qu'oublier tout ça si je n'avais rien à en faire, et ce fut le cas.

C'est là l'impasse des propédeutiques.

Une bonne question pour des pédagogues serait de déterminer si, en quelques années, deux ou trois, ou en deux cent heures, par exemple, il est possible d'apprendre quelque chose d'une discipline et que ce quelque chose tienne debout tout seul. S'il est possible d'agiter avec profit dans ce temps-là des questions sur les hommes, les questions, les outils de la discipline, ses limites, ses ruptures, ses acquis.

Si j'avais pensé que la réponse ait quelque probabilité d'être négative, je n'aurais pas écrit ce livre, parce que l'ignorance dont je souffre serait née de la fatalité.

J'imagine qu'à faire un petit tour du côté de la vulgarisation, on pourrait trouver des réponses. La vulgarisation est un récit sur la connaissance, qui se destine à celui qui n'en fera pas usage immédiatement. Celui qui a lu une œuvre de vulgarisation n'en sort pas initié, il ne fait pas partie du cercle des intimes. Il appartient cependant à celui (espérons-le plus vaste) des familiers. La vulgarisation permet d'approcher l'histoire ancienne d'une connaissance, ses soubressauts contemporains, ses découvertes de moment. On en ignorera le fonctionnement, mais pas le rôle.

Il est rare que l'école s'aventure sur ce terrain. Lorsque je l'ai fréquentée, ce ne fut jamais le cas. Vulgarisation contient vulgaire, ce à quoi l'école se donne mission de nous arracher, en prétendant plutôt nous initier. Je fais le pari pourtant que nous aurions beaucoup à gagner en passant au delà de la connotation des mots.

### ***Le petit métier d'écolier.***

Ce qui est frappant dans ces propédeutiques dont j'ai oublié le contenu, c'est qu'elles employaient toutes le même chemin. Il fallait que nous tenions bien vite des résultats et que nous sachions faire fonctionner nous-mêmes des opérations, fussent-elles au fond bien étrangères à la discipline. Calculer la vitesse vertigineuse du poids de plomb quand le ressort rompt, conjuguer le verbe à l'irrégularité la plus barbare, prédire l'explosion de l'acétylène, associer l'antithèse à la synthèse. Dans tous les cas manquaient les récits, les histoires de sciences qui auraient pu nous faire toucher du doigt la grandeur des monuments que nous approchions. On nous cachait avec soin la grandeur des découvertes, la hargne des controverses, l'acuité des questions, l'astuce des instruments par lesquels on avait percé le mystère, retourné l'erreur, l'inertie des pensées coutumières qu'il avait fallu contredire, et jusqu'au nom et au visage des hommes qui se tenaient derrière. J'ai reçu une prétendue formation scientifique qui m'a fait trier des pois selon leur couleur, mais a omis de me signaler Darwin, dont je n'entendis parler, hors l'école, que bien des années plus tard.

Ces excès vont au-delà des exigences particulières des propédeutiques. Il s'agit d'un vrai talent scolaire, d'un authentique exploit quotidiennement répété dans des milliers de classes, et qui consiste, pour reprendre une très juste expression du regretté San-Antonio, à *transformer des manteaux de fourrure en poils de cul*.

C'est plus facile à mesurer et à dessiner. C'est pour gagner du temps : les résultats sont exploitables –on pourra toujours calculer ceci ou ça, tandis qu'écouter le récit l'aventure humaine séculaire qui les a produits ne fait pas un métier. Il faut bien que l'élève travaille, qu'il calcule, qu'il décline, qu'il dessine. Qu'on le note.

Mettre l'enfant, l'adolescent, face à une tâche bien circonscrite sur laquelle il exercera son labeur quotidien, lui faire produire des résultats (seraient-ils faux dans leur démarche, comme ceux des prétendues expériences qu'on nous faisait imiter) vérifiables, discerner par les chiffres le vrai du faux, rendre sans délai ce qu'il vient d'apprendre, voilà certainement ce qui mène souvent l'école à cette impasse. Que chacun fasse son petit métier d'entomologiste pileux, c'est infiniment rassurant pour les formes de l'école avec ses notes, ses programmes méticuleux et précis, ses progressions bien contrôlées. Il vaut mieux pour cela avoir affaire à des poils qu'à des manteaux, il ne sera pas question d'élégance ou de création, mais de longueurs, de poids, de composition, de scalpels plutôt que de croquis, de constats plutôt que d'invention. Et puis, c'est plus cartésien dans les apparences, d'étudier les éléments avant l'ensemble, de diviser le manteau en autant poils à l'unité qu'il peut en compter.

Pour faire triompher l'ennui d'abord, l'oubli ensuite, la méthode est en tout cas radicale. Elle a fait merveille dans mon cas. Je ne sais plus ce que répond la grenouille, ni quand explose l'acétylène, ni combien de tonnes d'équivalent-charbon produisent les puits de Bakou, et j'ignore toujours comment et pourquoi ce genre de question a pu traverser l'esprit humain, et les chemins qu'il a empruntés pour y trouver réponse.

### **Comment se préparer avec constance à ce qu'on n'apprendra jamais.**

Bien sûr, l'écolier ou le lycéen que j'étais ne pouvait avoir que quelques doutes, des pressentiments sur la tromperie des disciplines, et ce n'est qu'aujourd'hui que je suis en mesure de supposer sa vraie ampleur, de retrouver les chemins du désastre. Je voudrais maintenant réserver un traitement de faveur à quelques apprentissages massifs dans lesquels on me fit engloutir sans profit le plus clair de mon énergie adolescente. De tous ces temps appliqués, je me souviens mieux que du reste de la saveur incomplète des années de mathématiques et de latin, et c'est de celles là qu'aujourd'hui j'aimerais bien faire le compte, ou même, qu'on me le rende.

#### **Auxerre, 1977**

##### **Dégâts des eaux.**

*J'ai gardé longtemps pour le latin une admiration très fidèle, de sorte que je fais encore partie du dernier carré de ses fidèles issus des classes scientifiques, sous la houlette débonnaire d'un professeur qui ferait tout pour que nous persévérions. Il nous traite avec ménagements, ne s'alarme pas (devant nous) de notre ignorance de toute chronologie antique, du chaos de nos déclinaisons, et encore moins de la pauvreté de notre lexique. Pour nous tenir en haleine, il nous a même raconté la vie de Félix Gaffiot, ce n'est pas si courant que l'on s'attarde sur les auteurs de dictionnaires.*

*Pour nous complaire, à nous les soi-disant matheux, et nous garder si possible jusqu'à la fin (de l'année ou de sa carrière ?), il a déniché un traité des eaux de Frontin et nous le donne ligne par ligne à traduire. Nous ne protestons pas, c'est un retour de politesse, parce que nous sommes touchés de cette intention. Débits, diamètres, pentes, pressions, plomb, regards.*

*Ce sont mes derniers souvenirs de cinq ou six années de latin, cette langue que j'étais censé avoir percée avant que de l'avoir apprise, et dont j'avais espéré jusqu'au bout, sans qu'il soit besoin que quiconque y insiste, qu'elle saurait être la clef parmi les clefs.*

Le latin, avions-nous entendu, est *formateur*. On y apprend *les langues*. C'est bien connu, l'agencement rigoureux de ses cas, reconnus par des désinences, impose et finit par forger un vrai sens de la langue, tandis que notre lexique français serait multiplié et affermi par la fréquentation assidue de ses origines. Sans compter, bien entendu, que les latinistes sont toujours les meilleurs classes. N'est-ce pas naturel puisqu'ils s'exposent volontairement à un travail supplémentaire ?

Quarante ans plus tôt, il fut conseillé à un de mes oncles de persévérer en latin avant de faire sa médecine, le caractère indispensable et formateur de la discipline étant alors recherché du côté de l'étymologie des morceaux du corps humains et surtout de leurs maux.

Qu'importe si les maladies nous viennent plutôt du grec ou même des microbes, c'était un fait bien établi vers 1936.

C'est si peu dire que le latin mène à tout. J'ignore si mon oncle y trouvait matière à thérapies, en ce qui me concerne, outre que comme la plupart de ceux qui ne sont point devenus chartistes, je l'ai perdu en totalité, je crois bien qu'il ne m'a jamais mené bien loin. Peut-être je n'en savais pas assez – trop loin de la masse critique de latin, dirait-on aujourd'hui en cuistre vernaculaire. Il ne m'a pas appris *les langues*, et il ne faudrait pas prétendre qu'il m'ait facilité la tâche sur ce terrain, tant les résultats de mes efforts y sont restés indigents. Quant à la rigueur intellectuelle, je me souviens trop des approximations illogiques et inavouables avec lesquelles nous progressions mot à mot dans les versions de Frontin, en espérant le secours des probabilités pour tomber juste grâce à des assonances ou des calembours, on ne me fera croire à aucune rigueur. Quelle rigueur de l'élève que je fus, traduisant en classe terminale « miro » par « je vois », en espérant que... ?

Ceux qui ont prétendu, depuis longtemps, ou qui prétendent encore que le latin forme à autre chose qu'au latin avaient quelque chose à cacher, sans quoi ils auraient reculé devant ce mensonge. Ils avaient à cacher des nostalgies religieuses, ou d'autres de l'inutile, ou de secrètes ambitions sélectives au profit de ceux qui ont des Gaffiot à la maison, et aux dépens de ceux qui ont plutôt des tournevis. Notons au passage que depuis qu'il a emprunté ses formes les plus tardives, le latin, désuet plat de résistance des *propédeutiques*, est rebelle à toutes les tentatives de *vulgarisation*, qui le feraient muter vers autre chose, mais c'est une autre histoire.

Aujourd'hui – mais cet aujourd'hui a déjà plus de cinquante ans, et je l'ai vraiment subi – l'école oublie le latin et vous fait plutôt le coup des maths. Lautréamont prétendait ne les avoir jamais oubliées, je suppose qu'il s'agit d'une licence poétique. Dans mon cas, ce sont elles qui ne m'ont pas oublié. Et comment. Comme tous les bons élèves, j'en fus abreuvé jusqu'à plus soif. Un millier d'heures de cours dans le secondaire, d'après mes calculs. Plus que l'histoire, les langues et les techniques réunis. L'école était tellement pressée de nous délivrer ces fameuses mathématiques, que le ballet commença avant même que nous en ayons terminé avec l'arithmétique. Il paraît que c'était bon pour la rigueur, et que ça menait à tout.

Ce qui m'a toujours paru étrange dans la seconde affirmation (ça mène à tout), c'est que les mathématiques sont précisément la discipline scolaire la moins dotée de pouvoirs explicatifs. Les mathématiques n'expliquent rien d'autre qu'elles-mêmes (ou alors, on ne m'a pas prévenu), elles ne rendent compte d'aucun phénomène – lorsqu'elles étaient modernes, il leur était même interdit de décrire quoi que ce soit. Elles délivrent des habiletés calculatoires, une sorte de métier que l'on imagine connexe à l'apprentissage d'autres sciences, c'est à dire qu'elles correspondent on ne peut mieux à l'idée de propédeutique opératoire, mais tout en n'expliquant rien, en n'ouvrant en elles-même à aucun savoir, aucune culture. Du moins dans leur version scolaire, qui bannit avec constance les questions, les problèmes, les ruptures, pour ne garder que les calculs. Comme je n'ai jamais eu affaire après coup à ce type de calculs, il ne me reste de souvenirs des mathématiques que celui d'une très longue impasse.

