

Les dynamiques émancipatrices et abrutissantes de l'égalité des intelligences, de l'égalité des volontés.

G. Verstraete¹

Cette conférence traite de l'équilibre problématique entre égalité des intelligences et inégalité des volontés dans 'le maître ignorant'. Les assertions de Jacques Rancière sont examinées dans deux contextes de formations différents. Une formation a comme public des dockers (contremaître) du port de Zeebrugge et une autre formation est organisée pour des diplomates à Bruxelles. Dans chaque formation je prend le rôle du formateur, du maître. Cela mène d'une part à relativiser mais d'autre part à valoriser les effets émancipateurs du principe de l'« égalité des intelligences ».

1. Le point de départ de Rancière

Toutes les intelligences sont égales, cela veut dire, pour Rancière (p.64), que tout le monde a les mêmes virtualités intellectuelles, il s'agit d'observer, de comparer, de combiner, de faire, et de remarquer comment on a fait. Pour Rancière, les différences dans la communauté des êtres parlants ne se fait pas par une inégalité des intelligences mais dans le domaine de la volonté. Par volonté, J. R. entend le retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant. « C'est ce foyer de rationalité, cette conscience et cette estime de soi comme être raisonnable en acte qui nourrit les mouvements de l'intelligence. L'être raisonnable est d'abord un être qui connaît sa puissance, qui ne se ment pas sur elle » (p. 97) La position de J. R. (Jacotot ?) est très en pointe là où il parle des mensonges fondamentaux que l'homme peut se dire : '*je dis la vérité*' et '*je ne peux pas*'. « Toute ânerie vient du 'vice'. Nul n'est dans l'erreur, sinon par méchanceté, c'est-à-dire, par paresse, par désir de ne plus entendre parler de ce qu'un être raisonnable se doit à soi-même » (p. 97-98). L'inégalité se crée donc à cause d'un vice : la paresse?

2. Le doute.

Cette assertion me rend mal à l'aise. Je suis à la fois pour et contre cette relation entre intelligence (égale), et volonté (fluctuante).

La question principale est la suivante : cette assertion de Rancière est-elle vraiment émancipatrice pour tous et dans toute situation? Quelle sorte d'émancipation est rendue possible par ce paradigme ?

Position radicalement opposée

Cette assertion me semble à première vue problématique. Quand j'applique cela dans ma propre vie : j'ai un enfant en échec scolaire; cet échec serait moins insupportable s'il est causé par son manque de volonté que par son manque d'intelligence ? Dans ce cas mon enfant n'y peut rien, dans l'autre cas il est responsable. La conception de 'manque de volonté' mène à un système associant culpabilisation et répression : l'enfant est tenu pour coupable, il est inexcusable. Le remède repose sur la sanction punitive. Or le système punitif englobe des sphères de plus en plus importantes des pratiques sociales; par exemple L. Waquant (*Punir les*

¹ Cet article a bénéficié de réécritures et d'approfondissements grâce aux discussions avec M. Derycke durant son élaboration.

pauvres) analyse comment le système d' « activation sociale » (soit les stimulations du social conçues dans un ordre libéral paternaliste) mène à une criminalisation des personnes sans emploi, parce que 'on' considère que c'est leur faute. Intelligents comme tout le monde, ils manquent de volonté. Ils ont des compétences qu'ils ne veulent pas mobiliser. La société ne peut rien faire d'autre que les punir après avoir fait tout son possible pour les aider. Ils relèvent donc non d'un système 'd'aide sociale' mais d'un système de 'sanction'.

En revanche, si l'enfant est moins intelligent, on pense que la nature est en cause. L'enfant n'a fait aucune faute et sera alors disculpé de son échec, de plus il peut compter sur la solidarité, dans le pire des cas il sera catégorisé comme handicapé, mais point coupable, ayant droit à la compassion individuelle et collective. Il a droit à l'aide sociale sauf si il est dans la zone grise, zone incertaine, ou il est difficile de décider si l'intelligence ou bien la volonté sont en cause. L'assertion peut donc être trompeuse et les victimes seront surtout les personnes qui se situent entre deux catégories : dans la zone indécidable pour l'institution, elles seront tenues pour paresseuses et cause de leurs difficultés par une société individualiste pour laquelle un individu est spontanément jugé sur sa réussite.

