

pédagogie et crise de la bourgeoisie

cahiers «rouge»

**documents
de formation
communiste**



n° 13

Documents de formation communiste

Pédagogie et crise
de la bourgeoisie

FRANÇOIS MASPERO

1, place Paul-Painlevé - 5°

PARIS

1969

Novembre 1969

DANS LES CAHIERS « ROUGE »

DOCUMENTS DE FORMATION COMMUNISTE

1. *Éléments de théorie économique marxiste*
2. *La médecine confisquée*
3. *De la bureaucratie*
4. K. MODZELEWSKI, J. KURON :
Lettre ouverte au Parti ouvrier polonais
5. *L'intervention en Tchécoslovaquie, Pourquoi ?*
Construire le parti révolutionnaire
Construire l'Internationale !
- 6-7. I. *Théorie et système d'organisation*
- 8-9. II. *De l'internationalisme à l'Internationale*
- 10-11. III. *Dialectique des secteurs d'intervention*
12. *Le deuxième souffle, problèmes du mouvement étudiant*

SERIE CLASSIQUES

1. Léon Trotsky, *Nature de l'Etat soviétique*
2. Léon Trotsky, *La révolution permanente en Russie*

SERIE « MARX OU CREVE »

1. *Marxisme et petite bourgeoisie*

Avant-propos

Pourquoi une brochure sur le thème Pédagogie et crise de la bourgeoisie ?

Les récentes « affaires » Russier, Verdeil, Kahn, Senik ont attiré l'attention sur la situation du milieu enseignant. Pourtant ces scandales ne constituent vraisemblablement que les prémisses d'une agitation de masse dans cette couche des travailleurs de l'enseignement qui regroupe aujourd'hui près de 800.000 travailleurs dont plus de la moitié sont syndiqués à la F.E.N.

L'effervescence prévisible est logique. Marx explique dans le Manifeste communiste que la révolution socialiste a ceci d'original et de spécifique dans l'histoire, qu'elle doit être accomplie par une classe, le prolétariat, asservie sur tous les plans (économique, social, et idéologique). Alors que la bourgeoisie, avant de conquérir le pouvoir politique, détenait déjà le pouvoir économique et avait conquis une grande influence idéologique dont le Siècle des Lumières est le symbole, le prolétariat demeure sous le joug tant qu'il n'a pas détruit l'Etat bourgeois.

Il en résulte que l'Université, l'Enseignement, le Savoir, demeurent le monopole d'une classe décadente. Il en résulte que les valeurs idéologiques de la bourgeoisie montante ne sont pour la bourgeoisie décadente que les haillons de splendeurs révolues.

Alors que l'enseignant chargé de transmettre ces valeurs était jadis honoré ; alors que lui-même était imbu de sa fonction, aujourd'hui il se ressent tel qu'il est : un chien de garde. On n'est plus enseignant par vocation de maître et par mission pédagogique mais par nécessité économique. Et il est quasi impossible pour un enseignant échoué dans la carrière par hasard ou par contrainte de croire à ce qu'il raconte quand cet enseignement est aussi quotidiennement démenti par la réalité sociale.

C'est pourquoi, la bourgeoisie comme les réformistes cherchent une dernière issue en considérant qu'au fond, ce qui importe, c'est moins ce qu'on dit dans une classe, que la façon de le dire, c'est-à-dire la relation pédagogique entre enseignant et enseigné.

C'est pourquoi donc le mythe de la révolution pédagogique reste l'un des derniers pièges que la bourgeoisie peut tendre aux enseignants pour les détourner de la Révolution. Si nous évitons ce piège, ne doutons pas que le milieu enseignant, directement affecté comme les lycéens et les étudiants par la crise de l'idéologie bourgeoise, sera dans les années qui viennent, l'une des poudrières sociales les plus proches de l'étincelle.

Novembre 1969.

de l'Etat. Au « sens de la responsabilité » bourgeoise nous pouvons et devons répondre fermement :

« L'Etat ne pourrait ni surgir, ni se maintenir, si la conciliation des classes était possible... l'Etat est un organisme de domination de classe, un organisme d'oppression d'une classe par une autre ; c'est la création d'un « ordre » qui légalise et affermit cette oppression en modérant les conflits des classes... c'est-à-dire en retirant certains moyens de combat aux classes opprimées en lutte pour le renversement des oppresseurs... Que l'Etat soit l'organisme de domination d'une classe déterminée, qui ne peut pas être conciliée avec son antipode (avec la classe qui lui est opposée) c'est ce que la démocratie petite-bourgeoise ne peut pas comprendre. » (Lénine, *L'Etat et la Révolution*, Ch. 1.)

Nous sommes donc armés (!) pour voir comment les ministres et les grands fonctionnaires, en tant qu'agents du pouvoir d'Etat sont des instruments (« sous des formes atténuées ou accusées » comme le dit Papon) de la domination bourgeoise. Laissons-les donc parler de « leur »⁴ Ecole.

II. L'OFFENSIVE MODERNISTE

La fonction de l'enseignement, pour une société, a toujours été de « renouveler perpétuellement les conditions de sa propre existence ». Mais cette définition de Durkheim ne peut suffire pour rendre compte de la réalité actuelle de l'enseignement. En effet, l'industrialisation se caractérise par la substitution progressive de techniques et d'industries à forte intensité de capital à des techniques et des industries à forte intensité de travail. Cette évolution de la composition organique du capital entraîne une diminution relative des ouvriers non qualifiés ou peu qualifiés dans le circuit de la production. Au contraire, l'importance du personnel scientifique et technique ne cesse de croître⁵.

4. Comme le raconte Trotsky dans *Ma Vie*, Lénine lui faisant visiter une partie de Londres disait toujours « leur Westminster », etc., pour montrer la rupture totale entre des militants révolutionnaires et les multiples concrétisations de la domination bourgeoise.

5. La répartition de l'emploi en dehors de l'agriculture, pour ce qui concerne la Pologne, traduit assez fidèlement cette tendance générale :

Nombre de personnes employées		
par ingénieur	par technicien	année
353	117	1937
206	107	1950
100	40	1956
80	41	1960
Prévisions :	38	1980

Source : M. CHARKIEWICZ : *Planing the qualitative reproduction of human resource* (U.N.E.S.C.O. Conférence, juin 1963).

