

PENSER

DÉPENSER

L'enseignement ne va pas sans dépense. Cela se compte d'abord dans le budget des Etats; mais aussi plus sournoisement, chez les enseignants: dépense d'énergie, fatigue, épuisement. En pure perte? La rentabilité d'un système éducatif est toujours chose douteuse. L'éducation fonctionnerait-elle alors sur le mode archaïque du potlach, de la dépense improductive et infinie? C'est désigner sous l'horizon de la pauvreté socratique, l'espace de la pensée.

Toute réflexion sur la pédagogie ou sur la relation pédagogique, ou encore sur les situations d'enseignement suppose que la pédagogie est possible et que l'enseignement soit possible.

Une hypothèse implicite, mais toujours présente et nécessaire, est qu'entre l'enseignant et l'élève il y ait quelque chose en partage qui est la pensée: je ne peux m'adresser à un élève, quel qu'il soit, que si je suppose que chez mon interlocuteur, il y a la pensée ou la possibilité de la pensée, et que ma pensée, à travers les mots du langage ou tout autre dispositif, peut communiquer avec ce que je désigne chez lui comme de la pensée. Cela est vrai quelle que soit la nature de l'enseignement ou de l'élève ou du professeur: qu'il s'agisse d'un menuisier qui s'adresse à un apprenti ou d'une mère à son nourrisson qui ne sait pas encore parler, dans tous les cas, on suppose, si l'on veut apprendre quelque chose à quelqu'un, qu'"en face" il y a de la pensée.

Une pensée en acte, quelque chose qui s'agite, qui fait effort, qui veut comprendre, qui refuse, qui s'interroge, qui s'émerveille, etc... Celui qui enseigne (ou veut enseigner) met en oeuvre sa propre activité de penser et fait appel à l'activité de pensée de l'élève.

Sur cette première thèse, trois remarques peuvent être faites. Nous avons dit qu'il s'agit d'une pensée en acte. Cela veut dire qu'*a priori* je ne suppose rien de plus chez l'enfant que cette capacité d'activité dans le monde de la pensée dont je ne sais rien d'autre, et même chez celui qui occupe la place de l'enseignant, la même chose est

supposée, qu'il mette en oeuvre une pensée en acte. Mais il peut fort bien se faire aussi qu'il n'y ait pas de pensée du tout, ni chez l'un ni chez l'autre. On peut fort bien imaginer que le maître ne soit qu'une sorte de répétiteur, quelqu'un qui lit et qui énonce un texte qui n'est pas le sien, accomplissant ainsi des gestes qui ne correspondent à aucune activité de pensée. On peut faire l'hypothèse d'un professeur qui lirait à des élèves un cours qu'il n'aurait pas rédigé, auquel il ne comprendrait rien, et que les élèves écouterait. On peut estimer qu'il ne pense pas (ou peu), que l'efficacité de son enseignement est nulle (ou presque), que les élèves n'apprennent rien, car on n'appellera pas apprendre, le fait de répéter - par exemple en recopiant sur un cahier les paroles proférées par le maître. Enseigner suppose donc que dans cet acte, ce qui s'effectue c'est de la part de l'enseignant l'exercice de la pensée.

En second lieu, nous avons dit que, dans le même geste, celui qui enseigne fait appel à l'activité de pensée de l'élève. Ce terme "appel" doit être pris dans son sens le plus strict, c'est-à-dire que la pensée de l'élève est toujours déjà là, mais sur le mode hypothétique: en même temps qu'elle est nécessaire, elle est incertaine; on ne peut jamais aller vérifier, on ne peut pas y aller voir. C'est pour cela que vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un est toujours une attitude traversée par l'incertitude et corrélativement par l'espoir.

La dernière remarque serait la suivante: il y a une autre hypothèse, implicite, également à l'oeuvre dans tout cela, que la pensée du maître et la pensée de l'élève sont homogènes, que ce qui est partagé, communiqué est de même nature. Cela nous fait entrer davantage dans le vif du sujet de la relation d'enseignement: qu'est-ce qui est supposé être homogène et partagé entre le maître et l'élève? Est-ce l'objet de la pensée, le contenu de la pensée qui peut se monnayer en termes de savoirs ou de science objective? Est-ce plus originellement la capacité de la pensée qui est partagée entre les interlocuteurs? La réponse à la première question est bien évidemment subordonnée à celle que l'on donnera à la seconde: l'objet du savoir ne pourra être partagé que si chez l'élève et le maître est assurée la capacité de l'exercice de la pensée. Cette capacité est-elle la même entre les interlocuteurs ou est-elle différente? En quel cas les modes de représentation et d'appropriation du savoir seront différents: c'est le lieu d'intervention d'une sorte de psychopédagogie différentielle.

