

Éducation et idéologie managériale

Entretien de François Rastier
avec Sarah Al-Matary* et Yannick Chevalier*
sur *Apprendre pour transmettre — L'éducation contre l'idéologie managériale*
[Paris, PUF, 2013]

Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance.
Abraham Lincoln

L'histoire est une course entre l'éducation et la catastrophe.
H.G. Wells

— Avec *Apprendre pour transmettre*, vous signez un ouvrage engagé (et polémique) où vous réfléchissez à la crise économique et politique que traversent les sociétés contemporaines, et aux conséquences sur le système éducatif. Vos autres livres se situent eux dans le champ scientifique, et en particulier dans la discipline linguistique. Selon vous, quelle peut être la spécificité de votre regard de linguiste sur la question de l'idéologie managériale de l'éducation ? (corrélativement, et/ou dans une formulation plus polémique : sur ce terrain, à quelle légitimité peut prétendre un linguiste?)

— Engagé, soit, mais la polémique me retient d'autant moins que l'on multiplie les polémiques pour éviter les controverses. Certes l'idéologie managériale a ses défenseurs, mais ils évitent toute controverse, se réfugiant derrière des arguments économiques présentés comme techniques. À ces utilitaristes, je demande à quoi sert l'utilité – et surtout qui elle sert.

Les déplorations se sont multipliées – mais, de George Steiner à Alain Finkielkraut, elles s'appuient sur une image académique et ethnocentrique de la culture. Dans certains cantons, le passéisme se voit redoublé voire doublé par une condamnation conformiste de la modernité.

Je prends position en tant que citoyen, dans un essai qui se veut informé, mais ne se prétend pas un traité scientifique. Il s'agit en effet de pouvoir et de coercition. L'idéologie managériale n'est pas moins meurtrière que d'autres : elle fait entrer un mythe économique dans l'histoire, et cette entrée, comme toujours, met en jeu des vies. L'ouvrage s'adresse à tous, mais se dédie à la mémoire d'une professeur de mathématiques bien notée, en bonne santé, qui s'est immolée par le feu dans la cour, en disant à ses élèves : « C'est pour vous que je le fais ». Le suicide a été reconnu comme maladie professionnelle à France-Télécom, il pourrait l'être dans l'Éducation nationale¹, il le sera peut-être au CNRS, où l'épidémie a commencé cette année. Aucun *body count* ne dénombre les victimes de la souffrance au travail. Je rappelle que mon ouvrage paraît dans une collection intitulée *Souffrance et théorie*.

* Enseignant de littérature française à l'Université Lyon II.

¹ Pierre Jacque, professeur d'électronique à Marseille, se suicida la veille de la rentrée 2013-2014 ; dans sa lettre d'adieu à ses collègues, il soulignait que « le métier tel qu'il est devenu » ne lui était « plus acceptable en conscience ». Le 7 juin 2014, le Recteur de l'Académie a reconnu officiellement que ce suicide était « imputable au service ».

La seconde partie du livre, intitulée *Résistances*, se consacre aux langues et aux œuvres – objets et pratiques culturelles exemplaires irréductibles à l'idéologie managériale. Les langues ne peuvent être réduites à des instruments de communication, ni les œuvres à des marchandises : elles font, en quelque sorte, de la résistance.

Pour ce qui concerne les langues, leur enseignement se conforme de plus en plus au Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement des Langues, texte de droit en Europe, et à présent diffusé dans le monde entier. Généralement utilisé sans murmure, il se recommande d'une théorie « pragmatique » fort répandue qui permet par exemple de regrouper sous le nom de *texte* aussi bien une œuvre littéraire qu'une étiquette de produit alimentaire. Un indice : dans cet ouvrage de plus de 400 pages, j'ai relevé 52 occurrences du mot *œuvre*, dont 49 dans l'expression bureaucratique *mettre en œuvre*. La didactique de la langue s'organise ainsi autour de « niveaux de compétence » : comme il est motivant de passer de C1 à B2 ! Toutes les agences de notation le confirment.