Dans l'ensemble, l'emploi de cadres hautement qualifiés augmente plus vite que l'emploi total. Dans une économie industrialisée comme celle des Etats-Unis, on observe en même temps le chômage de millions de manœuvres et la pénurie de certaines catégories d'ingénieurs. L'importance de l'enseignement s'impose donc par ce qu'il produit : les cadres de l'industrie et de l'administration, de l'enseignement et de la recherche qui, au niveau technologique de la concurrence inter-impérialiste actuelle, commandent le progrès et la « compétitivité » de toute économie nationale⁶.

L'enjeu d'une modernisation de l'enseignement est donc énorme pour les fractions dominantes de la bourgeoisie, c'est à ce titre qu'on peut parler d'une « industrie de l'enseignement »⁷. Mais les gouvernements ne peuvent se contenter de révéler ces intérêts qui ne sont ni ceux des élèves ni ceux des enseignants ; ils font donc référence à la « crise des valeurs de l'enseignement »⁸ et aux projets réformistes, pour chercher une caution « de gauche ».

M. A. Peyrefitte, ministre de l'éducation nationale déclarait en juin 1967 : « Universitaires Français, acceptez l'inévitable renouveau que vous avez tous appelé de vos vœux et que vous désespériez de voir jamais se produire. Surmontez les conservatismes : le passé est mort. Renoncez à critiquer les réformes quand elles vous sont proposées alors que vous les avez réclamées quand vous ne les aviez pas. Ne jouez pas le jeu stérile de ces intellectuels à qui on donne finalement ce qu'ils veulent mais qui ne veulent pas ce qu'on leur donne, précisément parce qu'on le leur donne. »⁹ Le même, encore ministre, en mars 1968, concluait le colloque d'Amiens : « Des apôtres qui veulent faire passer sur notre vieille université de France un souffle frais, il nous en faut. Des techniciens qui organisent cette université selon les méthodes modernes de la gestion prévisionnelle, il ne nous en faut pas moins.

Nous devons cheminer sur une ligne de crête étroite et inconfortable, à égale distance de l'idéalisme apostolique et de la technocratie gestionnaire.

6. Notons que le P.C. réclame 6 % du revenu national pour l'enseignement, ce qui correspond à une évaluation du rôle moteur de ce facteur dans la concurrence inter-impérialiste, puisque ce pourcentage s'établit entre 3,5 % et 6 % au niveau mondial : l'exigence du P.C. correspond « à l'intérêt national », sans prendre en considération quelle est la classe dominante. Cf. : LE THANH KHOÏ, *L'industrie de l'enseignement*, pp. 37 à 42, éditions de Minuit, et *L'Ecole et la Nation*, n° 167, mars 1968, p. 23.

7. Sans rigueur politique, reproduisant les illusions de la collaboration des classes et du modernisme, le livre de LE THANH KHOÏ, *L'industrie de l'enseignement*, doit pourtant être lu et utilisé à leur façon par tous les enseignants marxistes-révolutionnaires.

8. Ce phénomène, notons-le, ne date pas d'hier, comme le prouvent les réflexions de Durkheim en 1905, inaugurant un cours de pédagogie à des candidats à l'agrégation : voir Annexe n° 1.

9. *Partisans*, n° 39, p. 79.

...De l'inquiétude et de l'interrogation sort tout véritable progrès. Au reste notre dialogue d'aujourd'hui rassemble ce qu'il y a de bon dans ces termes. C'est dans cet esprit que des dispositions pratiques seront prises pour que les travaux préparatoires et les suggestions de votre colloque d'Amiens, maintenant qu'il a terminé sa tâche, puissent être exploités par la Commission de rénovation de la pédagogie, qui vient de commencer la sienne. L'air purifiant que nous respirons ici, il ne faut pas qu'il nous ait tonifié sans lendemain. Nous allons nous occuper d'assurer le relais de vos efforts.

Vous avez eu assez de liberté pour être du côté de la vision, et vous avez bien rempli votre fonction prophétique. Je suis du côté de la responsabilité administrative, et je dois assumer pleinement et sans réticence la fonction pratique qui est celle de l'Education nationale. Mais il me semble qu'on pourrait montrer, et que votre colloque montre, que la vision et le réalisme peuvent s'appuyer l'un sur l'autre.

C'est par là que, pour l'université de notre pays, passe désormais l'espérance¹⁰.

Ces rappels et les termes soulignés par nous dans le dernier texte permettent de montrer que le « faurisme » n'innovait pas beaucoup, même si feu Edgar fut mieux entendu par les « forces démocratiques ». Telle était d'ailleurs la bonne parole que portaient partout, fin juin 68, les envoyés de Faure dans les facultés de province : « il y avait de bonnes idées de part et d'autre, comme le montre le colloque d'Amiens, et au fond le grand défaut de Peyrefitte, comme de Fouchet, fut de ne pas aller assez vite, alors qu'E. Faure saura mobiliser les énergies ». A cet attrape-mouches les réformistes se laissèrent d'autant mieux prendre que le Ministre lui apporta une sanction officielle (Assemblée nationale, le 24-7-68). Après avoir repris toute une série de propositions de réformes et d'aménagements, il conclut :

« Nous souhaitons, nous aussi, un changement de cette société et nous pouvons l'obtenir par la participation comme un moyen essentiel de rétablir la personnalité des individus et des groupes, d'échapper à l'aliénation et, puisque ce mot existe, à l'unidimensionalité.

» Que cette entreprise rencontre le scepticisme des révolutionnaires, je l'admets. Cependant je voudrais leur adresser un appel pour qu'ils arrêtent leur obstruction. Pendant que nous accomplissons cet effort, ils peuvent continuer de méditer à leur guise sur d'autres types de société, d'autres modes de transformation qu'ils pourront proposer plus tard, qu'ils peuvent espérer nous imposer si nous échouons et si cet échec entraîne la déconvenue et le désespoir. »¹¹

10. « Pour une école nouvelle » — actes du colloque national, Amiens 1968 — pp. 385-386.