L'argumentation favorable

D'un autre côté cette assertion me semble indispensable comme condition nécessaire de toute interaction. L'égalité des intelligences est un point de départ premier dans une société caractérisée par la diversité. Elle ouvre un champ de négociation indispensable à la vie interculturelle. C'est seulement si on prend l'égalité de principe entre les intelligences comme postulat au principe de toute interaction dans la communauté des êtres parlants qu'il est possible d'obtenir une relation respectueuse basée sur l'estime pour soi et pour autrui. Tout autre point de départ nous place dans des positions abrutissantes, produites par l'asservissement, qu'il soit social, néocolonial, sexiste, raciste, etc.

Sortir de la dichotomie

La différence, ou non, entre intelligence et volonté, doit s'équilibrer en analysant les contextes et les rapports de pouvoir. Cela se situe toujours dans l'espace et le temps des dynamiques complexes, et même chaotiques. La question **comment** se vérifie l'égalité des intelligences dans différents contextes, et quelle sera la conséquence de cette vérification, devient très importante.

Pour conclure, la position de Rancière est à la fois indispensable comme principe qui soutend la description des interactions, parce qu'elle est le seul moyen de penser l'émancipation, d'autre part elle est insoutenable dans un système normatif.

3. Les positions dynamiques du maître et de l'apprenti dans l'espace/temps

Pour sortir de la dichotomie on doit situer le maître et l'apprenti dans des contextes dynamiques. Trois éléments me semblent importants pour saisir sa position.

Premier élément : trois paradigmes jouent leur rôle dans toutes les interactions

Analytiquement en Sciences de l'Education il peut y avoir trois paradigmes comme point de départ.

- a) Le maître est central comme instructeur,
- b) L'apprenant est central mais le maître dirige le processus ;
- c) L'apprenant est central et le maître est, dans le contexte, une parmi les possibilités de ressource.

Est-ce seulement dans le troisième paradigme que se situe le maître émancipateur ?

Faut-il plutôt intégrer ces trois paradigmes dans un processus d'instruction et d'éducation ?

Le maître émancipateur soutient et accompagne les personnes dans trois positions. Il donne du champ pour mettre en pratique, stimule la recherche, et reconnaît la capacité [intelligence] à créer. Cette position est en contradiction avec celle du maître explicateur qui se considère seul détenteur du savoir et qui, afin d'améliorer sa position et son efficacité, peut tirer parti du contexte.

Dans toute situation d'apprentissage il y a des traces des trois paradigmes. Le paradigme trois (maître comme ressource) n'est, dans le meilleur des cas, qu'un idéal, mais, en définitive, il sera prédominant.

Second élément : il y a des dynamiques complexes à différents niveaux qui ouvrent ou ferment les voies vers l'un ou l'autre paradigme. On peut mettre en évidence au moins quatre niveaux pertinents :

- a) l'individu : soit il est apprenti ou maître ;
- b) le groupe : soit une classe d'école ou un groupe en formation ou une équipe de travail.
- c) l'institution qui peut être l'école, l'organisme de formation, l'entreprise...
- d) le niveau macro : le système éducatif de la formation initiale et de la formation continuée. Ce niveau communique avec l'ordre socioéconomique et politique. Même l'éducation et l'instruction sont aussi en relation avec la production et la circulation des marchandises.

Chaque niveau peut co-déterminer la position du maître et de l'apprenti. Ce n'est donc pas un choix totalement autonome du maître de prendre l'une ou l'autre position ou de se rattacher à l'un ou l'autre paradigme. C'est dans cette dynamique complexe qu'il va devoir négocier dans chaque situation sa position.

Troisième élément : la volonté et la non volonté (la paresse) doivent être réinterprétées dans ce contexte d'interaction complexe.

La volonté n'est pas une caractéristique statique de l'individu. Elle se développe en relation avec la position de l'individu, la dynamique des groupes auxquels il appartient, les institutions et ces règles, la société, etc. La question du pouvoir me semble importante dans le développement de la volonté.