La littérature est le seul art qui fasse l'objet d'un enseignement un peu approfondi. Mais, en France du moins, on tend à lui substituer « le littéraire », notion vaguement sociologique qui fait de la littérature un « discours social » parmi d'autres, le discours médiatique notamment, et que l'on décrit avec les mêmes catégories. On néglige les projets esthétiques des œuvres, devenues de simples textes — et des textes simples. Les écrivains deviennent des acteurs sociaux en quête de positions concurrentielles. Cette banalisation commence explicitement avec *La naissance de l'écrivain*, où Alain Viala, qui présida pendant quinze ans la Commission des programmes, explique que l'écrivain apparaît avec la naissance de la catégorie socio-professionnelle d'écrivain. On remplace l'art par le marché de l'art : c'est sans doute plus facile à comprendre.

Si Sarkozy a ironisé par trois fois sur *La princesse de Clèves* pendant sa campagne de 2007, il n'a fait que renforcer un populisme déjà latent qui voudrait faire passer pour élitiste toute connaissance un peu étendue. Le candidat évoquait alors la guichetière des postes, elle aussi méprisée. Soit, au guichet, elle n'a pas souvent l'occasion de se référer à *La Princesse de Clèves*, mais en tant que personne, avant ou après sa vie active, en dehors des heures de travail, pourquoi lui dénier une vie culturelle² ?

Il serait trop facile d'accuser toujours les gouvernements successifs, quand les milieux de l'éducation, l'Université et la recherche ont laissé faire les appareils, s'en sont remis aux intrigants, ont suivi les modes « modernisantes », ont délaissé l'ambition de leur programme et sous-estimé la complexité de leurs objets. On a beau jeu de s'en prendre aux grands décideurs ; mais les petits décideurs que nous sommes anticipent : dans tel lycée de deux mille élèves, la seule terminale littéraire compte à peine quinze élèves. Bref, Balzac va rejoindre Pindare dans quelque archive, pendant que l'on refuse du monde dans les filières de management.

Au-delà du constat ou de la simple indignation, fût-elle justifiée, on doit proposer des alternatives de pensée. Pour l'éducation, il faut refuser sa réduction à la formation (professionnelle ou professionnalisante) — sans négliger celle-ci pour autant. Le domaine de la didactique (ou des didactiques) reste celui de la formation : il est important mais restreint. La didactique est un champ d'application pour chaque discipline. Pour des raisons administratives, on a voulu en faire une discipline autonome qui relaie trop souvent un discours techniciste. Mais l'échec reste patent ; les apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et le calcul régressent en France comme dans l'OCDE, où l'on estime officiellement à 15% le nombre de semi-illettrés à l'issue de la scolarisation obligatoire.

Vous évoquez les conséquences de la crise économique sur l'éducation et bien entendu sur la culture, mais j'aimerais souligner aussi les *causes culturelles* de la crise : la dimension critique de la pensée a été attaquée dans les humanités par le bon plaisir déconstructif, l'idéologie de la transgression, et dans les sciences par la démesure techniciste, la réduction de la rationalité à de

² La demande est spontanée. J'ai eu avec un marchand de melons des discussions sur René de Obaldia, avec mon marchand de journaux sur la *Vita Caroli* d'Eginhard ; un aide-soignant qui poussait ma mère sur une civière m'a demandé si les poèmes en prose de Baudelaire étaient vraiment des poèmes, etc.

simples procédures, sous couleur de formalisation théorique ou d'efficacité pratique. La crise est aussi un résultat de ces formes de dérégulation.

Enfin, ici comme ailleurs, la crise n'est ici qu'un prétexte pour justifier l'extorsion salariale et la paupérisation culturelle : le manque d'éducation est précieux pour qui veut en finir avec la démocratie.

Le marché du travail est censé justifier la démission éducative, quand les experts de l'OCDE écrivent froidement et sans fard : « Les travailleurs hautement qualifiés sont nécessaires dans les emplois technologiques ; les travailleurs faiblement qualifiés sont utilisés pour des services qui ne peuvent pas être automatisés, digitalisés ou délocalisés, comme les soins aux personnes ; et les qualifications intermédiaires sont remplacées par la robotique intelligente » (2012). Cette démission se préparait bien avant la crise : au début du siècle, l'OCDE affirmait déjà : « les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin » (2001). L'Europe n'est pas en reste quand elle entend « identifier les besoins en matière de formation », puis « augmenter la pertinence de l'éducation et de la formation vis-à-vis du marché du travail » afin que les citoyens présentent « un dosage approprié d'aptitudes et de compétences » (Conseil européen, 2011).³