11. Documentation française, p. 209.

Ainsi, essayant de mettre à profit la peur créée « par le mouvement de mai » toute une série de fonctionnaires modernistes veulent, enfin, répondre positivement aux désirs de changement¹².

III. « L'ATTRAPE-MOUCHES A FONCTIONNE »

Les réponses des syndicats ou des partis à l'offensive moderniste bourgeoise ont mis les enseignants devant le fait accompli : acceptation de la réforme, voile sur la sélection, rénovation pédagogique, promesse de crédits, abandon des luttes.

La F.E.N. a salué le discours d'Edgar Faure du 24 juillet :

« Dans son économie générale et certains de ses éléments, la déclaration du ministre répond à des préoccupations fondamentales depuis longtemps exprimées par les syndicats enseignants.

» C'est dans cet esprit, en toute indépendance, que dans le cadre des structures de dialogue elles aussi renouvelées existant au ministère de l'E.N., la F.E.N. entend la participation à laquelle le ministre a fait si éloquemment appel. »

Ces positions sont complétées par :

- des formules franchement collaborationnistes : « si l'on veut entreprendre une réelle rénovation pédagogique » ou « l'élaboration et la mise en œuvre de la réforme universitaire ».
- l'éditorial de Daubard — S.N.I. — dans *l'Ecole Libératrice*, n° 3 : « Ce n'est pas le seul point sur lequel ce récent discours (celui d'Edgar Faure au congrès des parents d'élèves des Ecoles publiques à Nice) dont la presse a beaucoup parlé, marque des convergences que nous voulons souligner. Ne signifient-elles pas en effet que le véritable sens de notre mouvement de mai a été compris et qu'en fait se trouve ainsi approuvée la motivation profonde de notre action constante en ce domaine¹³. »

Quant à l'opposition cégétiste (manipulée dans les différents syndicats de la F.E.N. par une fraction stalinienne composée de militants du P.C.F. et de quelques compagnons) Sorel la représente fort bien en écrivant dans son bulletin

12. Cf. sur ce sujet l'article de J. DESACHY, *L'Ecole Emancipée*, n° spécial, nov. 68.

13. C'est nous qui soulignons.

de section¹⁴ : « il nous paraît irréaliste et dangereux de ne pas voir que le gouvernement, tirant les leçons de la crise de Mai, remet en cause certaines des options, pourtant essentielles à ses yeux de la réforme de l'enseignement mise en place depuis 1959.

Le projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur et les décisions relatives à la classe de 6^e contredisent sur des points importants les orientations de la réforme Fouchet. » (Souligné par nous.)

La direction du S.N.E.S., de la même tendance que Sorel, mais « plus prudente » déclare (éditorial du 9 octobre 1968) : « des changements indéniables sont introduits qui correspondent aux nécessités des évolutions modernes; s'il n'est pas dénaturé par les amendements de députés U.D.R., le texte sur l'enseignement supérieur permet une adaptation aux mutations scientifiques, un début de gestion commune, une certaine autonomie des établissements dans le respect de l'unité de l'Education Nationale et, pour les étudiants, un progrès dans la liberté d'information sur les problèmes politiques.

Donc, sans cacher les incertitudes de ce projet et ses limites, nous devons aujourd'hui le considérer comme l'amorce d'une transformation réelle que l'action des enseignants et des étudiants devra accentuer malgré les résistances conservatrices.

Dans les établissements du 2^e degré, notre attitude sera dictée par les mêmes considérations. Les textes élaborés à la suite de nos luttes de l'an dernier et des négociations de l'été ne satisfont pas toutes nos demandes. Mais il faut savoir en utiliser le positif qui est indéniable. »

La C.F.D.T. (et le S.G.E.N.), quant à sa direction tout au moins, a mis en pratique son absence de critère de classe. Ainsi Descamps déclarait le 11 juin 1968 : « participer pour un syndicat, c'est pouvoir exercer sa fonction. Nous voulons des responsabilités effectives dans l'entreprise.

La grande revendication de la grève était la démocratie dans l'entreprise, les militants de la C.F.D.T. qui sont depuis longtemps des défenseurs de cette cause l'ont mieux compris que les autres. »

De tels principes trouvèrent, du côté des cégétistes de la F.E.N., de la C.G.T. et du P.C. deux types d'application en cours d'année :

— la semaine d'action de la F.E.N. pour un collectif budgétaire, à la fin du second trimestre 69, pendant laquelle les cégétistes insistaient sur « les besoins créés par l'application de la réforme ».

G. Seguy traduisait cela le 11 mars en disant (au nom,

en fait, des fractions du P.C. dans les syndicats de l'enseignement, de l'U.N.C.A.L., de la Fédération Cornec, et de la C.G.T...) : « nous voulons bien de votre réforme à cause de ses aspects positifs, mais donnez-nous les crédits pour l'appliquer ». Les syndicats étaient donc les porte-paroles du Ministre de l'Education Nationale, les stalinien(ne)s ne se faisant remarquer que par un faurisme plus affirmé.

— la participation stalinienne à la « gestion » de l'enseignement supérieur dont la défense physique de Vincennes représente l'aboutissement. Le P.C. est là l'instrument de la bourgeoisie, la dispensant des « appariteurs musclés » ou des C.R.S.

Le P.S.U., par la voix de son propre secrétaire national, déclare : « Un certain nombre de dispositions positives de la loi Faure sont des acquis directs du mouvement de mai. Mais cela ne suffit pas à régler la question. Je rappelle que nous sommes un parti et non une organisation de masse et que nous n'avons d'ailleurs pas donné de consignes d'action. L'intervention du P.S.U. s'est bornée à porter un jugement sur la loi et ensuite, un certain nombre de nos camarades, d'une manière souvent discordante d'ailleurs, ont tenté de réagir en face des cas concrets qui se posaient. Quelle a été notre analyse ? Elle a d'abord reconnu que la loi Faure a été élaborée à partir d'intentions respectables...

