C.I.R.A.

L'ANTI-MYTHES

NON, L'ECOLE N'EST PAS MALADE!

Nº5 2F

« A un moment où j'en avais marre de glander dans les facs, les meetings, les concerts pop ou rock sans autre résultat que de déclencher une bagarre quand je prenais le micro pour faire mon numéro et me voir traiter de quidam ou de spectateur dans les journaux, je reçus une convocation pour faire un remplacement dans un CES de banlieue (Champigny, 700 élèves de la 6º à la 3º) à la suite d'une demande faite 2 ans avant et que j'avais complètement oubliée.

J'arrivai avec presque une semaine de retard parce qu'il faisait beau dehors, le vendredi I7 mars.

Lundi je discute avec les élèves des deux classes qu'on m'a collées.

Mardi il devient difficile de travailler dans le CES à cause des disques qu'on fait gueuler.

Mercredi, c'est l'émeute; la salle des profs est saccagée, les portes des chiottes arrachées. Comme un con, surpris par l'évènement, j'en retiens certains qui veulent casser la vaisselle de la cantine.

Jeudi, pendant qu'à une vingtaine on rédige un tract dans un café de Champigny, au rectorat, on prend la decision de me virer.

Au bout de 4 jours dans l'enseignement, ma carrière est brisée.

Vendredi, après distribution du tract, comme je veux rentrer dans le CES, une dizaine d'adultes me prennent par les pieds et les mains et me jettent sur le trottoir. Les flics arrivent. On se tire. L'après-midi, fausse alerte à la bombe dans le CES qui est évacué aussi sec.

Après les vacances de Pâques, on décide d'aller faire un tour au torchon "communiste" qui a raconté à sa façon les évènements (Réveil du Val de Marne, 6.4.72). Comme my lady Evelyne essaie de piquer une pile de canards, on l'en empêche. Elle refile une gifle à un mec et c'est la bagarre. Je commence à descendre les carreaux à la main comme un dingue. Comme on n'est qu'une dizaine peu costauds et parfois bourrés, on abrège la cogne contre la vingtaine de mecs du PC venus en renfort.

Le lendemain, comme je rentre dans le CES, les mêmes sbires du PC me foutent des coups de pompe dans le ventre et dans la tête en pleine cour de l'école jusqu'à ce que je tombe dans les pommes. Puis ils me poussent dans un camion de la municipalité et m'abandonnent en pleine forêt après m'avoir cassé le nez.

Une semaine après, je suis convoqué par le commissaire qui me supplie d'arrêter les frais. L'affaire suit son cours. »

(Tract d'avril I972)

NON, L'ECOLE N'EST PAS MALADE !

Avant mai 68, il semblait globalement qu'aucune pédagogie ne s'articulait sur l'évolution générale de l'intelligensia. A la "découverte" de la psychanalyse, du matérialisme historique, de la linguistique, à l'apparition de revues du type Tel Quel, les Cahiers pour l'analyse, etc., il n'y avait aucun répondant dans l'enseignement. Ce dernier apparaissait de plus en plus archaïque, au point que dans le supérieur les étudiants pouvaient à juste titre avancer des mots d'ordre du type: les enseignants ne savent rien, nous sommes des étudiants sans enseignants; virons les croûtons, ces incapables dont le pouvoir ne repose même plus sur un savoir.

On ne pouvait désormais plus échapper à la question de savoir "comment il s'est fait que l'Université, lieu où l'on passe pour échapper au "rien" (de savoir) a pu devenir ce lieu où il ne passe "rien" (du savoir), mais où s'exerce un processus d'exclusion ("nous ne savons rien"), lui-même effet d'un déplacement déjà amorcé entre les deux guerres, et qui pouvait leur faire dire: il n'y a plus de savoir. En bref, comment se fait-il que la Sorbonne ait pu devenir la Bastille à abattre (ou du moins à "occuper")?" (Scilicet, nº 2/3, p. 334). Ce qui est dit ici de l'Université pourrait être dit de l'enseignement tout entier.

Mais cette impossibilité de savoir, confrontée au choc de 68, a connu bien des avatars. La situation n'a pas fondamentalement changé; pourtant le "rien" ne peut plus s'expliquer seulement par la démence sénile des mandarins. Avec ces derniers au moins, on finissait par savoir à quoi s'en tenir; aujourd'hui, la confusion est telle dans l'enseignement, que l'on ne parvient plus à mettre à jour une rationalité du système (fût-elle la rationalité du flic ou du missionnaire).

Il est clair ainsi que deux types d'analyse du système scolaire, diffusés simultanément depuis plusieurs années, sont de moins en moins acceptables:

La première consiste à dire que ce qui remet en cause la psychologie, la sociologie positiviste-empiriste, l'idéalisme, le scientisme, et qui s'appuie sur le matérialisme historique, la psychanalyse, la linguistique, est proscrit de l'enseignement parce que cela sape les fondements de l'idéologie dominante qui se reproduit à l'école et à l'université.

La seconde que la subversion par le savoir, par définition, n'est pas rentable pour le capitalisme, et que si les disciplines ci-dessus mentionnées ne sont pas combattues par les suppôts du pouvoir qui n'ont rien à leur opposer (ne serait-ce que parce que "la droite française est la plus bête du monde"), elles ne pourront trouver leur place dans un système scolaire en raison du processus de rentabilisation de l'école et de l'université.

