

ÉTUDE

L'éducation comme interruption de l'apprentissage par les vérités

Résumé: *Ce texte cherche à interpréter la théorie du sujet d'Alain Badiou à partir du champ de la philosophie de l'éducation, et plus précisément de la théorie pédagogique exposée par le philosophe Gert Biesta. À l'aide de sa pensée sur l'éducation, nous démontrons que l'éducation philosophique proposée par Badiou est une interruption de l'apprentissage par les vérités. À notre avis, le travail d'Alain Badiou nous offre un moyen de comprendre l'éducation comme un processus subjectif qui perturbe le caractère individuel, fonctionnel, médiatisé et planifié de l'apprentissage. Nous n'avons pas ici l'intention de participer à la discussion sur les propositions éducatives que l'on peut tirer de la théorie du sujet d'Alain Badiou, mais nous cherchons plutôt à établir un cadre conceptuel commun avec lequel débattre avec d'autres théories pédagogiques contemporaines. Le texte présente la manière dont Badiou propose une éducation philosophique comme un processus de subjectivation par les vérités. Pour cela, nous utiliserons sa bibliographie secondaire, car il y synthétise avec plus de clarté les thèses générales exposées dans ses principaux ouvrages et les rend plus accessibles à ceux qui ne sont pas des spécialistes de ses nombreux écrits. Nous exposons ensuite les thèses fondamentales sur lesquelles s'appuie la théorie de l'éducation de Gert Biesta. Enfin, en guise de conclusion, nous voyons dans quelle mesure la notion d'éducation comme processus de subjectivisation par les vérités s'ajuste et complète la théorie pédagogique de Biesta.*

Mots clés: Alain Badiou, éducation philosophique, Gert Biesta, subjectivisation.

Pour Alain Badiou, l'éducation philosophique est une éducation en vue de l'émancipation intellectuelle de l'individu, dans la mesure où elle s'assure qu'il décide d'être responsable de ses actions. Toutefois, cette responsabilité n'est possible uniquement que si la personne devient un sujet qui fait face à la vérité. En effet, dans la pensée de Badiou, le sujet correspond à l'ensemble des éléments finis qui permettent à la vérité d'être soutenue au fil du temps. Ainsi, l'éducation philosophique est un processus par lequel une personne découvre l'existence du sujet des vérités actuelles. Ce processus est appelé processus de subjectivation par les vérités. Ainsi, au terme de ce processus, une personne peut décider si elle veut être responsable de ses actions dans la mesure où elle accepte cette incorporation des vérités par le sujet en voie de constitution¹.

1. Voir A. Badiou, *Second manifeste pour la philosophie*, Paris, Fayard, 2009, et A. Badiou (entretien avec F. Tarby), *La philosophie et l'événement*, Paris, Germina, 2010, p. 123-150. Pour plus d'informations, voir W. García Puchades, « Alain Badiou y la filosofía como presentación didáctica del ser en común », *Isegoria*, n° 49, 2013, p. 583-598.

La philosophie comme processus de subjectivation des individus par les vérités est éloignée d'une conception académique de la philosophie en tant que discipline universitaire. Cette conception de la philosophie a ses fondements dans la pensée de Platon. Pour Badiou, comme pour Platon, la philosophie devrait faire partie du processus éducatif des citoyens. Cependant, la philosophie n'est pas l'éducation, mais l'une de ses composantes, autrement dit un attribut, un moment. Ainsi, l'éducation peut être philosophique ou non. L'éducation non philosophique est utile pour développer les compétences et socialiser les individus afin qu'ils assurent le bon fonctionnement de la cité. Au contraire, l'éducation philosophique est celle qui permet à tout individu de réfléchir aux manières de transformer l'organisation de la cité afin que tout citoyen puisse vivre une vie heureuse et digne. Une éducation devrait proposer une réflexion sur le bonheur fondée sur une action inédite capable d'intégrer l'ensemble des intérêts et non pas seulement ceux de quelques-uns. Un monde juste est un monde dans lequel chacun doit participer à sa transformation afin de vivre avec dignité. De ce point de vue, la nature politique de l'éducation philosophique est évidente².

