

L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes

Gaëlle Jeanmart

Introduction

Nous proposons dans cette réflexion d'aborder quelques conceptions philosophiques de l'autonomie comme enjeu éducatif à partir de deux questions essentielles, et délicates aussi au sens où elles explorent les tensions ou les paradoxes que peut abriter la notion : comment, en tant qu'éducateur, rendre libre alors que la liberté semble être quelque chose qui se prend et non qui se reçoit ? Et si éduquer vise à rendre autonome, peut-on et comment y penser l'autorité et l'obéissance ? Cette deuxième question peut se décliner à son tour en une série d'autres : est-il possible d'enseigner sans autorité et d'apprendre sans obéir ? De quoi serait faite l'autorité de celui qui enseigne pour qu'il soit effectivement un maître émancipateur ? Et de quoi serait faite l'obéissance de celui qui apprend pour qu'il apprenne en effet à devenir un adulte autonome et non simplement un être discipliné et obéissant ? Enfin, comment penser le fait que l'institution pédagogique, qui est le lieu matériel et symbolique de l'exercice de l'autorité et de la soumission des sujets, peut se donner pour première mission de rendre autonomes et d'émanciper ceux qu'elle assujettit ?

Pour répondre à ces questions, nous convoquerons trois grands penseurs de l'éducation qui s'échelonnent sur toute l'histoire de la philosophie : Aristote (384-322 ACN) pour l'Antiquité, Jean-Jacques

Rousseau (1712-1778) pour les Modernes et Jacques Rancière (né en 1940) pour les contemporains. Ces penseurs ont en commun le fait de considérer que l'autonomie est le premier enjeu de l'éducation – ce qui signale au moins la permanence de cet objectif assigné à l'éducation. Et ils considèrent tous également qu'il faut se ranger à l'autorité d'un adulte pour s'émanciper, mais ils envisagent l'obéissance émancipatrice et l'autorité à laquelle elle se plie sous des angles bien différents. Ce sont ces différences que nous souhaitons explorer plus précisément.

Avant d'entrer dans le vif du sujet et d'aborder la notion aristotélicienne d'autonomie, il nous faut prendre quelques précautions. C'est d'éducation et pas seulement d'enseignement que nous parlerons ici, dans une mission qui ne concerne pas spécifiquement l'école et peut-être qui ne la concerne pas suffisamment dans la mesure où elle réduirait sa mission à former un cerveau et à donner un bagage culturel sous la forme de capacités à lire, écrire, voire à organiser son savoir. Si l'école ou l'université sont concernées par cette étude, c'est seulement en tant qu'institutions qui élargiraient leur mission à l'éducation fondamentale à disposer de soi librement. Rendre libre en effet l'enjeu premier des philosophies de l'éducation abordées ici.

Deuxième précaution, aussi humble que la précédente fut ambitieuse : le point de vue de cette réflexion sur l'autonomie est théorique, dans une philosophie que le sociologue Alain Touraine disait « d'en-haut », c'est-à-dire tirée des livres et non de l'observation de la vie. Les limites de cette approche sont évidentes pour toutes les disciplines pratiques, pour les savoir-faire, qui demandent peut-être une clarté dans les idées, mais qui demandent surtout une capacité d'exécution, de réalisation ou de réaction adaptée. L'essentiel du travail reste donc à faire par le lecteur qui serait séduit par l'une des perspectives sur l'autonomie analysées dans cette étude. L'essentiel est bien en effet dans l'intelligence « phronétique » que chacun peut développer en mettant une « théorie » à l'épreuve du réel. Reste pourtant que la théorie sert à déployer la vue. Elle permet de sortir des conceptions outrées qui tiennent au manque de perspectives.

Le point de vue théorique est donc particulièrement souhaitable

sur cette question du rôle de l'autorité et de l'obéissance dans les processus d'autonomisation. C'est qu'en effet, après avoir dénoncé les dérives autoritaires de l'éducation traditionnelle, on en est venu plus récemment à dénoncer les dérives libérales de l'idéologie soixante-huitarde qui aurait engendré un mythe (ou un monstre) : l'enfant-roi. Or, parler d'autonomie, c'est par définition ou plutôt par étymologie, opter pour une position médiane dans ce débat. L'*auto-nomie*, c'est en effet un mixte entre la liberté du pur rapport à soi comme être de volonté et de désir et la contrainte du *nomos*, de la loi qu'on choisit de s'imposer. L'autonomie définit donc une position intermédiaire, entre liberté et obéissance, entre la liberté du choix absolu et la contrainte légale, qui sert dans l'*auto-nomie* à réintroduire la considération d'autrui dans le choix, transformant ainsi la liberté en responsabilité. En passant par les théories de l'autonomie proposées par Aristote, Rousseau et Rancière, nous souhaitons redonner sa consistance philosophique à la crise moderne de l'autorité et des modèles éducatifs, plutôt que de la vouer à l'insuffisance des explications liées aux politiques de l'éducation et aux conjonctures économique-sociales.

I. Aristote : une conception politique de l'autonomie

Si nous avons souhaité débiter cette étude par la définition aristotélicienne de l'autonomie et par les enjeux qu'elle comporte, c'est qu'Aristote nous paraît être le penseur emblématique de la question grecque principale adressée à l'éducation. Le point sur lequel les penseurs, poètes ou historiens de la Grèce classique ont focalisé leur attention était le problème délicat de savoir comment éduquer de futurs citoyens destinés à l'expression libre dans une relation de nécessaire assujettissement. Comment préserver l'autonomie future dans l'obéissance actuelle ? Était-il même possible simplement d'enseigner la vertu politique ? Ces problèmes étaient d'autant plus aigus que la société grecque faisait grand cas de la différence entre esclaves et citoyens « libres » ; l'éducation destinée aux citoyens devait viser particulièrement à en faire des hommes libres non seulement de naissance, mais aussi autonomes et maîtres d'eux-mêmes dans les faits,

dans chaque geste et dans chaque décision politique. Pour Aristote, toute la question de l'autonomie tourne autour de ce partage entre citoyens autonomes et esclaves et l'enjeu en est de définir les exigences singulières pour que le champ politique ne soit pas dénaturé de sa fonction par l'absence d'autonomie des dirigeants.