Or,

d'une part, la critique de l'idéologie dominante a été neutralisée par son intégration à l'enseignement. Le sectarisme réactionnaire a laissé la place au modernisme par juxtaposition. Au nom du libéralisme, le conflit entre l'idéologie dominante et sa critique a été réduit à la confrontation d'opinions opposées et a perdu tout enjeu. L'élève ou l'étudiant prend tout aussi consciencieusement les notes d'un cours marxiste que celles d'un cours spiritualiste. Il change de couleur locale en changeant de salle. Il lui arrive même d'entendre un spiritualiste faire un cours sur Proudhon et Marx, et un "marxiste" faire un cours parfaitement spiritualiste. Tout est possible dans ce gigantesque marché aux puces. Les manuels scolaires suivent le pas. Ainsi, le Lagarde et Michard du XXº siècle allonge sa soupe avec 50 pages de nouveau roman-nouvelle critique, sans rien changer au reste. Mao cause à côté de Bergson dans les manuels de philosophie. Et finalement le système scolaire produit des individus qui se soucient aussi peu de l'idéologie dominante que de sa critique, qui ne seront ni des chiens de garde ni des chiens enragés: ce n'est pas l'enseignement dans lequel tout se vaut, qui les armera pour être l'un ou l'autre; la famille, le travail s'en chargeront.

D'autre part, en dépit de l'horoscope trotskiste, le processus de rentabilisation du système scolaire est loin de s'accomplir avec cohérence et efficacité. L'école et l'université ne sont pas "rentables" et ne sont pas près de l'être, non parce que l'opposition aux visées du pouvoir et du patronat y fait obstacle, mais parce que le système s'avère incapable de surmonter ses propres contradictions.

Analyser l'évolution de l'enseignement en faisant appel à la notion de rentabilisation, c'est croire que l'école n'est qu'un instrument utilisé et maîtrisé par la bourgeoisie. Mais cette vision primaire, mécaniste, ne résiste pas à l'examen.

Il existe par exemple deux types de contradictions qui ne parviennent pas à être surmontées, que "la bourgeoisie" ne peut que bricoler:

I) Contradiction formation spécialisée / générale

Le premier type de contradiction apparait déjà avec l'école de Jules Ferry, même si au départ les deux termes de la contradiction pouvaient apparaitre complémentaires. L'école de Jules Ferry était en effet une réponse

- aux besoins économiques de la bourgeoisie: alors qu'aux alentours de 1880 de nombreux progrès technologiques interviennent dans la production, amenant son développement et sa réorganisation, l'industrie ressent un besoin urgent d'ingénieurs, de techniciens et plus généralement d'une main d'oeuvre qualifiable. La bureaucratie d'état, elle aussi, a besoin pour son développement que l'instruction se généralise. L'école doit donc pour une part donner une formation préprofessionnelle. "La formation professionnelle, les connaissances commerciales et linguistiques, etc., en même temps que progressent la science et l'instruction publique, se répandent de façon toujours plus rapide, plus facile, plus générale, à meilleur compte, à mesure que le mode de production capitaliste oriente les méthodes d'enseignement, etc., de plus en plus vers la pratique. La généralisation de l'enseignement primaire permet de recruter les travailleurs du commerce dans les classes qui, jusque là, en avaient été exclues, qui étaient habituées à un mode de vie plus médiocre" (Marx,

Le Capital, éd. Sociales, t. 6, p. 310. Marx parle ici du travailleur du commerce, parce que sa remarque s'intégre à un chapitre sur le profit commercial). Enfin, la fonction de moralisation de l'école, surtout pour ceux qui feront partie du prolétariat, s'inscrit dans cette logique.

- aux besoins politiques de la bourgeoisie: la bourgeoisie industrielle recourt à l'école laïque, gratuite et obligatoire pour combattre la fraction agrarienne catholique et monarchiste, pour diffuser l'idéologie républicaine et pour renforcer son alliance avec la petite bourgeoisie. L'école, cheval de bataille politique, ne peut donc pas se contenter d'assurer ou de préparer à une formation professionnelle spécialisée.

Aujourd'hui, les besoins économiques du Capital (augmenter le nombre des diplômés par rapport à celui des scolarisés, limiter l'accès à l'enseignement supérieur long, développer l'enseignement technologique) entrent en contradiction radicale avec les necessités politiques du système (démocratiser, permettre l'accès de tous à la culture, ne pas recourir à un dirigisme trop brutal).

Le seul moyen d'en sortir serait une meilleure répartition des scolarisés. Or elle s'avère impossible. La poussée à l'université s'est exercée dans des secteurs peu rentables, comme les Lettres, parce qu'un grand nombre d'étudiants attend de l'enseignement autre chose qu'une formation professionnelle étriquée et souvent trop ingrate pour le résultat qu'elle apporte. Dans le secondaire, le choix de l'enseignement technique est plus souvent une sanction qu'une libre décision de l'élève.

D'autre part, au niveau de ceux qui décident de l'organisation de l'enseignement, l'équilibre ne parvient pas à s'instaurer entre l'attitude technocratique (pour la selection d'une main d'oeuvre compétente adaptée aux besoins définis par exemple par le 6e Plan) et l'attitude humaniste (pour l'accession du plus grand nombre au Savoir). Au contraire, on est arrivé à un résultat que ni l'une ni l'autre de ces attitudes ne pouvait laisser prévoir, et surtout pas celle des technocrates: la prolétarisation massive des intellectuels. Le cas des maitres-auxiliaires

est à lui seul assez parlant. Ce qui est présenté comme une inadéquation conjoncturelle entre le système scolaire et le marché du travail est en fait d'abord et avant tout une inadéquation structurelle à l'intérieur même du système scolaire, qui n'a pu être maitrisée ni par l'humaniste Edgar Faure, ni par le technocrate Fontanet.