— *Comment expliciter l'articulation entre votre oeuvre, considérable dans le champ linguistique, et ce texte plus circonstanciel : pour ceux qui connaissent vos travaux de spécialiste, Apprendre pour transmettre s'inscrit dans une logique globale, mais pour d'autres, l'inflexion peut paraître surprenante, voire abusive : « quelle est l'expertise de ce monsieur Rastier sur les questions techniques de l'éducation ? »*

— Ce ne sont pas seulement des questions techniques... Depuis 1963, mon expérience d'enseignant dans divers secteurs (alphabétisation des adultes, collège d'éducation prioritaire, lycée technique, université) ne légitime rien ; mais j'observe que beaucoup d'autorités académiques et de décideurs semblent avoir fréquenté plutôt les commissions et autres hauts conseils.

Les spécialistes d'un domaine peuvent élaborer des expertises (par exemple dans les comités éditoriaux), mais pourquoi s'en remettre à des experts non autrement qualifiés ? Les comités d'évaluation sont le plus souvent constitués de manière opaque, pour récompenser des vertus syndicales ou des choix épistémologiques partagés avec les décideurs. Des personnes viennent inspecter les unités d'enseignement et de recherche, remplissent des grilles d'évaluation, et sans avoir le temps ni parfois le goût de lire les dossiers scientifiques, elles font du *rating* bibliométrique⁴.

Le chiffrage universel dégénère la connaissance en informations atomisées, dont les histogrammes, camemberts et autres gaussiennes ne sont que les avatars. On fait de l'éducation et de la recherche des réalités administratives parmi d'autres, sans s'aviser que les procédures d'évaluation interdisent l'appréciation spécifique. En outre, le *rating* suscite la fraude, chacun cherchant à progresser dans le classement et déséquilibre son activité en faveur des actes rentables que ce soit dans les hôpitaux, dans les laboratoires ou les commissariats⁵.

³ Je m'appuie ici sur des études de Nico Hirtt.

⁴ Une bourse post-doctorale vient d'être financée pour automatiser la visualisation du *rating* de l'AERES, dont « le rapport d'activité contient une série de représentations visuelles (histogrammes et radars) qui synthétisent les points forts et points faibles des établissements évalués. Ces histogrammes ont été construits à partir d'une analyse manuelle d'unités d'information extraites des rapports d'experts. L'objectif du post-doctorat est d'utiliser des outils de TAL — Traitement Automatique des Langues — (lexicométriques, logométriques, textométriques, etc.), et des ressources ontologiques pour analyser ou annoter les textes et permettre de construire automatiquement ou semi-automatiquement ce type de représentations visuelles. » (Liste LN, 5 juin 2014).

⁵ Pour gagner des points de croissance, la Communauté européenne s'engage à intégrer les activités illégales dans les bilans économiques. Dans un document récent intitulé *How to measure and estimate illegal*

L'évaluation comme l'auto-évaluation de mise dans les rapports d'activité imposent des critères étrangers à la recherche ; par exemple, au CNRS, on doit déclarer dans trois champs distincts la date de début, la date de fin *et* le nombre de jours qu'a duré un colloque, car le *rating* du colloque dépend de sa durée. Le harcèlement moral consiste entre autres à devoir se plier à ces critères et à déposséder les chercheurs et enseignants de la maîtrise de leur métier.

Nommés par les autorités, les experts sont souvent les instruments de la gouvernance mangériale. Les conflits d'intérêt sont multiples, comme on le voit dans les domaines de la santé et de l'environnement. En économie, aucun expert institutionnel n'a vu venir la crise. Dans la recherche, les appels d'offres sont apparemment élaborés par des experts, mais je n'ai pas connaissance qu'une découverte scientifique de quelque importance soit issue d'un appel d'offres.