Il est bien clair que l'affirmation selon laquelle les mathématiques menaient à tout ne tirait pas sa vérité d'un raisonnement sur la culture (et pas même sur la culture scientifique), mais du choix d'un

mode particulier de sélection des meilleurs élèves. Chacun le sait. La modernité d'une époque a présidé à la substitution des mathématiques au latin dans ce rôle peu prestigieux. Ce qui frappe, c'est la grande proximité de ces deux disciplines dans leur capacité à s'ouvrir sur elles-mêmes, à s'offrir comme enseignements propédeutiques à l'exclusion de toute autre fin. Les bons élèves dont je fus peuvent ainsi nous apparaître comme ceux qui se sont accommodés le mieux d'une école qui les privait de la culture du monde, les candidats les mieux placés dans la construction patiente de leur ignorance.

Il reste le premier postulat, très étrange, qui me fit avaler tant de mathématiques, aux termes duquel leur étude demanderait, et donc installerait, plus de rigueur que celle d'autres disciplines. Ce serait là pourquoi elle constituent le tamis idéal de notre élite. Les preuves de la fragilité de cette façon de penser ne seront pas bien longues à rapporter, mais souvenons-nous déjà que le couronnement de la discipline dans son rôle actuel, juste après guerre, doit beaucoup au plan Langevin-Wallon, qui devait lui-même beaucoup à une quête d'équité dans les carrières scolaires. Or, on pensait à l'époque, et on pensait l'avoir vérifié, que la réussite en mathématiques dépendait moins des origines sociales de l'enfant que la réussite dans d'autres disciplines. Ce raisonnement se tenait, ses prémices comme ses fins avaient de la légitimité. Mais il suffirait de donner une valeur à la sueur pour que les pauvres ne transpirent plus, et l'idéal de justice ne fut pas complètement atteint. En tout cas, il n'était pas question de rigueur comparée dans tout cela. On ne voit pas bien tout simplement quelle pourrait être l'unité de comparaison de la rigueur. On voit encore moins bien comment une échelle unique permettrait de ranger en plus et en moins des démarches de l'esprit qui n'emploient pas les mêmes matériaux, ni les mêmes instruments, ne posent pas le même genre de questions et n'admettent pas le même type de preuve.

On parle en fait de rigueur pour une discipline scolaire de la même façon que d'intelligence pour un enfant. Ce n'est rien d'autre qu'une façon de justifier que malgré une certaine égalité dans l'ignorance, certains méritent de plus belles espérances que leurs voisins.

Si l'on veut bien se risquer un peu plus loin dans ces pensées aventureuses, on peut imaginer que la prétendue supériorité de la rigueur des mathématiques tient au fait que les raisonnements qu'on y tient sont issus d'un ensemble clos et petit de matériaux que les mathématiques elles-mêmes ont fabriqués : des règles de calcul, des axiomes, des théorèmes, des nombres, et des ensembles abstraits. De la sorte, celui qui ne parvient pas à suivre les raisonnements manque seulement de logique, et non de culture<sup>9</sup>, et c'est ce qui crée la fausse impression que d'autres talents de l'esprit requièrent moins de rigueur, alors qu'ils emploient simplement des matériaux plus divers et dont la liste n'est jamais close.

Bref, ces arguments pour nous faire avaler une dose massive de mathématiques, proportionnelle aux ambitions sociales de nos familles, me paraissent beaucoup manquer de rigueur. Comme je n'ai jamais rien fait des calculs qu'on m'a vendus sous ce nom, et que pendant que je les faisais, je n'apprenais rien d'autre qu'eux mêmes (c'est la grande particularité des maths, de n'être l'hologramme de rien), cette dose fut dans mon cas létale de la culture, y compris et en premier de la culture scientifique.

Je me reconnais aujourd'hui parfaitement dans le portrait de l'analphabète scientifique tracé par Georges Charpak et Henri Broch. Je crains même qu'ils n'aient que le soupçon de l'ampleur du

---

<sup>9</sup> On connaît ces personnages plus ou moins de légende « d'idiots matheux », ou de bergers devenant mathématiciens célèbres, capables, sans aucune instruction apparente, de calculs complexes. Ces figures renforcent l'image de rigueur abstraite des mathématiques, que Lautréamont qualifiait d'« austères ». Cette austérité constituait au fond l'argument le plus solide des partisans du rôle que le plan Langevin-Wallon donnait aux mathématiques.

phénomène. Pour moi, les mathématiques tiennent une place de premier plan dans la construction de ma fracassante ignorance scientifique. Pour les raisons que j'ai dites, -tout le temps passé à ne rien apprendre - et pour d'autres encore. Elles ont donné l'alpha et l'oméga des conclusions et des méthodes des autres sciences à l'école, allant jusqu'à faire en sorte que tout ce qui ne se calculait pas était passé à la trappe. Physique ou biologie étaient désincarnées sans pitié, pasteurisées en quelque sorte dans l'étuve des équations, javellisées dans les formules, avant de nous être servies. Je croyais sincèrement, au lycée, que le travail du physicien consistait à calculer des résultats par des formules à l'expression mathématique, que les expériences ne parvenaient qu'à ne pas contredire. Ce que le professeur appelait « expériences » recouvrait une supercherie. Toutes les données comme les résultats étaient connus par avance, ainsi que la marche à suivre pour obtenir le résultat que les calculs avaient prédits, et même établis. D'ailleurs, nous y passions le moins de temps possible, hâtés que nous étions d'entendre la conclusion sur le mode « vous voyez bien ! » qui ne manquait jamais de clore la fastidieuse séance.

Et c'est ainsi, petit à petit, que je devins le confortable ignorant que je suis toujours. Je n'ai manqué dans ce cheminement d'aucun soutien, d'aucun encouragement. D'autres que moi ont déçu les espoirs de leurs parents ou de leur maître, ce n'est pas mon cas. Je ne suis pas parvenu à ce degré d'inculture par balourdise ou par échec, mais après avoir réussi toutes mes années, toutes les épreuves. Ni par paresse, la vie m'avait fait sérieux. Encore moins par tricherie.

Il s'est seulement passé que l'école a mis toute son énergie à me préparer à ce que je n'ai jamais eu l'occasion d'apprendre, en remettant la culture au hasard, et à des lendemains qui pour moi ne sont jamais venus, en dépit de presque un quart de siècle de scolarité, et de l'acquisition de diplômes parmi les plus chers du catalogue.

### 3. DES BEAUX DIPLOMES PAS TROP CHERS.

A la fin des années 70, au début des années 80, on entrait à l'université plein d'espoir. Ce n'est que plus tard que les études supérieures ne sont plus parvenues à garantir l'accès à peu près facile à des carrières, à « mon » époque encore, ce n'était pas un lourd souci. Il restait un peu de bouillonnement politique dans lequel on pouvait trouver quelques délices à se tremper, et on supposait aussi que des monstres sacrés de l'intelligence, des intellectuels engagés à faire changer les paysages, pouvaient s'y rencontrer.

Je savais bien qu'il n'y serait pas utile de m'inquiéter, et encore moins de me sentir coupable de toutes mes ignorances : les écoles étaient ainsi faites, je le savais bien, qu'elles s'en accommodaient. D'ailleurs, si j'étais à ce moment sans doute un ignorant plus profond qu'aujourd'hui, j'étais cependant moins accompli dans mon ignorance, et je ne m'étais pas encore livré au moindre inventaire de mes savoirs, me contentant des quelques soupçons que j'ai dits.

En tout cas, mes lacunes accumulées n'ont en rien freiné ma prospérité universitaire, entretenant avec elle un jeu subtil de relations que je voudrais maintenant éclairer. A coup sûr, mes années d'université et de grande école, nombreuses et dans plusieurs disciplines, m'ont fait connaître le même genre de sentiments et de vertiges que celles qui avaient précédé. Quelques vraies découvertes, un peu aléatoires, au milieu d'abîmes invouables, et toujours ce sentiment d'être passé à côté d'une grande partie de l'essentiel, sans qu'on m'en demande raison.

C'est un sentiment étrange où je ne sais pas dire si je suis plutôt l'escroc ou plutôt la victime, plutôt normal ou plutôt tirant sur le pathologique, enfin si l'on me donnait de bons et sains diplômes ou de la monnaie de singe.

#### ***Apprendre son code***

Mes pires souvenirs ne me viennent pas des facultés de droit, où j'ai passé quatre années. On y travaillait surtout la technique et les textes, c'est là l'idée que s'en font les non juristes. Il y fallait de l'assiduité, de la constance. Il y avait bien quelques étranges oublis dans les programmes, et c'est ainsi que le droit pénal, la procédure et les successions me sont restés étrangers, sauf pour ce que chacun peut lire dans les journaux, mais ce n'est pas si troublant. En revanche il faut bien reconnaître que si la technique était reine à la faculté, si nous apprenions patiemment à faire marcher le droit, je n'ai pas appris grand chose *sur* le droit, ses significations profondes, son architecture d'ensemble. Tous les cours s'introduisaient de la même façon « *le droit chose (ici, mettre ce qu'on veut, civil, fiscal, administratif, etc) est l'ensembles des règles qui régissent la chose* », sans souci d'aller plus avant dans des débats théoriques sur l'immense construction intellectuelle des juristes, dont je soupçonnais à peine la complexité. Cela ne frustrait personne, pour tout dire. Il ne va pas de soi, pour un juriste, qu'il y ait des gains à laisser s'attarder la réflexion sur les modes de construction de la pensée juridique, dans la mesure où il est possible de faire marcher le droit sans cela, en feignant de croire qu'il se résume à un gigantesque fichier, plus ou moins ordonné, de prescriptions de toutes sortes. Il y a pourtant toute une

littérature philosophique, théorique, anthropologique, comparative sur ces questions essentielles des frontières et du contenu du droit, avec même des auteurs français considérables (Norbert Rouland, André-Jean Arnaud, par exemple). Cette littérature n'intéressait pas les facultés de droit, je ne crois pas encore aujourd'hui qu'elle y soit rentrée. Toutes proportions gardées, c'est un peu la même chose que d'apprendre la physique en mesurant des ressorts et des poids, tout en omettant l'aspect le plus riche et cosmique des découvertes newtonniennes.

Du moment que l'étudiant ne se mélangeait pas trop dans ses articles, ses procédures et ses résultats, il lui était tout à fait légitime de commencer une dissertation d'examen par « *de tous temps les hommes* », comme je l'ai vu faire, et toute réflexion qui aurait voulu imaginer le droit comme un produit de la pensée ne pouvait appartenir qu'aux marottes de l'étudiant. Je pense inutile de vous préciser que, sortis de nos recueils sur les murs mitoyens et les divorces, nous avons d'autres soucis qu'intellectuels, et nous nous arrangeons fort bien de nos catalogues à réciter de prescriptions plus ou moins impératives. Il restait en tout cas ce socle dur sur lequel on ne pouvait pas marchander, un ensemble de textes et de mécanismes dont la maîtrise seule pouvait faire de nous des juristes diplômés.