Et pourtant, ce n'est pas faute d'avoir essayé de faire un potage des deux: "Il n'est point de plaidoyer visant à transformer l'université en centre de formation professionnelle, qui ne comporte référence obligée à une évocation émue de l'Homme et de la Culture; point, à l'inverse, d'humaniste qui ne reconnaisse en principe un brin de légitimité aux positions économistes" (L'Enragé, Caen, I968, nº 2).

2) Contradiction enseignement court / long

A l'heure actuelle, tout un système de filières agrémenté de quelques voies de garage permet d'apaiser le mécontentement des clans humanistes et technocratiques. Le second cycle est divisé en enseignement court (préparation au CAP et au BEP) et enseignement long (lui-même morcellé en préparation aux baccalauréats et en préparation à des brevets de techniciens). L'enseignement supérieur de son côté apparait comme une auberge espagnole à trois entrées: facultés (dont on a déjà noté les désiquilibres), grandes écoles et IUT. Ainsi, tout est possible. Aussi bien les lieux d'indolence dans un cadre "culturel" approprié que les lieux d'enfer stakhanoviste.

Pourtant cette situation n'est pas tenable. Ceux qui suivent l'enseignement long sont confrontés au problème du chômage. Ceux qui suivent l'enseignement court en ont marre d'être programmés comme des robots.

D'autre part, du côté du pouvoir, on tripote le système des filières sans parvenir à une politique claire (tripotages pour la sixième, pour le bac, pour la selection dans le supérieur). "A l'heure actuelle, la planification de l'enseignement est plus un mythe qu'une réalité; les projets de sélection, même s'ils revêtent parfois une allure "scientifique", ne s'inspirent pas d'une logique autre que

politique. Aussi est-il assez divertissant de voir certains adversaires de la sélection, humanistes honteux, évoquer la même rationalité économique et avouer qu'à long terme, les dépenses d'enseignement impliquent un accroissement de la production, une rentabilité accrue du système économique. C'est à se placer sur le terrain de l'adversaire (à supposer qu'il en soit un), chercher des verges pour se faire battre. Plus conséquent apparait l'autre adversaire de la sélection, l'humaniste triomphant. Croyant que sa culture est LA culture, il ne peut, en démocrate, la refuser à personne. Donc, pas de sélection à l'entrée des facultés. Mieux, comme la vocation de l'humaniste est le Savoir (humaniste s'entend), que le Savoir est une longue patience, il n'est pas question que le passage à l'université soit bref. Donc pas de cycle court qui diminuerait la valeur marchande de l'intellectuel." (L'enragé, Caen, nº 2)

Si l'on pouvait (et peut toujours) craindre les visées technocratiques telles qu'elles sont apparues dans les projets Capelle et Fontanet, parce qu'il est toujours inquiétant d'entendre des sommités universitaires parler comme des Bloch-Lainé et parce que le vieux réflexe humaniste est toujours aussi fort, en fait, la bourgeoisie ne peut pas organiser l'école au nom du seul profit, parce qu'elle ne peut pas regresser à l'étape du libéralisme économique (concurrence et exploitation sauvages).

Finalement, ceux qui croyaient avoir un point de vue critique révolutionnaire par rapport au système scolaire n'avaient le plus souvent qu'un point de vue critique par rapport aux visées technocratiques, et, par leur dynamisme dans l'école, n'ont pas fait autre chose que renforcer le camp humaniste. Ainsi, dénoncer mécaniquement la rentabilisation et tripatouiller en même temps dans la pédagogie Freinet, revient à n'être, comme le fromage, que révolutionnaire à 50 %. Pour les 50 % restant, cela revient à occuper dans le système scolaire une fonction dont le système a réellement besoin.

De la même manière que la laïcisation s'est accom-

pagnée de la juxtaposition d'une école avec curés et d'une école sans, la modernisation du système scolaire exigeait la disparition du monopole des vieux croûtons et s'est accompagnée d'une coexistence (dans le respect de la liberté de tous!) d'enseignants hercyniens et de textologues et autres pédagogues dans le vent.

Il y a en effet une logique autonome à l'oeuvre (une "logique" de monstres) dans la transformation de l'enseignement, qui a donné deux phénomènes nouveaux: le modernisme et le pédagogisme.

a) Le modernisme

Il s'est manifesté explicitement dans l'avant-projet de loi Fontanet, qui, de ce point de vue, n'a fait qu'appuyer une tendance apparue déjà depuis plusieurs années: "L'enseignement du second degré permet l'accès à une culture moderne par le développement des qualités intellectuelles, par l'acquisition de connaissances fondées sur les notions et concepts de base, par une information sur les réalités du monde contemporain." Cela se traduit à la fois par une ouverture sur la "vie" (les IO %) et par une ouverture sur les sciences et les idéologies modernes, fussent-elles révolutionnaires. Dans la mesure où ce modernisme est seulement surajouté à un enseignement archaïque qui n'a pas disparu, l'ouverture n'est en fait que le déplacement des fermetures. Ce déplacement va de pair avec la "crise de l'autorité" des enseignants et en représente une tentative d'atténuation. L'autorité du maitre est épaulée par l'autorité anonyme du savoir qui se diffuse hors de l'école: le prof de physique qui a de plus en plus de mal à faire entrer dans le crâne de ses élèves une solution dilluée d'un savoir élaboré dans d'autres sphères, pourra désormais essayer de se faire prendre au sérieux en faisant visiter une usine dans le cadre des IO % ou en expliquant le fonctionnement d'un solex.