Le problème essentiel de l'éducation était donc pour Aristote un problème politique. Et Aristote a ainsi une conception proprement politique de l'autonomie : c'est est la capacité de bien délibérer sur les moyens pour parvenir au bien le plus général, au bien du plus grand nombre. L'autonomie est donc la première qualité du citoyen, c'est la condition du politique où se décident précisément les moyens pour réaliser ce bien commun. Cette capacité à bien délibérer repose sur la continence, la *sôphrosunè*, car si le jugement scientifique reste vrai quelles que soient les passions qui animent le savant, le jugement pratique est lui corrompu par les sentiments de peine ou de plaisir : quand un homme est affecté profondément, il cesse de voir la fin pour laquelle il agit, son horizon se rétrécit à ce qui cause sa peine ou son plaisir et il en perd la capacité d'agir de manière politique. Il ne peut rien ordonner comme moyens en vue d'une fin et il est donc incapable de lier ses activités pour les tendre vers un but unique général. Cette incapacité est le signe premier du manque d'autonomie ou de liberté. Et le problème est que la majorité des citoyens souffrent en réalité de ce manque d'autonomie. Autrement dit, la pensée aristotélicienne de l'autonomie vise à contester le partage naturel entre esclave et citoyen libre et à souligner la différence entre la liberté donnée à un citoyen par sa naissance et l'autonomie constitutive du domaine politique. Si les modernes ont dénoncé l'horreur d'un esclavage par naissance, Aristote était plutôt sensible aux problèmes liés à la citoyenneté par naissance : en considérant comme libre en droit qui ne l'est pas en fait, on compromet en réalité le domaine politique où les choses ne devraient jamais se décider en fonction de l'intérêt personnel et immédiat du plus grand nombre des citoyens, mais uniquement selon la considération de l'intérêt le plus général et du bien de tous que seuls parviennent à envisager les citoyens véritablement autonomes.

Le remède à ce problème démocratique concret que dénonce Aristote doit évidemment être cherché dans l'éducation. Car aucun enfant ne dispose de cette capacité à envisager à la fois le bien de tous et non le sien et le bien final et non immédiat ; il revient donc à l'éducateur de le rendre autonome, c'est-à-dire capable de bien délibérer. Mais comment faire d'un enfant un vrai citoyen ? La *première* piste, c'est l'éducation des plaisirs, qui repose sur la contraction de certaines habitudes. Il faut prendre plaisir à viser le bien commun et non la satisfaction immédiate. C'est la tâche la plus incertaine de l'éducateur et la plus essentielle aussi puisque ce qui juge un homme aux yeux d'Aristote, ce n'est pas seulement le bien ou le mal qu'il fait, mais la manière dont cet acte se nie lui-même dans son aspect contraint et donc servile, et la manière dont il s'affirme lui-même lorsqu'il est choisi « volontiers ». Aristote a donc une très haute conception de l'autonomie, qui ne consiste pas seulement à choisir un bien général et ultime comme but de toutes ses actions, mais qui exige aussi que cet acte responsable et politique s'affirme lui-même dans le plaisir pris par celui qui le pose.

Le plaisir accomplit l'acte posé. Mais se pose encore la question de l'objet du plaisir : comment prend-on plaisir à certaines choses ? Plus précisément : selon quels mécanismes reproductibles dans la relation d'éducation ? Pour Aristote, l'éducation des plaisirs, qui débouche sur la véritable vertu de celui qui prend plaisir à l'action objectivement noble, repose entièrement sur la docilité de l'élève à l'égard de son éducateur.

La *deuxième* piste de réponse à cette question de savoir comment rendre autonome, c'est donc le rôle de l'obéissance dans l'éducation des plaisirs. C'est que le désir n'est pas rationnel par soi, mais il peut participer au *logos* dans la mesure où il s'y soumet, où il y obéit. Éduquer un enfant de manière à ce qu'il ait un désir droit, c'est-à-dire de manière à ce qu'il prenne plaisir à des actions réellement vertueuses, exige de faire obéir cet enfant dont l'âme n'est encore qu'appétit à la raison adulte. À travers l'obéissance de l'élève au maître, c'est le désir qui se soumet au *logos*. Et si l'enfant doit obéir à l'adulte, c'est parce qu'il est à un âge où la partie rationnelle de son âme n'est pas encore apparue et qu'une méthode d'éducation efficace ne doit donc

pas tabler sur l'existence de cette faculté qui n'est encore qu'à l'état d'ébauche : elle doit au contraire viser à l'ordonnement adéquat des facultés de l'âme. Le fait d'avoir subit l'autorité d'un maître de raison produirait de l'autonomie. Mais à certaines conditions.

Cette éducation des plaisirs requérant l'obéissance de l'enfant à l'adulte est toujours justifiée par l'existence d'une différence existant entre le maître et l'élève quant à la compétence rationnelle. C'est parce que l'adulte est un être rationnel que l'enfant gagne à lui obéir et c'est dans cette mesure aussi. Son autorité n'est pas fondée globalement sur cette supériorité, elle repose sur l'actualisation de cette supériorité dans chaque injonction qui en émane. C'est une autorité ponctuelle et non générale, c'est sa première limite. La deuxième limite à l'autorité du maître, c'est que l'obéissance requise de l'élève l'est à une fin déterminée, l'autonomie future de l'enfant, dont elle doit être un juste moyen. Le maître doit donc bien être autonome lui-même puisqu'il doit être capable de garder à l'obéissance comme moyen son enjeu final et politique : faire de l'autre un vrai citoyen. Le but visé par l'éducateur doit être la soumission future des appétits l'enfant à la raison et le plaisir que l'enfant doit prendre aux choses qui sont estimées bonnes et justes non par la partie appétitive de l'âme mais par sa partie rationnelle. Un souci et un soin particulier accompagnent ainsi ses injonctions. Il y a un double désintéressement du maître par rapport à l'acte d'obéissance. Rien de ce que le maître ordonne ne doit être le fruit de ses passions et de son avantage personnel. C'est en ces derniers termes qu'Aristote distingue d'ailleurs celui qui gouverne des hommes libres de celui qui gouverne des esclaves. Le gouvernement des hommes libres se fait toujours à l'avantage de la communauté entière des hommes libres et ne peut en aucun cas être l'expression pour ainsi dire impudique de la souveraineté du gouvernant. Un tel gouvernement qui se fait à l'avantage de celui qui gouverne est despotique et ne diffère alors en rien de la manière dont un maître gouverne ses esclaves. La caractéristique du régime « politique » despotique est donc d'introduire dans l'espace politique un type de gouvernement pré- et a-politique et dès lors de ne pas permettre aux individus gouvernés de réaliser leur nature d'animal politique (*cf. Pol.*, 1277b9-17).