### **Une science de l'économie**

L'économie m'a offert des perspectives autrement plus saisissantes, à tel point que je me demande aujourd'hui encore si j'ai rêvé mes promotions dans cette discipline, si je ne suis pas un peu escroc (dans le genre léger et distrait, qui fait ça par manie inconsciente, mieux qu'un kleptomane), ou si cette science n'est pas tout simplement une farce<sup>10</sup>. J'ai raconté plus haut comment j'avais subi, plusieurs années de suite, des cours d'initiation économique destinés à des non spécialistes débutants : quelques définitions, le « besoin », le « bien », l'« agent »... dont il n'y a pas grand chose à tirer, et qui se mordaient la queue entre elles en d'interminables tautologies, en composaient plus que l'essentiel : la totalité. Eh bien...voilà, c'était là tout mon bagage à ma première sortie de l'école, c'est à dire à bac plus six. Je ne suis pas sorti agrégé à ce moment là, d'ailleurs, en vertu de la justice que je m'étais rendu à moi-même en écrivant n'importe quoi aux épreuves, par pudeur, en raison du reliquat concentré et stratifié de mes hontes d'enfant, et par indifférence absolue aux titres des enseignants.

**1978, 1979,1980,1981,1982,1983 ...**

### **Besoin d'agir ?**

*Tous les ans à l'automne, un homme sérieux (parfois une femme) m'apprend sans se départir que « le besoin est ce qui déclenche l'activité économique ». Une chose est sûre, c'est que ce n'est pas ce qui déclenche la réflexion.*

*Depuis, j'ai un peu vécu en Afrique, j'ai vu des ventres vides et des zombies hagards. Je sais bien maintenant ce que je pressentais : le besoin est ce qui empêche l'activité économique de se déclencher. A chaque retour en France, j'ai observé avec agacement cette activité obstinée de gaspillage à laquelle se livrent ceux qui n'ont besoin de rien, ceux qui ont fait envoyer des satellites en orbite pour téléphoner depuis leur mobile « j'ai pris le pain, je rentre ».*

*Le besoin, c'est quand l'activité n'a pas marché, et qu'elle ne marchera pas .Même les tautologies sont trompeuses.*

---

<sup>10</sup> Il y a des gens très sérieux pour poser cette question.

## **Comment prospérer par inadvertance à l'agrégation.**

Ce n'est qu'après avoir enseigné sept ans que j'ai voulu revenir aux études, par appât du gain, et après y avoir été incité par le spectacle un peu navrant que quelques agrégés donnaient dans les salles des professeurs, au vu desquels un petit « pourquoi pas moi ? » clignotant travaillait à éroder mes quelques restes de réserve et de pudeur. Seulement j'avais du travail, des enfants, des trajets, une maison à réparer, c'est à dire tout, sauf du temps. Je me contentai donc, pour préparer le fameux concours, des manuels des classes techniques dont je me servais pour enseigner, et je les potassai mieux que le meilleur de mes élèves. Pas question de me pencher sur les grands textes – j'aurais du reste été incapable de citer plus de cinq ou six incontournables des sciences économiques. La *Théorie générale* de Keynes m'était tombée des mains, il fallait que je fasse sans. Je n'avais pas la moindre idée (et je n'ai toujours pas) des travaux qui ont compté depuis sa parution, en 1932. Je ne cherchais surtout pas à en avoir. Je complétais simplement ma collection de manuels de terminale (cinq ou six, on y parlait encore de l'autogestion yougoslave et du miracle algérien, je me souviens d'avoir encore eu des doutes) par le très utile *Dictionnaire économique et social* de Janine Brémond, petite édition de poche, deux cents pages avec force schémas, qui constitue sans aucun doute l'investissement le plus rentable que j'aie jamais consenti.

La clef de ce maigre bagage, c'est une page, une des plus drôles que Claude Lévi-Strauss ait écrites : sa narration de l'agrégation de philosophie dans le préface à *Tristes tropiques* où il explique comment l'ennui lui vint après qu'il eût percé le mince secret de la dissertation. Cette page, je l'ai lue et relue. Je fis mentalement les mêmes exercices que Lévi-Strauss se prescrivit à lui même : débattre des mérites comparés de l'autobus et du métro, sous plusieurs points de vue que l'on pouvait opposer, serait-ce par calembour ou approximation.

Il ne me restait qu'à me présenter aux épreuves d'agrégation, l'âme légère, et muni d'un saucisson dans mon cartable, pour faire intermède au milieu de ces sept heures de cérémonie silencieuse. On me demanda « à quelles conditions les économies des pays de l'est pouvaient devenir des économies de marché », ce qui s'expliquait par le millésime du concours (1991).

J'étais suffisamment averti pour savoir que je n'avais pas besoin de le savoir. Les erreurs d'appréciation les plus grossières ne seraient de toute façon pas dirimantes : sans doute le jury était-il composé du même genre de braves gens que ceux qui avaient laissé traîner « le miracle algérien » dans les manuels qu'ils signaient. J'exposai donc, à peu près, les articles « marché » et « concurrence » du dictionnaire économique cité plus haut, selon un plan brillantissime. Premièrement, ces économies convalescentes pouvaient sans doute prendre le chemin du marché mais deuxièmement, la perfection de la concurrence se ferait certainement attendre. Comme je disposais de sept heures, sauf le saucisson, je pus faire en sorte de ne laisser traîner aucun désastre orthographique, aucune fantaisie stylistique. Je définis le besoin, ce truc si cher aux leçons d'initiation, comme « *nouveau en Europe de l'Est* », de façon à faire preuve de ma culture historique par un clin d'œil du meilleur goût, et l'agent économique, autre pièce maîtresse du même Panthéon intellectuel, par sa *liberté*, afin de nier qu'il pût en exister auparavant d'authentiques à Moscou, ce qui fit la preuve de mon audace. Je n'étais pas particulièrement fier du résultat, et je bénissais l'anonymat républicain et méritocratique des épreuves.

J'espérais sauver les meubles, m'attirer l'indulgence, et que mes efforts rédactionnels soient récompensés par une note d'estime – de quoi ne pas être éliminé tout de suite, pour peu que les autres aient manqué d'imagination. Je supposais sans trop y croire qu'on pouvait faire une petite place à un montreur de formes, un rédacteur honnête, un dilettante poli.

Bien sûr, il m'a fallu aussi passer sur les fourches caudines d'une épreuve de gestion, ainsi que de quelques oraux. La poésie légère qui avait donné son sel à la demi-supercherie de l'économie se transforme ici en pantalonnade rustique.

### ***Pénurie de la gestion.***

La gestion, dans le monde scolaire, offre en effet un paysage étrange. Longtemps, les autorités y associèrent la comptabilité, exclusivement. La comptabilité, à n'en pas douter, est un vrai métier technique dans lequel il est possible de faire preuve d'une certaine virtuosité. Ce genre de maîtrise nécessite une vraie réflexion, construite, complexe et conceptualisée, sur les relations d'argent, qui peuvent être affreusement embrouillées. Bref, rien de scandaleux à ce qu'il existe des experts-comptables, ou une agrégation de comptabilité.

Les choses se sont corsées le jour où (à la fin des années 70), des inspecteurs frustrés furent titillés de frénésies d'enseignement. Les secrétaires, les vendeurs, ont-ils judicieusement remarqué, exercent des professions honorables, or, ces métiers ne connaissent pas d'aussi prestigieuses qualifications que celui de comptable, ce qui n'est pas équitable. Et justement, il appert que la gestion ne se résume pas à la comptabilité, ce qui, dans les pratiques, est parfaitement exact. Et nous voilà partis pour une agrégation de secrétariat.

Enfin, non, pas vraiment. Nous voilà partis à la recherche d'une science qui pourrait faire pas trop tarte, et qui soit relative au savoir des secrétaires. (Et symétriquement, pour les vendeurs, je soupçonne qu'il y aurait lieu de se pencher sur ce qui advint en ce domaine). L'appellation « gestion administrative » fut vite trouvée. L'agrégation fut créée, comme option de l'agrégation d'économie et gestion. En revanche, le contenu de cette science manque encore à cette audacieuse construction, et a conservé à travers les âges la consistance d'un brouet comique. On y mit, selon les époques, l'apprentissage des normes de l'AFNOR concernant des documents commerciaux<sup>11</sup>, l'étude de la carte perforée, des considérations sur la sociologie des organisations, l'étude du rangement et des stocks, bref, un bric-à-brac dont ceux qui ne l'ont pas fréquenté ne peuvent avoir l'idée. Des manuels furent constitués sur la base de documents techniques de marchands de matériel de bureau, entrelardés d'extraits de l'Expansion et des œuvres d'Octave Gélinier.

Et voilà comment l'on fit pour construire une discipline technique destinée à libérer la gestion du monopole des comptables et à valoriser les métiers honorables qui ont des bureaux pour décor.

L'impossibilité de trouver un contenu sérieux à la « gestion administrative », convenant à un niveau d'enseignement qui a quelques prétentions, ne saurait être tenue pour certaine. L'échec de l'Education Nationale (Canal historique) à y parvenir ne constitue évidemment pas cette preuve. C'est une question d'habitude. Quand on a fait des mathématiques une sombre histoire de patates bijectives, des savoirs techniques un désopilant dénoyateur à cerises, il n'est pas complètement surprenant qu'en partant d'un savoir encore à constituer, on aboutisse à une tragédie.

Toujours est-il que, comme un gros tiers des candidats, je fus admis à substituer ce bric-à-brac invraisemblable à l'épreuve-reine de comptabilité, plat de résistance de l'agrégation de gestion. Pour moi, cela eut le mérite de m'épargner de préparer l'épreuve : son contenu rendait toute anticipation inutile, on verrait bien sur place, et j'avais autre chose à faire que d'apprendre des normes de l'AFNOR. Ignorant, mais digne. Cela m'épargna aussi et surtout l'apprentissage des débits et des crédits, dont je devine que les débuts doivent être fastidieux et les développements vertigineux.

Le jour où je me suis plié à cette épreuve, le sujet tournait autour des tarifications téléphoniques. Il convenait « d'optimiser des choix », c'est à dire, par arithmétique, de trouver le moins

---

<sup>11</sup> Ceci (comme le reste) est absolument authentique, je suis censé en avoir appris un certain nombre, dans une école dite normale et supérieure, au début des années 80.

cher de deux systèmes, puis de rédiger une belle note pour le PDG avec pas trop de calculs assommants.

Je le fis avec une application dont je m'étonne encore aujourd'hui.

Les épreuves orales de l'agrégation méritent une courte mention, elles sont très ressemblantes aux grands exercices écrits, à ceci près qu'il y est possible de rapporter la preuve d'une très combattive conviction. Appelé à plancher sur « la protection des innovations », je démontrai que ne pas les protéger assez longtemps reviendrait à les tarir, et que les protéger trop longtemps conduirait au même résultat, et je plaidai avec une grande force pour que le législateur ne conçût pas l'idée de rompre le fragile équilibre de notre prospérité économique. Ce faisant d'ailleurs, j'adoptai au plan de la philosophie juridique le point de vue de l'utilitarisme le plus plat<sup>12</sup>, que personne de sérieux ne peut vraiment défendre, mais qui est très productif dans ces cénacles intellectuels où la pensée aime embrasser d'un seul regard de vastes problématiques. Dans mon souvenir, c'est le seul moment de toutes ces épreuves où j'ai été en mesure d'opérer un choix avec une once de cynisme. Personne ne me le contesta.