Le modernisme n'a pour fonction que de fixer une attention qui se disperse de plus en plus, mais pour finalement continuer d'enseigner la même chose. En français,

l'étude d'articles de journaux dans le cadre de la préparation à l'épreuve écrite du bac permet de mieux faire passer la pillule de la liste de textes du XVIº au XIXº siècle présentée à l'oral. L'éclectisme dans l'enseignement supérieur revient au même. On y retrouve une analogue coexistence pacifique entre des méthodes et des contenus de cours fondamentalement inconciliables. Ainsi se manifeste un des plus tristes aspects de l'idéologie démocratique: le principe d'équivalence (tout se vaut). Il n'y a que les pataphysiciens pour nous faire rire avec.

b) Le pédagogisme

Deux succédanés à l'autorité insupportable, parce que trop visible, du maitre sont apparus: le développement de la réflexion individuelle et du travail de groupe. Loin d'être inconciliables, tous deux s'appuient sur une mystique du Sujet (du groupe-sujet dans le deuxième cas), qui occupe une place centrale dans l'idéologie dominante et ne remet nullement en cause le rapport hierarchique entre le maitre (fût-il déguisé en accoucheur des esprits) et ceux qui ne savent pas (fussent-ils de bonne volonté).

Le pédagogisme se développe dans le cadre d'une transformation de l'appareil productif français et de la machine d'état bureaucratique, parallèlement au développement de l'idéologie du management. On passe d'une stratification par castes, d'une hierarchie impersonnelle sans initiative, d'une adaptation passive à ce que l'autorité impose, à un système plus dynamique reposant sur l'initiative des subordonnés, sur la "participation", la hierarchie s'appuyant sur un réseau de relations personnelles intenses.

Finalement, le pédagogisme procède à la fois de l'attitude technocratique (puisqu'il permet de former une main d'oeuvre mobile et dynamique) et de l'attitude humaniste (puisqu'il permet d'épanouir l'ensemble des facultés des individus, toutes leurs potentialités).

Mais dans tous les cas, la question du savoir reste occultée et de ce point de vue l'évolution de l'enseignement n'a rien changé. L'école et l'université sont

toujours le lieu où il est censé être question de Savoir de manière privilégiée, et où, en fait, il est question de tout, sauf de Savoir. Le Savoir des technocrates est un ensemble de recettes suffisamment souple pour que, par la suite, les cadres, techniciens, etc., puissent se recycler sans trop de problèmes. Le Savoir des humanistes est tout juste digne des salons où l'on cause.

Face à cette double imposture (que le modernisme et le pédagogisme ne font qu'adapter à l'évolution des temps), il n'est de solution que celle déjà avancée par Nietzsche dans "Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement";(p. 22): la destruction de l'école et de l'université, étant entendu qu'il ne s'agit pas d'un objectif d'action, d'un mot d'ordre volontariste, car cette destruction est déjà à l'oeuvre dans l'écoeurement et le ras le bol général.

Que le système scolaire tende à la fois, contradictoirement, vers la FPA (CET, IUT, formation continue) et vers les cours de maintien (snobisme intellectuel, université du 3º âge), cela revient finalement au même. Celui qui en attend de savoir quelque chose ne connait rien d'autre que la frustration (bien analysée dans la brochure des enragés de Strasbourg "De la misère en milieu étudiant").

Tout est alors possible, des explosions sauvages à la desertion, en passant par le conformisme imbécile.

LA GANGRENE

La plupart des ouvrages qui sortent actuellement sur l'école reprennent plus ou moins explicitement l'analyse qu'Althusser a proposé dans le numéro 151 (mai-juin 1970) de"La Pensée". Dans cet article il affirmait que l'école était maintenant (après l'effondrement de l'Eglise) le plus important des appareils idéologiques d'Etat, élément essentiel de la superstructure et renvoyant en dernière instance à l'économique. Ainsi l'école proposerait un "savoir" sur la société et l'inculquerait à chacun en fonction de la place qu'il doit y tenir:

> " Elle prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle, avec les nouvelles comme les anciennes méthodes, elle leur inculque, pendant des années, les années o ù l'enfant est le plus vulnérable, coincé entre l'appareil d'Etat famille et l'appareil d'Etat Ecole, des savoirs faire enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie). Quelque part vers la seizième année une énorme masse d'enfants tombe dans la production : ce sont les ouvriers et les petits paysans. Une autre partie de la jeunesse scolarisable continue : et vaille que vaille, fait un bout de chemin pour tomber en route et pourvoir les postes des petits et moyens cadres, employés, petits et moyens fonctionnaires, petits-bourgeois de toute sorte. Une dernière partie parvient aux sommets, soit pour tomber dans le demi-chômage intellectuel, soit pour fournir, outre les "intellectuels du travailleur collectif", les agents de l'exploitation, (capitalistes, managers), les agents de la répression (militaires,policiers, politiques, administrateurs, etc.) et les professionnels de l'idéologie (prêtres de toute sorte, dont la majorité sont des"laïques" convaincus)."
>
> " Chaque masse qui tombe en route est pratiquement pourvue de l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société de classe : rôle d'exploité (à "conscience professionnelle","morale", "civique","nationale" et a-politique hautement "développée"); rôle d'agent de l'exploitation (savoir commander et se faire obéir "sans discuter" ou savoir manier la démagogie de la rhétorique des dirigeants politiques), ou de professionnels de l'idéologie (sachant traiter les consciences avec le respect c'est-à-dire le

mépris, le chantage, la démagogie qui conviennent, accommodés aux accents de la morale, de la Vertu, de la "Transcendance", de la Nation, du rôle de la France dans le Monde, etc.)."