On peut donc retenir de cette théorie particulière de l'éducation qu'elle est étroitement liée à la question politique. Il s'agit à la fois de limiter l'autorité des maîtres en exigeant son usage proprement politique et de donner à l'éducation des enjeux politiques déterminants. L'éducation a en effet pour première mission de faire des citoyens. Et l'autonomie, qui est le premier enjeu de cette éducation à la citoyenneté, est considérée de manière toute à fait politique comme la capacité à reléguer ses intérêts privés et immédiats pour mettre en avant l'intérêt général et le bien commun. Dans le champ politique de l'éducation (ou pourrait dire tout aussi justement: dans le champ de cette éducation politique), une place centrale est donnée à la raison, au *logos*. Si dans la famille et dans les relations économiques, la violence pouvait être justifiée comme moyen de dominer la nécessité et de survivre, dans l'ordre politique, les décisions doivent se prendre par l'usage de l'argumentation. Puisque l'éducation est emprise dans le domaine politique, le maître doit aussi rendre raison des ordres qu'il donne à ses élèves et, ce faisant, il limite nécessairement l'empire qu'il exerce sur eux. On peut dire de manière plus générale que les Grecs ont été sensibles aux mécanismes pouvant limiter le pouvoir, en dehors des moyens proprement législatifs. Car ce n'est pas une loi qui doit réguler l'exercice de l'autorité, mais bien le jeu des discours. Et sur ces discours, Platon déjà, Aristote ensuite, ont voulu faire peser le règne de la raison la meilleure contre celui du plaisir et de la séduction. L'emploi du mot *logos* est précisément destiné à mettre une ligne de démarcation entre la logique de l'argumentation et la logique de la persuasion. Et le *logos* est à la fois ce qui empêche l'usage de la force et ce qui donne une liberté responsable : prendre l'habitude (politique) de n'être obligé par rien d'autre que par la raison qui aura paru la meilleure au terme du débat, voilà bien le sens fondamental de la liberté pour un Grec rationaliste du IV^e siècle.

On trouve ainsi chez Aristote les voix de résolution d'un paradoxe souvent exploité dans les discours contemporains entre démocratie et autorité : c'est l'usage d'une inégalité de fait entre enfants soumis à leurs désirs et adultes raisonnables en vue de l'émancipation des premiers qui permet de concilier démocratie et hiérarchie.

II. Rousseau : l'autonomie à l'état de nature

Rousseau a une conception plus factuelle et terre-à-terre de l'autonomie, qui constitue pour lui comme pour Aristote le premier enjeu de l'éducation. L'autonomie, c'est de ne pas avoir à mettre les bras d'un autre au bout des siens pour satisfaire ses besoins. Ce qui signifie d'une part que les besoins ne sont pas sociaux – auquel cas ils se trouveraient dans une nécessaire dépendance à l'égard d'autrui. Et ce qui signifie d'autre part que ces besoins n'excèdent pas ses forces – la continence est donc pour Rousseau comme pour Aristote un objectif éducatif indispensable pour atteindre à l'ultime fin de l'éducation, qui est l'émancipation. « Le premier de tous les biens, dit-il dans *l'Émile*, est la liberté et l'homme libre ne veut que ce qu'il peut, voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler » (p. 88). Ce sont ces règles que nous souhaitons aborder dans ce cadre de cette étude. L'équilibre entre les besoins et les forces repose sur deux conditions : il tient d'une part à la nature – c'est-à-dire au moment de la vie où les forces sont assez grandes pour prendre en charge l'ensemble des besoins fondamentaux ; les enfants sont ainsi incapables par nature d'être autonomes simplement parce qu'ils sont trop faibles pour satisfaire seuls leurs besoins, même les plus élémentaires. L'équilibre entre besoins et forces est aussi une affaire d'éducation : il repose sur les soins donnés à la volonté pour que les besoins ne soient pas démesurés et impossibles à satisfaire. C'est à ce niveau qu'intervient la maxime fondamentale de l'éducation de J.-J. Rousseau. Il faut d'une part aider les enfants qui n'ont pas assez de force pour subvenir à leurs besoins, mais en veillant à ne pas détourner leurs forces à d'autres fins que la satisfaction de ces besoins et il faut d'autre part veiller à ne pas leur donner plus de besoins que ceux qui sont naturels.

L'éducation de la volonté devient ainsi, comme pour Aristote, la première tâche de l'éducateur pour éviter d'une part les besoins sociaux et d'autre part les besoins excessifs, « non-naturels » – pourrait-on dire en employant un vocabulaire plutôt stoïcien. On peut ajouter que les

besoins ne deviennent excessifs que dans et par les rapports sociaux. Le problème de la société, c'est d'introduire des rapports de volonté à volonté et de sortir de la causalité physique. La volonté confrontée à un objet trouve en quelque sorte son dompteur naturel : il y a une loi de nature constante qui dresse la volonté. La résistance ferme, infaillible, invincible de la nature soigne les excès de la volonté. Ce rapport au monde est naturellement fondé sur la nécessité et doit le rester. Ce qui dérègle une volonté, c'est de ne plus rencontrer l'ordre permanent et nécessaire du monde, mais l'ordre aléatoire ou encore le souhait désordonné d'une autre volonté. Le rapport de forces qui s'en suit inévitablement exacerbe la volonté qui ne veut plus ce dont elle a besoin, mais simplement l'emporter sur l'autre. On ne veut plus pour survivre, on veut pour répondre à une autre volonté. Ces besoins de reconnaissance ou de domination n'émanent plus de la nature, ils ne sont plus originaires, ils naissent du rapport à l'autre. Et se développent comme de mauvaises herbes.