### **Succès de mésestime.**

Tout cela paya bien, trop bien.

La note de 17 sur 20 récompensa la demi-farce de ma copie embarrassée d'économie. Les épreuves techniques et orales, que j'avais abordées avec un sérieux détachement, m'avaient également bien souri, de sorte que je récupérai la première place du classement, toutes options confondues.

Je n'avais jamais été aussi vexé.

### **Saverne, 1965.**

#### **Coupable d'indulgence .**

*Je suis à l'école maternelle, et j'ai dix images, que j'ai patiemment recomptées. Chacune vaut dix bons points, qui ne sont pas si difficiles que cela à obtenir. Dix images valent un livre. Mais arrivé devant Madame Schwammschindenderlinburg (je ne suis pas certain de la précision de mon souvenir sur ce point), je n'en ai plus que neuf, désespérément, et elle les recompte bien quatre ou cinq fois. Elle me donne pourtant le livre, où il est question d'accidents de la route et que je n'ai jamais vraiment ouvert complètement. Je suis la première victime de cet accident de livre dans la classe. A la maison, où j'ai raconté mon aventure avec passion et honnêteté, chacun s'en contrefout. Suis-je débiteur, et de quoi ?*

Je suis encore vexé, du reste. Frustré de toute fierté, navré d'être « agrégé » à une telle confrérie qui m'a reconnu comme l'un des siens, le meilleur même de cette année-là. Vexé, en plus d'être tenu au piège du silence : personne ne pourrait prêter l'oreille à mes soupçons d'avoir été la victime plus que l'auteur d'une supercherie troublante. Si j'avais eu un rang d'anonyme, en queue de classement, j'aurais pu confesser à quelques proches que tout cela ne m'avait pas paru très solide, que le concours doit manquer de candidats sérieux, bref, j'aurais pu me dédouaner. Mais là...J'étais vexé comme un vainqueur sans adversaire, comme le conquérant d'une forteresse en chamaloo, comme un pêcheur de godasse.

---

<sup>12</sup> Dans ce genre de justification utilitariste, par exemple, il n'y aurait pas beaucoup de place pour les propriétés artistiques. Dworkin a aujourd'hui réfuté les analyses économique-utilitaristes du droit, qui sont très courantes, mais très implicites, en France.

Mon ignorance, que je connaissais si bien, à l'ombre de laquelle j'avais grandi, entre honte et regrets, me valait à présent des honneurs encombrants. A coup sûr, c'était maldonne, et c'est de longue date que l'on avait commencé à m'escroquer, de longue date que je n'avais pas suffisamment perçu dans quels marigots saumâtres du savoir je m'étais fourvoyé.

C'est en tout cas par ce miracle à l'alchimie complexe que l'on peut être major de l'agrégation d'économie et gestion en n'ayant jamais suivi la moindre heure de cours de comptabilité, et sans avoir jamais rien lu non plus d'un peu consistant sur l'économie.

Les deux grands ingrédients de ce miracle, ce sont les *machins*, comme cette « gestion administrative » inscrite dans le droit fil du dénoyauteur à cerises, et l'usucapion des savoirs, au terme de laquelle nul ne prit la peine de s'inquiéter si j'avais un peu d'intimité intellectuelle avec la discipline éponyme du concours.

Ce miracle s'est accompli sans volonté, ni la mienne, ni celle des examinateurs, ni celle des inventeurs des épreuves. C'est la réunion hasardeuse des logiques de chacun qui a produit un résultat étrange. Je suis convaincu qu'il existe une sottise institutionnelle qui dépasse de beaucoup celle que l'on pourrait reprocher à des acteurs isolés des institutions, quand bien même celle-ci dépasserait l'entendement. Les failles du mécanisme de la collation des titres, dont j'ai involontairement, et même imprudemment, bénéficié, n'ont été creusées par personne. Elles n'y sont que par distraction collective. C'est pour cela qu'elles passent inaperçues.

Je ne crois pas que ces failles se prêtent à une exploitation raisonnée et cynique de la part d'étudiants sans scrupules. Au contraire, un candidat modeste a souvent le réflexe de tendre les verges qui le feront battre, parce qu'il tentera de faire illusion dans un concours qu'il croit sérieux. Il faut être extrêmement ignorant, *et avoir une perception très fine de la façon dont l'école s'accommode de l'ignorance*, pour se glisser dans ces failles-là – et je voudrais bien au moins que vous m'accordiez que cela n'est pas donné à tout le monde.

## 4. VIE QUOTIDIENNE.

L'ignorant que je suis vit son état dans une parfaite solitude. Il n'y a pas de vaste franc-maçonnerie de l'ignorance, à l'image de ce qui existe pour d'autres confréries humaines hasardeuses. Ainsi les insomniaques, les vrais insomniaques, chroniques et incurables, ont-ils une façon de vivre discrètement leur fatigue qui ne ressemble en rien à celle du commun des dormeurs, et il savent se reconnaître au premier coup d'œil. Sans en rien conclure d'autre qu'une sorte de solidarité très passive, une connivence instinctive à l'encontre de tout ce qui dort. L'ignorant reste, lui, ignoré de ses pairs. Je peux évidemment soupçonner que, si nous formions une confrérie, elle serait assez vaste, mais je n'ai aucune d'idée de ce qu'elle serait dans les milieux intellectuels et qualifiés que je fréquente assez.

C'est un peu dommage. Nous, les ignorants très diplômés, et bien installés dans des professions enviables, (à supposer que je ne sois pas le seul), nous vivons des moments tendus qu'il pourrait être utile de nous raconter, si des cercles du genre « analphabètes anonymes », avec modérateur et thérapies de groupe nous permettaient de le faire. Il y a bien sûr la crainte d'être confondus, une crainte sourde et diffuse, mais qui, pour moi, ne me quitte jamais. Bien sûr, il n'est pas quotidien d'être interrogé en public sur le mouvement des étoiles ou les grands principes de la physique moderne, et en fait, je ne suis jamais vraiment pris en flagrant délit de lacune. Bien sûr encore, lorsque les conversations prennent, sous l'impulsion d'un imprudent, un tour dangereux, mettant au débat par exemple tel grand texte qu'il aurait bien fallu que chacun lise, (ou pire encore, mettant au débat l'ignorance et la bêtise du monde), je suis le premier à deviner la cuistrerie du propos, et je me promets de confondre à mon tour son auteur, dès que l'occasion pourra s'en présenter. Malgré cela, je suis toujours à imaginer que tout cela doit bien avoir une fin, une sanction, et qu'il se trouvera bien une sorte de jugement dernier qui me fera payer mes dettes.

Cette crainte diffuse est lancinante dès qu'on s'approche de mes terrains de prétendue spécialité. Je ne suis pas très avisé en fait d'argent, mais les qualités que mon entourage croit me connaître me désignent régulièrement, moi l'agrégé de gestion, pour des conseils plus ou moins financiers. Au pied du mur, on voit le maçon. Il ne me reste alors que le choix entre quelques pirouettes éculées : me prendre moi-même en exemple de gestion malsaine, affirmer avec conviction l'incertitude de l'avenir, ou encore m'étonner cruellement du peu d'argent en jeu en rappelant qu'à moins du décuple, il faut se contenter de la caisse d'épargne. Un rôle entre Groucho Marx et Mangeclous. C'est un comble, moi qui n'ai jamais employé la moindre manœuvre douteuse pour être diplômé et passer les concours, me voilà contraint à la bassesse en raison de titres que j'aurais préféré ne pas avoir brigüés. Cette extrémité reste heureusement exceptionnelle. Du fait que je suis bardé de diplômes, et que j'ai exercé pendant vingt ans diverses professions enviables sans avoir été découvert, je suis en mesure de passer très inaperçu. Ce n'est pour moi que renouer avec les apprentissages que je dois à ma famille, qui m'avait montré très tôt, sans penser à mal, comment ne pas m'embarrasser d'un léger à-peu-près, du moment que j'avais une petite familiarité avec ce qu'on ne me soupçonnerait pas d'ignorer.

Il en va autrement, hélas, pour d'autres catégories d'ignorants. Il n'est guère conseillé d'être à la fois sous-diplômé et ignorant, c'est un peu comme alcoolique et transsexuel, ça finit par se voir. Et l'absence de diplôme est quasiment lisible sur le visage de ses victimes, en tout cas, il faut moins de quelques minutes à celui qui a fréquenté longtemps les écoles pour déceler chez son interlocuteur celui qui s'en est abstenu. C'est comme le nez au milieu de la figure, une façon d'attraper les phrases par ce

qu'elles veulent dire, au lieu d'amorcer par un propos bref, général et prudent, une façon de répondre sans détour aux questions, mais trop visiblement à côté.

L'ignorant sous-diplômé n'a aucune espérance de connaître jamais la vie paisible conférée par les états confortables, les salaires respectables, les relations enviables. Il faut pour accéder à tout cela quelques dehors de pudeur et de civilité conventionnelle qui ne peuvent s'acquérir qu'au prix de longues années d'études.

J'avoue d'ailleurs une forme de mépris, quand ce ne n'est pas de la hargne, pour certains de mes frères en ignorance, en particulier pour ceux qui n'ont aucun doute sur eux-mêmes, et pas assez de discrétion dans leur abyssale inculture. Incapables de rien cacher même par omission verbale, immatures dans leur ignorance en quelque sorte, ils me semblent souffrir d'un retard psycho-menteur assez lourd.

Ainsi, un jour, alors que je m'apprêtais à faire l'emplette d'une automobile, le vendeur empressé (un de mes anciens élèves, ce qui redoubla ma pulsion de haine), voyant que les modèles exposés ne m'avaient pas ému, m'enjoignit de développer mon « projet » afin qu'il puisse me dévoiler le « concept » qui me conviendrait. Non, j'aurais simplement peut-être acheté une voiture, idée que j'abandonnai dans l'instant, mais même si je ne savais pas avec précision de quoi il retourne, je n'aurais pas donné un sou pour un concept, en tout cas pas à lui. L'ignorant inavoué devient ici cuistre malgré lui, il m'est insupportable.

Il existe un modèle d'ignorant assez proche, et tellement proche de mon cas que les bouffées d'hostilité que je ressens à son égard ont sans doute un aspect narcissique. Il s'agit de l'ignorant cynique. Celui-ci s'est tout avoué dans un grand rire, a vite supposé que presque tous ses contemporains étaient dans le même médiocrité que lui sinon pire (supposition que je me suis toujours interdite) mais que lui aurait une audace supérieure pour en profiter. Nous avons là les raconteurs de n'importe quoi, ceux qui parlent vite et fort pour esquiver l'interruption, ou qui écrivent en trompe-l'œil des chroniques sur tous les maux du monde. Chacun en connaît deux ou trois et peut être amusé ; moi, ils m'indignent. Ce sont des revendeurs de fausse monnaie. Ils cassent le marché, dévalorisent tout ensemble la vraie science et notre discrétion respectueuse.