Mais quel que soit l'écart, il ne peut y avoir d'enseignement sans hypothèse d'un fond d'homogénéité ou d'universalité de la faculté de penser. Qui veut enseigner à des chimpanzés suppose que quelque part ils ont quelque chose de commun avec lui qui est de cet ordre: *a minima*

la faculté de manipuler des signes, de les comprendre, de leur donner une signification.

Nous avons dit que vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un est toujours une position traversée par l'incertitude. L'enseignant n'est jamais certain d'atteindre son but et l'élève qui écoute, est-il certain d'avoir compris, tout compris? Il y faut beaucoup d'effort de la part de l'un et de l'autre, de l'attention, de la prévenance, du courage, du travail, du temps... cela ne va pas de soi.

Cela ne va pas sans dépense.

Tel sera le second point de notre réflexion: l'enseignement ne va pas sans dépense.

Cela peut se décrire d'abord comme une dépense d'énergie. D'abord la fatigue qui s'abat sur le maître à la fin d'une journée de classe; il est épuisé, vidé, usé. C'est plus qu'une fatigue physique, c'est une déperdition. Diverses recherches¹ ont bien montré que le discours de la dépense chez les enseignants renvoyait à des métaphores de la perte de substance, du don de soi, jusqu'au thème de l'anéantissement ou du sacrifice: je suis vidé, je suis crevé, disent-ils, ils vont me tuer, ou bien sur le mode défensif: il ne faut pas se laisser "bouffer", dévorer par les élèves, ou plus largement: le métier est usant. Le métier d'enseignant est donc ainsi décrit, par les protagonistes eux-mêmes, comme ce mouvement de destruction insensible et progressive de soi, de dissolution ou d'absorption, infini et infiniment recommencé: à chaque rentrée, ou chaque jour, il faut repartir, déployer toutes ses capacités d'invention, de persuasion, de séduction ou bien recourir à la crainte, la sévérité, la discipline. Quelle que soit l'attitude (la pédagogie) choisie, le bilan est identique:

L'enseignant se dépense, personnellement, physiquement et psychiquement dans l'exercice de son métier.

On dira aussi que c'est un métier où il faut beaucoup investir, beaucoup s'investir. On rencontre ici d'autres métaphores, bancaires, qui conduisent à d'autres réflexions.

Et premièrement, que la dépense est aussi collective et sociale.

Les Gouvernements, les ministères concernés mais aussi les collectivités locales, à tous les niveaux, sont fortement impliqués et sollicités pour l'investissement, le financement de l'éducation. L'instruction coûte cher, très cher.

¹ Kaes. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 1973 et D. Anzieu. *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod, 1973.

Les chiffres ne manquent pas. Dans le monde (statistiques 1990 de l'UNESCO), les dépenses publiques d'éducation représentent 5.6 % du PNB: 5,9 % dans les pays développés, 4,2 % dans les pays en voie de développement. Les dépenses par élève en dollars et par année sont passées de 1975 à 1985 de 1098 à 2645 dollars dans les pays développés et de 29 à 122 dollars dans les pays en développement². L'instruction coûte cher, très cher, et sa rentabilité est douteuse: l'illettrisme gangrène les sociétés les plus modernes. Pour la France, le compte économique de l'éducation pour 1980 portait sur 270 milliards de francs, soit 6.2 % du produit intérieur brut, équivalent à une contribution de 3 200 francs par habitant³. En 1984, un élève coûtait 8 030 francs dans l'enseignement préscolaire, 10 780 francs dans le premier degré, 13 860 francs dans le premier cycle du second degré et 21 000 francs dans le second cycle général⁴. On voit que le coût par élève croît avec le niveau de formation. Il faut savoir aussi que toute volonté d'extension ou d'élévation du niveau moyen d'instruction se chiffre immédiatement en milliards. Dans un numéro de la revue *Le Débat* de septembre 1984, Christian Baudelot et Roger Establet avaient proposé une évaluation de ce qu'il en coûte pour former un bachelier supplémentaire. Suivant deux cohortes d'élèves quittant l'enseignement primaire en 1962 et 1973 jusqu'à leur accès à la classe terminale respectivement en 73 et 81 et prenant l'hypothèse de l'égalisation des chances, ils essaient de voir ce qu'il en aurait coûté pour que les chances d'accès à la classe terminale s'alignent pour chaque élève sur celle des fils de cadres supérieurs en 1962. Eh bien, il aurait fallu multiplier par 5 l'accroissement annuel du budget de l'Education Nationale, ce qui en fin de période aurait équivalu à absorber entre 60 et 70 % du budget de l'Etat. Aucune société économiquement très prospère n'y résisterait.