Deux choses semblent importantes pour Rancière :

- la volonté, nécessaire pour « briser le cercles » de l'inhibition produite par la société sur l'homme, et la déférence qu'en tant que « citoyen » il fait aux explicateurs de toutes sortes (experts, politiciens, etc. ...) ;
- cette volonté, investie ailleurs, ou dans la résistance passive, se mobilise sur un objet ; c'est là que l'égalité est vérifiée. Ceci se produit généralement dans l'affrontement à un tort, c'est-à-dire quand il y a « dissensus », et que surgit le sentiment que l'individu concerné peut prendre part à... L'émancipation ne se donne pas, elle se prend !

Conclusions sur ces trois éléments.

Ces trois éléments forment autant de lignes de force qui composent les positions du maître en relation avec l'apprenant au long d'un processus ; elles dynamisent l'histoire du maître, qu'il soit émancipateur ou abrutisseur.

4. L'idéal et la réalité

Ce n'est pas parce qu'il y a une grande distance entre idéal et réalité qu'on doit laisser l'idéal de côté (Wilfredo Pareto).

Un positionnement idéal (parmi beaucoup d'autres) est décrit dans l'idée de 'leerlandschappen' [Hans Janssen,2005]. Ici je veux comparer les positions de Rancière et les positions de Hans Janssen sur 'les paysages d'instructions'. Le lien entre le paysage d'apprentissage² et les mouvements du maître ignorant deviennent plus visibles. Ces positions sont dynamiques et contextuelles (situationnelles). La relation entre l'apprenant et le maître est représentée par deux triangles qui se pénètrent dans un espace/temps. Chaque triangle représente les tâches des parties dans l'interaction de l'apprentissage. Ces tâches changent dans le cours du processus. L'apprenant doit d'abord 'faire' (F, l'action), puis 'réfléchir' (R) sur ce qu'il a fait pour finalement 'vouloir et oser' agir en autonomie. Le maître commence la relation par diriger le faire de l'apprenant, plus tard il va plutôt coopérer (travailler ensemble) pour finir par servir (être là au moment où l'apprenant en a besoin). Dans cet idéal l'émancipation est graduelle et se développe dans l'interaction et la négociation des parties (avec des intelligences égales par principe). Le point final est l'indépendance des deux parties.

Schématiquement on peut représenter ces positions idéales de la façon suivante (Je ne donne ici que trois positions des dix possible).

a) La rencontre :

Le maître (triangle du haut) et l'apprenant (triangle du bas) se rencontrent et s'observent (se renifle).

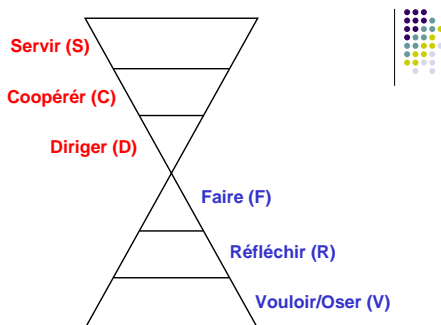


figure 1

b) La relation évoluée.

Le maître dirige (fait faire) et coopère – l'apprenant fait et réfléchit

² *Leerlandschap* : paysage formé de l'île de « qu'as-tu vu ? », de celle de « que manque-t-il ? » qui enclenche « la recherche », de l'île de l' « expérimentation » ; si l'action aboutit à un succès, la solution est intégrée dans la pratique ; le pont entre chacune des trois îles : entre 'pratiques' et 'recherche' s'appelle 'explicitation' ; celui entre 'recherche' et 'expérimentation' s'appelle 'entreprendre' ; celui entre 'expérimentation' et 'pratique' s'appelle 'innovation'.

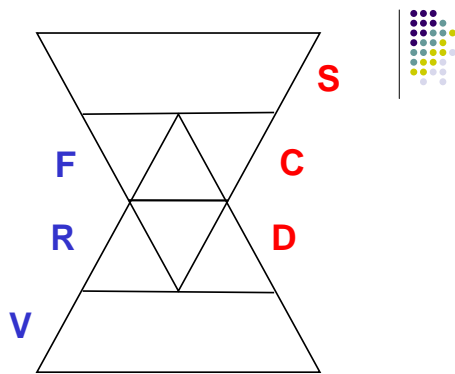
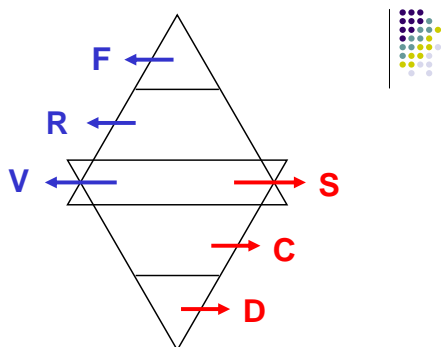


figure 2

c) La relation ce termine presque.