L'ignorance ne m'est supportable chez les autres qu'accompagnée de beaucoup de discrétion et d'un minimum d'humilité. C'est peut-être pour ce genre de raisons que je n'ai jamais vraiment imaginé qu'il puisse exister une fraternité d'ignorants fortunés, une franc-maçonnerie de l'inculture.

Pour le reste, c'est toujours en boitillant que je m'acquitte de quelques devoirs de la vie, je veux dire de ceux qui demandent une certaine part de réflexion, l'examen d'idées ou de raisonnements élaborés. Ma vie civique est un éternel réflexe consistant à m'en remettre à un mélange d'impulsion et de prudence, jamais stabilisé, mais qui produit toujours un certain effet dans l'isoloir. S'il s'agit de prendre part à une question d'importance, comme l'intérêt ou les dangers des OGM ou du clonage, les prévisions de solidité du système des retraites et de répartition, le choix des énergies, je reste quasi-abstentionniste. C'est un peu difficile à définir, mais c'est dans le droit fil de ce que j'ai toujours appris à faire. En fait, je vote, puisque c'est là l'action citoyenne convenable, mais je m'abstiens de me poser trop fermement les questions liées au vote, puisque je n'ai pas la moindre idée de la façon de les raisonner. Je ne sais pas ce qu'est un gène, un taux de croissance, un milligramme d'oxyde de carbone ou un becquerel. Je n'écoute ce qu'on me dit qu'avec un peu de distraction, et je laisse en moi s'agiter et fermenter des sentiments plutôt contradictoires, jusqu'à l'heure où il faut y aller. Et puis après j'oublie, parce que ça aussi, j'ai l'habitude. Les résultats effrayants des élections de 2002 m'ont certes convaincu qu'il pourrait être utile de faire de la politique, mais de quoi pourrais-je parler ? Sur quoi, au fond, ai-je une opinion, c'est à dire autre chose que des sentiments ? Je m'efforce malgré tout dans mes votes à éviter d'être trop versatile. S'il me faut exprimer une opinion, je me cantonne à une réserve prudente, une modération suspecte à mes propres yeux mais qui m'économise des aventures argumentatives ; cette prudence se marie bien avec l'embonpoint léger que je cultive, avec mes

fonctions administratives qui me condamnent de toute façon à la discrétion, et avec l'âge du calme que je suis censé atteindre peu à peu.

S'il fallait un néologisme savant pour rendre compte de l'étroitesse des choix d'attitude et d'expression qui me sont laissés par mon ignorance, je parlerais *d'insécurité cognitive*. (Où l'on voit que même l'ignorant peut fabriquer des expressions qui ont de l'allure, non ?) Je ne suis jamais certain d'avoir entendu une ânerie, d'être confronté à un charlatan, d'avoir à faire à une supercherie, pas plus que je ne peux être assuré du contraire. Il peut s'agir du traitement au laser de ma myopie que des médecins intéressés me proposent depuis des années, mais dont je n'ai pas saisi le principe, il peut d'agir de la proposition politique en faveur de la semaine de trois jours et du partage du travail, ou du presse-agrumes qui n'abîme pas les vitamines, à vendre en promotion, je reste seul avec ma perplexité, simplement sûr de mon inaptitude à trancher par ma propre raison.

## 5. BIBLIOGRAPHIE PROMENEUSE ET ALEATOIRE.

L'ignorance est-elle soluble dans la lecture ? C'est un espoir que je nourris. Il n'est certainement jamais trop tard pour l'autodidaxie, et rien n'est plus simple, pour y parvenir, que le livre. Tout cela vaut pour la thérapie égoïste que je peux m'administrer. Au delà du bout de mon nez, l'écho, aussi modeste qu'il soit, que mon travail pourrait donner à d'autres livres plus précieux que le mien présente un double intérêt. Il n'est pas superflu d'une part de faire la preuve que mes interrogations et mes suggestions ne sont pas si bizarres, qu'elles appartiennent à un courant partagé de littérature : c'est ainsi que petit à petit une question devient une problématique, qu'elle se construit, et qu'elle peut être instruite par chacun, pour autant qu'il s'estime concerné. D'autre part, au terme d'une exhibition dont le tour parfois un peu intime m'a coûté, il me vient d'inviter le lecteur à une promenade fructueuse sur des frontières, celle qui séparent les mondes de l'ignorance et ceux de l'éducation, que je ne suis quand même pas le seul à fréquenter. Le choix est donc fait d'adjoindre à ce livre quelques éléments de bibliographie. Mais comme ce livre est un récit, et que cette adjonction ne va pas de soi, j'ai un peu modifié les présentations canoniques de cet exercice, pour tenter une bibliographie itérative, promeneuse, péripatéticienne pour tout dire, apte en un mot à accompagner les dernières pages d'une histoire personnelle. Disons qu'au lieu de présenter beaucoup de livres en botte, comme on le fait à la fin des livres savants, j'ai fait le choix d'en donner quelques-uns en bouquet, c'est plus composé. Ce faisant d'ailleurs, j'ai une fois de plus jeté aux orties toute prétention à l'exhaustivité.

Sans que j'ose me revendiquer d'une quelconque symétrie, il me paraît qu'une histoire de boursier à qui furent chèrement vendues toutes ses acquisitions scolaires, sans remise de peine ni usucapion d'aucune sorte, mérite vraiment qu'on s'y arrête. C'est bien entendu à *La culture du pauvre* de Richard Hoggart que je pense (Minuit, 1970, pour la traduction française). Le récit de Richard Hoggart est en tous points dissemblable, voire opposé au mien. Toutes choses égales par ailleurs, c'est à dire sans prendre la peine de s'intéresser aux époques et aux pays, qui ne sont pas les mêmes, j'y réfère le soupçon selon lequel les vies d'écolier sont fort dissemblables, parce qu'il est bien possible que l'école poursuive non pas une mais de multiples fins éventuellement divergentes, voire contradictoires, et que son fonctionnement fasse souvent cohabiter plusieurs logiques bien différentes. Ainsi, la réussite méritante du boursier coexiste sans doute avec la promotion automatique des bons élèves-nés que l'école a reconnus d'instinct, avant même qu'ils se soient assis à leurs pupitres et aient commencé à tacher leurs cahiers.

L'idée selon laquelle la prévention de l'ignorance, dans l'enseignement, passe plus par des récits que par des propédeutiques, a aujourd'hui quelques bases solides. C'est le propos d'un psychologue américain très renommé pour ses travaux en éducation, Jérôme Bruner, qui plaide pour l'emploi par l'école de la « *technologie légère* » du récit, parce que « *le centre de l'attention cesse d'être porté vers une nature conçue comme une réalité extérieure et il se déplace vers la recherche de la nature. C'est cette rupture qui transforme la discussion et la fait évoluer de la science morte vers la construction d'une science vivante* ». Le récit présente l'intérêt d'être une structure « *où le temps fait sens* », dans laquelle il y a des raisons à l'action décrite. De Bruner, on pourra donc se régaler de

*L'éducation, entrée dans la culture*, (Retz, 1996 pour la traduction française). Ce livre contient l'assertion vigoureuse selon laquelle « *on peut tout enseigner à n'importe quel élève, quel que soit son âge, sous une forme acceptable* », ce qui semble indiquer que l'école n'est pas indéfiniment condamnée à la production et à la diffusion de *machins*. En particulier, on pourra s'attacher aux chapitres 6, *Les sciences par les récits*, et 7, *L'analyse narrative de la réalité*. Cette lecture, si on accepte de s'y livrer sans a priori, est apte à redorer, s'il est besoin, le blason du récit, que les modes éducatifs d'après-guerre ont eu tendance à dévaloriser fortement au profit d'approches plus descriptives, plus directes et apparemment plus savantes des connaissances.

Ces récits de la connaissance existent. J'en ai trouvé d'excellents. Du *Théorème du perroquet*, de Denis Guedj (Seuil, 1998), je retiens déjà un point de vue sur les mathématiques enseignées bien proche de celui que m'ont laissé mes souvenirs scolaires :

« *Comme tous les élèves du monde, Jonathan avait croisé Thalès à plusieurs reprises. Chaque fois, le professeur leur parlait du théorème, jamais de l'homme. D'ailleurs, en cours de maths, on ne parlait jamais de personne. De temps en temps, un nom tombait, Thalès, Pythagore, Pascal, Descartes, mais c'était seulement un nom. Comme celui d'un fromage ou d'une station de métro. On ne parlait pas non plus de où ni de quand ça s'était fait. Les formules, les démonstrations, les théorèmes atterrissaient sur le tableau. Comme si personne ne les avait créés, comme s'ils avaient été là de tous temps, comme les montagnes ou les fleuves.* »

Mais le *Théorème du perroquet* est un authentique roman, un roman des mathématiques, à vous donner envie d'en refaire, à l'instar de l'octogénaire héros de l'aventure. Denis Guedj n'en est d'ailleurs pas resté là, et nous invite à la géodésie avec un palpitant *Le Mètre du monde* (Seuil, 2000), roman du mètre-étalon, à propos duquel je mets quiconque au défi de n'être pas captivé. Cette littérature est tout sauf technique, et n'excède pas les capacités de compréhension d'un lecteur qui aurait suivi l'école jusqu'aux environs de quinze ans, elle nous livre des vérités de profondeur sur la science et ses significations nombreuses, ses ramifications imprévues, ses origines. De quoi donner de la chair à bien des squelettes de leçons, puisqu' « *il faut aux vérités de la science de belles histoires pour que les hommes s'y attachent* », selon Guedj.

D'autres provinces rébarbatives de la connaissance ont leurs romans. Lorsqu'ils sont bons, ils peuvent même connaître une vie de best-seller. Dans le domaine du droit, ce fut le cas de *Gideon's Trumpet*, d'Anthony Lewis (Random House Inc, 1964, Vintage Books, 1989). Quarante ans de vente pour ce roman de la fabrication et de l'architecture du droit aux Etats-Unis ! Cela prouve certainement que tout est accessible au récit, c'est une question de talent, talent d'écrivain doublé de talent de théoricien. *Gideon's Trumpet* nous emmène des prisons de Floride, où croupit un petit malfrat hargneux, aux couloirs de la Cour Suprême, où s'interprètent selon des arcanes complexes la Constitution des Etats-Unis et ses amendements. *Gideon's Trumpet* se lit comme un roman policier dont le héros est moins Gideon le voyou peu sympathique que son sort juridique, incertain jusqu'à la dernière page. C'est peu dire que le droit n'apparaît pas, au fil de ces pages, comme une ennuyeuse construction figée de normes impératives. Lewis en a plutôt fait un personnage remuant, muant, complexe et attachant dans sa complexité. Malheureusement, personne n'a, à ma connaissance, tenté pareille aventure avec le droit français, qui n'est pourtant pas moins tumultueux. On dispose de quelques beaux textes, comme *L'Etat Providence* de François Ewald (Grasset, 1986), qui détaille par le menu la construction progressive de notre droit de la responsabilité, ou *Les avocats*, de Lucien Karpik (Gallimard, 1995), qui relate la participation décisive de la profession à la construction de l'Etat libéral. On sait que Dworkin fait du droit lui-même et pas seulement de son histoire, une sorte de récit, celui des justifications de la coercition, auquel un juge mythique a pour tâche d'ajouter une page à chaque affaire (*L'Empire du droit*, PUF, 1994, pour la traduction française). Mais ces livres, bien que construits (à

l'exception du dernier) sur une trame chronologique, sont plus près de l'analyse historique que du récit ou du roman, et, quelle que soit leur très grande qualité, ils ne sont peut-être pas autant dispensateurs d'adrénaline que *Gideon's Trumpet*.