Autrement dit, pour atteindre l'idée philosophique, qui est intellectuelle, l'éducation par laquelle un citoyen réfléchit à la nouvelle organisation de la *polis* afin de réaliser un bonheur universel est nécessaire. À l'époque de Platon, cela impliquait une rupture avec le *statu quo*. À une époque où dominait le consensus sophiste (le consensus autour du relativisme de la langue : la justification de la validité des opinions dépendait du bon usage de la parole, de la rhétorique), toute langue universelle était qualifiée de dogmatique. L'éducation philosophique devait transformer le consensus qui prévalait, afin que tout citoyen puisse affirmer non seulement l'existence d'opinions relatives, mais aussi l'existence d'opinions universelles. Cependant, qu'est-ce qui différencie une opinion relative d'une opinion universelle ? Contrairement aux opinions relatives, dont le critère de vérité n'est connu que du seul individu, les opinions universelles sont transparentes. Une opinion universelle a comme référent une vérité : le corps d'une vérité, dirait Badiou, c'est-à-dire une vérité transformée en objet transparent (« le corps ») auquel toutes les personnes ont accès (et ils peuvent donc ainsi en démontrer la validité). Pensez au théorème de Pythagore dans les *Dialogues* de Platon. Platon présente une vérité, autour de laquelle un dialogue est développé. Il y a des opinions différentes. Toutes ont le droit de participer au dialogue. Cependant, à mesure que la conversation progresse, et en prenant toujours le théorème (corps-vérité) comme un objet partagé, les opinions relatives deviennent universelles. Le résultat final est un consensus sur le vrai sens du théorème lui-même³.

Nous ne traiterons pas de la stratégie méthodologique menée par Platon dans ces dialogues. Pour le moment, soulignons simplement la conception philosophique de Platon : la philosophie comme un processus de formation par lequel les citoyens

2. A. Badiou, *Métaphysique du bonheur réel*, Paris, PUF, 2015.

3. A. Badiou, *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, Paris, Germina, 2011.

acquièrent la conscience de l'existence de vues universelles grâce à leur rencontre avec les vérités.

De notre point de vue, la proposition d'Alain Badiou d'une philosophie comme un processus de subjectivation par les vérités pourrait être comprise comme une traduction de la théorie platonicienne de l'éducation philosophique pour notre temps⁴. Cette traduction est principalement fondée sur le concept de vérité. Elle se focalise sur cinq points : 1. Les vérités ne sont pas abstraites, elles ont une dimension matérielle et immanente ; 2. Il n'y a pas une vérité mais des vérités multiples ; 3. Les vérités ont un langage universel et éternel, mais elles n'ont pas pour autant toujours de visibilité ; 4. Les vérités sont une interruption singulière des connaissances existantes ; 5. Les vérités sont reconnaissables parce qu'elles ont une logique générique universellement accessible⁵.

Regardons chaque point plus en détails.

1. Les vérités ne sont pas abstraites, mais elles ont un élément matériel et immanent. Les vérités ne sont pas des entités immatérielles. Il ne s'agit pas d'une pensée abstraite, mais elles ont un corps, une matière. Ce composant matériel, ce corps, est orienté par un sujet dans une situation particulière. Pour Badiou, il y a des sujets politiques, artistiques, scientifiques et amoureux. Toute vérité est présentée et située par son sujet. La politique est représentée par des individus au sein des mouvements sociaux ; l'art par différentes œuvres et leurs composants matériels ; la science par des déclarations, des formules et des théories ; et l'amour par des individus qui partagent leur vie.

2. Par conséquent, il n'y a pas de vérité, mais des vérités multiples : la vérité politique correspond à des mouvements d'émancipation populaire ; la vérité scientifique à des révolutions épistémologiques ; la vérité artistique est entendue comme une révolution formelle mise en place par un mouvement artistique ; et la vérité aimante, comme une révolution de la vie de couple qui débute par une déclaration d'amour.

3. Les vérités sont reconnaissables parce qu'elles ont une logique générique universellement accessible. Une vérité n'est pas universelle au sens d'un contenu particulier qui peut être partagé, mais parce qu'elle est une interruption du savoir. Sa structure d'intelligibilité est donc hors du régime de connaissance dominant. De même, les éléments sont présentés sans identité, sans propriété (selon le régime symbolique dominant). Il s'agit d'une logique générique qui démontre l'égalité entre ses éléments. Il n'y a pas de logique générique mais de multiples logiques (politique, artistique, amoureuse et scientifique). Chacune de ces vérités montre

4. A. Badiou, *Pour aujourd'hui : Platon !* (3), transcription en ligne de Philippe Gossart, non publié (2009-2010) : <http://www.entretiens.asso.fr/Badiou/09-10.2.htm>.