L' apprenant veut et ose travailler indépendamment. Le maître lui sert quand on le lui demande.



Positions de l'apprenant

Si on regarde de plus près les trois positions de l'apprenant (le faire, le réfléchir et le vouloir-oser – figures 1 à 3) on peut diversifier de la manière suivante :

A. Le faire.

- Tous les engagements dans le faire ne sont pas les mêmes
- Il y en a même qui essaient de trouver une identité dans un faire minimal.
- D'autres s'engagent de manière exagérée.

En tous cas, le faire dans l'apprentissage est contextualisé et est, à première vue, différent que celui du quotidien.

B. Le réfléchir.

- Ici le réfléchir est en rapport avec la réflexivité. La réflexivité est la capacité ou compétence de prendre d'autres perspectives que les siennes et de les intégrer.
- Pour les dockers, adopter la perspective « des bureaux », opposée à la leur, issue de la formation « sur le tas », est un exercice périlleux. Selon une autre perspective, celle du *gender* et, plus particulièrement des femmes dockers, cela met en péril leurs représentations.

C. Vouloir-oser.

- Le vouloir est, en premier lieu, avoir la possibilité de se déclarer capable et de se reconnaître les mêmes capacités qu'autrui ; fondamentalement, c'est se prendre soi-même au sérieux.

Oser, c'est oser communiquer en actes et en mots : c'est oser agir en autonomie, c'est sortir de l'inhibition où est cantonnée l'action par sujétion ; c'est encore sortir de l'enfermement dans la priorité accordée à la pratique, et se créer un contexte où cette égalité dans l'usage des mots est vérifiée, elle consiste dans l'épreuve de se reconnaître membre de la communauté des êtres parlants.

Positions du maître

On peut identifier les positions suivantes occupées par le maître :

A. Diriger (faire faire)

Cf. J. Rancière, p. 51 où il dit : « c'est le secret des bons maîtres : par leurs questions, il *guident* discrètement l'intelligence de l'élève – assez discrètement pour la faire travailler, mais pas au point de l'abandonner à elle-même ». Ceci est à comparer avec la méthode socratique du dialogue maïeutique : pour Rancière, Socrate manipule l'esclave du Ménon pour qu'il dise ce qu'il attend dans une logique de reproduction ; la reconnaissance de l'égalité des intelligences passe par la vérification et la reconnaissance de ce que l'apprenti peut dire quelque chose qui échappe aux attentes du maître, et dont il faut tenir compte. En tous cas la position du maître n'est jamais une position de laisser faire, mais elle est une position d'où il y a guidage pour mettre au travail des intelligences égales.

B. Coopérer (faire)

Dans chaque apprentissage émancipateur, l'acte de travailler ensemble (maître et élève) est une nécessité, et modifie les relations entre les participants au vivre ensemble de communauté des êtres parlants.

C. Servir

Le maître se laisse utiliser comme ressource mise à disposition. Il fait aussi partie, comme personne, de tout le contexte d'apprentissage, où l'apprenant peut utiliser, de droit, chaque élément de ce contexte pour son émancipation

5. Exemples (la pratique)

Deux exemples peuvent clarifier les quatre lignes de force. Ils viennent de deux contextes différents.

Le premier est celui de la formation des dockers auprès desquels je donne cours sur le « leadership » pendant une semaine.

Le second se déroule au sein de la formation des diplomates portant sur l'étude des conflits et sur la diplomatie préventive.

