

Jean-Louis Fabiani

La constitution de communautés de savoir présuppose un ensemble de pratiques de sélection, de formation et de reconnaissance dont les formes publiques prennent ordinairement un caractère rituel : il s'agit, à travers une série d'épreuves, d'agréger à des collectifs de nouveaux entrants qui pourront à leur tour participer à la production de savoirs spécialisés. Les dispositifs conçus à cet effet permettent d'identifier des groupes ou des institutions, de les inscrire officiellement dans la durée et de leur garantir une assignation stable dans la trame de la vie sociale. La question des lieux de savoir est ici indissociable de l'inscription temporelle des procédures d'initiation, de certification et d'intégration qui caractérisent la volonté de transmettre des connaissances en les mettant à l'abri des risques de perte ou de falsification, menace permanente pour la reproduction des corpus savants. Les protocoles extrêmement variés qui permettent d'assurer ou de confirmer l'entrée dans un collectif ont ceci en commun qu'ils organisent une scansion particulière du temps, en dessinant une ligne de partage entre l'avant et l'après de l'initiation ou de la formation, mais aussi en fixant la durée des épreuves et en les installant dans une temporalité particulière qui peut avoir des effets sur l'ensemble de la vie sociale. La dimension publique que revêtent en général ces formes d'intégration traduit le jeu complexe qui s'instaure entre le caractère ésotérique de tout savoir et la nécessité, proprement exotérique, de sa reconnaissance publique. Le moment de l'entrée dans une communauté savante est en effet caractérisé par l'intensité de la relation entre le dedans et le dehors d'un collectif. Il s'agit à la fois de renforcer le groupe, en exprimant sa cohésion et en y ajoutant des ressources fraîches, et de manifester la légitimité et l'intérêt de ce groupe pour la société dans son ensemble. Il n'est pas question de fournir une proposition générale apte à subsumer la collection très diverse de procédures, de scansions temporelles et de manifestations à caractère rituel qui marquent l'entrée dans un collectif savant. Les temps sociaux du savoir, aussi bien que ses lieux, sont pris dans des

configurations locales qui les contraignent et les ordonnent. La possibilité d'une mise en équivalence générale et la tentation d'un comparatisme simple sont de ce fait interdites. L'efficace propre de l'articulation que permet la lecture croisée du compte rendu d'expériences très éloignées dans l'espace et le temps social réside bien plutôt dans la mise au jour de schèmes d'action et de représentation qui organisent et manifestent la coupure franche entre trois états de la relation au savoir : l'extériorité absolue, qui est celle du profane ; la situation d'apprentissage, toujours réversible ; la pleine appartenance à un collectif qui se voit certifiée par un ensemble d'épreuves et qui interdit, en principe, tout retour en arrière. Rendre compte de l'entrée dans une communauté savante par l'analyse des formes de production d'une séparation radicale entre deux ordres de temporalité et deux modalités d'existence sociale revient inévitablement à mettre en question le grand partage entre les sociétés archaïques et les sociétés modernes : lorsqu'on s'interroge sur les schèmes d'action qui conduisent à la différenciation de formes d'existence ou de rapport à des savoirs inégalement partagés, on met en suspens la distinction entre magie et science, entre rituel et organisation rationnelle de la société. Une telle suspension ne signifie absolument pas que l'on tienne ces communautés comme équivalentes sous le rapport de leur capacité de production de connaissances, comme le font tous les relativismes. On doit considérer au contraire, dans la postérité de Max Weber, l'importance des processus de rationalisation qui sont à l'œuvre dans la transformation continue des institutions de savoir pour comprendre l'obsolescence de certaines formes de certification des apprentissages. Le cas du système traditionnel des examens en Chine vient immédiatement à l'esprit, mais il est loin d'être le seul. L'entrée par les rituels ou les procédures de coupure est susceptible d'effets heuristiques décisifs, mais elle ne doit pas occulter le fait que les dispositifs de certification que nous identifions principalement par leurs manifestations publiques font aussi l'objet de luttes intenses, à l'intérieur et à l'extérieur du collectif, et que l'histoire du développement, du déclin et de la disparition de ces marqueurs d'appartenance est essentielle pour une anthropologie des lieux de savoir. En confrontant trois études de cas qui portent sur des expériences de certification explicitement très dissemblables – les devins bassar du Nord-Togo, les examens publics dans la Chine impériale des derniers siècles et la tradition européenne de la collation des grades universitaires –, on peut contribuer à la réflexion sur la production de rites d'institution, au sens que Pierre Bourdieu donnait à cette notion, et sur les effets de la certification des entrants, sans jamais perdre de vue la nécessité de l'historicisation de formes qui, parce qu'elles contribuent puissamment à la production d'un ordre légitime, tendent à rendre invisible leur inscription dans une configuration locale.