La loi Faure, telle qu'elle résulte finalement des travaux parlementaires, ne suffira pas à créer dans l'Université un équilibre politique qui permette de prendre en considération les fondements de la contestation étudiante et de les traduire. Au delà fallait-il accepter de cautionner l'opération en faisant élire une représentation étudiante qui serait minoritaire, sans influence, ou fallait-il boycotter la loi ? Là-dessus, nous ne nous sommes pas prononcé en tant que parti¹⁵.

« Les mesures contenues dans la loi avaient un aspect qualitatif dans l'intention et encore une fois, si nous avons gardé le silence au début et permis une rentrée pacifique des facultés de septembre à novembre 1968, c'est à cause de cela. Il ne faut pas l'oublier, nous avons fait crédit à Edgar Faure assez longtemps. Souvenez-vous des craintes qui planaient sur cette rentrée. Nous ne sommes pas pour rien dans le fait qu'elle s'est faite calmement ; mais ensuite le gaullisme s'est chargé de détériorer le projet. Nous croyons, en termes de visée socialiste, que nous sommes cohérents et que la crise universitaire ne fait que commencer. Nous verrons bien

15. Michel Rocard parle, pp. 86 et 87. Demandons-nous en marge quelle est, selon l'auteur, à ce compte, la différence entre un parti et un club.

14. Cité dans l'article de Desachy.

finalement, dans quatre ou cinq ans, qui aura vu le plus juste. »¹⁶

Toutes les forces politiques de « gauche » et tous les syndicats ont été les complices et même les porte-paroles de la bourgeoisie et de ses projets de réforme. Nous trouvons :

1) la preuve flagrante que le P.C., parti ouvrier à la fois par sa composition sociale et sa fonction d'organisateur de la classe, a une phraséologie révolutionnaire, alors que, de fait, dans l'enseignement tout au moins, il est directement le porte-parole et l'instrument de la politique bourgeoise. Quant au P.S.U., il développe une rêverie et une phraséologie révolutionnaristes qu'il monnaie en projets technocratiques.

2) une belle illustration de l'analyse de Trotsky sur les syndicats :

« A l'époque actuelle, les syndicats ne peuvent pas être de simples organes de la démocratie, comme à l'époque du capitalisme libre-échangiste, et ils ne peuvent pas rester plus longtemps politiquement neutres, c'est-à-dire se limiter à la défense des intérêts journaliers de la classe ouvrière.

Ils ne peuvent pas être plus longtemps anarchistes, c'est-à-dire ignorer l'influence décisive de l'Etat sur la vie des peuples et des classes.

Ils ne peuvent pas être plus longtemps réformistes parce que les conditions objectives ne permettent plus de réformes sérieuses et durables.

Les syndicats de notre époque peuvent ou bien servir comme instruments secondaires du capitalisme impérialiste, pour subordonner et discipliner les travailleurs et empêcher la révolution, ou bien, au contraire, devenir les instruments révolutionnaires du prolétariat. »¹⁷

IV — NOS PROPRES PRINCIPES DE LUTTE DANS L'ENSEIGNEMENT SONT ENONCES PAR MARX

« Une « éducation du peuple par l'Etat » est chose absolument condamnable. Déterminer par une loi générale les ressources des écoles primaires, les aptitudes exigées du personnel enseignant, les disciplines enseignées, etc., c'est absolument autre chose que de faire de l'Etat l'éducateur du peuple ! Bien plus, il faut proscrire de l'école, au même titre, toute influence du gouvernement et de l'Eglise. Bien mieux,

16. *Id.*, p. 109. Nous découvrons ici les mérites du « qualitatif » cher à Rocard qui lui permettent, après avoir rejeté d'un revers de main le « programme de transition » comme « trop vieux » (sic !), de retomber dans les pièges de la bourgeoisie.

17. *Les syndicats à l'époque de la décadence impérialiste*, 1940, document édité par la Ligue Communiste.

(...) c'est au contraire l'Etat qui a besoin d'être éduqué d'une rude manière par le peuple. »¹⁸

L'Etat ne saurait être l'instrument de l'éducation populaire. Car il est l'instrument privilégié de la domination qu'exerce la bourgeoisie sur le prolétariat et les couches moyennes. Notre tâche ne saurait donc porter sur son aménagement, dans l'illusoire perspective d'un « Etat au service du peuple » : il est clair, en effet, que l'Education Nationale n'est qu'un rouage, parmi tant d'autres, de l'appareil d'état bourgeois. Curieusement, nous pouvons reprendre à l'égard de la politique du P.C., du P.S.U. et des syndicats le jugement politique qui fait suite à ce texte de Marx sur l'enseignement :

« D'ailleurs, tout le programme, en dépit de tout son drelin-drelin démocratique, est d'un bout à l'autre infecté par la servile croyance de la secte lassallienne à l'Etat, ou, ce qui ne vaut pas mieux, par la croyance au miracle démocratique ; ou plutôt c'est un compromis entre ces deux sortes de foi au miracle, également éloignées du socialisme. »¹⁹

Montrer comment l'école est un des éléments de la domination bourgeoise, lutter contre cette domination au niveau de l'enseignement, dans la perspective de la construction de l'organisation révolutionnaire, tels sont nos principes et nos objectifs.²⁰

18. *Critique du programme de Gotha*, p. 37, éditions Sociales.

19. *Idem.*

20. Cette brochure n'est donc pas une simple information, mais se veut aussi militante par les matériaux de base qu'elle présente et l'élaboration des grandes orientations de la lutte qu'elle propose. Dans la même perspective, à titre de complément, voir le Cahier Rouge : *L'enseignement confisqué* (à paraître).

“Démocratisation” ou industrialisation¹

La « gauche » et le P.C. n'analysent pas la fonction de l'école comme un rouage de l'état bourgeois ; bien au contraire ils traitent de « gauchiste » quiconque met en doute l'idée « d'école libératrice »². Leur idéologie humaniste et moderniste est indissociable de leur servilité devant l'état bourgeois, auquel ils fournissent un thème pour mystifier les masses avec l'idée de démocratisation de l'enseignement. La démarche révolutionnaire pourrait en effet se borner à rappeler que la démocratie bourgeoise et l'Etat bourgeois sont un instrument d'oppression et qu'il n'y a pas de libération possible pour les travailleurs au sein de ce système (cf. *Critique du programme de Gotha* de Marx). Mais les ravages causés par l'idéologie bourgeoise et ses porte-paroles sont si grands qu'il nous faut en passer par une critique plus technique.