5.1. Les dockers

Il y a cinq ans que je suis consultant et instructeur dans le port de Zeebrugge. Je travaille avec le management mais aussi avec les dockers des firmes du port : j'interviens dans des conflits, je consulte sur des réorganisations, je donne la formation de base aux foremen (contremaîtres des dockers), j'interviens sur le tas (sur les quais, dans les bateaux, parfois dans une grue 40 m au dessus de la mer) pour améliorer la communication.. Au départ je ne connaissais rien de

leur travail, mais cependant je devais être un maître, leur maître : tout à fait ignorant. Ceci ne va pas de soi.

Les dockers sont des journaliers avec un statut exceptionnel et protégé. Ils ont une éthique pointilleuse sur leur travail et protègent leur statut à toute force. Ils n'aiment pas que d'autres se mêlent de leur travail !

Comment est-il possible que les dockers m'acceptent comme maître ?

Tous les dockers n'entrent pas dans la formation de la même manière. Analytiquement on peut proposer six positions.

Positionnement 1. Il y a des dockers qui ressentent la nécessité de l'apprentissage, qui ont envie d'apprendre, et ils croient que le cours ou la formation est la bonne réponse à leurs besoins d'apprentissage. Il s'agit souvent des dockers qui se sont fait une image positive de la formation et de son contenu, ainsi que du formateur.

Positionnement 2. Il y a des dockers qui ressentent la nécessité de l'apprentissage mais qui ne pensent pas que ce cours est la bonne réponse à leurs besoins d'apprentissage.

Il s'agit des dockers qui ressentent que, dans la pratique quotidienne, ils ont besoin d'apprendre, mais que cet apprentissage ne peut être isolé de cette pratique. Apprendre est au service de la pratique et n'a rien à faire avec des cadres de pensée abstraite d'où la pratique est supposée absente. On retrouve la même tension dans la manière dont le travail est organisé, et les différentes positions des salariés. D'un côté il y a ceux qui ont une approche analytique de la réalité du travail : ils *pensent*, ils travaillent avec des statistiques, sont derrière leur ordinateur et font des plans de travail à distance ; de l'autre côté il y a ceux qui doivent opérationnaliser tout cela : ils mettent en pratique, ils *font*, ils *ressentent*.

Positionnement 3. Il y a des dockers qui ne ressentent pas de besoin d'apprentissage mais qui suivent le cours par obligation sans que cela ne leur coûte.

Bien des dockers sont méfiants à propos du décalage entre les contenus implicites et explicites de la formation. Souvent ils pensent que les formations ont pour but implicite de leur donner des responsabilités situées dans le cadre juridique du travail. Il s'agit de la question d'assumer la responsabilité si un accident survient. Ils pensent que le patron va rejeter la responsabilité sur eux dès que se produit un incident ('le patron ouvre le parapluie'). Le patron forme à des procédures complexes de manière à ce qu'ils doivent les connaître scrupuleusement, alors qu'elles ne sont non appliquées ou non applicables à cause de la pression des cadences, de manière à ce que, s'il y a un problème, il leur sera imputé sous prétexte de non observance de la procédure officielle. C'est pour cela qu'ils sont très ambivalents à propos de la formation en général.

Positionnement 4. Il y a des dockers qui n'ont pas de besoin d'apprentissage et qui sont méfiants à propos des contenus implicites de la formation. L'hostilité pour des formations de doit pas nécessairement être liée à un refus global d'apprentissage. Mon hypothèse est que cette hostilité est souvent liée à une image (de soi) très négative du contexte scolaire et de l'enseignement. Cela me semble lié à des rencontres avec des maîtres abrutisseurs dans leur jeunesse. J'ai parlé longuement avec des dockers de cette hypothèse, qu'ils confirment, et souvent ils revivaient alors les émotions vécues alors.

Positionnement 5. Il y a des dockers qui s'opposent idéologiquement, ou résistent à toute idée de formation permanente : « nous sommes des ouvriers et nous en avons assez de toutes les innovations qui sont un prétexte à formation ». Ce profil est d'abord une résistance contre une modernité agressive avec une pléthore d'informations et de changements. C'est une résistance contre une exigence de bâtir à chaque fois de nouvelles compétences et de constater qu'elles ne sont jamais suffisantes. C'est aussi une résistance contre un discours trompeur qui se bâtit sur l'idéologie des compétences qui isolent l'individu comme individu, et qui le soumettent à

une évaluation permanente. Les questions sont toujours les mêmes : y a-t-il un manque de compétence individuelles pour réaliser les tâches, ou bien y a-t-il manque de motivation ? Positionnement 6. Il y a des dockers qui n'ont pas besoins d'apprentissage, qui sont hostiles à tout ce qui est formation et rapport à tout enseignant, ils ont connus des maîtres abrutissants.