5. Les affirmations suivantes rassemblent les thèses fondamentales sur la théorie du sujet d'Alain Badiou telle qu'elle a été développée dans ses deux œuvres principales : *L'être et l'événement* et *Logiques des mondes (L'être et l'événement 2)*, Paris, Seuil, 1988 et 2006. Cependant, le lecteur non familiarisé avec le travail de Badiou peut trouver ces thèses de manière plus simplifiée dans les ouvrages secondaires suivants : *Manifeste pour la philosophie*, Paris, Seuil, 1989 ; *Second manifeste pour la philosophie*, Paris, Fayard, 2009 et *Conditions*, Paris, Seuil, 1992.

une logique universelle (ou générique). D'un point de vue politique: toute personne peut appartenir à cette collectivité (avec des différences de race, de nationalité, de classe sociale...); d'un point de vue artistique: toute forme imagée, note musicale, ligne ou photogramme peut faire partie d'une composition artistique (quel que soit le mouvement artistique auquel elle appartient); d'un point de vue amoureux: toute personne peut vivre avec un partenaire de vie (quelle que soit leur sexualité, leur classe sociale, leur richesse...); et d'un point de vue scientifique: toute déclaration peut être analysée par cette théorie, et contribuer ainsi à sa cohérence (quelle que soit leur appartenance à une autre théorie).

4. Les vérités sont des perturbations des connaissances actuelles. Les vérités impliquent une interruption de la logique particulière régissant la connaissance politique, scientifique, artistique et amoureuse. Dans le domaine politique, la vérité se soustrait aux organisations politiques institutionnalisées et / ou partisans. Dans la science, la vérité se soustrait aux théories de la connaissance existantes. Dans le monde de l'art, la vérité échappe à l'artiste narcissique et aux propositions d'un art multiculturel et spectaculaire. Dans le domaine de l'amour, la vérité élude une conception romantique et unitaire du couple, le mariage et la débauche sexuelle.

5. Les vérités ont un langage universel, mais elles ne sont pas toujours présentes. Son langage est éternel, mais son apparition est intermittente. Bien que sa logique soit inépuisable, le composant fini est épuisable. Néanmoins, les vérités renaissent encore et encore de manière événementielle, grâce à leur nature infinie.

Ainsi, pour Badiou, comme pour Platon, l'éducation philosophique n'a pas seulement la tâche de qualifier et de socialiser un individu, mais aussi celle de subjectiviser. Penser à l'éducation comme un processus de subjectivation, cela signifie favoriser la rencontre d'un individu avec les sujets (politique, artistique, amoureux, et scientifique), les vérités d'une époque. Pour cela, l'enseignant doit organiser des débats sur l'existence de ces vérités, sur la présence de corps qui ne peuvent être aujourd'hui expliqués à la connaissance artistique, politique, scientifique et l'amour. Dans ces débats, les élèves devraient étudier s'il est vrai que ces corps sont singuliers par rapport à la logique de la connaissance dominante. En prenant comme prémisses l'évaluation transparente des opinions faites, l'enseignant doit parvenir à un consensus sur le caractère unique de sa logique générique⁶.

Ceci dit, quelle place occupe alors l'idée d'éducation évoquée plus haut dans les théories actuelles de l'éducation? À notre avis, penser la notion d'éducation avec l'idée de subjectivation par les vérités ajusterait et compléterait la théorie de l'éducation de Gert Biesta⁷. Comme l'affirme ce philosophe, l'éducation a été monopolisée par un processus de *learnification* qui réduit ses fonctions à la socialisation

6. W. García Puchades, « Alain Badiou y la filosofía... ».

7. La théorie de l'éducation de Biesta a été élaborée à travers de nombreuses publications. Cependant, les ouvrages les plus pertinents pour le sujet que nous traitons dans ce texte seraient les suivants: *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006; *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Paradigm Publishers, 2010; et *The Beautiful Risk of Education (Interventions: Education, Philosophy, and Culture)*, Londres - New York, Routledge, 2013.

et à la qualification des étudiants. Ce processus a eu pour effet de neutraliser la troisième fonction de l'éducation, la subjectivation. Pour Biesta, une éducation de qualité implique de retrouver cette fonction et pour cela, il est nécessaire d'interrompre l'apprentissage de l'éducation. Nous montrerons ultérieurement comment l'éducation par les vérités décrite ci-dessus contribue à restaurer la fonction de subjectivisation de l'éducation en interrompant le processus d'apprentissage. Pour le moment, nous commencerons par présenter la théorie de l'éducation de Biesta et le rôle que la subjectivisation y joue.