(Louis Althusser, Idéologie et appareils idéologiques d'Etat.page 20.)

Althusser insiste ensuite sur l'efficacité de l'Ecole qui dispose "5 à 6 jours sur 7 à raison de 8 heures par jour, de la totalité des enfants de la formation sociale capitaliste". Le best-seller de Baudelot et Establet, L'école capitaliste en France, s'inscrit dans le droit fil de cette analyse.

Cette distinction de la superstructure et de l'infrastructure, de l'idéologique et de l'économique, même si l'on prévoit toutes les médiations possibles entre les deux plans (Althusser est subtil), justifie des formulations telles que "le pouvoir tente de rentabiliser l'école au profit de la bourgeoisie et du capitalisme". C'est en fonction de la croyance en une rationalité (présente ou à venir) du système scolaire que s'élaborent des stratégies articulées sur des analyses politiques plus générales.

Cependant l'existence d'une telle rationalité fait de plus en plus problème. Tout pousse à penser qu'elle n'existe pas et que ce qui définit le mieux l'enseignement, c'est le n'importe quoi. L'école ne pouvant plus remplir son ancienne fonction de moralisation ne peut pas non plus remplir ses nouvelles fonctions : donner à tous l'accès à la culture et fournir une main-d'oeuvre adaptée aux "nécessités" de la production.

Le développement de la technique, les réalisations spectaculaires de la science comtemporaine, la référence incessante aux"experts"de tous poils, ont fait de la circulation des connaissances une dimension essentielle de la vie quotidienne. La demande sociale accrue de connaissances dont parlent les sociologues (et dont la demande scolaire au sens strict serait une dimension, mais pas la seule: voir le succès des encyclopédies,etc.) n'est que la traduction d'une sorte de fantasmagorie généralisée analogue à celle dont parlait Marx pour désigner la circulation des marchandises, qui recouvrait les rapports entre les hommes. La production originale scientifique ou technique est le fait d'une minorité

hautement spécialisée mais tout fonctionne comme si ces réalisations n'étaient possibles que par la participation de chacun : entre la greffe du coeur à l'hopital Foch et l'inévitable dissection de souris en classes terminales, il y aurait seulement une différence de degrès. C'est une sorte de traduction à ce niveau de la démocratie bourgeoise : puisque je vote, le pouvoir ne m'est pas tout à fait étranger; puisque je sais un peu, je participe au savoir et aux réalisations des plus grandes sommités.

Mais ce qui est plus important c'est que tout rapport social semble pouvoir et devoir être médiatisé par un savoir. Tout apprentissage sauvage, toute pratique qui ne s'articule pas sur un savoir (un pseudo-savoir) sont bannis. L'école et toutes les autres institutions dans la mesure où elles fonctionnent sur le mode scolaire (rapport pédagogique de l'enseignant qui sait et de l'enseigné qui ne sait pas) participe donc à un vaste mouvement d'orthopédisation sociale. Ce qu'il y a d'original dans la situation actuelle, c'est qu'il ne s'agit pas de l'imposition d'une norme figée, immuable, qui permettrait de définir l'école comme un monde clos et étranger au reste de la société. On est loin du collège de Jésuites, où l'on ne pouvait parler que latin, où l'on ignorait tout de la société comtemporaine. Le travail essentiel de l'institution c'est la transformation de toutes les productions sociales et culturelles en objet de savoir susceptible de prendre place dans une vaste encyclopédie; somme toute, la transformation du vivant en cadavre.

Tout s'enseigne, tout peut s'enseigner. Bien sûr, cela est plus sensible en ce qui concerne l'enseignement littéraire ou les matières d'éveil que pour les disciplines scientifiques (et encore, seulement pour les sections recueillant les futurs spécialistes: C, E,...) mais il semble que la liste de ce qui devrait être "appris" à l'école par tous ne peut que s'allonger indéfiniment et de façon hétéroclite. L'école est un secteur en pleine extansion. Quelques exemples:

. jusqu'à une époque récente, on dénonçait le Lagarde et Michard qui régnait sur l'enseignement du francais de la seconde à la terminale mais aujourd'hui le professeur de français est devenu le spécialiste du n'importe quoi : il

peut faire du Lagarde et Michard comme du Vian, du Bataille ou du Artaud. "L'ouverture sur la vie" se traduit en fait par un enseignement thématique tout aussi stéréotypé (les élèves "font" la publicité ou la drogue à peu près chaque année) et qui fait de tous les textes des équivalents. Ainsi, racisme = 1 article du Monde + 1texte de Montesquieu + 1 chanson de Brassens + 1tableau de Picasso + 1 tract d'un Comité d'action...etc... On fait actuellement des expériences d'enseignement "du monde contemporain" qui vont tout à fait dans ce sens.