Le rite et les raisons

Évoquer le rite ou le rituel pour rendre compte de procédures d'agrégation à un collectif ne va pas de soi. Si la référence à la notion de rite de passage construite par Arnold Van Gennep en vue de contribuer à une classification des rites paraît s'imposer, il faut cependant se méfier de son caractère trop général et s'interroger sur les conditions de l'exportation d'une notion construite pour analyser des formes de la vie religieuse à des univers profanes. Van Gennep écrivait, pour justifier son projet à caractère généralisant :

La vie individuelle consiste à passer d'un âge à un autre et d'une occupation à une autre. Là où les âges sont séparés et aussi les occupations, ce passage s'accompagne d'actes spéciaux, qui par exemple constituent pour nos métiers l'apprentissage, et qui chez les demi-civilisés consistent en cérémonies, parce que aucun acte chez eux n'est indépendant du sacré¹.

Ainsi, l'existence d'une répartition différente du profane et du sacré ne met pas en cause l'efficacité de la notion de rite, valable indépendamment du degré de complexité ou de laïcisation des sociétés. Remarquons cependant que la qualification simple des dispositifs d'entrée dans un collectif savant comme « rite de passage » risque de dissoudre leur spécificité, dans la mesure où la proposition de Van Gennep tend à rendre identiques toutes les situations de transition ou de franchissement de seuil d'un point de vue anthropologique. La notion de rite d'institution, élaborée par Pierre Bourdieu à partir d'une analyse du cas français, est plus féconde, mais elle exerce ses effets bien au-delà des cercles savants : toute action pédagogique peut être traitée comme « une action de consécration, un rite d'institution visant à produire un groupe séparé et sacré² ».

Il faut ajouter que l'utilisation de la notion de rite en vue de rendre compte d'actions profanes peut être considérée comme le résultat du procès de laïcisation des rituels dont Erving Goffman, en exportant la conceptualisation durkheimienne de l'efficacité religieuse vers les territoires les plus infimes de la vie quotidienne, a été le meilleur analyste³. Goffman avait en effet insisté sur l'importance des petites cérémonies et des micro-rituels d'interaction pour rendre compte des fils multiples dont est tramée l'existence ordinaire. En séparant clairement le rite de la vie religieuse, l'auteur des *Rites d'interaction* [*Interaction Ritual*, 1967] a insisté sur la dimension performative des rituels, que Durkheim avait déjà envisagée sans l'approfondir⁴. Les formes d'entrée dans des collectifs savants ont bien cette dimension ritualisée, dans la mesure où ils ne se comprennent qu'en référence à des codifications complexes et à des séquences de gestes et d'actions soumis à un ordre rigoureux. Ces éléments ont des effets performatifs :