Gert Biesta : la subjectivisation éducative comme une interruption de l'apprentissage

Pour Gert Biesta, une bonne éducation doit poursuivre trois finalités : la socialisation, la qualification et la subjectivisation⁸. La fonction de socialisation offre la possibilité à différents individus de faire partie d'un ordre social, culturel et politique particulier. L'utilisation socialisante de l'éducation s'exerce lorsque certaines traditions professionnelles, culturelles ou religieuses transmettent certaines normes et valeurs dans l'intention de préserver et de maintenir ces traditions. La fonction de qualification fournit aux enfants, aux jeunes et aux adultes des connaissances, des compétences et des capacités qui leur permettent de faire quelque chose. Cette fonction constitue l'une des principales raisons de la justification de l'éducation publique. Ceci est principalement, bien que non exclusivement, lié à la préparation d'une main-d'œuvre adéquate qui favorise le développement et la croissance économique d'un pays.

Cependant, pour Biesta, l'éducation ne devrait pas se limiter à offrir aux enfants et aux jeunes la possibilité de maintenir certains ordres (sociaux, culturels, religieux, etc.), mais devrait leur permettre d'agir indépendamment de ces ordres. La fonction de subjectivation offre en ce sens la possibilité à ceux qui sont éduqués de devenir des sujets responsables de leurs propres actions et pensées. La subjectivité est quelque chose que les enseignants ne peuvent pas enseigner, car si tel était le cas, les étudiants ne seraient plus responsables de leurs propres actions⁹. Pour Biesta, la fonction de subjectivisation diffère de celle de socialisation et de qualification par sa nature non instrumentale. La subjectivité apparaît de manière aléatoire et imprévisible, de sorte que l'enseignant n'a pas la connaissance préalable de la manière dont, et du moment auquel, cela se produit. La subjectivité est une chose qui ne peut se produire qu'occasionnellement et toujours à la suite de la rencontre

8. G. Biesta, *Good Education...*, p. 19-22.

9. Cette idée est basée sur le texte de J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987. Voir G. Biesta, « Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education », *Policy Futures in Education*, vol. 15, n° 1, 2017, p. 52-73.

de nouvelles situations, indescriptibles et imprévisibles, de sorte que l'enseignant ne peut ni la planifier ni l'anticiper¹⁰.

Maintenant, bien que l'enseignant ne puisse ni forcer ni planifier la subjectivation des étudiants, il peut essayer de rendre son apparition plus probable¹¹. Pour ce faire, il doit construire des situations éducatives caractérisées par la promotion de la différence et de la pluralité¹². D'une part, la subjectivation de l'individu est liée à l'expérience d'un « nouveau commencement », acte de créativité radicale dans et avec le monde. Les enseignants doivent offrir aux élèves la possibilité de mener des actions allant au-delà des connaissances conventionnelles assumées par une communauté. En l'absence de connaissances, un individu ne peut que se tourner vers lui-même pour rechercher de nouvelles possibilités d'action et établir des relations avec le monde qui l'entoure à travers de nouvelles significations. À ces occasions, une personne ne peut être remplacée par une autre, de sorte qu'elle se sent pleinement responsable de ses actes¹³. Ceci nous amène à la seconde condition de subjectivation : la pluralité. Pour Biesta, comme pour Arendt, cet acte de créativité radicale n'est pas un acte particulier, il doit rendre possible la créativité des autres. Nous ne sommes donc soumis qu'aux situations dans lesquelles nos actes créateurs sont adoptés par d'autres, de sorte qu'ils leur offrent également la possibilité de mener à bien les leurs. En ce sens, l'expérience de la subjectivité requiert également l'expérience de la pluralité, c'est-à-dire la généralisation de la possibilité que d'autres puissent accomplir un acte nouveau¹⁴.