J'ajoute que des projets majeurs reposent sur des intérêts industriels, comme le *Human Brain Project*, financé par l'Europe à hauteur d'un milliard d'euros et qui s'appuie sur la métaphore obsolète entre le cerveau et l'ordinateur. En revanche, pendant que l'on transforme les laboratoires en bureaux d'études, que les trusts comme Microsoft profitent des crédits d'impôt-recherche aux dépens des laboratoires publics, la recherche fondamentale s'étiole. Albert Fert a reçu le prix Nobel pour avoir découvert des phénomènes ensuite exploités par les technologies des mémoires numériques, des puces aux disques durs : il est le premier à dire qu'aujourd'hui sa thèse ne serait pas financée.

— *Avec Apprendre pour transmettre, vous élargissez à l'enseignement des sciences humaines et sociales et à la question de l'éducation, une réflexion déjà longue entamée à partir de l'analyse du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues). Plus globalement, avec Apprendre pour transmettre, vous explicitez des potentialités politiques que contiennent vos travaux théoriques. Pourquoi le faire maintenant ? Quelle est l'urgence qui vous conduit à cela aujourd'hui ?*

— La managérialisation de l'éducation est un processus engagé depuis des décennies, mais le prétexte ommivalent de la crise économique a cependant servi à couvrir, sous couleur de gouvernance, une précarisation générale et des pressions intolérables qui vont du banal harcèlement au chantage à l'emploi.

Comme toutes les disciplines sont atterrées, les linguistes et gens des « humanités » (pardonnez ce gros mot) peuvent agir de diverses manières :

— Analyser le langage managérial des institutions – benoît mais discrètement terrifiant.

— Refuser que leurs disciplines ne deviennent des discours d'accompagnement de la communication médiatique et de l'industrie culturelle. Délaisser l'*entertainment*, les cours oiseux sur les séries et les zombies, créer des « contenus » artisanaux.

— Reconnaître au numérique sa place auxiliaire, mais utiliser les humanités numériques pour promouvoir les humanités.

— Refuser l'utilitarisme économique au profit de bénéfices pour tous ; renoncer à la mentalité de supplétif, de sous-traitant, ou de supplément d'âme ornemental.

activities, les experts d'Eurostat écrivent au § 11 : « the average prices for the different types of prostitution seem to be relatively easily available. With this information Sales/Output can be calculated. $GO (P.1) = Sales = Number\ prostitutes \times Number\ contacts\ per\ prostitute \times Price$ ». Certains calculs sont plus délicats pour la drogue, notamment pour évaluer la pureté : « $Import\ Quantity = Quantity\ consumed / purity\ factor$ » (§47) ; les experts cherchent aussi à estimer les frais de stockage et de transport, qui viennent en déduction des marges brutes. Bien entendu, aucune considération éthique ne vient troubler leur calcul, car ils ne retiennent que les prostituées supposées consentantes. Les considérations politiques n'ont pas non plus de place : comment lutter contre les trafics illégaux, au risque de diminuer le PIB, d'altérer la confiance des investisseurs et des agences de notation ? Une fois les activités illégales économiquement légitimées, pourquoi et comment limiter le blanchiment d'argent sale ?

À mon plaidoyer pour reconnaître la complexité des langues et des œuvres, j'ajouterai une interrogation sur les pratiques sociales et les institutions. La société civile – domaine de la civilité — est une juxtaposition évolutive d'institutions formelles ou informelles, règlementées ou non, de partis, de syndicats, d'associations et de collectifs : la diversité de leurs normes, comme la diversité des personnes qui s'y rencontrent, est un fondement de la vie sociale et le ressort de son évolution.

Or des gouvernements successifs organisent le fonctionnement de l'état et l'ensemble de la vie sociale en privilégiant voire en imposant une forme unique d'organisation, celle de l'entreprise : ce sont des sociétés de *consulting* qui ont mis au point la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), comme McKinsey pour la Direction Générale de la Modernisation de l'État, Boston Consulting Group pour l'Éducation Nationale, Kurt Salmon pour l'Écologie. Aussi l'on voit se diffuser partout les mêmes éléments de langage (compétences, évaluation, excellence, gouvernance — pour *lean management*, etc.), et des écoles aux hopitaux on retrouve les mêmes méthodes de pression et la même souffrance au travail⁶.