Dans la société (et dans l'inévitable rupture avec le monde de la nature), la seule possibilité de préserver l'autonomie, c'est alors que la loi sociale imite la loi naturelle. Le facteur qui compte dans cette imitation, c'est la fixité. Que l'état prenne l'aspect d'une donnée inamovible et nécessaire, et que ces lois copient celle de la gravité. Un pédiatre comme Aldo Naouri semble ainsi aller le sens de Rousseau quand il prescrit aux parents d'avoir des décisions qui sont comme des murs sur lesquels viendraient buter les enfants (que ces décisions soient bonnes ou non étant considéré comme finalement de moindre importance que la fermeté même avec laquelle on les maintient). Reste que, selon Rousseau, le premier effort de l'éducateur n'est pas celui de fermeté dans l'expression de sa volonté, il est de se supprimer lui-même comme volonté. L'éducation doit rester « naturelle » et aussi étrangère que possible au commerce des volontés et aux rapports de forces. La relation qui lie l'éducateur à son élève doit être étrangère à la confrontation d'un désir avec un autre. Il doit veiller à ce que la volonté de l'enfant s'exprime dans un rapport avec le monde et non avec lui. Il doit le maintenir dans la seule dépendance des choses.

C'est toute la différence, capitale aux yeux de Rousseau, entre la dépendance et l'obéissance : « Il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse » (II, p. 310). La dépendance n'est pas une privation de liberté, c'est la limite naturelle de la liberté humaine. Il n'y a donc pas d'opposition ici entre déterminisme et liberté. Ce qui entrave l'autonomie, ce n'est pas la nécessité naturelle mais la volonté d'un autre qui résiste. Si l'enfant ne doit pas obéir, il est nécessaire cependant qu'il dépende et qu'il ait le juste sentiment de sa dépendance naturelle à l'ordre du monde. Ce rapport de la volonté à la nécessité signifie son enracinement dans le principe d'utilité : « Quand la volonté des enfants n'est point gâtée par notre faute, ils ne veulent rien inutilement » (II, p. 312). L'éducateur doit être attentif à ne pas corrompre ce rapport sain au monde fondé sur l'utilité. L'utilité est le critère qui permet au maître de distinguer la saine expression de la volonté de l'enfant d'une autre, malsaine.

Dans cette vigilance que le maître doit avoir à l'égard des désirs exprimés, Rousseau recommande de prêter une attention particulière à ce que l'enfant désire sans pouvoir le faire lui-même et qui le met donc dans un rapport de dépendance aux autres. Ces désirs sont éminemment susceptibles d'être des rapports de volonté à volonté et non des besoins réels. Le caprice est l'expression évidente de ce dérèglement de la volonté d'un enfant qui cherche à se mesurer à celle de l'adulte et non à obtenir quelque chose d'utile pour lui. Sont autant de caprices ces larmes et ces cris qui sont destinés à faire plier la volonté de l'adulte à celle de l'enfant – à la faire plier ainsi par le désagrément des cris plutôt que par le besoin exprimé et à sa réelle utilité : « J'ai déjà dit ce qu'il faut faire quand un enfant pleure pour avoir ceci ou cela. J'ajouterai seulement que dès qu'il peut demander en parlant ce qu'il désire, et que, pour l'obtenir plus vite ou pour vaincre un refus, il appuie de pleurs sa demande, elle lui doit être irrévocablement refusée. Si le besoin l'a fait parler, vous devez le savoir et faire aussitôt ce qu'il demande ; mais céder quelque chose à ses larmes, c'est l'exciter à en verser, c'est lui apprendre à douter de votre bonne volonté, et à croire que l'importunité peut plus sur vous que la bienveillance » (II, p. 126).

Le caprice est le premier vice suscité par une éducation mal conduite – vice lié à la rébellion de la volonté enfantine contre celle de l'adulte. Le second vice est lié au problème inverse de soumission de la volonté de l'enfant à celle de son maître : l'enfant docile ne fait rien de ce que son maître lui a défendu, mais il fait aussi tout ce qui ne lui a pas été expressément défendu, et ce, sans réfléchir aux conséquences. Il devient si étranger à ses besoins qu'il n'écoute pas les avis de son estomac mais ceux de son maître pour savoir s'il a faim ou soif – comme d'ailleurs celui qui a été affamé par suite d'un décret d'une volonté adulte n'écoute plus les besoins de son estomac, mais sa volonté d'échapper à l'autorité de son maître et de se dédommager sitôt qu'il y arrive en s'empiffrant ! En obéissant aveuglément, l'enfant ne se supprime pas seulement comme volonté, mais aussi comme intelligence, comme vigilance et comme capacité perceptive. Il a une intelligence paysanne, alors qu'il lui faudrait une intelligence sauvage. L'intelligence paysanne suit ce qui a été ordonné, elle fait ce qu'elle a vu faire ou ce qu'elle a toujours fait, par routine ; elle n'est qu'habitude et docilité. L'intelligence sauvage a pour loi sa propre volonté ; elle est forcée de réfléchir aux suites des actes qu'elle envisage ; c'est que, puisque personne n'est prévoyant à sa place, l'enfant sauvage est forcé de l'être.

En somme, Rousseau a une conception des enjeux et difficultés de l'éducation proche de celle d'Aristote sur bien des points. Il répond à la même question essentielle : comment préserver l'autonomie future d'un être actuellement dépendant des adultes ? Il a la même délicatesse dans l'usage de l'autorité : de quels soins méticuleux faut-il entourer la relation de dépendance de l'enfant à l'adulte pour qu'elle conduise bien à son autonomie et non à son assujettissement ? Il conçoit aussi un même assujettissement double, à soi-même dans les excès du désir, et à l'autre, dans une relation de pouvoir inégale qui peut avilir et abêtir. Simplement, Rousseau refuse la solution d'Aristote : ce n'est pas par la soumission à la raison adulte que la volonté se soigne et reste saine, mais dans un rapport sain au monde. Si Rousseau refuse la solution aristotélicienne, c'est tout d'abord qu'il dénonce ce pari sur l'avenir en lequel l'éducation aristotélicienne consiste : il rejette comme une fausse sagesse tout principe éducatif qui ne perçoit le présent qu'à travers un