À notre avis, l'un des mérites de Biesta a été d'éliminer la subjectivation de la sphère privée. La subjectivation d'un individu ne dépend pas exclusivement de soi, mais d'une situation publique ou intersubjective. Cette ligne de déplacement de la singularité hors de l'individu a ses bases dans le travail de Lingis¹⁵. Pour ce philosophe, le caractère unique de l'être humain n'apparaît que dans les situations où il est irremplaçable. L'unicité n'est pas quelque chose qui me différencie des autres, mais quelque chose qui fait de moi quelqu'un qui ne peut être remplacé par aucun autre dans une situation donnée. L'important dans cette nuance est le déplacement de l'origine de la subjectivation. Pour Lingis, ce n'est pas mon identité qui me rend unique. C'est la situation qui transforme une action en singulier. Le caractère unique

10. G. Biesta, *Good Education...*, p. 21, 12. Sur ce point, la proposition de subjectivation de Biesta adopte des similitudes avec le concept de création théorisé par Collingwood dans sa théorie de l'art. Pour cet auteur, les créateurs artistiques n'exercent pas de fonction instrumentale car ils n'agissent pas dans l'intention d'atteindre un but ou de suivre un plan préconçu. Voir R.G. Collingwood, *The Principles of Art*, New York, Oxford University Press, 1958, p. 128-129.

11. G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education...*, p. 12.

12. G. Biesta, *Beyond Learning...*, p. 55-95; *Good Education...*, p. 82-89. Pour Biesta, la différence et la pluralité sont des conditions nécessaires à la subjectivation. Cette idée de subjectivation est inspirée des travaux de Hannah Arendt et Alfonso Lingis. Voir H. Arendt, « Qu'est-ce que la liberté ? » (chapitre IV), in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, et A. Lingis, *The Community of those who have nothing in common*, Bloomington, Indiana University Press, 1994.

13. A. Lingis, *The Community...*, p. 110, 117; G. Biesta, *Good Education...*, p. 85-86.

14. H. Arendt, *La crise de la culture*; G. Biesta, *Good Education...*, p. 82 et *Beyond Learning...*, p. 137.

15. A. Lingis, *The Community...*, p. 117; G. Biesta, *Good Education...*, p. 85.

de la situation exige que l'individu soit lui-même et non l'autre pour le faire. Mais à partir de quand peut-on considérer qu'une situation est unique ? Quand cela n'exige pas que j'agisse en utilisant les connaissances tirées des discours et des pratiques de la communauté ou de la tradition à laquelle j'appartiens. Parce que si tel était le cas, l'individu pourrait être remplacé par un autre membre de la communauté ayant la même connaissance. Ainsi, dans ces situations où je ne peux pas utiliser mes connaissances en tant que membre de la société, j'ai la responsabilité d'agir en tant qu'individu isolé, en tant que sujet. Pour Lingis, il existe une communauté rationnelle qui partage une structure relationnelle et une communauté « autre » qui présente les problèmes de cette structure. Nous vivons la plupart du temps dans la communauté rationnelle en agissant conformément à sa structure. Cependant, parfois, la communauté « autre » apparaît sporadiquement et nous sommes alors dans la nécessité d'agir en dehors de cette structure. C'est à ces occasions que nous sommes responsables de notre action¹⁶. Comme nous le montrerons ultérieurement, cet acte consiste à déplacer la subjectivité de l'intérieur de l'individu pour le placer dans une situation publique qui coïncide largement avec les prémisses matérialistes sur lesquelles repose la théorie du sujet d'Alain Badiou¹⁷. L'éducation par le biais de vérités implicites dans le travail de Badiou nous montre la manière de créer ces situations singulières et plurielles, ces « autres » communautés dans lesquelles tout individu peut se percevoir comme le seul responsable de son action – nous développerons cette idée dans la section suivante. Pour le moment, nous tenterons de déterminer dans quelle mesure la situation actuelle de l'éducation empêche la subjectivisation et limite ses fonctions à la qualification et à la socialisation.

Pour Biesta, l'éducation a subi un processus de *learnification* qui est évident dans la manière dont il a transformé la langue d'enseignement : les enseignants différencient l'« enseignement » et l'« apprentissage ». Ils sont considérés comme des « médiateurs », des « facilitateurs de l'apprentissage », ou bien ils considèrent l'école comme un « environnement d'apprentissage »¹⁸. Ce langage a été consolidé à la suite de certains processus éducatifs : 1) l'impact des nouvelles théories de l'apprentissage dans le domaine de la psychologie qui ont conduit à l'émergence de théories éducatives, telles que le constructivisme et le socioculturalisme, qui attirent l'attention sur les élèves et leurs activités plus que sur les enseignants et leurs contributions¹⁹; 2) la critique post-moderne des formes d'enseignement

16. A. Lingis, *The Community...*, p. 111 ; G. Biesta, *Good Education...*, p. 89.

17. W. García Puchades, « Alain Badiou y la filosofía... », p. 588.

18. Entre autres arguments, Biesta se réfère à certains documents institutionnels dans lesquels le terme « éducation » est remplacé par le terme « apprentissage ». Voir OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development), *Lifelong Learning for All*, Paris, OECD, 1996 ; DfEE, *The Learning Age. A Renaissance for a New Britain*, Sheffield, Department for Education and Employment, 1998, p. 9 ; J. Yang, R. Valdés-Cotera, *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*, Hambourg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2011, p. v.