I — « ECOLE LIBERATRICE »¹ OU CONSERVATRICE DES PRIVILEGES SOCIAUX ?

Le sens commun, soumis à l'Etat policier et à l'idéologie bourgeoise, considère que l'école est un moyen de promotion où tous les jeunes sont à égalité de chances, à condition de « faire des efforts ». Ainsi la direction « cégétiste » du S.N.E.S. peut demander « des facilités matérielles permettant effectivement l'accès de tous les bacheliers, notamment ceux d'origine modeste à l'enseignement supérieur » (*Université syndicaliste*, 9-10-68). A condition de compenser les différences financières, l'Ecole, selon la gauche et le P.C., serait une institution traitant les élèves comme s'ils avaient les mêmes chances au départ.

C'est pourtant faux : même si les injustices financières étaient rectifiées, l'Ecole favoriserait tout de même une catégorie d'élèves. Il ne suffit pas de traiter les enfants de la même façon pour détruire ou au moins combattre les pri-

1. Cf. Annexe : « Description sociologique de la ségrégation sociale de l'Enseignement ».

2. Titre du journal du S.N.I.

vilèges dus à l'origine sociale : ce n'est pas en niant idéologiquement les différences qu'on peut les supprimer réellement. Tout au contraire — comme nous le montre l'expérience de 1789 où, en prétendant traiter également bourgeois et prolétaires, les idéologues des Lumières avaient fourni la meilleure arme à la domination de classe — la fonction historique de l'idéologie égalitaire est d'escamoter la réalité des luttes de classe et la nature de l'Etat³.

Il en est de même dans l'enseignement à l'encontre des enfants des couches défavorisées : l'idéologie de l'*Ecole Libératrice* est démentie par un examen objectif de la réalité. Contentons-nous d'abord de rappeler les différences « de réussites scolaires ». La sélection se fait au détriment des plus défavorisés à tous les niveaux de l'enseignement.

Ainsi dans le primaire :

27 % sortent sans redoubler	24 % garçons, 30 % filles
32 % redoublent une fois	73 % dont 33 % (1/3 d'une classe d'âge) redoublent le C.P.
26 % redoublent deux fois	
15 % redoublent trois fois	

Le taux de retard scolaire s'accroît en raison inverse de l'origine sociale. On peut le mesurer d'après les statistiques sur le taux global d'entrée en 6^e. Il faut seulement remarquer que le taux d'entrée en 6^e pour les enfants des classes défavorisées est encore inférieur à leur taux de réussite scolaire dans le primaire. C'est P. Clerc (« La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6^e »)⁴ qui dégage cette loi : à réussite scolaire égale, un fils d'ouvrier a moins de réussite à l'entrée en 6^e qu'un fils de cadre. Les handicaps sociaux sont cumulatifs :

59 %	ouvriers
68 %	employés
77 %	petits commerçants et artisans
80 %	cadres moyens
93 %	cadres supérieurs

3. Cf. : *La question juive*, de Karl Marx.

4. *Population* ; octobre-décembre 1964.

Et dans l'enseignement secondaire, comme ce tableau en montre le mécanisme⁵ :

Profession des parents	6 ^e	3 ^e	1 ^{re}
cultivateurs	100	72	35
ouvriers d'industrie	100	59	21
cadres moyens	100	85	55
professions libérales et cadres supérieurs	100	92	86

Le même phénomène joue dans l'enseignement supérieur, non seulement dans les « facs de lettres », mais, même, dans « la hiérarchisation socio-culturelle » de fait qui a lieu entre les diverses spécialisations des facs de sciences (cf. : *Revue Française de Sociologie*, n° 11 spécial sur les problèmes de l'éducation).

Avant de passer à une explication de ce phénomène, il nous faut constater qu'il n'est pas propre « aux pays capitalistes » : nous le retrouvons dans les démocraties dites populaires, où l'enseignement conserve aussi les privilèges des « couches favorisées » (fraction de la caste bureaucratique et rejets des débris des anciennes classes dominantes) et ne donne pas des « chances égales » aux enfants d'origine paysanne ou ouvrière⁶.

Nous constatons que l'enseignement conserve les privilèges, malgré « son ouverture à tous », qualifiée partout de « démocratisation ». D'où plusieurs questions :

- d'où provient ce phénomène ?
- pourquoi est-il nié ?
- comment expliquer « l'ouverture à tous » de l'enseignement ?

II. LE MECANISME DE SEGREGATION ET SA NEGATION IDEOLOGIQUE

N'en déplaise aux staliniens et aux réformistes de tout acabit, la domination bourgeoise ne se borne pas à une différence de revenus : les prolétaires sont aussi diminués culturellement.

Ce phénomène est difficilement accepté. Il ne s'agit pas bien sûr de tomber dans la représentation des « masses »

5. Voir en annexe des tableaux statistiques complémentaires.

6. Voir annexe ; cf. LE THANH KHOI, p. 88 à 90.

incultes et des intellectuels éclairés⁷ mais il faut voir très clairement que la bourgeoisie conserve pour elle-même ou pour ses serviteurs les plus immédiats, les moyens culturels donnant une maîtrise de l'appareil de production et de ses problèmes historiques. Comme le notait Marx, « la bourgeoisie, qui en créant pour ses fils les Ecoles Polytechnique, Agronomique, etc. ne faisait pourtant qu'obéir aux tendances internes de la production moderne, n'a donné aux prolétaires que l'ombre de l'enseignement professionnel »⁸. Le prolétariat est ainsi autant que possible privé de toute qualification réelle pour n'être que force de travail soumise à l'idéologie dominante.

Ce rapport de domination règle le rapport que les enfants des couches défavorisées entretiennent avec l'Ecole bourgeoise. Les aptitudes intellectuelles en effet sont influencées de façon décisive par le milieu social auquel appartient l'enfant : plus ce milieu est « élevé », plus ses facultés se développent et s'épanouissent, d'autant que la structure, le contenu et les méthodes scolaires ont été modelées par les classes dirigeantes. Ainsi, l'origine sociale non seulement favorise (ou entrave) l'accès à l'instruction par ses « effets de revenu » mais même elle détermine l'éducabilité par ses « effets culturels ».