Nous pourrions ajouter: aucune n'en a besoin. Mais on comprend dès lors que l'investissement éducatif ainsi représenté se trouve saisi par une autre logique, celle de l'investissement productif.

Car il faut que le coût social de l'éducation rapporte quelque chose; il faut que cela soit rentable. D'où le souci des gouvernements d'évaluer leur système éducatif.

L'évaluation porte essentiellement sur deux points:

- les coûts effectifs, en termes de budget: il s'agit là de réduire

² *Education de base et alphabétisation* - indicateurs statistiques dans le monde, UNESCO, 1990.

³ *Education et Formation*, No 9, oct.-déc. 1986.

⁴ *Ibid.* No. 12, avril-juin 1988.

le gaspillage;

- les effets attendus de l'instruction: ici on évalue les taux de réussite, dans telle formation, dans tel cursus, à tel examen.

Dans les deux cas, l'investissement est acceptable et consenti si à terme--plus ou moins lointain--il doit produire des richesses; en termes socio-économiques, des compétences professionnelles. Ainsi va la rationalisation du système d'éducation, en termes d'investissement, de production et de richesses: les richesses produites sont des compétences.

La dépense est finalisée et régulée par cette attente. Si cette attente est déçue, si les résultats ne sont pas atteints, on parlera de faillite du système éducatif, comme une entreprise fait faillite quand elle dépense et ne gagne rien.

Or cette logique peut être critiquée et il est permis de renverser du tout au tout la perspective.

Qui a dit en effet que l'Education devait être économiquement rentable? C'est une préoccupation récente, qui a étouffé une conception plus ancienne selon laquelle elle devait être désintéressée, gratuite, n'ayant d'autre fin qu'elle-même, soit le partage de la connaissance et l'exercice de la pensée. Il faudra attendre la Contre-Réforme pour qu'on envisage qu'elle puisse aussi servir à sauver des âmes, ou après 1789, à former l'esprit républicain. Quant au fait qu'elle puisse présenter un intérêt économique, cette préoccupation apparaîtra avec le développement de la société industrielle: justement.

Dans un article de 1933, *La notion de Dépense*, Georges Bataille apporte les éléments de réflexion qui permettent de renverser une telle problématique.

Il y affirme le caractère secondaire de la production et de la conservation des biens par rapports à la dépense, et il relève tous les comportements qui se manifestent par des dépenses improductives considérables, hors de toute mesure, et pouvant conduire le donateur à la ruine, au dénuement le plus complet.

L'exemple paradigmatique lui en est fourni par le potlatch déjà analysé par Marcel Mauss dans son *Essai sur le don*: le don ou la destruction, toujours spectaculaire, de richesses prend dans le potlatch la forme d'une perte sans appel, d'une dépense inconditionnelle. "La consommation et la destruction y sont réellement sans bornes. Dans certains potlatch on doit dépenser tout ce que 'on a et ne rien garder⁵".

⁵ Marcel Mauss. *Essai sur le don*, in *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1966, 3e édition, p. 200.

Nous n'ignorons pas que dans sa forme la plus répandue, le potlatch est aussi un défi, qui oblige le récipiendaire à répondre ultérieurement par un don encore plus grand: dans son essence, ce système d'échange obéit à une logique de l'accroissement infini, jusqu'à l'extinction--c'est ce qui fascine Bataille, mais Mauss souligne aussi que l'idéal du Potlatch se réaliserait dans le cas où il n'y aurait pas de répartie possible, quand la dépense est à ce point démesurée qu'il ne peut y avoir de retour possible, Notons encore que la fonction du potlatch n'est pas immédiatement économique; cela ne veut pas dire qu'il ne vise pas certains effets, bien au contraire, mais ils se situent dans l'ordre symbolique: celui d'un pouvoir religieux, d'une prise magique, spirituelle sur le destinataire. C'est à ce "prix" que le sacrifice peut être accepté; dans une certaine mesure il est même nécessaire.

Ne retrouve-t-on pas un certain nombre de ces traits dans la relation pédagogique et certains aspects de fonctionnement du système éducatif?