5.2. Les diplomates

Les diplomates sont rappelés dans leur pays régulièrement pour suivre des cours. Ces cours les mènent à des promotions, et à des changements de poste. A un moment j'ai été appelé pour assurer le cours sur les conflits. Je ne suis ni juriste international, ni diplomate, ni professeur spécialisé en sciences politiques et diplomatie. De la même manière, je dois être un maître ignorant.

A propos des diplomates, on peut aussi proposer au moins quatre positions de départ. Je ne vais pas détailler ces positions ici.

Positionnement 1. Il y a des diplomates qui ressentent la nécessité de la formation, et qui pensent y trouver ce qu'ils cherchent.

Positionnement 2. Il y a des diplomates qui ressentent la nécessité de la formation mais qui ne sont pas certains d'y trouver ce qu'ils attendent.

Positionnement 3. Il y a des diplomates qui ne ressentent pas, ou plus, de nécessité à la formation, mais qui viennent par obligation.

Positionnement 4. Il y a des diplomates qui ne ressentent pas la nécessité de la formation, mais qui trouvent une raison extérieure pour suivre le module. Ces raisons sont souvent d'ordre familial et relationnel : cela donne la possibilité de rentrer à Bruxelles pour voir la famille ou les collègues et amis.

Il existe d'autres positionnements de résistance que je ne développerai pas ici.

5. Conclusions

On doit prendre garde à ne pas penser la relation maître / apprenti d'une manière trop linéaire. Les positionnements évoluent donc dans les contextes et sont liés avec des éléments divers comme la position économique en général, la position dans le groupe et sa dynamique, le partage du pouvoir et ses confrontations, l'image du maître (ou d'un maître idéal), etc. Le fait que le maître se comporte comme émancipateur ou abrutissant n'est pas seulement une question de choix mais est aussi le résultat de l'ensemble des dynamiques intérieures et extérieures. La question ne peut être moralisée par le seul jugement opposant le « bon » maître au « mauvais » ; de même, la question ne peut être individualisée et mise hors de son contexte. Le jugement qui ne prend en compte que le maître comme individu, est à courte vue, il se produit dans une société néolibérale individualiste. A ce moment, seulement un concept isolé de 'compétence' est pris en considération en oubliant les *capacities*, c'est-à-dire les possibilités matérielles et relationnelles de développer ces compétences selon les contextes. Par exemple, le maître ne peut qu'évaluer l'enfant qui s'il en a le temps et les moyens. On doit donc situer la relation maître / apprenti dans un ensemble dynamique où les choix individuels sont en relation avec le processus groupal, les éléments du contexte spécifique de la formation et leur évolution dans les institutions et dans la société en général.

Mais il demeure que les choix du maître font la différence, ils peuvent changer les relations et les positions.

Le maître se comporte en abrutisseur ou en émancipateur, avec toutes les positions intermédiaires entre ces polarités, de même et indépendamment de cela, il produit des effets abrutissants et émancipateurs, attitudes et effets étant tous deux liés aux conditions imposées par le contexte.