L'expérience historique montre que les états totalitaires ont voulu organiser l'ensemble de la vie sociale selon un modèle unique (comme l'Armée pour le nazisme, le Parti pour le communisme) : porté au niveau étatique, le management devient la structure même de ce que l'on a appelé le *soft power*. Il reste parfaitement compatible avec le militarisme et le socialisme de marché. Sans supprimer les formes d'organisation non managériales, il les restreint en tarissant toute subvention et s'efforce de les contrôler.

— À lire Apprendre pour transmettre *au regard de vos travaux scientifiques, quelque chose est surprenant : alors que nombre de vos travaux défendent l'idée d'une approche informatisée des textes et des corpus, vous consacrez des pages très dures contre l'utilisation des nouvelles techniques de l'information et de la communication et aux développements du numérique dans le domaine de l'éducation. N'y a-t-il pas là un paradoxe ?*

— Laissons la technique à sa place, importante et ancillaire. Le numérique n'est qu'un support qui favorise certaines pratiques, comme la recherche lexicale, la lecture non-linéaire, l'accès au corpus, la lecture sérielle. Il s'ajoute et ne se substitue pas. Il revient aux disciplines d'élaborer en fonction de leurs projets scientifiques leurs ressources documentaires et logicielles.

Les cours en ligne sont devenus un secteur économique ; ils sont dérivés des formations numérisées en entreprise, qui proposent des formations plus rapides et sans locations de salles. Si l'on réduisait l'éducation à la transmission d'informations, on pourrait l'assurer par des vidéos en ligne. Nous verrons comment évoluera le FUN (acronyme alliant de *France Université Numérique*). Faute de les avoir encore numérisés, on transforme les enseignants en répétiteurs, on parle explicitement de *tuteurs* : ils s'assurent que les vidéos ont été visionnées.

Depuis deux décennies, on peut consulter en ligne des vidéos sans que cela ait conduit à restreindre les cours dits « présents » ; mais on sent cependant aujourd'hui que des décideurs brûlent de franchir ce pas, comme si jadis la distribution de photocopies avait pu justifier la fermeture de départements universitaires. Derrière la dématérialisation se profilent des intérêts privés : par exemple l'ENS a payé 50.000 dollars à Coursera, géant californien du Mooc, pour figurer dans son offre.

Mais que peut-on dire dans un Mooc ? On doit s'en tenir au *mainstream*, à la « science normale », car sur bien des points délicats on ne peut pas tout dire à n'importe qui. Dans ce programme minimum, la dimension critique est estompée, comme les valeurs transmises : on ne

⁶ Paradoxe, des entreprises abandonnent les formes hiérarchiques du management et l'obsession du contrôle pour augmenter la productivité (cf. Isaac Getz et al., *Liberté & Cie, Quand la liberté des salariés fait le succès des entreprises*, Fayard, 2012). Même certaines grandes écoles (privées) s'intéressent à ce modèle d'organisation.

donne guère son avis personnel, on se conforme au genre, au risque d'une perte de la diversité et du formatage par une pensée unique des ministères successifs.

On y voit la fin tant attendue des cours magistraux, mais les Moocs le sont maximale, et les sociétés qui les diffusent entendent remplacer les diplômes par des badges de compétences dans le CV. Que fait-on des erreurs, si importantes pour la compréhension ? Des phénomènes d'identification – si importants pour la maturation affective et intellectuelle ?

Après les cours, on commence à numériser les étudiants : le conseil général Rhône-Alpes expérimente, pour compenser des absences, les avatars des élèves, placés sur leur table, sans doute pour ne pas les séparer de leurs voisins. Les webcams et micros assurent la présence.

— *Vous refusez toute nostalgie, toute idéalisation des formes anciennes de la transmission pédagogique. D'aucuns pourraient pourtant faire une lecture réactionnaire de votre propos...*

— La droite réactionnaire a vilipendé le « pédagogisme », mais elle vise en fait tous les projets de pédagogie émancipatrice depuis Freinet ou Montessori, qui voulaient éduquer des citoyens autonomes et responsables. En revanche, la didactique instrumentalisée par les décideurs et les appareils produit plutôt des opérateurs capables d'appliquer des procédures. Un exemple : un rapporteur parlementaire UMP propose d'enseigner à l'école le code informatique (les expériences pilotes – ateliers *Kidscoding* — ont été menées et financées avec Microsoft) sur des heures prises aux sciences de la vie.