L'école bourgeoise suppose un acquis que ne possèdent pas les enfants des couches défavorisées ; ses idéaux sont étrangers à la classe ouvrière et à l'ensemble des couches défavorisées. Cela place d'emblée les élèves d'origine non bourgeoise en position d'infériorité⁹, infériorité cumulative puisque le système scolaire oblige les élèves dans leur ensemble à intérioriser des normes qui ne peuvent être celles d'une minorité : le processus de rejet se pare ainsi d'une apparence de légitimité, en référence à l'idéal de 89¹⁰.

7. Même si cette « idée » est commune à la bourgeoisie, à ses parasites de luxe type « artiste », à ses porte-paroles sociaux-démocrates (cf. : débat Rosa Luxemburg — Bernstein) et au P.S.U. (cf. : *Michel Rocard parle*, p. 67, 2^e alinéa).

8. *Capital*, livre I, tome II, p. 166.

9. Mais aussi un enfant vivant dans un milieu sous-culturalisé n'est pas suffisamment sollicité pour que son développement lui permette de parvenir en temps voulu à la formation de structures intellectuelles qui scandent, même approximativement, le développement « normal » de l'enfant. Voir, par exemple, sur ce point les travaux de Piaget et son analyse des structures intellectuelles par lesquelles il définit, avec beaucoup de réticences, les stades et les durées des phases de leur formation.

10. Nous trouvons curieusement ainsi une réponse aux « analyses » des sociologues américains sur cette question fort bien représentée par Kelsall : « dans une démocratie, des institutions entretenues par des fonds publics ne peuvent sélectionner directement et ouvertement sur la base de certaines caractéristiques. Parmi les caractéristiques auxquelles il serait normalement légitime d'accorder attention, il y a le sexe, le rang de naissance, l'âge au-dessus du minimum scolaire (ou le passé à l'école), l'apparence physique, l'accent ou l'intonation, le

« En traitant tous les enseignés, si inégaux qu'ils soient en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. » Nous pouvons faire nôtre cette conclusion de Bourdieu¹¹, de même que son analyse sur l'intérêt des échecs scolaires pour la bourgeoisie malgré la perte financière qu'ils représentent :

« Le mauvais rendement du système ne peut être complètement résorbé parce qu'il est le coût inévitable qu'il faut payer pour que les apparences d'égalité formelle soient sauvegardées et parce que tout effort pour faire à la place du système, à un moindre coût et plus rapidement, ce que le système fera de toute façon, ferait éclater la fonction réelle du système. Sans aller jusqu'à la limite extrême qu'indique l'utopie technocratique, on peut concevoir que la plupart des sociétés industrielles parviennent à satisfaire leurs besoins en cadres sans élargir considérablement la base de recrutement de l'enseignement supérieur. En effet, si l'on raisonne seulement en termes de coût, ou si l'on veut, de rationalité formelle, il peut être préférable, bien que cela contredise directement les impératifs de la justice scolaire, de recruter les étudiants dans les classes sociales dont la culture est la plus proche de la culture scolaire plutôt que de les rechercher dans les classes paysannes et ouvrières ou même dans les franges inférieures des classes moyennes. »

III. ANALYSE POLITIQUE OU DESCRIPTION SOCIOLOGIQUE

Les sociologues de l'éducation nous fournissent une description corrosive d'un phénomène social, mais sans vraiment le situer historiquement par rapport :

— à l'École comme industrie produisant la force de travail répondant à la division sociale du travail qui sert et conserve la domination bourgeoise ;

statut socio-économique des parents et le prestige de la dernière école fréquentée (...). Même si, par exemple, il pouvait être montré que ceux dont les parents sont situés très bas dans la hiérarchie sociale tendent à être de « mauvais paris » (bad risks) quant aux résultats scolaires à l'Université, un biais *direct* et *manifeste* de la politique de sélection contre ces candidats serait inacceptable. *On sait que ce facteur a une influence indirecte en ce qu'il se reflète dans de mauvais résultats aux examens de sortie ou dans certaines autres caractéristiques « légitimes ».* Il est aussi impossible, évidemment, d'empêcher que les responsables de la sélection ne soient influencés, consciemment ou inconsciemment, par de tels facteurs. » (Cité dans *Le partage des bénéfiques*.)

11. *Partage des bénéfiques*, p. 405.

— à la « culture » diffusée par l'École qui est l'un des éléments assurant l'embrigadement des jeunes ;

— à la façon dont un parti révolutionnaire peut ruiner cette « neutralité » de l'institution scolaire, tâche dont une période de lutte généralisée comme mai 68 présente pour nous une répétition générale.

1) École — division du travail et classes sociales

Dans une société de classes l'État est l'instrument de l'oppression qu'exerce la classe dominante. L'École est l'un de ses rouages et actuellement assure la fonction de renouvellement de la force de travail : elle produit les travailleurs selon les normes quantitatives et qualitatives composées par les fractions dominantes de la bourgeoisie.

Ainsi si les échecs scolaires sont une dépense pour sauver l'idéologie bourgeoise égalitariste, ils sont aussi la façon de produire « l'armée de réserve du prolétariat », c'est-à-dire le « volant de contrôle de chômeurs » pour reprendre les termes chers aux bourgeois calculant les moyens de la paix sociale à l'usine ; assurant une sous-qualification pour une masse de travailleurs, l'École les prépare, désarmés et soumis, à l'exploitation. Nous ne pouvons donc admettre d'en faire *surtout*, comme y tendent les sociologues de l'éducation, un instrument de ségrégation sociale et de conservation des privilèges : cela même a une fonction dans les conditions économiques de la domination bourgeoise. (Cf. : la brochure *L'enseignement confisqué*.)