avenir supposé – l'autonomie n'est donc pas future, mais actuelle selon Rousseau – et il dénonce aussi l'éducateur présomptueux qui croit dans ses moyens de corriger les inclinations qu'il juge perverses. Car on donne alors aux enfants plus de maux que la nature ne leur en impose sans être sûr que cette prévoyance qui rend à coup sûr plus malheureux et qui entrave pour l'instant rende jamais plus heureux et plus libre par la suite : « qui vous dit que cet arrangement est à votre disposition et que toutes ces belles instructions dont vous avez surchargé le faible esprit de cet enfant ne lui seront pas un jour plus pernicieuses qu'utiles, qui vous assure que vous épargnez quelque chose par les chagrins que vous lui prodiguez, (...) et comment me prouverez-vous que ces mauvais penchants dont vous voulez le guérir ne lui viennent pas de vos soins mal entendus bien plus que de la nature? Malheureuse prévoyance qui rend un être actuellement misérable sur l'espoir bien ou mal fondé de le rendre heureux dans la suite » (I, 82-83). Enfin, Rousseau considère, contrairement à Aristote, que la raison de l'adulte est aussi nocive pour l'enfant que sa volonté parce qu'elle substitue dans son esprit l'autorité à la raison au lieu d'en préparer le terrain et qu'elle peut ainsi asservir un enfant aux préjugés d'un adulte. Il faut que l'enfant ne sache rien parce que le maître le lui a dit mais parce qu'il l'a compris lui-même. Il faut qu'il n'apprenne pas la science, mais l'invente. Il faut qu'il ne soit pas le jouet de l'opinion même autorisée du maître, mais qu'il se fie à son jugement et à son raisonnement propre.

La formation du jugement est le point central de l'éducation autonome. Pour qu'un enfant soit autonome, il faut que ses premiers et seuls véritables maîtres, ce soit ses pieds, ses mains, ses yeux, ses oreilles et son nez. Il faut non seulement faire usage de ses sens, mais surtout apprendre à juger par eux : « nous ne savons ni toucher ni voir ni entendre que comme nous avons appris » [II, p. 380]. Ainsi les aveugles ont un sens tactile plus aiguisé que le nôtre et un meilleur jugement parce qu'ils sont forcés de d'apprendre à tirer du tact tous les jugements que nous pouvons tirer de la vue. Rousseau souhaite ainsi apprendre à Émile à tirer du toucher autant d'information d'un aveugle. Substituer à ces jugements des sens les leçons d'un maître, ce n'est pas apprendre à un enfant à évaluer, à juger ou à raisonner, mais à se servir

de la raison d'autrui. La lecture est en ce sens « le fléau de l'enfance », car l'enfant qui lit ne pense pas, il n'apprend que des mots. Ce qui fonde un jugement autonome, ce n'est le patrimoine culturel mais bien l'éducation physique entendue dans un sens large comme manière d'affiner les perceptions sensorielles. C'est sur elles en effet que repose le jugement car tout ce qui entre dans l'entendement vient premièrement des sens. Rousseau ne doit donc rien enseigner, il doit faire goûter, toucher, sentir : faire expérimenter, faire éprouver. Il enseigne ainsi à Émile ce qu'il appelle « l'art d'être ignorant » [II, p. 370], c'est-à-dire l'art de n'avoir aucun savoir, mais seulement les instruments pour l'acquérir pour que ses raisonnements ne soient pas fondés sur des principes mais sur des faits.

La place du maître n'est pourtant pas une place vide – et c'est peut-être le point qui rencontre le plus de réticences et qui est le plus problématique de la théorie de l'éducation de Rousseau. C'est sur le maître que repose la qualité de la rencontre que l'enfant fait avec le monde. C'est lui par exemple qui permet que ce rapport soit naturel parce qu'au lieu de porter la chose désirée au bébé, il porte le bébé à la chose pour l'initier à l'ordre naturel des choses. Le rôle du maître est à la fois d'abstention (n'abreuver l'enfant ni de son savoir ni de ses souhaits) et de *Deus ex machina* qui dispose d'un pouvoir absolu sur la situation d'apprentissage : « Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas par rapport à lui de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas maître de l'affecter comme il vous plait ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que nous ne sachiez ce qu'il va dire » [II, p. 363]. Le maître rusé invente ainsi mille stratagèmes pour qu'Émile apprenne « seul » à évaluer les distances d'un coup d'œil, ou à peser un objet avec la main, pour qu'il sache bouger son corps d'une manière harmonieuse et efficace. Son rôle est de multiplier les circonstances où l'intérêt de son

élève est suffisamment éveillé pour qu'il prenne lui-même en charge le reste, c'est-à-dire à la fois la subsistance et sa connaissance du monde.

Il faut interroger ainsi les sous-entendus théoriques de la posture du maître chez Rousseau : elle présuppose, comme chez Aristote d'ailleurs, l'inégalité des intelligences du maître et de l'élève. Simplement chez Rousseau, la supériorité du maître agit hors champ ; elle ne doit pas être visible, là où elle a au contraire à s'afficher constamment chez Aristote pour justifier une autorité, qui sans cela, serait asservissante et donc abusive. C'est une vraie question que cette comparaison avec Aristote permet de poser à la théorie rousseauiste : qui peut contrôler et limiter les actes d'autorité du maître, si ce n'est lui-même ? Et quels exercices, quelles épreuves Rousseau imagine-t-il pour encourager ce contrôle personnel sinon la nécessité qu'il se donnerait de se substituer à la nature ? Nous sommes bien obligé de constater les lacunes de sa théorie pour de l'extérieur exercer un contrôle et poser une limite à l'autorité des maîtres sur leurs élèves. Cette pédagogie de la ruse du maître reconduit finalement aux abus de pouvoir dans l'éducation que les anciens voulaient éviter en établissant un partage entre le monde privé, où les choses se décident par la force et la violence, et le monde public, politique, où les décisions sont le fruit d'un débat argumenté et en considérant que l'éducation devait appartenir au champ du politique et sortir du cercle réduit de la famille. Chez Rousseau, l'autorité du maître est semblable à celle du père de famille : elle a la ruse, l'intelligence qu'elle peut et qu'elle veut bien s'obliger à avoir, mais rien ne vient la contraindre à rendre raison d'elle-même et à se limiter.