Pourquoi vouloir enfermer ces questions dans un débat droite-gauche, d'autant plus superficiel que les gouvernements successifs ont maintenu et approfondi la même orientation ? Certains espéraient la disparition des coûteuses et superfétatoires Agences de moyens (comme l'ANR) et d'évaluation (comme l'AERES) : il n'en a rien été. Dans le secondaire, les continuités l'emportent, conformément aux vœux des appareils qui s'appuient les uns sur les autres.

Les contenus des enseignements ne sont ni droite ni à gauche, mais la démagogie reste invasive. Par ailleurs, il n'y a aucune raison de laisser la critique du discours managérial à des auteurs qui critiquent par là l'Occident (comme Legendre), la démocratie (comme Agamben ou Badiou), voire le judaïsme mondial (comme Heidegger). Condamner la modernité politique en récusant la démocratie comme les droits de l'homme, cela laisse dans l'ombre l'idéologie managériale, pourtant florissante dans des tyrannies comme la Chine.

Je pose des questions comme celle du désir d'apprendre — certes indépendant des positions dans l'hémicycle. La culture n'est pas élitiste, et, le serait-elle, je prônerais la démocratisation de cet élitisme.

Comme la curiosité reste le meilleur des appels d'offres, le désir d'apprendre est le ressort de toute pédagogie : faute d'en partir, pour le susciter et le relancer, elle serait vouée à l'échec. Les arguments utilitaristes ne peuvent que l'éteindre : « cela vous servira », cette phrase « motivante » laisse souvent entendre que le reste ne sert à rien. Ce préjugé a été si bien intériorisé que l'on voit à présent des étudiants se désintéresser de ce qui ne leur semble pas rentable.

Passez-moi la métaphore, mais les donneurs de sang que l'on a voulu rétribuer ont refusé la rémunération avec indignation, voire ont refusé de le donner à nouveau. Il resterait d'ailleurs à repenser les dettes économiques dans les termes d'une anthropologie de l'échange ; par exemple dans certaines contrées, il est discourtois voire offensant de rembourser ses dettes, car cela rompt le lien social des obligations réciproques.

Je suis favorable à une pédagogie du défi, qui bien sûr peut être ludique, mais reste aux antipodes de la compétition économique. Comprenons que l'éducation repose tout entière sur une anthropologie de l'échange que l'on a pu esquisser à partir de *l'Essai sur le don* de Marcel Mauss. Les échanges dont ont émergé les langues et les autres formations culturelles ne sont pas réductibles à l'échange marchand et véhiculent des valeurs bien différentes : ne disait-on pas que l'on *prodigue* un enseignement ? Dans le monde culturel, on peut certes rivaliser de prestige somptuaire, mais toujours l'intérêt prime sur l'intéressement.

Une théorie de l'éducation suppose nécessairement sur une anthropologie et une gnoséologie (généralement implicites). L'anthropologie comprend une théorie de la personne (non du sujet, psychologique ou philosophique, ni de l'individu biologique) et une théorie de la société.

La connaissance n'est pas une accumulation d'informations rebaptisées « connaissances ». Comment relier entre elles les vidéos – et les disciplines ? Connaître, c'est savoir faire le lien entre les « connaissances », et apprendre ainsi au sein d'une pratique sociale.

La dimension critique de toute connaissance – indissoluble de l'éthique – suppose le recul nécessaire, pour tirer parti de ses erreurs et mesurer l'étendue de son ignorance, alors que le véritable ignorant trouve réponse à tout — ou clique sur le premier lien remonté par son moteur de recherche. Même si l'on convenait de manière simpliste que la vérité est dans les faits, encore faut-il les reconnaître, leur donner sens et les hiérarchiser. Ensuite, caractériser la teneur et la pertinence de ces faits. Dans un troisième temps, la réflexion détermine la portée de la connaissance ainsi élaborée. On pourrait distinguer ainsi trois moments : (i) *L'information* : prendre connaissance des faits réputés comme tels, c'est-à-dire des textes et document de base. (ii) *La contextualisation* des informations à leur source : dates, lieux, auteurs, critique des textes, etc. (iii) *L'appropriation* dans le contexte présent – théorique et/ou pratique —, conduit enfin à une sorte de réélaboration. En somme, l'information reste privée de contenu sans la contextualisation qui permet *in fine* de se l'approprier.