. l'éducation sexuelle a été introduite depuis peu à l'école sous la pression des progressistes, malgré les réticences des plus réactionnaires. Plus question de baiser sans "savoir" ses positions comme on sait sa table de multiplication; tout ce qui pourrait, dans l'éducation sexuelle, être vécu comme expérience, toute la dimension libidinale de la découverte du corps doit ainsi rentrer dans le moule. Quand bien même ce nouvel ordre serait permissif, il n'en reste pas moins que l'on feindrait de croire qu'il est un savoir de la sexualité préalable à tout expérience et dont un fonctionnaire est le dépositaire.

On pourrait dire la même chose de l'introduction de la politique à l'école et renvoyer comme à une situation extrême à l'université américaine où l'on peut suivre des enseignements de"tout".

Si l'école est le lieu du n'importe quoi, c'est parce qu'il n'y a pas une classe capable de se représenter en position de classe dominante. Ainsi le corps des fonctionnaires, qui est sensé être l'agent du pouvoir,sans passion ni initiative, se trouve livré à peu près à lui-même. Qui peut dire que la société est totalement soumise à une autorité (la classe dominante capitaliste) qui n'émanant pas de son cadre instaurerait de façon rationnelle le contrôle social par le biais d'institutions (dont l'Ecole serait la plus importante)? Ce qui est nouveau, c'est que la rationalité de chaque institution tend à s'imposer comme porteuse de sa propre fin, de sa propre image : tous les agents sont pris dans cette

rationalité alors même que la société est éclatée, divisée, morcelée.

Ne pourrait-on pas proposer de l'école une analyse semblable à celle que proposent Marchetti et Marks à propos de l'activité de la CIA (The CIA and the Cult of Intelligence) et dont T.D. Allmann rend compte dans la dernière livraison du Monde Diplomatique.

> L'analyse de Victor Marchetti sur dix-huit années de guerre secrète au Laos est particulièrement révélatrice. L'anticommunisme y apparaît moins comme une motivation que comme un moyen pour l'Agence d'assurer la sécurité de l'emploi à ses agents. " Du point de vue de la CIA, écrit-il, la guerre au Laos était bon marché... Le nombre des Américains qui y étaient impliqués était suffisamment réduit pour que la garantie du secret soit relativement bien assurée. Au regrd des dizaines de milliers de Laotiens qui perdaient la vie dans cette guerre, peu d'Américains étaient tués, et ces victimes n'étaient pas des officiers de carrière de la CIA... L'Agence considérait le Laos comme une opération très réussie."
>
> Autre opération "très réussie" de la CIA : le programme Phoenix de "contre-terreur" au Viet-Nam. La CIA a tué quarante mille Vietnamiens dans son effort pour détruire l' "infrastructure de la direction vietcong". Mais le service de renseignement américain fonctionnait tellement bien que les Américains n'eurent jamais aucune idée de l'identité réelle des dirigeants vietcongs... Alors, on supprimait au hasard des paysans ordinaires, pour alimenter les statistiques mensuelles dont il fallait nourrir les ordinateurs. Sa participation au programme Phoenix a permis à M. William Colby, actuel directeur de la CIA, d'avancer dans sa carrière. Si la violence et la volonté de duper occupent souvent une place écrasante dans cet ouvrage, on est surtout effrayé de découvrir un tel étalage d'incompétence. Dans sa réalité objective, la CIA apparaît comme une bureaucratie "sauvage", uniquement préoccupée par l'extension de son propre pouvoir.

Bien sûr, il y a le Chili, il n'est pas question de le nier; mais il faut peutêtre avoir le courage de tenir compte d'une autre dimension. Il n'est pas rare de comparer le prof. au flic chargé de maintenir l'ordre... Ne serait-il pas parfois semblable à un agent de la CIA.

Il nous semble en effet (même si la comparaison peut paraître outrancière) que l'école fonctionne bien sur le même modèle que la CIA; on peut retenir quelques points essentiels :

1 - Autonomie de l'appareil qui définit ses propres objectifs, le plus important étant son expansion indéfinie : il s'agit d'ouvrir des marchés et d'étendre ceux qui existent. Dans le cas de l'école, il s'agit ni plus ni moins que de scolariser toute la société. D'une part en faisant du savoir l'indispensable médiation de tout rapport social, nous l'avons vu plus haut; c'est l'extension des matières à enseigner. D'autre part en inscrivant toute réflexion sur l'école dans la problématique suivante : nous voulons une société, plus juste, plus humaine, ...et cela n'est possible que par un développement général de la scolarisation; gardons les enfants plus longtemps, à l'école. Mais cela ne suffit pas : on s'aperçoit chaque jour que tout est joué avant l'actuelle entrée à l'école (l'école est impuissante à reproduire autre chose que les rapports sociaux existants), il faut donc prendre les enfants de plus en plus tôt. Ainsi se dessine la vocation totalitaire de l'appareil scolaire. A la limite, on voit des spécialistes de l'enseignement du français, Peytard et Genouvrier, regretter que l'enfant entende un autre discours que celui du maître.

> "Tout, au dehors de l'école, risque de rogner et de réduire les bienfaits des enseignements magistraux."
>
> (Peytard et Genouvrier - Linguistique et enseignement du français, page 185.)

2 - Inefficacité relative de l'appareil. On trouvera trop hâtive notre analyse de l'école en terme de "n'importe quoi"; on nous dira qu'à l'école, on apprend tout de même quelque chose; qu'à l'école primaire on apprend à lire, écrire, compter et que notre analyse ne peut s'appliquer à la rigueur qu'au cycle secondaire et non au primaire ou au supérieur (lieu de la recherche et d'un enseignement de haut niveau). Hélas ! un regard un peu attentif dément ce bel optimisme !