D'un Lewis l'autre : il ne faut pas manquer la lecture de *Pourquoi j'ai mangé mon père*, de Roy Lewis (Hutchinson, 1960, Actes Sud, 1990 pour la traduction française), récit d'une vie préhistorique de centaines de milliers d'années, récit de l'évolution et de l'adaptation et méditation sur la pensée et les techniques, qui se clôt dans un grand rire par la maîtrise du feu. La lecture de *Pourquoi j'ai mangé mon père* a fait rire Théodore Monod, que la chronique disait austère, c'est assez dire les qualités de ce récit qui nous fait retomber, pour le meilleur, dans les enfances de notre espèce.

Cette moisson de récits est maigre, et cependant précieuse. Elle montre en effet une possibilité, même sur des terrains ardu et souvent perçus comme peu attirants, de raconter la connaissance à l'homme (l'enfant) de la rue, d'une façon scientifiquement acceptable. Cette moisson, aussi maigre soit-elle, constitue un début d'antidote aux propédeutiques trop sèches, une mine où trouver au moins de quoi les adoucir et les compléter, et, je l'espère vivement, un début de vaccin contre les *machins*.

Nous avons vu que la conception et la diffusion des *machins* devait beaucoup à des raisons institutionnelles, de sorte que nous avons besoin de lectures pour entamer une quête problématique sur le fonctionnement des grandes institutions, en particulier quand il devient erratique ou risque de le devenir. Bien sûr, les auteurs français désormais classiques de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg) peuvent nous être d'un grand secours pour faire faire ses premiers pas à l'*éducnatologie* que nous appelons de nos vœux. En particulier, *Le phénomène bureaucratique* de Crozier (1963) est une référence incontestable, à laquelle on n'omettra pas d'adjoindre la lecture toujours pleine d'enseignement du *Château* de Kafka, ou celle de Boulgakov. Les beaux titres plus récents de la pensée systémique ou complexe sont également à visiter, au premier lieu desquels la limpide *Introduction à la pensée complexe* d'Edgar Morin (ESF, 1990).

Mais je veux réserver une mention particulière et signalée au très beau livre de Christian Morel, *Les décisions absurdes, sociologie des erreurs radicales et persistantes* (Gallimard, 2002). Ce livre captivant intéresse notre problématique à double titre. En premier lieu, Christian Morel fait du « bricolage cognitif » l'une des explications (en lien complexe avec d'autres) des erreurs radicales et des décisions absurdes. Ce bricolage cognitif, on le voit bien, prend directement ses racines dans l'ignorance des décideurs, signe que mon problème n'est peut-être pas singulier. Certains témoignages cités sont intéressants, comme celui des représentations (fort inexactes) des phases de la Lune comme ombres de la Terre, exprimées par des scientifiques tout à fait qualifiés. En second lieu, et c'est l'intérêt le plus général du travail de M. Morel, ce livre mène une analyse systématique des décisions absurdes que prennent et maintiennent des organisations. Cette analyse, menée selon trois entrées successives, est dépassionnée et met en lumière le poids du collectif dans l'invention de l'absurde « *Les erreurs profondes et durables sont le résultat de systèmes d'interactions. L'individu ou le groupe qui produit l'erreur le fait en réaction à l'action d'autres individus ou groupes. On ne peut les comprendre qu'en reconstruisant les systèmes d'interactions.* » M. Morel n'est pas un contempteur de la bêtise, il nous met plutôt en garde contre des approches trop simplistes de l'absurde, qui en feraient le produit de la médiocrité des décideurs. Il nous montre comment construire une analyse à l'abri de la polémique, combien sont grands les enjeux institutionnels dans la production d'absurdités et de catastrophes, combien sont complexes les mécanismes que l'on peut inventer pour s'en prémunir. En même temps, la fréquentation de son livre nous renseigne sur ceci qu'il n'est improbable du tout qu'une grande institution produise des résultats pis que déplorables, et que c'est même assez courant. D'une certaine façon, cela me rassure, dans la mesure où mes soupçons à l'encontre de l'institution scolaire sont

renforcés de la probabilité attachée aux événements banals : pourquoi un système scolaire ne produirait-il pas au moins autant d'absurde que la NASA, des compagnies aériennes ou maritimes, de grandes entreprises industrielles ? Mais cela ne me rassure que d'une certaine façon seulement.

Pour qui veut s'initier aux arcanes, encore à construire, des savoirs institutionnels nécessaires pour comprendre comment un système scolaire de grande taille produit des injonctions incongrues en raison d'une complexité mal maîtrisée, rien ne vaut la lecture du volumineux rapport que la Cour des Comptes a rendu en 2003 sur la gestion du système éducatif français. Le texte est moins austère qu'il n'y paraît, et sa lecture laisse deviner qu'il existe une vie et une production de l'institution elle-même, qui ne sont pas réellement commandées, contrôlées, assagies par des vraies gens. On devine à quel point la maîtrise d'une gigantesque machine éducative est difficile, et comment des mécanismes malheureusement spontanés d'ajustement se substituent aux volontés. Formidables réservoirs de sottise que ces mécanismes. On voit aussi dans ce rapport que rien n'est entrepris, généralement, pour que quiconque s'assure des résultats réels produits par les réformes, aménagements et injonctions de toute sorte, de sorte qu'un récit tel que le mien pourrait presque se trouver souhaité, si j'ai bien compris le propos, par les magistrats de la Cour.

## 6 ( et fin) PARTIR DE L'IGNORANCE POUR EN FINIR AVEC ELLE.

Je ne pense pas que ce récit soit tellement libérateur. Plus je l'écris, et plus reviennent des souvenirs dont je m'étais cru séparé, et qu'il n'est pas si agréable de remuer. De toute façon, je ne vois guère d'autre voie que de lire et d'apprendre, tout seul, si je veux me libérer tant soit peu des ignorances qui me pèsent. Guère d'autre issue que la patience et la curiosité, l'autodidaxie. En elle-même, l'exhibition que je vous livre ne rend pas mes lacunes moins lourdes et, bien sûr, ce spectacle ne m'amuse pas tellement.

Tout cela doit bien déboucher sur quelque chose, qui aille au delà de l'occasion d'aligner des bons mots et des anecdotes, sans quoi je n'aurais pas écrit, mais bu.

### ***L'échec comme un produit, non comme un accident.***

La signification la plus évidente de ce récit personnel, c'est que l'ignorance se construit, d'une façon peu perceptible, lente, et terriblement complexe. Elle n'est pas, dans mon cas, le produit d'un accident regrettable et facile à situer. De nombreuses circonstances ont milité dans le même sens, celui de la construction de mon ignorance, pendant un quart de siècle, au sein d'institutions de très grande taille, des écoles, des universités, qui employaient des moyens coûteux, raffinés et réfléchis. Les failles des mécaniques d'allocation des titres et des diplômes, qui m'ont permis les farces que j'ai dites, sont également mal décrites par le seul mot « failles ». Ce ne sont pas des erreurs fortuites, des accidents passagers, des inattentions d'examineurs dont j'aurais pu profiter dans l'instant. Je n'ai pas rencontré un instant, une occasion où me glisser là où ma place n'était pas. Je suis entré progressivement dans le salon des diplômés, à la façon d'un passe-murailles, je me suis fondu dans le décor, assis posément dans les fauteuils, choisissant ceux qui me semblaient les meilleurs. Je n'ai pas eu recours à la façon brutale, subreptice et sournoise d'un cambrioleur.

Bref, il ne m'est certainement pas possible de désigner quelque chose qui aurait mal fonctionné, de façon patente, incontestable, probante, un mécanisme défaillant ou une porte mal gardée dont je pourrais aujourd'hui reconstituer la photographie, un responsable éducatif malfaisant dont je pourrais donner l'identité. Même lorsque, dans les pages qui précèdent, je mets en cause et je raconte tel ou tel imbécile, tant il est vrai que j'en ai rencontré, ce n'est finalement pas lui qui est en cause, mais l'ensemble des raisons diverses qui ont présidé à notre rencontre, et l'ont orientée vers le contenu le plus pauvre parmi tous ceux possibles. Il ne peut pas être question de s'aventurer sur le mode « c'est là que ça déconne, vous voyez bien, il n'y a qu'à. »

Je suis un bon produit de l'école, un bon élève, je n'ai pas transgressé les règles, je ne suis pas un petit malin : mon ignorance est un produit et non un accident, qu'elle n'ait pas été voulue n'enlève rien à cette hypothèse importante. L'affirmer permet en tout cas à mon récit de sortir de lui-même.

## ***L'institution et sa grande taille ne sont pas neutres dans ce qu'elles produisent.***

Mon récit personnel devient productif s'il ne m'introduit ni à l'animosité, ni à l'injonction. Rendons-le un peu moins personnel, non pour prétendre que mon cas serait significatif d'une réalité statistiquement ample ou prégnante, mais en posant deux hypothèses.

La première serait que mon ignorance, toute personnelle qu'elle soit, ne résulte pas du hasard, mais de la conjonction de phénomènes complexes survenus dans une institution bien située, le Ministère français de l'éducation et ses dépendances, à la fin du XXème siècle. Le fonctionnement étrange des institutions scolaires se traduit parfois par des programmes bizarres et remplis d'oublis, par le choix de professeurs inaptes ou ineptes, par des examens cocasses et des notations injustifiables : mon hypothèse est que ce fonctionnement peut (et doit, même) être utilement décrit, décrypté, au moyen d'instruments très fins de l'analyse des organisations, parce que ce qui compte, c'est ce fonctionnement étrange et non le scandale de ses produits. Ces instruments d'analyse existent, ils ont fait leurs preuves et sont couramment employés au sein de grandes organisations, quand elles sont soucieuses de leur fonctionnement, de leurs erreurs, ou tout simplement de leurs produits.

La seconde hypothèse concerne plus les sciences de l'éducation : elle consiste à penser que les récits personnels de ce qui advient effectivement dans la vie des écoliers, ainsi la description et la mesure de ce qui n'a pas été voulu dans le travail d'apprentissage, peuvent devenir des sources assez riches de la réflexion éducative, et susceptibles d'un traitement prudent compatible avec les canons de la rigueur scientifique.