bien que la plus grande partie des formes d'inculcation et d'apprentissage se déroule dans d'autres espaces, l'épreuve de certification constitue inévitablement le moment décisif. Ce moment tranche sur les phases de l'apprentissage. Alors que les phases d'apprentissage ou d'initiation, qu'on peut considérer comme équivalentes sous ce rapport, exigent des procédures caractérisées par la lenteur et la répétition fondées sur la ré-articulation permanente d'éléments cognitifs, le moment de l'entrée dans le cercle des savants ou des initiés est explicitement démarqué du cours ordinaire des pratiques de transmission. C'est le cas de l'amplification des gestes et de l'intensification de l'engagement physique qui déterminent l'entrée dans le monde des devins bassar et qui conduisent à une situation de transe extrême. Ce moment apparaît comme la rupture avec la situation d'apprentissage, alors qu'il en constitue la consécration. C'est qu'il y a toujours une dimension d'incertitude relative à l'entrée dans un monde nouveau. L'initié est un autre homme, parce qu'il a pu redéfinir les limites de son corps et de son esprit. Parallèlement, le diplômé (et, *a fortiori*, le docteur) n'est jamais réductible à la formation qu'il a reçue, mais n'a de reconnaissance sociale que par l'épreuve qu'il a surmontée. L'affichage de l'incertitude du processus et du caractère risqué, pour l'individu comme pour l'institution, de la succession d'épreuves est inhérent à l'exigence de certification. L'idée d'un contrôle continu ou d'une imprégnation par contact prolongé est à ce point inconcevable. Toute opération de ce type comporte un aléa qui en fait le prix, et qui conditionne la valeur de l'acte de reconnaissance. Comme le montre Stéphan Dugast, l'entreprise, même lorsqu'elle est fortement ritualisée, n'est jamais entièrement maîtrisée : elle est toujours hasardeuse pour l'aspirant aussi bien que pour la congrégation ou le collectif. De la même façon, les examens, y compris dans leur forme moderne, constituent une double mise à l'épreuve : pour le candidat, c'est une évidence, puisqu'il doit mobiliser toutes ses ressources, dans un espace contraint et dans une temporalité très dense. Pour l'institution également, puisqu'elle doit y éprouver simultanément son efficacité technique et son sens de la justice évaluative. Dernier aspect de la dimension rituelle de la certification : elle revêt un caractère d'événement public dans des contextes historiques et culturels fort hétérogènes. Benjamin Elman l'explicite à propos des examens dans la Chine impériale des derniers siècles, mais le constat est largement transversal : l'instance du public est convoquée pour garantir la validité des procédures à travers lesquelles examinés et examinateurs s'exposent conjointement.

Le corps à l'épreuve

L'engagement physique n'est pas réservé aux épreuves d'initiation à des pratiques magiques ou divinatoires : il s'agit au contraire d'une

caractéristique commune à des contextes d'évaluation très différents et apparemment incomparables. La mise en jeu du corps peut recouvrir des significations très variables. Si William Clark montre l'évaporation progressive du corps du candidat au cours de l'histoire universitaire occidentale, et si Stéphan Dugast illustre à l'opposé l'intensité de l'engagement physique exigé de l'aspirant devin, les deux situations analysées peuvent être définies à partir de la mise en œuvre d'une stratégie de la tension : les impétrants ont nécessairement à affronter des contraintes physiques et mentales dans un contexte d'incertitude. Ils ne sont plus maîtres de leur temps, et leur position dans l'espace est déterminée de manière très rigide par la procédure, à chaque moment de la cérémonie. Le dispositif carcéral développé dans la Chine impériale en constitue à l'évidence une forme extrême, mais les formes modernes de la soutenance de thèse peuvent aussi envelopper des rémanences adoucies de l'Inquisition. Bien que la soutenance de thèse de Michel Foucault, dont William Clark ne dit pas qu'elle présente en fait un caractère exceptionnel dans l'institution, soit caractérisée à la fois par une rumeur très favorable avant la cérémonie et par une dimension incontestable d'admiration mutuelle, le candidat n'est pas épargné, et il se voit reprocher bien des défauts aux deux thèses soumises dans le cadre d'une épreuve dont la dimension physique n'est jamais absente. Une grande thèse est une thèse dont l'ensemble des participants sort épuisé, y compris le public. La question de la fatigue physique est centrale dans les dispositifs de certification, par-delà les différences relatives à leur contenu et à leur inscription sociale. Dans les formes les plus filiales de la transmission de compétences, la dimension affectueuse de la relation entre le maître et le disciple présente un caractère ostentatoire, par l'accolade, la bénédiction ou le baiser, mais elle ne l'emporte jamais sur l'impératif physique de la mise à l'épreuve. L'inconfort psychique est une condition nécessaire à l'entrée dans une communauté savante, et il en constitue même une sorte de garantie visible et mesurable. On pourrait dire que l'épreuve s'éprouve à travers la reconnaissance par le public d'une dépense exceptionnelle d'énergie.