En outre, une théorie de l'éducation suppose une théorie du langage et plus généralement des signes, car la transmission est un ensemble de pratiques sémiotiques. Or la théorie du langage qui domine à l'échelon international reste celle – fort appauvrie – du positivisme logique, qui en fait au mieux un code parmi d'autres, au pire une sorte de langage formel raté (Montague). Elle reste parfaitement compatible avec l'idéologie technique et ne permet pas de recul critique sur ses fondements. Il reste donc un travail spécifique à accomplir pour élaborer une réflexion théorique qui rende compte de la complexité des systèmes sémiotiques et des objets culturels qu'ils informent.

La question : pourquoi apprend-on ?, celle des motivations et des projets, précède celle des objets et des méthodes. L'estime de soi est une condition de l'apprentissage : l'égalité prônée et mise en œuvre par l'école républicaine servait à donner confiance, précisément pour annuler symboliquement les handicaps initiaux dûs aux inégalités sociales. On n'étudie pas pour étoffer son CV dès sa plus tendre enfance. On n'apprend et l'on ne retient que si l'on y trouve quelque valeur et l'on ne se perfectionne que si l'on en retire confiance, voire prestige.

La personne, comme figure tout à la fois individuelle et sociale, s'édifie sous le regard des autres, et souvent par eux. Les autres quelconques des réseaux sociaux (*friends* et *followers*) font pâle figure auprès des autres que l'on dote de prestige et d'autorité (les enseignants ne sont pas tous choisis comme maîtres) : l'autre significatif est l'objet d'un attachement, voire de séduction. Une personne de confiance inspire la confiance en soi qui permet d'apprendre et même de créer. Mais l'autorité ne devient émancipatrice que si elle ne s'appuie sur aucune position de pouvoir. Or c'est bien de pouvoir qu'il s'agit dans l'idéologie managériale, car l'invocation répétée de l'utilité vise *in fine* la soumission à un pouvoir économique.

La connaissance est un *bien public*, qui ne diminue pas par son partage, elle augmente plutôt, car elle y trouve des développements : vous faites un séminaire pour que certains s'emparent de sujets que vous n'avez pas traités. La connaissance que vous prodiguez vous est rendue au multiple.

La triple obligation de donner, de recevoir et de rendre revêt sans doute une portée anthropologique générale. On peut observer sa mise en place dans les premiers pointages de l'enfant : il désigne un objet en regardant l'adulte, et l'adulte rend la pareille. Ainsi s'instaure une objectivité partagée : cela est pour moi dans la mesure où cela est pour nous. Cette « naissance du sens » (c'est l'expression à Cyrulnik) se perpétue et se complexifie dans les échanges ultérieurs et d'abord dans l'apprentissage de la langue. On ne saurait distinguer l'interaction entre l'enfant et

l'adulte de l'émergence des objets, sémiotisés et valorisés en commun ; de même qu'ultérieurement on ne pourra séparer la relation pédagogique et les contenus enseignés.

Cela dépasse la pragmatique du positivisme logique, car la communication est prise et contextualisée dans un processus de transmission. La distinction entre l'émetteur et le récepteur reste exangue : on croit parler de sa propre autorité, mais encore faut-il se sentir habilité ; vous croyez que l'on vous parle, mais votre écoute a déjà la dimension d'une réponse ; enfin toute parole qui reste s'adresse à quelqu'un mais se destine aussi à d'autres (ainsi, le témoignage de l'extermination s'adresse aux vivants et se destine aux camarades engloutis).

Ce qui vaut pour les langues se décline encore plus nettement pour les œuvres : leurs auteurs rivalisent certes, mais pour rendre ce qu'ils estiment avoir reçu des œuvres qui les ont éduqués.

Enfin, pour ce qui touche les cultures, on peut rendre compte de leur dynamisme en termes de dettes symboliques, contractées en leur sein comme entre cultures, jusqu'à fonder une culture cosmopolite, comme l'atteste de longue date la littérature mondiale.