III. Rancière : l'autonomie à revers de l'explication

La troisième conception de l'autonomie évoquée dans cette étude est celle que Jacques Rancière développe dans l'analyse qu'il propose de la « théorie du maître ignorant » qu'il trouve en découvrant les œuvres d'un pédagogue français du XIXe siècle, Joseph Jacotot. Le livre part d'une expérience pédagogique singulière qui a déterminé la

réflexion pédagogique de Jacotot. Celui-ci s'est retrouvé lecteur de littérature française à l'université de Louvain (en 1818, avant la constitution de la Belgique) et, à cette occasion, il s'est retrouvé face à de nombreux étudiants qui ne connaissaient pas le français, et lui-même ne connaissait pas un mot de néerlandais. Il leur fait transmettre une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon – qui est un des grands textes de la pédagogie française – et leur demande d'apprendre par eux-mêmes le texte français en s'aidant de la traduction en leur donnant comme instruction de le répéter assez souvent pour être capables de le raconter. Il ne leur donne aucune explication, ni sur le sens du texte, ni sur la grammaire ou l'orthographe de la langue française. Les étudiants vont donc chercher seuls les mots français correspondant aux mots flamands et apprendront à les combiner de façon à former des phrases correctes. Jacotot est stupéfait par le résultat : ainsi laissés à eux-mêmes, les étudiants se sont même montrés capables d'exprimer en français ce qu'ils pensaient de ce qu'ils avaient lu. En somme, ils ont appris à exprimer en français en utilisant cette intelligence que tout homme utilise dans des circonstances où il a besoin de s'approprier un savoir et où il ne trouve personne pour lui « faciliter » la tâche en lui expliquant : en observant, en comparant, en avançant par essais et erreurs. C'est cette méthode qui permet à tous les enfants du monde d'apprendre sans maître explicateur leur langue maternelle aussi complexe soit-elle. On pourrait dire en somme que Jacotot applique Rousseau à l'école, qu'il valorise comme lui l'intelligence de la cours de récréation sur l'intelligence de la leçon, l'intelligence des faits et des aptitudes au détriment de celle du discours scientifique, de la « grammaire », de la théorie sur ces faits et leurs liens.

Jacotot conclut de cette expérience qu'on a tort de considérer que le rôle de l'enseignant est d'élever progressivement le niveau de connaissances des élèves en les menant du plus simple au plus complexe grâce à ses explications, mais qu'en fait tout être humain est capable d'apprendre et de comprendre par lui-même sans explication. L'explication, qui est la méthode classique de l'école, introduit en réalité une rupture profonde dans la vie d'une intelligence parce qu'elle semble ne plus faire fonctionner la même intelligence : quand ces enfants qui

ont jusque là appris seuls rentrent dans un processus d'apprentissage à l'école, tout se passe comme s'ils ne faisaient plus fonctionner la même intelligence que celle qui leur a permis d'apprendre à parler, ou même à marcher, à boire un verre d'eau sans le renverser, dans un rapport autonome de vérification qui semble leur devenir étranger dans l'apprentissage scolaire. À l'école, tout se passe comme si l'enfant ne pouvait plus rien comprendre sans l'explication du maître. Il a désormais besoin d'être assisté par une autre intelligence.

Jacotot va plus loin. Le principe d'explication devient le principe d'abrutissement : on abrutit l'élève en lui laissant entendre qu'il a besoin d'explications, donc qu'il ne peut comprendre par lui-même. Autrement dit, le mythe de l'explication ruine l'autonomie parce qu'elle coupe le monde de l'intelligence en deux, en intelligence inférieure et supérieure, entre ignorants et savants. Dès que le monde de l'intelligence est ainsi divisé, l'intelligence ne fonctionne plus de manière autonome. L'inférieur attend du supérieur la réponse aux questions qui émanent d'ailleurs aussi de ce monde supérieur. L'explication n'est pas un remède à l'incompréhension, c'est l'incompréhension qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. Ainsi demander plus d'explications, ce n'est pas comprendre moins vite et comprendre moins vite, ce n'est pas être moins malin – du moins au début puisque la lenteur de compréhension est le résultat de la demande d'explication, et non ce qui a motivé cette demande – ceux qui demandent plus d'explications et qui semblent donc comprendre moins vite sont piégés par le dispositif explicatif : ils savent qu'on leur donnera ces explications et du coup ne font pas l'effort de chercher par eux-mêmes. Ils n'ont pas moins de capacités intellectuelles que les autres mais sont soit plus paresseux soit moins confiants dans leurs capacités à trouver, et du coup ce qu'ils manifestent semble moins intelligent et finit par le devenir.

Contre ce dispositif qui postule et produit de l'inégalité, Jacques Rancière, reprenant à son compte Jacotot pour le tirer vers le politique, décide de postuler l'égalité de départ des intelligences. Cette égalité n'est donc pas voulue ou espérée, elle est bien *postulée*. Ce n'est donc ni une conviction de droite – qui comprendrait le refus au moins implicite

du principe d'égalité – ni une position de gauche – qui ferait de l'égalité un programme [cf. Badiou, *Abrégé de métapolitique*, p. 126]. Ce n'est pas le désir de l'égalité, mais les conséquences de son postulat qui intéressent Rancière. On ne peut d'ailleurs pas prouver l'égalité de départ des intelligences, puisqu'on ne mesure l'intelligence qu'à ses effets. Ce qui signifie également que cette supposition est aussi légitime que l'hypothèse contraire qu'on ne peut pas davantage démontrer. Rancière refuse ainsi ces exemples faciles de frères jumeaux, vivants dans des « conditions similaires » et qui ont des résultats scolaires très différents. De toute façon, l'hypothèse de l'inégalité est paradoxale au sens où elle a besoin de l'hypothèse inverse de l'égalité pour fonctionner : si le maître s'adresse aux élèves pour leur expliquer quelque chose, c'est qu'il suppose une égalité plus essentielle, le partage d'une langue que le maître utilise pour expliquer l'inégalité entre eux. En réalité, souligne-t-il, si l'on part du postulat de l'égalité des capacités intellectuelles à la naissance, on peut expliquer le développement inégal des mêmes capacités en fonction de différents facteurs comme le besoin, la stimulation, la volonté entraînant à leur tour une différence d'attention ou d'effort qui entraîne très vite une inégalité de performances, qui vient confirmer à son tour le manque de motivation ou d'effort – ce que Rancière nomme « le cercle de l'impuissance ».