Une telle caractéristique rend nécessaires des mécanismes de gestion de l'anxiété devant l'épreuve : ce que Jacques Derrida nommait le « mal de l'école », cet état nauséux saisissant les universitaires qui se remémoraient les épreuves qu'ils avaient subies à chaque fois qu'ils franchissaient le seuil des institutions de savoir⁵, est une conséquence spectaculaire de l'accréditation par le stress qui définit la plupart des collectifs savants. La Chine impériale est le théâtre le plus explicite d'une anxiété qui ronge les candidats et leurs familles, et qui suscite tout un ensemble de pratiques remédiales aussi bien qu'une série de justifications extra-cognitives pour l'échec éventuel. La fréquence des cas de panique ou d'effondrement psychique brutal constitue la matière principale des anecdotes sur les examens et nourrit tous les récits d'épreuve. Les sociétés modernes, caractérisées par une mise à

distance croissante de la douleur physique et une réévaluation progressive de la valeur et du rendement technique de la souffrance psychique, ont cependant conservé une dilection pour la production de situations anxiogènes dans les épreuves d'évaluation et de cooptation. Pour s'en persuader, il suffit d'évoquer le rituel national du baccalauréat⁶, pourtant déconnecté de toute promesse d'entrée dans une communauté savante : l'épreuve, qui n'en est sans doute plus une, continue d'engendrer l'anxiété générale et les recettes qui permettent de la contenir. Benjamin Elman évoque l'angoisse profonde qui étreignait les candidats aux examens en Chine. Il ne fait pas de doute que l'anxiété, loin d'être un simple effet indésirable du dispositif, en est une dimension constitutive, dans la mesure où elle est un marqueur tangible de l'épreuve, un signe de sa force et de son objectivité.

Les ratés de l'institution

Toute épreuve de certification implique des risques, et pas seulement pour les impétrants. Les institutions de savoir peuvent être aussi menacées, de l'intérieur et de l'extérieur, par les mécanismes qu'elles mettent en place et qui finissent par leur échapper. La première menace est celle de la routinisation : en développant des formes d'évaluation à la fois très codifiées et très standardisées, les institutions de savoir nourrissent des automatismes de pensée et tendent à circonscrire et à formater l'activité intellectuelle. Le formatage des questions et des réponses ne concerne jamais seulement les candidats : il engage l'institution tout entière dans des routines en privilégiant l'aspect purement reproductif de la transmission des connaissances⁷. On pourrait dire que plus le système des examens est centralisé, plus il est susceptible de privilégier les routines d'institution. Il faut toutefois modérer ce jugement en évoquant les capacités, nécessairement inégales, qu'ont les différents acteurs du système de conjurer cette menace. Il existe, à des degrés divers, une marge d'interprétation de la lettre du programme. Les institutions permettent fréquemment des formes de distance aux différents rôles, offrant aux évaluateurs comme aux évalués la possibilité d'un espace de jeu et d'une souplesse interprétative. La dénégarion du scolaire est, comme l'ont brillamment montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, une caractéristique inhérente à tout système d'enseignement⁸. Le perfectionnement des procédures de sélection à l'œuvre dans des collectifs savants implique pourtant, à travers l'intériorisation de dispositions évaluables, la production d'une orthodoxie, avec la productivité qu'elle assure et les inconvénients qu'elle comporte.