- il suffit de consulter les tableaux donnant les taux de redoublements dans le primaire pour s'apercevoir que là aussi quelque chose ne va pas et semble aller de moins en moins bien. On a beau élaborer de nouvelles méthodes d'apprentissage, on constate qu'une partie de la population reste à peu prés illettrée.

En effet, la réduction très légère des taux de redoublement que l'on peut observer dans l'enseignement primaire est la conséquence de la mise en place de la filière III, transition dés la sixième ... c'est en quelque sorte un contrat d'abandon : on peut voir des élèves passer du cours élémentaire en sixième parce qu'ils ont l'âge !

A l'autre bout de la chaîne la situation des universités n'est pas plus brillante, tant au niveau des étudiants qu'à celui des professeurs : profs bidons et étudiants bidons trouvent le plus souvent un statu quo, d'autant que la fuite des étudiants risque de priver les profs de leur marché. Pour un prof qui fait de la recherche combien de navets qui passent le temps !

Bien sûr il reste une partie de l'Université (comme de l'enseignement secondaire d'ailleurs), les grandes écoles ou certaines sections d'IUT qui assurent l'élaboration d'un Savoir et sa transmission. Mais c'est une partie infime si on la compare à l'ensemble de l'édifice. Elle rend possible l'existence de tout le reste, elle rend possible l'illusion.

3 - La lutte entre les pouvoirs à l'intérieur de l'appareil : il n'est que de voir comment les réactions catégorielles empêchent toute transformation si ce n'est dans le sens de l'expansion. A chaque niveau, du plus petit établissement jusqu'au ministère, on entend les échos assourdis des luttes d'influence que mènent les personnes ou les groupes de pression.

Certains verront dans la répression qui frappe chaque année un certain nombre d'enseignants progressistes la preuve de la non-validité de notre analyse. Arrêtons-nous un peu sur ce point, en nous référant à quelques "affaires" récentes :

L'affaire Mercier, c'est le cas de la répression "au hasard" qui pend au nez de tous les enseignants. Des dizaines et des dizaines de profs ont lu en classe le tract du Docteur Carpentier, elle seule a été réprimée (et encore, la sanction a été finalement annulée). Pourquoi cela ? Il faudrait pour en rendre compte analyser en détail les situations locales, les différents pouvoirs en concurrence dans la bureaucratie. La répression, c'est un rappel à l'ordre qui peut être utilisé à tout moment, car il faut bien laisser croire qu'ordre il y a; mais il est faux de dire que tout déviant est puni et que la bureaucratisation empêche tout manquement à la loi. Ce sont les progressistes, les révolutionnaires qui par une sorte d'élaboration secondaire (1) construisent la répression comme liée à un système cohérent et rigide.

---

(1) dans le sens où Freud parle d'élaboration secondaire, comme dernier moment du travail du rêve : à partir d'éléments d'apparence absurde et incohérente, il s'agit de construire un récit compréhensible et qui masque les éléments les plus troublants.

Ainsi au mois de Mars dernier presue tous les tracts dénonçant des cas de répression commençaient par un préambule situant l'affaire dans le cadre de la mise en place de la loi Fontanet, elle-même manoeuvre tendant à la rentabilisation de l'école.

Le cas de Lourau est plus récent et met en oeuvre un processus différent. On n'a jamais reproché à Lourau (ou tout au moins on ne l'a pas sanctionné pour cela) de faire un cours "orienté" politiquement ou "subsersif". En Fac., tout est vraiment permis sauf une chose : s'attaquer à la couverture rationnelle de l'anarchie : les examens qui permettent à l'enseignement de s'inscrire dans une apparence de rationalité. Il donnait les diplômes à tout le monde aprés une parodie d'examen et on l'a suspendu. Quand on sait qu'il s'agissait de la licence de sociologie, qui n'offre à peu prés aucun débouché, on s'aperçoit que le cadeau ne valait pas grand chose mais il fallait réaffirmer la règle.

On peut noter là aussi un bel exemple d'élaboration secondaire dans le commentaire qui est fait de l'affaire Lourau par le SGEN... on n'hésite pas à dire que Mercier a lu le tract de Carpentier, mais on ne peut pas admettre que Lourau fait un travail de sabotage !

Syndicalisme Universitaire -4 juillet 1974- n° 1503.

> "Université de Poitiers : René Lourau, directeur de département de sociologie de l'Université de Poitiers et militant CFDT devait passer hier mercredi 3 juillet devant une commission disciplinaire. Il lui est reproché d'avoir organisé des examens dans des conditions non prévues par la loi, c'est à dire d'avoir fait preuve d'initiative."

Le cas des professeurs sanctionnés pour avoir refusé l'inspection est analogue : refuser l'inspection dans l'état actuel des choses, ce n'est pas refuser le contrôle (personne ne croit vraiment que l'inspection est une modalité de contrôle réelle), c'est refuser l'illusion du contrôle. D'où l'ambiguïté de ce type d'action qui fait rêver les syndicats et les professeurs responsables qui voudraient mettre en place un corps d'inspecteurs-animateurs pédagogiques (gageons qu'il y aura là de belles possibilités de promotion pour des délégués syndicaux modernistes !)

Ce que laissent entendre la plupart des discours sur la répression, c'est qu'il s'agit là du moment négatif d'un mouvement dialectique. En réprimant le pouvoir désignerait ainsi lui-même les forces progressistes pour lui menacantes et qui instaureront un ordre nouveau; nous croyons que nous sommes plutôt devant le cas d'une gangrène généralisée sur laquelle le discours des experts et des pouvoirs n'apas de prise.