19. Voir C.T. Fosnot, *Constructivism*, New York, Teachers College Press, 1996 ; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

autoritaires, dans la mesure où elles ont remis en question l'idée que les éducateurs peuvent libérer et émanciper leurs étudiants, qui a déplacé l'accent de l'enseignement vers l'apprentissage²⁰; 3) « l'explosion silencieuse » de l'apprentissage qui met l'accent sur les différentes formes d'apprentissage, formels et non formels, de l'éducation des adultes²¹; et 4) l'impact individualisant des politiques libérales sur l'éducation qui transfère les devoirs et les responsabilités de l'État à l'individu. Au lieu de penser l'éducation comme la recherche d'un trésor intérieur, l'apprentissage tout au long de la vie fait du processus de gouvernance de l'État une nécessité interne²².

Le débat s'est clos par un consensus autour d'une conception du processus éducatif en termes de « transaction économique » entre l'apprenant, l'enseignant et l'établissement d'enseignement et le marché²³. Pour Biesta, ce processus présente quatre caractéristiques : 1) son individualité, car il essaie de satisfaire les souhaits d'un apprenant qui sait ou devrait savoir ce qu'il veut apprendre et les raisons pour lesquelles il veut l'apprendre ; 2) la fonctionnalité, dans la mesure où les souhaits de l'apprenant sont conditionnés par les besoins professionnels de la société et par les exigences d'une économie mondiale ; 3) la médiation, dans la mesure où l'établissement d'enseignement et le personnel enseignant offrent à l'apprenant des possibilités d'acquérir des connaissances et des compétences flexibles lui permettant de s'intégrer à la société et au marché ; 4) le contrôle, car à la fin de ce processus, nous aspirons à obtenir des résultats mesurables pour déterminer leur efficacité²⁴.

De toute évidence, supposer un consensus au processus de *learnification* de l'éducation relègue dans l'oubli la question de savoir ce qu'est une bonne éducation et quelles sont ses fonctions²⁵. C'est un risque dans la mesure où ce consensus cache la manière dont le processus éducatif a limité ses fonctions à la socialisation et à la qualification. Le processus d'apprentissage, compris comme une acquisition efficace des connaissances et des compétences en fonction des besoins sociaux de l'individu, dispense de penser à la subjectivisation de l'étudiant. Ainsi, alors que les fonctions qualifiantes et socialisantes de l'éducation contribuent à donner aux individus les moyens d'agir dans une configuration sociale existante en leur offrant les compétences et les connaissances adéquates, la fonction de subjectivisation est orientée vers l'émancipation dans la mesure où elle leur offre l'occasion d'expérimenter des façons de faire basées sur une configuration différente et généralisable pour tous. En ce sens, affirme Biesta, aspirer à une bonne éducation et, ce faisant,

20. H. Giesecke, *Das Ende der Erziehung*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985.

21. J. Fiel, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2000.

22. A. Fejes, *Constructing the Adult Learner: a governmentality analysis*, Linköping University, 2006 ; G. Biesta, « What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning », *European Educational Research Journal*, n° 5, vol. 3 / 4, 2006, p. 169-180 ; G. Biesta, « Interrupting the Politics of Learning », *Power and Education*, vol. 5, n° 1, 2013, p. 4-15.

23. G. Biesta, *Beyond Learning...*, p. 19-20.

24. Voir G. Biesta, *Good Education...* et *The Beautiful Risk of Education...*

25. G. Biesta, *Beyond Learning...*

ressaisir sa fonction de subjectivisation, nécessite de créer des situations éducatives basées sur la singularité et la pluralité. Pour cela, il est nécessaire d'interrompre les caractéristiques essentielles du processus d'apprentissage. Cela implique de retrouver une éducation qui ne soit pas seulement soutenue pour promouvoir les satisfactions particulières de l'apprenant, ni dans l'acquisition de connaissances et de compétences utiles, ni dans la nécessité de postuler un médiateur, ni dans un système de contrôle qui mesure son efficacité.