2) École — « culture » — embrigadement

La domination idéologique est un facteur essentiel à la domination bourgeoise dans son ensemble. Le respect scolaire de la culture passée, à l'état de culte, consiste à détruire toute perspective de production nouvelle au profit de conduites répétitives : la bourgeoisie traduit ainsi qu'elle n'est « déjà plus » capable de perspectives historiques unifiantes, et elle fait peser sa situation sur la classe ouvrière¹².

De surcroît, dans l'idéologie qui règne dans les manuels d'histoire, de littérature, de philosophie, nous constatons la régression de la bourgeoisie : voltairienne, anti-cléricale et « progressiste » avant la révolution de 89, la bourgeoisie, au travers des révolutions du XIX^e siècle, est venue sur les positions qu'elle combattait. Elle cherche à faire endosser aux

12. Cf. : annexe, texte de Durkheim.

jeunes sa conception négative du monde, de l'homme et de la vie.

La passivité créée par ce carcan culturel permet et exige une institution scolaire fondamentalement répressive. Les règles de discipline et toutes les formes d'embrigadement développées montrent que le seul droit reconnu par la bourgeoisie est « le droit au travail », auquel nous répondons avec Marx, Laffargue¹³, Trotsky par « le droit à la paresse ». Cette question est reprise dans le chapitre suivant ; disons qu'elle demanderait une interprétation des rapports entre psychanalyse et marxisme, et enseignement.

3) Ecole « neutre » — luttes généralisées — parti révolutionnaire

En mai-juin 68, l'Ecole n'apparaissait plus « neutre » ni pour ce qui concerne l'entretien de la ségrégation sociale, ni pour ce qui concerne la perpétuation de la division sociale du travail, ni pour ce qui concerne la diffusion de la culture bourgeoise. Même si ce phénomène n'a pas alors atteint la totalité des régions ni des établissements, des pans entiers du système scolaire et universitaire furent mis à nu dans la lutte des masses, autant et même mieux que par les sociologues.

Du coup il nous faut évaluer l'analyse sociologique qui explique que l'institution secrète ses propres illusions et masque ainsi sa fonction réelle. Cette démarche est bornée et positiviste, comme le montre l'oubli d'un élément essentiel : il faut que la bourgeoisie ne soit pas ébranlée dans son rapport hégémonique pour que l'Ecole bourgeoise apparaisse socialement « neutre » ; dans ce cas, elle subit les mêmes avatars que l'Etat « bande d'hommes armés », mais qui n'apparaît comme tel qu'en dernière instance, dans des conditions de lutte de classes offensive et généralisée.

Le rôle du parti révolutionnaire et des marxistes-révolutionnaires qui le construisent est de faire apparaître cette réalité au travers des luttes. L'analyse des sociologues, faite de saisir ces contradictions sociales et historiques effectives, ne dépasse pas la simple description d'un aspect limité de l'enseignement. Nous ne pouvons nous borner à une telle description : seules la perspective et la pratique de l'organisation révolutionnaire peuvent fournir des principes pour l'analyse et la lutte, à plus forte raison quand il s'agit de domaines limités.

13. Cf. *Le droit à la paresse*, de P. Lafargue, éd. Maspero.

2

Autoritarisme ou pouvoir d'Etat

L'analyse des rapports de dépendance entre le système scolaire et l'économie fait apparaître le rôle essentiel de l'Etat. Par l'intermédiaire de l'Etat, la bourgeoisie peut intervenir à l'Ecole dans le sens de ses intérêts, moderniser le système selon ses besoins, rationaliser la formation scolaire.

Mais l'Etat, agent de l'économie capitaliste, ne peut que répercuter au sein du système universitaire la contradiction principale entre le développement des forces productives et le maintien des rapports de production capitaliste. C'est-à-dire qu'il n'assure son rôle de formation que sous la condition, contradictoire, de pouvoir la répartir inégalement (c'est la fonction de reproduction de la division sociale du travail assurée par la sélection), et de pouvoir la répartir selon ses besoins (c'est la fonction de reproduction de la force de travail assurée par l'orientation autoritaire et la programmation de l'université).

Or, pour remplir ces fonctions, l'Etat utilise un corps spécifique d'employés, appelés précisément *fonctionnaires* de l'Education Nationale, au sein duquel les directives sont rationnellement acheminées par le canal d'une hiérarchie, et, de cette hiérarchie, les enseignants font partie. Ils sélectionnent, ils imposent des programmes, ils « informent » sur les débouchés, ils « conseillent » des orientations. Ce n'est qu'à ce titre qu'ils sont enseignants ; ils représentent l'autorité de l'Etat, c'est-à-dire toujours, en dernière analyse, la domination du mode de production capitaliste.

Ces quelques rappels du chapitre précédent paraissent nécessaires pour donner la mesure du problème de l'autorité dans l'enseignement, car ceux qui mettent à leur programme la destruction de l'autorité sous-estiment régulièrement l'adversaire et s'arrêtent toujours plus ou moins dans leurs analyses, à une manifestation superficielle, superstructurelle, de l'autorité.

I. L'AUTORITE DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE (ou : les pédagogues)

Le premier terrain de lutte dans l'enseignement, le plus spontané, c'est celui de l'affrontement avec l'autorité : autorité dans la relation maître-élève, autorité à l'intérieur de la hiérarchie pour les enseignants, autorité de l'administration vis-à-vis des uns et des autres.

Seule la première de ces manifestations de l'autorité, dans la relation maître-élève, rentre dans le domaine de la Pédagogie. Mais il serait faux de faire de la question de l'autorité une rubrique particulière de la Pédagogie. Et de ce point de vue, l'existence de la Pédagogie comme science particulière est à elle seule une interprétation idéologique et une source d'erreurs. Non seulement la Pédagogie se limite à la relation maître-élèves, mais par là-même elle se condamne aussi à ne rien comprendre à la relation maître-élèves elle-même.

Pour la pédagogie, l'autorité du professeur n'est que l'attitude d'un individu alors qu'en réalité cette autorité lui vient de sa fonction dans l'Etat.