Or, ce que permet l'hypothèse de l'égalité, c'est très précisément de sortir de ce cercle. Car, en brisant la croyance en l'inégalité, on relève ceux qui se croient inférieurs en intelligence, et on les sort du marais où ils croupissent – non celui de l'ignorance, mais une fois encore plutôt celui du mépris en soi de la créature raisonnable et du manque de confiance qui y est lié. Par ce simple postulat, le maître accomplit ainsi sa mission fondamentale d'émancipation. C'est qu'il a la conviction que l'élève peut apprendre seul et qu'il l'oblige à actualiser sa puissance. Il faut que le maître utilise son rapport au savoir plutôt que son savoir et qu'il utilise ce rapport non pour humilier l'autre, mais pour le grandir. Ce qui requiert la confiance¹. Ce qui fonde cette conviction émancipatrice, c'est l'expérience personnelle : c'est parce qu'il a conscience d'avoir lui-

¹ Cf. L. Cornu, « La confiance dans la relation pédagogique », *Le Télémaque*, n° 13, juin 1998 et « La confiance », n°24, nov. 2003.

même appris beaucoup de choses sans explication qu'il croit que l'élève le peut aussi. Le maître doit donc être lui-même émancipé : il doit croire au pouvoir de l'intelligence qui ne se sous-estime pas. Et l'enjeu majeur de l'éducation, qui définit très précisément cette émancipation, c'est de donner à l'élève la même conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale aux autres et les autres comme égales à la sienne. Au terme de cette éducation, on ne dira pas qu'on sait, mais on saura qu'on peut, dans l'ordre intellectuel, tout ce que peut une intelligence confiante.

Le maître n'est émancipateur que dans une relation de confiance à l'autre qui répond, qui affirme, qui nie, qui pense, qui va et qui vient avec sa pensée en fonction des questions authentiques du maître et dans cette relation d'égalité fondamentale qui le lie à lui. C'est que pour poursuivre la vérification de son savoir, on a tous toujours besoin d'autrui. L'apprentissage est donc essentiellement fondé sur le dialogue au sens où personne ne parle seul, à partir de lui-même ou d'une vérité absolue, mais dans la rencontre avec autrui et à partir d'opinions plus ou moins confortées. La méthode de Jacotot ne suppose pas des questions fermées par des réponses connues d'avance, mais des questions ouvertes des abîmes à explorer en commun. Et dans le dialogue partagé, l'autre peut toujours surprendre par sa parole et chacun répond depuis son savoir. Dans un entretien sur le *Maître ignorant*, Rancière évoque la formule aristotélicienne qui dit que l'esclave comprend le langage, mais ne le possède pas. L'enjeu de cette recherche dialoguée entre pairs, c'est donc de transformer la compréhension en possession : « Alors qu'habituellement le minimum d'égalité sert à la compréhension et au fonctionnement des inégalités, il (Jacotot) pose que l'on peut faire servir ce minimum d'égalité que l'inférieur met à subir la loi de son supérieur dans le sens de son propre développement : il peut l'employer à son auto-affirmation » (Entretien, p. 27).

Dans ce dispositif émancipateur, le livre a une importance capitale parce qu'il est un lieu de savoir dépris d'une relation humaine fondée sur l'explication. Le livre est la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève, le lieu de l'émancipation

de celui-ci. L'élève est seul devant le livre comme un monde dont rien ne lui échappe et pour lequel aucune explication n'est tenue en réserve. Mais c'est évidemment à condition de sortir de la vision explicatrice du livre qui entend toujours mettre entre le livre et le lecteur une explication supplémentaire, ouvrant ainsi le chemin d'une régression infinie des explications et présupposant que les raisonnements du maître sont d'une autre nature que les raisonnements du livre qu'ils servent à expliquer.

Le rapport d'intelligence à intelligence est ainsi dépris de la position d'autorité que le savoir confère habituellement aux maîtres. Le titre du livre, *le maître ignorant*, fait signe vers cela. Mais qu'est-ce au juste qu'ignorer ? C'est une position qui définit l'ouverture des sens, l'absence d'une réponse unique et définitive qui distinguerait *a priori* le maître savant des élèves ignorants, c'est une position où le maître ne transmet pas du savoir. C'est-à-dire une posture où la vérification ne porte pas sur ce qu'à trouvé l'élève mais sur l'effort pour chercher et sur la procédure. C'est une méthode qui dédramatise donc l'erreur, considérée non pas de manière monolithique comme l'opposé de « la » vérité, mais comme la position d'incertitude et de partialité à partir de laquelle chacun s'exprime quand il cherche. Cette conception de la vérité et de l'erreur repose sur l'idée que le langage est pour l'homme le seul accès au monde et qu'il ne décrit pas ce monde de manière plus ou moins exacte. Car qui jugerait alors de l'adéquation entre le discours et le monde ? Et quel serait l'instrument de mesure, sinon le langage lui-même ? Le langage est donc un outil lacunaire, partiel que l'usage commun dans un dialogue partagé rend plus efficient. Le langage est aussi le lieu de l'égalité fondamentale entre les hommes, en deçà même des inégalités sociales. Rancière souligne en effet la contradiction sur laquelle repose le système explicateur : vouloir dire quelque chose à quelqu'un et attendre de lui qu'il veuille comprendre, c'est instaurer entre les deux personnes une communauté d'égaux en tant qu'êtres de langage, une communauté plus fondamentale que l'inégalité entre explicateur et expliqué.