La dette symbolique s'étend ainsi de l'échange linguistique à la transmission culturelle. L'éducation est une entrée dans ce cycle cumulatif ; parce qu'elle est sans but et sans fin, elle garde tout son sens — et nous en confère un peu.

— *Pourriez-vous enfin faire une présentation de vos travaux, qui situerait Apprendre pour transmettre parmi vos autres livres ?*

— Mes travaux portent pour l'essentiel sur les textes (philosophiques, littéraires, scientifiques). Ils partent de la linguistique pour renouer avec la philologie et l'herméneutique (par le biais de l'herméneutique matérielle). Les textes numériques et la linguistique de corpus sont mis à contribution⁷.

J'abrège pour éviter le rapport d'activité, genre majeur d'aujourd'hui. *Apprendre pour transmettre* est un essai, où l'on retrouve trace de mes travaux antérieurs sur la linguistique ou la littérature, mais qui ne s'y réfère pas explicitement. Il veut illustrer une conception de la culture qui me semble irréductible à l'idéologie managériale. L'éducation et la recherche sont en effet porteuses de valeurs non marchandes et leur dimension critique exaspère un certain revanchisme⁸.

⁷ Sur les corpus numériques, j'ai réuni un collectif sur l'analyse des données textuelles, consacré aux sentiments dans 350 romans français (1995), un autre sur les corpus (2007), enfin j'ai consacré un livre de synthèse à la sémantique de corpus (*La mesure et le grain*, Champion 2012).

Dans le domaine épistémologique, on peut signaler *Sémantique et recherches cognitives* (1991), les collectifs *Herméneutique : sciences, textes* (1997), *Introduction aux sciences de la culture* (2002) ainsi que divers travaux sur Saussure et le néo-saussurisme.

La théorie sous-jacente reste la sémantique interprétative (outre l'ouvrage éponyme, 1987, on peut rappeler *Sens et textualité*, 1989, *Sémantique pour l'analyse – de la linguistique à l'informatique*, 1994). Un collectif récent issu de ce courant de recherche en présente l'agenda (*Textes, documents, œuvres*, Presses Universitaires de Rennes).

En philosophie, j'ai publié un ouvrage d'analyse narrative et thématique des *Éléments d'Idéologie* de Destutt de Tracy (1971), une étude sur le corpus numérique de l'œuvre intégrale de Deleuze (en collaboration avec Sylvain Loiseau) et récemment un chapitre dans un collectif dirigé par Emmanuel Faye (*Heidegger, le sol, la communauté, la race*, Beauchesne).

En littérature, j'ai étudié le *Dom Juan* de Molière, les *Poésies* de Mallarmé, *Les mille et une nuits*, Jodelle, Maupassant (*Toine*), *L'assommoir* de Zola, *Zone* d'Apollinaire ; enfin, l'unique recueil de poèmes de Primo Levi, *Ad ora incerta* (*Ulysse à Auschwitz*, Cerf, 2005) ; à la suite de ce livre, un dernier cycle de travaux porte sur le témoignage littéraire des violences politiques de masse.

D'autres études, moins monographiques, traitent de l'interprétation littéraire, des disciplines du texte (philologie, herméneutique, thématique, stylistique, rhétorique, poétique des genres), ou encore de la doxa en corpus littéraire. Enfin un recueil réunissant des études sur Chamfort, Balzac, Berlioz, Flaubert, Rimbaud, Proust, Breton, Borges, Beckett reste à paraître.

⁸ Si je cédaï à un accès de moralisme antique, je citerais Pétrone : « Ceux qui n'ont cure que d'entasser de l'argent ne veulent pas qu'on croie qu'il y ait rien de meilleur que ce qu'ils estiment eux-mêmes. Ils persécutent donc, par tous les moyens, les amateurs de lettres, pour qu'ils aient eux aussi l'air de céder le pas à l'argent. » [Qui solas extruere divitias curant, nihil volunt inter homines melius credi quam quod ipsi

tenent. Insectantur itaque, quacumque ratione possunt, litterarum amatores, ut videantur illi quoque infra pecuniam positi » (*Satyricon*, LXXXXIV, 1). Je ne peux m'empêcher de trouver quelque chose de kafkaïen dans ce verbe *insectantur*].