Pour cette raison, nous estimons qu'il est approprié de situer les conséquences éducatives issues de la théorie du sujet d'Alain Badiou dans le paradigme théorique proposé par Gert Biesta. À notre avis, l'utilisation des vérités, telles qu'elles sont théorisées par Badiou, dans le champ de l'éducation, permettraient de créer ces situations singulières et plurielles qui rendent plus probable l'événement de subjectivité. Comme nous le verrons dans la section suivante, la confrontation avec les vérités d'une époque interrompt le processus d'apprentissage dominant en éducation puisque tout le monde peut les reconnaître comme des façons de faire soustraites à la connaissance qui commande une situation. Ainsi, dans la mesure où ces pratiques sont développées en dehors de ces connaissances, elles ne peuvent être mesurées et évaluées par les instruments de contrôle de cet ordre.

L'éducation comme interruption de l'apprentissage par les vérités

Comme nous l'avons vu, Biesta affirme, à l'instar d'Arendt, que l'éducation ne doit pas être simplement considérée comme un lieu où l'élève est préparé à quelque chose, mais comme un lieu où les élèves peuvent être soumis à leurs actions, où ils peuvent mener des actions originales dans le monde tant qu'ils n'empêchent pas les actions originales d'autres individus. La question posée aux enseignants est de savoir comment les individus peuvent être subjectivisés, en tenant compte du fait que la subjectivisation ne peut être ni accordée, ni planifiée, ni programmée. Cependant, les enseignants savent ou devraient savoir que la logique d'apprentissage qui domine la situation actuelle de l'enseignement ne permet pas à l'élève d'accepter ses actions, celles-ci étant déterminées par les ordres existants. L'éducation doit interrompre cette logique et placer l'élève dans un vide vis-à-vis des connaissances qui légitiment lesdits ordres, d'une manière qui lui permet de faire l'expérience de lui-même en tant que sujet de son action tout en tenant compte des possibilités des autres d'être également sujets. En d'autres termes, l'objectif de l'éducation ne devrait pas être seulement la socialisation et la qualification, mais aussi la subjectivisation pour tous.

La subjectivisation a à voir avec la façon dont mes *commencements* sont assumés par les autres d'une manière qui ne les empêche pas de mener à bien leurs propres *commencements*. Avec l'aide de Biesta, nous avons défini la notion de subjectivisation comme l'expérience d'un nouveau commencement dont l'avenir est ouvert au reste des individus. Un nouveau commencement dans lequel n'importe qui peut être sujet, dans lequel n'importe qui peut effectuer ses actions originales. En d'autres

termes, l'expérimentation de la subjectivation ne peut être comprise que comme un nouveau commencement accessible à tous²⁶.

Pour mener à bien une éducation où des actions singulières et plurielles s'inscrivent, il est nécessaire d'interrompre le caractère individualiste, fonctionnel, médiateur et contrôlable du processus éducatif dominant. De notre point de vue, l'éducation philosophique implicite dans le travail de Badiou offre une voie pour penser cela. Pour Badiou, les vérités sont ces pratiques singulières accessibles à tous; une action qui a lieu en dehors de la connaissance existante, de sorte qu'elle ne peut pas être mesurée. L'éducation philosophique, dans la mesure où elle est comprise comme processus de subjectivation par les vérités, est une rupture avec ce consensus. En effet, cette éducation interrompt chacun des quatre aspects qui le définissent.

1. L'éducation philosophique implique une interruption des discours relativistes qui donnent lieu à des théories individualistes de l'éducation. Comme nous l'avons vu, le processus de subjectivation par les vérités repose sur un débat dans lequel les opinions individuelles donnent lieu à des opinions universelles, selon le principe de la transparence (tout individu présent dans le débat peut corroborer la déclaration à affirmer). En fin de compte, la finalité du débat est de générer un consensus sur l'identification de la logique générique des vérités politiques, scientifiques, amoureuses et artistiques d'aujourd'hui.