La fraude et la corruption constituent un autre raté du système. Les

tricheurs peuvent représenter, à certains moments de l'histoire, une fraction importante des candidats. Les exemples abondent dans les textes qui suivent : ils attestent au moins la créativité délinquante des impétrants, particulièrement dans le monde chinois. Le matériel d'écriture comme les vêtements sont les supports d'une ingéniosité toujours renouvelée en dépit de l'amélioration des mesures de lutte contre la fraude. Plus menaçante pour l'institution elle-même est la présence de la corruption, qui peut alternativement être imputée à des évaluateurs délinquants agissant de leur propre chef ou en petits groupes ou à la constitution de connivences institutionnelles. Souvent une sorte de corruption invisible ronge de manière sournoise les institutions de savoir : la tentation de l'entre-soi et du repli sur le proche est une conséquence difficile à éviter de la standardisation des procédures et de la production de disciples très formatés. La corruption latente, souvent indétectable par ceux qui en deviennent malgré eux les acteurs, est une des causes fréquentes du déclin des institutions de savoir.

La généralisation des procédures d'examen a évidemment multiplié les situations d'échec. Le refus de reconnaissance savante est ainsi devenu une sorte de garant de l'efficacité des systèmes en constituant une population de recalés, parfois très nombreuse, comme dans la Chine impériale. Les institutions de savoir travaillent donc à produire, quelquefois en grande quantité, leurs propres rebuts. Leur importance relative n'est pas en soi une menace pour les procédures de reconnaissance des qualifications. La situation analysée par Benjamin Elman montre bien que le caractère massif de la préparation aux examens peut avoir des effets en retour sur la vie sociale dans son ensemble : le groupe important de ceux qui ont connu l'échec évoque une armée de réserve dont l'existence a des conséquences sur la vie publique et culturelle du pays, pour autant que le ressentiment des perdants puisse être contenu ou détourné. À la fréquence de l'échec peut être associée, sur un plan différent, la surproduction de diplômés : la population cultivée nouvellement formée n'a aucune chance de mobilité sociale ascendante, mais elle constitue un nouveau type de talent qui tend à modifier l'ambiance générale de la société. Dans la plupart des configurations sociales, le développement de systèmes de certification des connaissances est loin d'avoir comme objectif exclusif l'intégration dans des communautés savantes. La Chine impériale présente le meilleur exemple d'un usage social des examens beaucoup plus large que celui d'instrument d'agrégation au monde lettré, mais l'Europe des universités offre de nombreuses similarités. La question récurrente de l'inflation des diplômes dans les sociétés démocratiques contemporaines n'est pas seulement un phénomène idéologique, bien que la question du chômage intellectuel, ou celle de la constitution des diplômés en surplus en classe dangereuse, soit devenue un lieu commun conservateur depuis la seconde moitié du xix^e siècle en Occident. Si Jean-Claude Passeron

souligne justement le fait qu'on parle beaucoup plus de la dévaluation des diplômes sur le marché du travail que des effets positifs de

l'extension d'une population cultivée⁹, il n'en reste pas moins que la perception du rendement différentiel du diplôme à l'entrée dans la vie active et le sentiment croissant d'une déconnexion entre le succès aux examens et l'entrée effective dans le cercle de la population lettrée ou de la « classe cultivée » constituent une dimension significative de l'expérience sociale contemporaine¹⁰. La confrontation avec la Chine impériale nous permet certainement de relativiser un constat qui engendre aujourd'hui beaucoup d'angoisse sociale. La déconnexion croissante entre le titre scolaire et le poste et le spectre du déclassement n'en sont pas moins l'un des grands paradoxes de la démocratisation des savoirs.