Les dimensions collectives des volontés et des égalités des intelligences

Ce qui me semble important, c'est de ne pas penser la volonté seulement à court terme et à l'échelle de l'individu, on peut aussi la penser à moyen terme et à l'échelle du groupe ou du « lacis » (cf. Derycke 2001 : 201 - 204). Une chose intéressante se passe pour le moment : je revois tous les dockers pour des journées espacées de réactualisation³ dans le cadre d'un « stage filé ». Ce qui paraît au premier abord, dans ces rencontres réitérées, est que tous les dockers sont contents de me voir, qu'ils ont envie de travailler ensemble, et qu'ils disent que je peux leur apporter beaucoup pour leur profession de contremaître. Ceci montre que des dockers qui occupaient la variété des positionnements hostiles n'ont pas quitté le stage, à la différence d'autres, mais qu'ils ont évolué pour rejoindre les positionnements plus coopératifs. Dans la même période, je donne des formations à de nouveaux dockers, mais il semble qu'a été transmis dans la communauté un mot de passe tel que : « cela vaut la peine de travailler ensemble, le formateur est à la hauteur, il en sait même plus que vous pensez ». Ma réputation est faite par la dispersion d'une information qui a fait contagion⁴. Cette contagion ne se produit pas seulement par les positionnements motivés et volontaires, elle passe aussi, et peut-être surtout, par les individus qui étaient réservés et critiques à propos de toute exigence de formation. C'est la reconnaissance de la résistance à la formation comme position intellectuellement égale et acceptable qui ouvre une nouvelle voie pour la relation de volonté à volonté. Une relation de volonté à volonté s'est instaurée à moyen terme grâce au fait que le « cercle de la Vieille » a été brisé par ce mot de passe : sa circulation a été prise en charge par le hasard de l'initiative individuelle qui a fait « lacis » ; ce 'lacis', même temporaire, basé sur ces narratifs, stabilise en un point, ou « attracteur », l'identité dynamique en cours d'évolution dans un système complexe. Les positions des individus ont changé, mais pas seulement à cause des relations et jugements individuels, mais à cause de la dynamique de la collectivité. Par contre, dans le groupe des diplomates, je n'ai pas ce sentiment, et je n'ai même pas le sentiment qu'il existe un 'lacis' qui transmet des mots de passe quelconques : ils sont dispersés dans le monde, et restent isolés malgré les moyens modernes de communication. Le fait de déclarer l'égalité des intelligences, et de la mettre en pratique, a ouvert la voie d'une interaction d'apprentissage. Le rapport de volonté à volonté a une dimension qui dépasse l'individu. C'est une dimension collective qui transite par le narratif : un narratif sur le respect mutuel et la confiance. Par ce narratif, une relation se développe auprès de l'individu et du groupe. En ceci je ne dis pas que chaque docker prend la même position. Dans chaque position par contre, une forme de volonté de respect s'est instaurée qui ouvre au minimum sur des interactions et des positions de dialogue, et dans cela chaque interaction de dialogue doit être considérée comme instructrice. Le respect passe par le respect mutuel du groupe, et l'affirmation de l'égalité des intelligences est aussi bien une affirmation sur l'égalité des individus mais a aussi une pertinence collective. C'est une affirmation d'identité qui devient émancipatrice pour tout le groupe des dockers.

Le rôle du circuit informel

Ces formes collectives qui ont brisé le « cercle » se sont installées par le radio trottoir de Zeebrugge, donc par le circuit informel d'interaction des dockers. Il me semble qu'une recherche approfondie doit mettre en perspective cette notion de volonté à volonté située au sein même du collectif, et cette recherche va de pair avec l'étude des aspects collectifs de la déclaration de l'égalité des intelligences : la « subjectivation » rancérienne est celle d'un sujet qui est à la fois individuel et collectif (cf. Rancière, 2005 : 66). Pour les dockers cette

³ « Rafrâichissement », propose l'auteur (NDR).

⁴ La contagion n'est pas seulement transmission d'une information, d'une bactérie, etc. mais aussi, transformation provoquée par l'objet transmis (Cf. Projet « Citoyennetés profanes » PROFACITY, 7^e PCRD).

déclaration a fait sens et est d'une grande importance. En revanche, pour les diplomates, il me semble qu'une telle déclaration est sans effet.

Restent deux questions clés qui ouvrent des perspectives :

Est-ce que l'assertion 'toutes les intelligences sont égales' a la même importance dans le contexte des dockers, dans celui des diplomates, dans les autres ?

Est-ce que c'est la différence entre les volontés qui peut être émancipatrice ?

Bibliographie

Derycke, Marc 2001 " Homogénéité / hétérogénéité des pratiques et des groupes " Actes du colloque *Illettrismes et cultures*, J.-L. Poueyto (dir.), Pau, mars 1999, Paris L'Harmattan, 22 p.

Janssen, Hans. 2005. *Levend Leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht; Agiel.

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

- 2005 *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique.

Wacquant, Loïc. 2004. *Punir les pauvres. Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*. Éditions Dupuyten.