Dans cette sorte d'immense terrain vague qu'est l'école aujourd'hui chacun, professeurs comme élèves, s'arrange comme il peut, trouvant au coup par coup des solutions aux différents problèmes de cohabitation. Il est d'ailleurs frappant de voir comment dans ce monde hétéroclite et divisé, où il n'y a pas grand'chose qui puisse servir de garde-fous, tout finit par s'arranger...même si l'ensemble se dégrade irrémédiablement.

Il est cependant une espèce particulière de prof. : le prof. progressiste; lui, ne travaille pas au coup par coup, il a une idée derrière la tête. Il ne s'agit pas pour lui comme pour quelques vieux réacs. de redorer le blason de l'école mais au contraire d'y pratiquer la subversion; selon les tempéraments, les obédiences syndicales ou les prises de position politiques s'équilibrent les deux attitudes suivantes :

. la subversion par le savoir : c'est la plus vieille école, celle de ceux qui font de Ferry un héros de gauche, de l'école une conquête du peuple. Il s'agit pour eux de diffuser dans l'école un savoir progressiste; ils insistent sur le contenu qui doit s'opposer à l'idéologie bourgeoise. On en trouve un bon exemple dans les déclarations de Snyders, un des théoriciens du SNES qui écrit des choses comme :

" Il se dévoile pour une pensée de gauche, un rapport pédagogique fondamental, une sorte de modèle aggrandi, comme en lettres majuscules, du rapport pédagogique : la formation que le Parti ouvrier, les syndicats font acquérir à la classe ouvrière, aux masses, à la population toute entière. Ce n'est pas par une rencontre fortuite des termes que Lénine déclare: le but du syndicat est d'éduquer, d'entrainer, d'instruire; c'est une école."

(G. Snyders, Pédagogie progressiste p. 146)

. la subversion de l'institution par la création d'une sorte de lieu d'utopie. Lorsqu'il a refermé la porte de sa classe, le professeur est dans un autre monde dans lequel il peut réaliser tout de suite ce qu'il rève de réaliser dans la société : la classe, lieu de la justice, de l'égalité, de l'harmonie universelle. La révolution est possible puisqu'il la réalise tous les jours. Cette attitude s'appuie généralement sur une conceptions de l'enfance comme non pervertie par la société. Ainsi la vérité du bon sauvage qu'est l'écolier rencontre celle du révolutionnaire prof.

Or, ces deux attitudes s'intègrent dans l'ensemble de l'appareil : le prédicateur de gauche ne propose qu'un élément de plus à l'éclectisme de l'enseignement; quand à la seconde attitude, elle sert le plus souvent de soupape de sécurité tant pour les élèves que pour le système tout entier. (les managers dynamiques utilisent de telles méthodes dans leurs entreprises.)

Enfin et surtout, aussi étrange que cela puisse paraitre, tous les élèves m'aiment pas les révolutionnaires. Cela explique bien des dépressions nerveuses et des découragements pour ceux (prédicateurs de gauche ou promoteurs de nouvelles sociétés) qui voulaient le bien de ces chers petits et qui savaient ce qu'il leur fallait.

A moins de sombrer dans la provocation pure et simple, dans la violence radicale, sorte de délinquance active (le tract reproduit ci-joint en est un bel exemple) qui s'opposerait à la petite délinquance quotidienne qui s'installe à l'école, il n'est peut-être d'autre solution que de continuer la vie au jour le jour qui n'est pas sans offrir quelques satisfactions.

..." voir comment un visage d'enfant se voile lentement de douleur, c'est délectable; et pour ne pas devenir conscient de la cruauté de notre être, nous appelons cela taquiner, ou même, éduquer. L'éducation n'est rien d'autre que le plaisir pris à la souffrance d'autrui, ou, pour l'exprimer d'une autre façon : si

la nature n'avait pas implanté en nous le plaisir de torturer, nous n'aurions ni le désir , ni la force, d'éduquer l'enfant. C'est pour cette raison là, et aussi pour n'être pas trop dérangés dans notre confort, et enfin, parce que nous voulons nous persuader de notre propre grandeur, que nous éduquons ce qui est petit et sans défense; et c'est bien ainsi..."

(G. Groddeck, "La maladie, l'art et le symbole" p. 89)

La situation absurde dans laquelle se trouve l'école n'est pas exceptionnelle. La médecine, par exemple, est actuellement dénoncée en ce que non seulement elle ne sert à rien, mais surtout en ce qu'elle rend malade (voir l'article de M. Bosquet dans le Nouvel Observateur du 21-27 octobre 1974). Comme la médecine, l'école ne réalise pas les finalités qu'elle se donne; tout au contraire. Dans les deux cas également, il existe une disproportion étonnante entre l'ampleur de l'institution, sa complexité, et ce que l'on peut attendre d'elle.

Mais le rapprochement entre les deux pourrait peut-être aller plus loin. Dans quelle mesure en effet la seule raison d'être de l'école n'est-elle pas la conjuration de la paresse et du désordre, de la même manière que la médecine serait la conjuration de la mort?

Or, de la même manière que l'ironie de l'histoire fait que la médecine tue, le système scolaire est peut-être aussi école de la paresse et du désordre. De quoi ne plus rien y comprendre... Voilà ce qu'on appelle une "crise de civilisation" !