2. L'éducation philosophique implique une perturbation de l'éducation en tant qu'instrument fonctionnel. Une vérité provoque une rupture radicale avec la connaissance qui organise l'« état de la situation »²⁷. Une vérité est une nouveauté impossible dans cet ordre. Contrairement aux nouveautés possibles, les nouveautés impossibles perturbent le savoir légitime de l'« état de la situation ». La nouveauté possible est prévisible en fonction des dites connaissances, mais la nouveauté impossible ne peut pas être déduite ou pensée avec les connaissances acquises. Comme nous l'avons dit, pour Badiou, un individu devient sujet suite à son incorporation à une vérité, c'est-à-dire à une nouveauté impossible qui inaugure une connaissance exceptionnelle pour l'ordre établi par l'état de la situation. En d'autres termes, un individu est subjectivisé s'il participe à l'élargissement des connaissances qui inaugure une nouveauté impossible dans une situation donnée. De cette façon, si un enseignant montre à ses élèves l'existence d'un nouveau mouvement d'émancipation des citoyens, d'un nouveau mouvement artistique, d'une nouveauté scientifique ou d'une relation amoureuse, il les invitera à explorer une connaissance différente qui remet en question l'ordre fonctionnel des relations politiques, artistiques, scientifiques et personnelles²⁸.

3. L'éducation philosophique implique une rupture avec le rôle des médiateurs au sein de l'institution éducative et avec celui de l'enseignant dans le processus éducatif. Pour Badiou, comme pour Biesta, l'enseignant ne peut pas planifier la

26. G. Biesta, *Good Education...*, p. 107.

27. A. Badiou, *L'être et l'événement*, p. 109-119.

28. A. Badiou, *Logiques des mondes...*, p. 81-87; *Second manifeste...*, p. 131-146.

subjectivisation de l'étudiant car il ne sait pas comment une vérité se développera dans une situation concrète²⁹. Cependant, il peut favoriser une telle subjectivisation en favorisant la rencontre avec les vérités d'une époque³⁰. Subjectiviser signifie mettre l'élève dans l'abîme de la communication, dans les limites du discours rationnel, afin qu'il affronte par lui-même la décision de participer ou non à une nouveauté impossible. À ce stade, il n'y a plus aucun discours qui peut être transmis. Les vérités interrompent le flux de connaissances, ce qui peut être dit, ce qui peut être communiqué. En présence d'une vérité, aucun élément d'une situation ne peut énoncer quelque chose de significatif avec les connaissances existantes. Les vérités ne provoquent pas la destruction de toutes les formes de sens, mais la destruction d'un certain régime de sens. Elles sont une expérience vraiment unique qui provoque une perturbation avec ce qui peut être dit dans le sens de la politique, l'amour, l'art et la science. Dans ce contexte, l'élève comprend qu'il est nécessaire de rechercher la référence objective grâce à laquelle il peut valider son point de vue, afin que son opinion ne soit pas seulement particulière, mais également universelle.

4. L'éducation philosophique implique une rupture avec la logique de contrôle et de sécurité. Mettre la vérité au centre de la situation éducative implique que l'enseignant est incapable de prévoir l'évolution du processus de subjectivation. Il ne connaît pas le chemin emprunté par ses élèves. Il n'y a que deux postulats qui guident leur travail, tout comme le Jacotot de Rancière : encourager les élèves à continuer à explorer l'objet et se rapporter à ce qui est déjà connu³¹. Par conséquent, l'enseignant, afin de subjectiviser ses élèves, doit prendre le risque de s'extraire d'une certaine zone de confort dans le processus éducatif. Il ne dispose d'aucun instrument pour mesurer l'efficacité du processus de subjectivisation, car il lui manque un modèle avec lequel le comparer.

Pour conclure, de l'œuvre d'Alain Badiou, nous avons tiré une proposition éducative pour l'émancipation intellectuelle des élèves. Cette proposition vise à interrompre un consensus sur l'idée que l'éducation est un processus d'acquisition de connaissances et de compétences individuellement justifiées, fonctionnelles, entièrement mesurables et guidées par l'autorité d'un médiateur. L'éducation comme processus de subjectivation par les vérités fournit aux élèves la possibilité de faire l'expérience d'une éducation fondée sur les opinions universelles, en prenant comme référence le corps-objet d'une vérité et un risque inévitable.

Wenceslao GARCÍA PUCHADES

Université de Valence (Espagne)

29. A. Badiou, *L'être et l'événement*, p. 466-470.

30. A. Badiou (entretien avec F. Tarby), *La philosophie et l'événement*, p. 148-149.

31. J. Rancière, *Le maître ignorant...*