Contrairement à Aristote donc, l'autorité du maître ne tient pas à

un savoir ou une compétence rationnelle supérieure qui demandent à être suivis ; mais elle n'est pas absente pour autant. Rancière distingue le rapport d'intelligence à intelligence qui doit être libre, du rapport de volonté à volonté, où s'exerce l'autorité du maître – s'opposant ici à Rousseau – et il reproche à l'exercice habituel de l'autorité d'être une confusion de ces rapports. Le premier rôle du maître est, comme souligné plus haut, de relever ceux qui se pensaient inférieurs en intelligence par sa croyance en l'égalité des pouvoirs d'une intelligence. Le second rôle est de contraindre à l'attention et à l'effort de concentration une intelligence qui ne peut que si elle veut. C'est que, pour Rancière, l'intelligence apparaît comme un effet de l'exercice de la volonté : « L'intelligence est attention et recherche avant d'être combinaison d'idées » (*Le maître ignorant*, p. 92). L'attention est ainsi, avec la confiance, ce qui fonde l'émancipation intellectuelle et ce qui suffit à expliquer les inégalités des productions des élèves dans le système scolaire. Ceci dit, ces deux rôles du maître ignorant se rejoignent. En effet, l'autorité du maître ne consiste pas à contraindre une autre volonté, le processus est plus délicat : il faut que l'autre veuille. Autrement dit, on ne transmet pas un savoir, mais une volonté. Et transmettre une volonté, c'est ici précisément transmettre l'opinion de l'égalité. L'autorité du maître, c'est le côté intraitable et responsabilisant de la question qu'il adresse à son élève : est-ce que tu veux consacrer ton intelligence à te prouver que tu es incapable et inférieur ou à te prouver que tu es capable et égal au maître et à tout autre ? L'autorité du maître, c'est de démasquer dans la phrase « je ne peux pas » la logique inégalitaire intégrée par l'ignorant.

Conclusion

Nous nous sommes attaché ici à présenter diverses conceptions de l'autonomie, de l'autorité qu'il fallait au maître pour émanciper réellement et enfin des limites ou des formes requises de l'obéissance de l'élève pour qu'elle ne corrompe pas sa possibilité de faire de lui un être libre. Nous nous sommes également attaché à souligner les différences de présupposés théoriques entre ces conceptions, qui ne se complètent

donc pas, mais s'opposent sur quelques points décisifs. Et qui insistent de toute façon sur des aspects bien différents de l'autonomie, tantôt politique, tantôt au contraire apolitique et naturelle. Les rapports d'intelligence à intelligence et de volonté à volonté sont également envisagés différemment par ces trois philosophes éducateurs : les prescriptions et proscriptions dans la gestion de ces rapports pour qu'ils permettent toujours d'atteindre l'autonomie sont bien différentes. Si l'on souligne l'existence de ces divergences en conclusion, c'est pour prendre un dernier parti, celui de refuser l'adoption d'une méthode unique, d'un « système » d'émancipation qu'on jugerait supérieur aux autres. Il ne s'agit pas d'opter pour une de ces versions, mais d'explorer la palette des perspectives qu'elles offrent et des solutions qu'elles proposent. On espère que cette réflexion pourra servir à multiplier les rôles et tactiques que les éducateurs pourraient se donner pour rendre plus libres les élèves dont ils ont la charge. Cette réflexion invite au moins à tenter l'aventure :

- d'avoir un objectif extérieur à l'activité, plus général, mais aussi de prendre une distance par rapport à la conviction que l'exercice est propre à réaliser en effet ce pour quoi on l'a imaginé ;
- d'être un maître ignorant qui accepte de mettre son savoir en jeu, dans une position d'égalité, et non de surplomb, qui lui garantirait par avance de ne pas être contesté ;
- de travailler la réflexion plus que la mémorisation, la multitude des sens plus que l'exactitude d'une réponse unique ;
- d'entretenir le plaisir à la réflexion et au travail intellectuel, même dans l'effort qu'il exige ;
- d'entretenir la volonté qui permet que soit consenti l'effort et l'attention nécessaire à la réflexion ;
- de mettre l'enfant ou l'adolescent devant la nécessité d'apprendre plutôt que lui exposer cette nécessité ;
- d'avoir une conception enrichie de l'éducation physique comme capacité à se servir de tous ses sens, comme vigilance optimale du corps et de l'esprit et comme source du jugement ;

- d'avoir une visée politique de l'éducation, une visée élargie aussi à la considération de la tâche immense qui consiste à mettre un homme devant son propre pouvoir et devant la responsabilité qu'il a de se rehausser sans cesse lui-même pour mettre en oeuvre ce pouvoir propre qui en fera un être absolument unique, ...

On tire ici la leçon de la fantastique œuvre de pédagogie proposée par Jacotot qui disait à un professeur venu lui demander une solution-miracle à un problème d'enseignement : « Faire en sorte qu'un élève ait la volonté serait en effet le point principal, car dès lors il n'aurait plus besoin de vous, ni de moi, mais je ne crois pas qu'on puisse inculquer la volonté à quelqu'un; cet être est libre par nature, il cesserait de l'être si on le forçait à vouloir, on essaye, on change de méthode... il faut travailler sans cesse en n'ayant d'autre espoir dans cette tâche que de réussir par hasard et par intervalles » [*Enseignement universel, Musique*, p. 3]. En somme, on ne souhaite pas proposer de recettes aux pédagogues défailants dans leur mission d'émancipation, mais souligner que la défaillance est la règle et que chaque victoire n'est qu'une conquête partielle et éphémère. Ce qu'il faut entretenir, c'est le goût de susciter la liberté et le goût de s'y atteler comme à une mission impossible, mais aussi indépassable, une mission qui est source à la fois de frustrations et d'enthousiasme.

Bibliographie

I. Aristote

Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. R.-A. Gauthier et J.-Y. Jolif, t. I, Paris/ Louvain, 1959.

---, *Politique*, texte établi et traduit par Jean Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres, tome I, 1991 ; tome II, 1989 ; tome III, 1989.

Jeanmart, G. *Généalogie de la docilité*, Paris, Vrin, 2007.

---, « Le rôle de l'obéissance dans l'éducation antique et médiévale », in *Philosophique*, février 2003, p. 61-98.

II. Rousseau

Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, in t. IV des *OEuvres complètes*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1969, p. 239-868.

III. Rancière

Jacotot, J., *Enseignement universel. Langue Maternelle*, Paris, 4e éd., Paris, 1829.

---, *Enseignement universel. Musique*, 2e édition, Paris, 1829.

Rancière, J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

« L'actualité du 'maître ignorant' : entretien avec J. Rancière », in *Télémaque*, n° 27 (2005), p. 21-36.

Badiou, A., « Rancière et la communauté des égaux », *Abrégé de métapolitique*, Paris, Seuil, 1998, p. 121-127.