Reprenons la première hypothèse. Illustrons-la de deux exemples. L'initiation aux techniques ne mène pas nécessairement à dessiner le dénoyauteur à cerises, et il devient très étrange qu'elle se limite à cela. Mon hypothèse est que l'étude minutieuse des mécanismes de passage de l'idée au résultat serait enrichissante. On a, je suppose, réuni des commissions, demandé et rédigé des rapports, des programmes, des instructions, des manuels, on a recruté des professeurs, on leur a donné<sup>13</sup> les programmes et du matériel. Quelque chose dans le fonctionnement de cette machinerie a poussé vers le résultat que j'ai décrit. Ce n'est pas la volonté perverse d'une personne ou d'un groupe mal intentionné, ce n'est pas non plus la somme de la sottise personnelle de tous les acteurs. Il n'est pas possible d'aborder ce que produit une machine nationale aussi complexe avec le vocabulaire de l'intention ou les bons mots de la sottise. Le résultat du genre dénoyauteur scolaire n'était pas souhaité, j'en suis certain : tâchons d'en apprendre quelque chose au moins sur le mécanisme qui l'a produit. On peut même aller jusqu'à penser qu'à la taille d'une organisation comme le système éducatif public français, *il aurait été très étonnant que les cahiers des élèves contiennent de fait ce que les initiateurs d'une réforme avaient souhaité qu'ils contiennent.*

Il existe des outils, des concepts, des schémas pour rendre compte de la vie des très grosses institutions, et des mécanismes de décision. Dans de nombreuses organisations, les résultats sont confrontés de façon systématique et minutieuse avec les prévisions, de façon à ne pas s'écarter d'un minimum d'efficacité. Des sociologues, des psychologues travaillent au moyen d'instruments d'analyse constamment mis à jour pour rendre compte aux institutions de leurs propres fonctionnements pour la prise des décisions et leur suivi. Des plans de communication ou de formation peuvent en être déduits, des amendements aux principes d'organisation également. *Il n'y a aucune raison qu'un système éducatif échappe à ce genre d'analyses.* Ce n'est pas parce que les grandes décisions éducatives relèvent du champ du politique qu'il convient de s'abstenir d'en observer la mise en œuvre par le menu. Ce n'est pas non plus parce que la tâche est gigantesque – à la taille du système, ceux qui en

---

<sup>13</sup> A moins qu'on les leur ait vendus : lorsque j'ai débuté dans le métier de professeur, il m'a fallu acheter les programmes de mes classes. Je ne sais pas si cela se pratique encore.

connaissent une partie des arcanes apprécieront - qu'il faudrait renoncer à suivre et à décrire le chemin des décisions et de leur mise en œuvre.

Le mécanisme par lequel il a pu sembler convenable, conforme aux attentes du système, cohérent avec ce qui existe par ailleurs, de créer une agrégation de gestion sans comptabilité est un mécanisme forcément intéressant, étant donné l'absurdité du résultat. Celui par lequel un grand nombre de découvertes humaines en biologie, en physique, en astronomie, peuvent n'être jamais enseignées à un élève donné, a fortiori à celui qui s'est voué à un cursus scientifique, ne l'est pas moins.

Il existe, chez certains responsables éducatifs de très haut niveau, une anticipation instinctive des « effets pervers » des mesures scolaires qu'ils sont tentés de prescrire. Cette connaissance est rarement exprimée (chacun a un bœuf sur la langue dans ce ministère, c'est une autre forme d'instinct malheureusement utile dans ce milieu), il faut pour l'entendre clairement l'occasion rare d'être au bon moment dans le bon bureau. Ces responsables savent avant qu'une mesure soit seulement écrite tout le parti qu'en tireront les familles aisées, tout le tort qu'en subiront les autres, quelle seront les positions des associations de spécialistes, comment la mesure sera traduite dans les emplois du temps par des proviseurs prudents, comment les éditeurs traduiront le tout et ce qu'en fera le plus innocent des professeurs. Ils savent comment ce qu'ils diront sera perverti, avant même de le dire. C'est cette connaissance-là qu'il serait utile de construire scientifiquement, parce qu'*il n'est pas indifférent du tout pour le savoir d'être diffusé par le canal d'une institution complexe.*

L'analyse du fonctionnement des organisations complexes et des prises de décision est une spécialité intellectuelle effective, sérieuse, construite. J'irai plus loin que de plaider pour son utilité dans le système éducatif : je pense qu'une spécialité particulière aux très grands systèmes éducatifs publics (une sorte d'éducationalologie, ou educnatologie) y aurait pleinement sa place. En effet, l'objet « éducation » n'est pas neutre non plus pour le fonctionnement du système complexe, pas plus que de s'opérer au sein d'un système complexe n'est neutre pour l'éducation. L'éducation est un processus et un produit très particulier, qui engage l'individu dans ce qu'il a de plus intime – le caractère presque indécent, parfois, des confessions que vous venez de lire est là aussi pour rappeler cette évidence - , c'est un objet qui apparaît souvent dans des débats publics parmi les plus virulents, de ceux qui mobilisent un grand nombre de spécialistes, au premier rang desquels quelques millions de mères inquiètes, presque autant de pères hargneux et encore quelques grand-parents goguenards ou nostalgiques. C'est un objet sur lequel la connaissance scientifique est encore récente, éparse, et discutée. C'est un ensemble de pratiques mal connues et peu fédérées, et pas normalisées du tout. Bref, ce n'est pas un produit industriel comme un autre, en dépit de l'échelle gigantesque de sa production.

L'étude patiente et systématique du voyage des idées éducatives et de leurs possibles errements, de la fabrication des décisions, du matériel et des matériaux de l'enseignement, pourrait nous permettre de comprendre certains résultats non souhaités du système, et d'être armés pour éviter, à l'occasion d'en produire des ressemblants.

### ***Mesurer la qualité impose de se souvenir des ratés.***

L'interrogation de la qualité commence à poindre dans l'éducation, après avoir fait son chemin depuis l'industrie et par la plupart des grandes organisations produisant des services même non marchands. C'est une interrogation multiforme qui a besoin, au fur et à mesure qu'elle s'approche de services peu matériels, mal mesurables, de se construire sur des concepts nouveaux, d'inventer et d'expérimenter des pratiques d'investigation encore largement inconnues. Le récit de mes mésaventures cognitives peut aussi se lire comme ayant un rapport avec une approche empirique de la qualité de l'éducation. L'intuition, la mienne en tout cas, est que l'une des façons de parler de la qualité de l'éducation consiste à partir de ses résultats non désirés, non recherchés. L'ignorance béante. La stupidité de certaines prescriptions scolaires. La dépression de l'adolescent. Son suicide. L'agitation

des voisinages de lycée à l'heure des sorties. Les approches de la qualité qui se limitent à l'investigation des écarts entre des résultats idéaux et des résultats observés en termes d'acquisitions scolaires me semblent ne pas permettre de construire la qualité comme un concept autonome (distinct de *résultat*, d'*efficacité*, d'*efficience*, de *conformité du processus*). Or, faute de construction autonome de ce concept, les pratiques de mesure que l'on peut tenter ne livreront rien que l'on ne sache déjà. Les effets indésirables de l'action éducative (quelle qu'elle soit, depuis la réflexion politique avant l'écriture du programme jusqu'à l'intervention du maître dans le couloir) doivent prendre toute leur place à titre d'objet d'étude et d'investigation dans les travaux de sciences de l'éducation, de didactique, d'évaluation, de proposition.

Or, en raison de leur nature même qui les fait apparaître là où on ne les attend pas, ces effets non voulus doivent être recherchés à la vitesse hasardeuse du promeneur, dans le questionnement périphérique et dans les récits qui peuvent naître d'histoires vraiment vécues par des gens faits de chair et d'os. Des histoires individuels, des récits de vie difficiles à exploiter scientifiquement, et dont les rayons de nos bibliothèques sont aujourd'hui assez pauvres.

### ***Un bon usage de la naïveté et des naïfs.***

Des naïfs bien disposés à quelques bons endroits de nos écoles pourraient, s'ils étaient exploités de façon un peu systématique, servir d'aiguillons supplémentaires à la recherche et à la prise de décisions. Ils pourraient être les indispensables témoins des virages étranges qu'ont pris parfois les bonnes idées dans les dédales de l'institution. Des parents, des élèves, des quidams s'il en reste<sup>14</sup>, auraient le rôle épisodique de poser des questions sur le mode « est-ce bien normal ? », « est-ce cela que l'on veut ? » à propos de ce qui les étonne. Avez-vous vraiment voulu que l'enfant dessine un dénoyauteur à ressorts, qu'il traduise un traité des eaux en latin, qu'il calcule les vibrations des sonnettes flottantes ? Est-ce bien normal qu'on ne m'aie encore rien dit du mouvement de la lune ?

Il n'est pas facile, évidemment, de se procurer des vrais naïfs en matière d'éducation. Le naïf ne le sera sûrement pas autant que dans d'autres domaines, où ils rendent bien des services. Mais cela n'interdit pas d'en chercher, quitte à les employer avec quelques précautions (ils peuvent avoir des idées derrière la tête). Il existe heureusement une foule de gens qui n'ont jamais été et ne seront probablement jamais salariés de l'éducation nationale, et qui restent assez étrangers à ses façons de travailler.

Il n'aura échappé à aucun de mes lecteurs que ce livre n'est pas authentiquement une œuvre de naïf. Je n'ai plus cette fraîcheur, et donc pas cette prétention. Certaines questions qu'il pose ne pourraient d'ailleurs pas l'être par de vrais naïfs, comme celle de la surprenante agrégation de gestion sans comptabilité. Mais il veut montrer l'intérêt qui s'attache aux questions béates nées de l'étonnement, quand ***l'étonnement est justement ce qui manque le plus aux spécialistes, aux experts, aux décideurs.***

### ***Ce qu'il advient des décisions.***

Il y a au moins un point sur lequel des cadres responsables et raisonnables ne pourront pas faire autrement que de me donner raison. Le volumineux et passionnant *Rapport sur la gestion du système éducatif* que la Cour des Comptes a livré au public<sup>15</sup> en 2003 rend vrai ce que chacun soupçonne, à savoir qu'il est bien rare que quiconque se soucie de ce qu'il advient dans les faits des réformes et injonctions dont le train ne s'arrête jamais. J'ai même cru percevoir que nos magistrats le regrettaient. Mon récit, qui n'a pas le caractère incontestable et presque systématique de leur enquête, et pas non plus le même volume, rappelle également l'utilité qui s'attache à l'examen des résultats des

---

<sup>14</sup> Cela ne va pas de soi

<sup>15</sup> Disponible en texte intégral sur le website de la Cour des Comptes. Ce monument n'a pas reçu toute la publicité qu'il mérite, sa lecture devrait être imposée à tous ceux qui, à n'importe quel titre, parlent d'éducation.

efforts scolaires. Avec à peine plus d'un quart de siècle de retard, je livre quelques données de première main, parce que personnelles et authentiques, sur des réformes ou des modes pédagogiques typiques des tendances kitsch des seventeens. En se penchant sur ce genre de questions, et à considérer qu'il peut être utile de savoir ce que sont devenues les idées dans la classe et dans les cahiers, il devrait être possible de raccourcir ce délai, et d'être plus systématique, moins aléatoire, dans le recueil de ces données. Mais il est certain qu'il serait fructueux d'aller chercher plus souvent au bout de la chaîne, auprès du maître et de l'enfant, le résultat des injonctions et des idées de toute sorte qui ont un moment plus tôt agité le milieu frétilant de la recherche et de la décision éducatives. L'exigence la plus grande pour ce type de recueil réside dans l'indépendance de celui qui s'y livre. C'est une qualité rare. Je demande, au vu de ce qu'il me coûte, qu'on m'en fasse crédit pour ce qui est de ce livre.