Ainsi, nous l'avons esquissé, le sentiment de l'enseignant de tout donner de lui-même, de payer de sa personne sans rien recevoir en retour: l'ingratitude des élèves va de pair avec le sacrifice, l'abnégation du professeur. Il faut reconnaître que la situation de dépense inutile et la frustration sont structurellement constitutives du métier d'enseignant. On nous objectera que la dépense n'est jamais totalement inutile, qu'il reste toujours quelque chose (c'est l'espoir ou la consolation du maître); nous l'accordons bien volontiers.

Car le véritable problème est un peu différent:

Nous n'avons jamais voulu dire que l'enseignement ne produisait aucun effet; il produit beaucoup d'effets, mais ils sont surtout ailleurs. En tout cas, ils ne se situent pas essentiellement dans l'évaluation quantitative de ce que les élèves peuvent avoir acquis en termes de programme ou de réussite à l'examen.

L'investissement et la dépense se déploient et s'épuisent sur une scène essentiellement symbolique: cet investissement est fait d'incertitudes, d'espoirs, il ne peut être mesuré; il est proprement inestimable, sans limite et sans mesure: c'est un investissement infini. On comprend dès lors qu'il ne puisse jamais être reconnu à sa "juste valeur" (notre travail est méconnu, ignoré, méprisé, disent les enseignants), et qu'il ne puisse évidemment pas non plus, en termes de salaires, être rénuméré au juste prix. Ce dernier trait fournirait plus explication suffisante de cette autre réalité, historique et sociologique, que les maîtres aient toujours été si mal payés. C'est que - au sens strict - ils sont *impayables*.

Décrire alors l'action éducative en termes de rentabilité ne donne

qu'une vue partielle de ce qui se joue dans son procès. Ignorer l'autre versant, celui de la dépense improductive ne peut conduire les planificateurs qu'à la déconvenue. C'est peut-être ce deuxième versant qui est le plus important, le seul qui vaille, car il est fondateur.

Il faudrait le décrire de la façon suivante.

La dépense de la pensée, la dépense qu'exige l'exercice de la pensée se déploie dans un espace symbolique où s'entrecroisent les désirs de l'élève et du maître, où se distribuent et s'échangent des fragments du savoir. Mais sur ce point la boîte n'a pas de fonds des trésors de Pandore et la mosaïque de la connaissance jette des ponts mais dessine des vides. La série est sans fin des signes de l'échange. Quant aux désirs, aux flexions, aux parcours, ils ont bien des objets, des lieux de quête, mais ils n'ont pas de but, sauf à le penser dans les termes d'une identification impossible; leur mouvement ne se peut définir qu'en termes d'horizon.

Infinie, cette dépense est socratique: elle accepte la pauvreté.

Il est une autre sorte de dépense, tout aussi fondatrice, intempestive ou gagne-petit, toujours énorme, qui est celle de l'institution. Elle prend deux formes principales:

La première est celle, circulaire, et pour cela sans fin, de l'auto-explication, de l'auto-légitimation. C'est la dépense épuisante des discours, de la littérature pédagogique, de la recherche éducative, toujours recommencée, inutile peut-être, nécessaire certainement. Pas totalement inutile toutefois. Economiquement, cela coûte un argent fou pour des rentrées douteuses; mais les gains sont ailleurs, symboliques encore. Le discours de la pédagogie, pour aller à l'essentiel, réconcilie l'école avec elle-même, exorcise ses inquiétudes, panses ses blessures, lui restitue ses forces et son pouvoir: c'est là encore une tâche infinie.

La seconde se manifeste au contraire dans l'événement: puissamment médiatisée, elle dépense sans compter et rappelle les fêtes somptueuses et ruineuses des rois: il s'agit alors de frapper l'opinion, rétablir une confiance, une harmonie défailante entre l'école et son peuple. L'opération "informatique pour tous" en 1984, et l'évaluation CE2-6ème en 1989 sont à cet égard de gigantesques potlatch, dont le gouvernement, par ailleurs très économe, se garde bien de tirer le bilan comptable (ou du moins de le faire connaître): c'est que l'enjeu est d'un tout ordre. Marcel Mauss indiquait déjà que dans certains cas et de façon ultime, le potlatch visait à agir sur la nature, à s'accorder sur elle, pour s'en assurer la maîtrise, une prise magique. Ici de même, tout se passe comme si les sociétés modernes, quand elles se sentent en perte de maîtrise, sur elles-mêmes et pour se soutenir dans leur existence, avaient par moments et en certaines de leurs régions, besoin de ces gaspillages