Notes

- [1.](#) Van Genneep, 1909, p. 5.
- [2.](#) Bourdieu, 1989, p. 101-102.
- [3.](#) Goffman, 1974.
- [4.](#) Collins, 2004, et Fabiani, 2006.
- [5.](#) Derrida, 1992, p. 353-354.
- [6.](#) Piobetta, 1937.
- [7.](#) Fabiani, 1983 et 1988.
- [8.](#) Bourdieu et Passeron, 1970.
- [9.](#) Passeron, 1982.
- [10.](#) Duru-Bellat, 2005.

Bibliographie

- Bourdieu, 1984 : Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris.
- Bourdieu, 1989 : P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris.
- Bourdieu et Passeron, 1964 : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris.
- Bourdieu et Passeron, 1970 : P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris.
- Collins, 1979 : Randall Collins, *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Orlando-Toronto.
- Collins, 2004 : R. Collins, *Interaction Ritual Chains*, Princeton.
- Derrida, 1992 : Jacques Derrida, *Points de suspension. Entretiens*, éd. E. Weber, Paris.
- Durkheim, 1938 : Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*,

Paris.

- Duru-Bellat, 2005 : Marie Duru-Bellat, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris.
- Elman, 2000 : Benjamin A. Elman, *A Cultural History of Civil Examinations in Late Imperial China*, Berkeley.
- Elman, 2001 : B. A. Elman, *From Philosophy to Philology. Social and Intellectual Aspects of Change in Late Imperial China*, 2^e éd., Los Angeles.
- Fabiani, 1983 : Jean-Louis Fabiani, « Les programmes, les hommes et les œuvres : professeurs de philosophie en classe et en ville au tournant du siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 87-88, p. 3-20.
- Fabiani, 1988 : J.-L. Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris.
- Fabiani, 2006 : J.-L. Fabiani, « Should the Sociological Analysis of Art Festivals be Neo-Durkheimian? », *Durkheim Studies*, Oxford, p. 49-66.
- Goffman, 1974 : Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*, trad. de l'anglais par A. Kihm, Paris.
- Le Goff, 1985 : Jacques Le Goff, *Les Intellectuels au Moyen Âge* [1957], Paris.
- Passeron, 1982 : Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23, p. 531-584.
- Piobetta, 1937 : Jean-Baptiste Piobetta, *Le Baccalauréat*, Paris.
- Rüegg, 2004 : Walter Rüegg (éd.), *A History of the University in Europe*, Cambridge.
- Van Gennep, 1909 : Arnold Van Gennep, *Les Rites de passage. Étude systématique des rites*, Paris.
- Verger, 1986 : Jacques Verger (éd.), *Histoire des universités en France*, Toulouse.
- Weisz, 1983 : George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton.

Nos partenaires

Le projet *Savoirs* est soutenu par plusieurs institutions qui lui apportent des financements, des expertises techniques et des compétences professionnelles dans les domaines de l'édition, du développement informatique, de la bibliothéconomie et des sciences de la documentation. Ces partenaires contribuent à la réflexion stratégique sur l'évolution du projet et à sa construction. Merci à eux !



- CONCEPTION : [ÉQUIPE SAVOIRS](#), PÔLE NUMÉRIQUE RECHERCHE ET PLATEFORME GÉOMATIQUE (EHESS).
- DÉVELOPPEMENT : DAMIEN RISTERUCCI, [IMAGILE](#), [MY SCIENCE WORK](#) DESIGN : [WAHID MENDIL](#).

PDN

Pôle Document Numérique
Maison de la Recherche en Sciences Humaines
CNRS - UNIVERSITÉ DE CAEN

métopes

méthodes et outils
pour l'édition structurée

EPFL

bnu

strasbourg

enssib

école nationale supérieure
des sciences de l'information
et des bibliothèques

CAK
Centre Alexandre-Koyré
Histoire des sciences et des techniques
UMR 8560 EHESS-CNRS-MNHN




ANHIMA