### ***De l'utilité contestable des idées en éducation.***

Les bonnes idées sur l'éducation, l'apprentissage et l'enseignement sont abondantes, on peut les trouver en grand nombre aussi facilement que les mauvaises, et encore plus si on les cherche. Elles sont si abondantes qu'il serait même plus économique de chercher à collecter celles qui sont déjà dans l'air<sup>16</sup>, que de s'essayer à en trouver de nouvelles.

Moi-même, du fond de cette abyssale ignorance d'où je vous parle, je suis assez tenté d'en avoir. Je pourrais vous mettre sur la piste de ce qu'il conviendrait de faire pour obtenir que vos enfants ou les miens ressortent de l'école un peu moins ignorants qu'ils n'y sont rentrés. Par exemple, j'ai failli écrire un fort plaidoyer pour l'introduction de la littérature de vulgarisation scientifique dans le monde scolaire. Je vous aurais représenté quel avantage porte à mes yeux ce genre littéraire- en particulier, celui de ne jamais oublier les questions du naïf, ni les grands moments de l'histoire des sciences ou des pratiques. Je vous aurais donné des exemples, tirés de ma propre histoire : comment j'ai appris le droit dans des livres vulgaires, malgré toutes les tentatives que la faculté avait ourdies pour que je persiste à mal le connaître.<sup>17</sup> Dans un domaine didactique particulier, j'ai eu par le passé des bonnes idées de didacticien, je les ai écrites. Elles furent vérifiées à l'aune de bien des théories, expérimentées dans des classes, bref, elles ont un statut très incontestable d'idées bonnes et modernes, aptes à assurer un minimum d'efficacité dans l'apprentissage.

Mais au fond, ce que l'histoire de mon ignorance m'apprend, c'est que ces bonnes idées ne sont pas très utiles tant que je ne sais pas dire avec un peu d'exactitude le chemin que je peux leur promettre. D'autres avant moi avaient eu de très bonnes idées. Celui qui rêvait, en 1970, que les collégiens soient frottés aux techniques fit accoucher les classes d'un hilarant dénoyateur à cerises, que des milliers de collégiens eurent à dessiner à l'échelle 1/1. C'est vous dire si, avant que d'exprimer mes bonnes idées, je juge utile et urgent qu'on cartographie le mouvement particulier que suivent les idées avant de devenir des pratiques dans une institution éducative complexe, enflée, obèse, multiforme, labyrinthique, comme celle que vous connaissez. Je suis finalement assez soulagé qu'un précédent livre que j'ai commis<sup>18</sup> se soit si mal vendu et divulgué. Non que j'en retirerais une ligne eu égard à une évolution quelconque de mon point de vue : j'y souscris au contraire toujours pleinement. Mais il est moins humiliant d'être confronté à un chiffre de ventes modestes qu'à un Frankenstein didactique, un nouveau *machin*, dont il me faudrait endosser la paternité. J'y plaçais pour que les professeurs pratiquent les jeux de rôles pour enseigner le droit, mais nul ne sait, si un programme scolaire s'en était inspiré, ce que l'idée serait devenue : peut-être des lycéens seraient aujourd'hui en train de faire à l'échelle le plan de salles d'audiences, ou d'apprendre par cœur des extraits d'un code de procédure.

---

<sup>16</sup> Il semble que ce ne soit le travail de personne, en France.

<sup>17</sup> Gideons trumpet ///référence à compléter///

<sup>18</sup> *Enseigner le droit à l'école*, ESF, 1999.

Il existe peut-être des moyens qui permettent que les idées pédagogiques n'accouchent pas de monstres malgré un long voyage en institution. Il existe des réussites, et des présomptions indiquant que certaines idées ou certains chemins sont plus porteurs que d'autres. Au titre des idées, il est bien possible que les toutes petites idées bien discrètes, bien passe-muraille, soient plus porteuses de bienfaits pédagogiques que les tonitruantes.

Par exemple, quand on impose que des heures de soutien servies aux élèves soient confiées à un autre professeur que celui en titre dans la classe. Un double regard sur un même objet de science, avec en focale le mauvais élève, c'est assez nouveau, en dépit du peu de bruit que cela fait, et de la facilité qu'il y a tant à comprendre qu'à appliquer. Un beau cheval de Troie dans les forteresses imprenables de la pédagogie solitaire, à tendance arbitraire, que chaque enseignant est parfois tenté d'adopter.

Un autre exemple d'idée riche tient à la façon dont une expérience se diffuse sans altération. Les pratiques de l'initiation des enfants aux expériences scientifiques « *La main à la pâte* », sous la vigilance d'une équipe constituée autour de Georges Charpak, se diffusent à vitesse réduite et par contagion volontaire, sans injonction centrale, et semblent de cette façon ne pas s'aventurer sur des voies pédagogiques centrifuges et non souhaitées.

La question de la diffusion des idées pédagogiques et de ses aléas dans une grande institution n'est donc pas vierge, simplement, elle ne fait pas l'objet d'une étude systématique et scientifique, pour laquelle je plaide ici, et qui aurait le plus grand intérêt tant pour les décideurs que pour les démarches plus scientifiques de recherche en éducation, et en particulier dans les didactiques.

Ces pages forment quelque chose d'assez contraire à une œuvre savante. C'est bien le moins, vu ce que j'avais à dire. Elles ont voulu privilégier le récit sur la construction, les sentiments sur les déductions, les souvenirs sur les raisonnements. Je ne voulais pas avoir l'air de voter en écrivant.

Tous ces souvenirs sont authentiques. Ils sont donc confus, parfois usés, certains n'avaient pas pris l'air depuis un quart de siècle, ce qui excuse leur petit air froissé, le bruit dérangent et impudique qui a pu leur échapper quand je les ai dépliés. Je réfute en tout cas par avance toute contestation sur la véracité des petits événements que j'ai racontés, aussi saugrenus qu'ils paraissent, aussi déplacés dans le contexte où ils sont survenus. L'École Normale Supérieure de Cachan n'apparaît pas grandie dans ce récit (non plus que quelques universités). Il me faut rappeler que l'action se situe il y a vingt ans (l'école avait alors un autre nom, et n'avait pas encore abandonné d'être « technique »). Les scènes que j'en rapporte l'ont, je crois, désertée depuis. Je n'aurais aucune raison de mettre en doute l'école telle qu'elle est aujourd'hui, mais je suis bien certain de ne pas être contesté sur l'état déplorable qu'elle connaissait au début des années 80. Que quiconque prétende l'inverse, et je sortirai les brouillons que j'ai aujourd'hui écartés. Il importe qu'une telle pantalonnade ait pu se jouer, humiliante pour les étudiants, insultante pour les fonds publics et les autorités qui l'ont admise. L'agrégation qui m'a tant amusé ne semble pas, quant à elle, avoir beaucoup changé.

Les failles dans l'accès aux beaux diplômes doivent être éclairées, si nous vivons dans un pays où le mérite a ses mérites. Je me mets pour cet aspect dans la position du voyageur qui a passé le portique de détection avec une arme de poing, mais qui, sérieux au fond, s'en va se confesser derechef au poste de police le plus proche. Ce sera le contenu le plus politique de mon travail, l'endroit où il

voudrait flirter avec la question de l'équité et de ses garanties. Il n'y a aucune proposition derrière mes inquiétudes et mes constats, parce que je ne suis pas en mesure d'en formuler.

Je ne souhaite pas m'étendre plus que cela sur les mobiles personnels de mon récit. Règlements de comptes, thérapie personnelle de mon insécurité ou de mon manque d'assurance, idéalisme, n'allez pas chercher. Je suis allé assez loin dans l'exhibition, laissez le mobile à sa place, il ne dira rien de plus que ce que j'ai dit. En tout cas, il n'y a dans ces pages aucune dose de soupçon. Mon propos, en aucun cas, ne consiste à laisser entendre que, parmi les cercles diplômés de l'élite française, chez qui je dîne le mercredi, on trouverait de nombreux ignorants plus ou moins semblables à moi-même, voire quelques usurpateurs. Je veux insister encore sur ce que mon récit a de personnel : c'est par des mécanismes tout à fait subtils que j'ai acquis implicitement de ma famille qu'il m'a été possible de grader continuellement dans les écoles sans que nul ne se soucie de vérifier si j'y apprenais quoi que ce soit. Quant aux études parfois désastreuses que j'ai subies sur le tard, je ne crois pas qu'elles constituent le lot commun de toutes les filières : cela se saurait. Aucune raison d'ordre général ne mène à penser que les élites soient ignorantes, et à part moi, je ne connais que des exemples inverses.

Le même genre de choses pourrait être dit autrement que dans un récit. Les sciences de l'éducation, qui représentent une vraie spécialité intellectuelle, à laquelle j'ai goûté avec autrement moins de réserves que pour l'économie, pourraient offrir au thème « la construction de l'ignorance » un cadre de raisonnement, des concepts, des références, bref, tout un éclairage savant. A ma connaissance, il n'y a pas chez les universitaires français de cette discipline de spécialiste de l'ignorance, et, par un travail appliqué reposant sur une démarche convenable, j'aurais pu tenter de devenir celui-là. Ce n'est pas mon choix.

Discipline nouvelle, les sciences de l'éducation, en butte à beaucoup de critiques narquoises, ont tout fait pour veiller au sérieux de leurs démarches. Elles ont importé des concepts, en ont fabriqué, elles ont initié des recherches avec des données, des observations, des chiffres, des comparaisons, tout un ensemble en devenir, qui ne fait aujourd'hui sourire que les esprits chagrins ou malveillants. En quête de la respectabilité qui ne leur était pas acquise, elles ont évité d'investir des données informelles, des récits, des histoires, elles ont un peu traqué le sentiment et exilé les impressions. Je suis parfois surpris du tour un peu sec, terriblement austère, de certains travaux contemporains. Encore un peu, on sera en pleine mécanique. voire micro-mécanique. Education, connaissance, ignorance sont pourtant des affaires très humaines, infiniment intimes. Je crois profondément que, plus encore que d'autres phénomènes, elles ont besoin de récits pour être approchées, décrites, décryptées. De récits qui ne laissent pas les sentiments (ou les ressentiments) pour des données inexploitablement ou sans conséquence. Les sciences de l'éducation ont besoin de récits de vies, de vies de savants, de vies d'enfants, de vies de maîtres, même dans leurs branches les plus quantitatives et les plus abstraites. Comment, par exemple, un planificateur peut-il estimer des croissances de taux de scolarité s'il ne sait pas comment les familles, intimement, reçoivent l'école ? Comment un didacticien ou un gestionnaire peut-il ignorer ce qu'il y a de complexe (intime, douloureux, inquiétant, fantasmatique) dans les relations entre le maître et sa discipline, le maître et son statut ? Or, les récits font défaut. Ils ne sont pas écrits, pas publiés, ils ne dépassent pas, le plus souvent, l'état de fragments de conversations, dont le chercheur, quelle que soit son intuition ou sa volonté, peine à faire état.

J'ai donc pris le parti inverse, optant pour un rôle de contrepoint. Derrière l'apprentissage, il y a l'ignorance, et même bien pire, l'ignorant. Derrière les théories, il y a les souvenirs.

Libre à chacun, chercheur, politique, étudiant ou curieux, de faire un bon usage de cette nostalgie.