« Dans une classe, il semble nécessaire de se poser les mêmes questions : quand le maître parle, qui parle ? A qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? Qu'est-ce qui le fonde comme maître pour l'enfant ? C'est un adulte ; il fait partie de l'administration, il a des « supérieurs », il est situé dans une hiérarchie : il souffre d'une certaine infériorité ; il est assez mal payé, il n'a pas acquis l'autonomie de son existence ; il est pourtant le représentant de la science : il est ce qui pour l'enfant doit être l'occasion de l'ouverture à la loi du signifiant ; mais sa position sociale le place bon gré mal gré comme représentant de la loi d'Etat. Il est le représentant de la société ; mais il est lui-même aliéné dans la société. »¹

Si l'autorité du maître n'était qu'une attitude individuelle, liée à la supériorité naturelle de l'âge et du savoir, on pourrait aisément s'en débarrasser. C'est sur ce postulat que s'appuie toute la pédagogie non-directive. Les techniques modernes ont pour but de faire évoluer l'ancienne pratique autoritaire vers une manière plus suggestive, plus douce, vers l'effacement maximum de la fonction directive. L'adepte des méthodes actives s'attache à suivre en tout la spontanéité de l'enfant. Le maître non-directif à la manière de l'école américaine (Rogers) met son élève dans les conditions de choisir,

¹ I. F. OURY : « Education et technique », n° 9, *Partisans, Pédagogie ou mise en condition.*

de découvrir par lui-même, de prendre des initiatives, d'organiser lui-même son travail. Fondées sur une psychologie plus ou moins empiriste de l'enfant, cette méthode fait du professeur un observateur discret, attentif à ne rien faire qui pourrait brusquer, bloquer, heurter de front. Cela permet le plein fonctionnement de la classe, sans passivité, sans groupes qui ne suivent pas. Le professeur, débarrassé d'une attitude d'autorité qui était superflue, apparaît donc à ses élèves comme le représentant du savoir. Il reste, bien un fonctionnaire de l'Etat, mais seulement vis-à-vis de l'administration. D'ailleurs ce sont ces deux mêmes fonctions que le sens commun distinguait déjà. Et c'est finalement de cette distinction qu'a pu naître la Pédagogie.

En fait c'est autant en fonctionnaire qu'en pédagogue qu'un professeur apparaît à ses élèves et de façon plus générale le savoir, dans sa division, son élaboration, sa diffusion, n'est jamais neutre vis-à-vis de l'Etat.

Après de ses élèves, le professeur remplit un ensemble de fonctions sociales qui font un avec la nature de son enseignement : il note et il prépare à des examens, c'est sa fonction de sélection. Il impose des programmes (même s'il donne aux gens l'impression qu'ils les découvrent eux-mêmes) : c'est sa façon de servir à la production de la force de travail. Pour assurer ce rôle de programmation des individus, il faut une certaine autorité. Cette autorité est celle qui accompagne toute fonction administrative.

De ce point de vue le savoir, la compétence des professeurs, rentrent en jeu pour la justification idéologique de son rôle hiérarchique. Même si le savoir est par lui-même une valeur, qui d'ailleurs sert en tant que tel au capitalisme, il n'y a pas dans une société capitaliste de différence de savoir qui ne serve à mettre en place, au-delà d'une simple division technique des tâches, une division sociale du travail.

De même que le pédagogue et l'administrateur ne font qu'un dans l'enseignant, de même quand ces fonctions semblent réparties sur des individus différents, c'est beaucoup plus une nécessité sectorielle de l'exploitation qu'une différence réelle².

L'Etat paye l'enseignant pour qu'il assure une certaine fonction hiérarchique en rapport avec le degré de savoir qu'il a obtenu. Ces deux fonctions vont de pair mais elles ne coïncident pas toujours ; c'est la question de l'administration. Ce n'est pas directement pour son savoir qu'un professeur peut devenir un administrateur et ainsi monter dans la voie hiérarchique, mais en échange de sa servilité. Une des fonctions prend alors le pas sur l'autre. Mais il y a aussi

² Sur les divers moyens par lesquels la bourgeoisie assure sa domination sur les secteurs soustraits à l'emprise directe du marché du travail, voir II) : la contestation lycéenne.

le cas où une telle promotion se produit encore sous la couverture d'une différence de savoir : c'est le cas de la hiérarchie dans l'enseignement supérieur. La différence n'est donc pas essentielle (du point de vue de la fonction sociale, pour ne pas parler des personnes) entre enseignants et administrateurs. On ne gagne rien à soutenir le contraire, comme certains enseignants dans les syndicats tendent à le faire en jetant l'anathème sur les syndicats d'administrateurs. L'évidence dans ces matières est trompeuse et l'idéologie bourgeoise est encore dominante sur les esprits des syndicalistes et des pédagogues quand ils croient pouvoir isoler dans l'enseignant l'homme de savoir (ou d'expérience pédagogique) et l'homme de pouvoir.

Pour la justification de leur lutte contre l'autorité dans la relation pédagogique, les pédagogues avancent toujours des arguments humanistes mais souvent aussi des raisons strictement fonctionnelles. En général, les premiers ne sont que les seconds déguisés.

Par exemple l'idée que le maître doit devenir un formateur au sens plein, permettant l'émancipation individuelle de chacun au sein d'une communauté « coopérative » paraît propre à former les élèves à une liberté d'entreprise dans un cadre réglé qui correspond plus à l'idéologie libérale bourgeoise qu'à toute autre idée de l'émancipation. Elle doit permettre aussi dans l'esprit des pédagogues de renforcer le pouvoir de séduction du professeur au moment où il rentre en compétition avec la télévision, les mass-media, tous les moyens parallèles d'information. N'ayant plus le monopole du savoir il doit libéraliser un enseignement trop didactique et livresque pour être « compétitif » sur le « marché » de l'audio-visuel. Endroit humaniste, envers crapuleux. C'est avec de telles pièces qu'on paie ses justifications. La question de la discipline donne lieu ainsi à un commerce savoureux dont on oublie parfois de voiler l'aspect mercantile. « Dans une société démocratique il est essentiel que les modèles d'autorité qui se proposent aux jeunes ne soient pas du type autoritaire. Une mythologie du chef conçu comme un homme d'essence supérieure qui n'a de compte à rendre à personne continue à nous hanter et à fausser les rapports hiérarchiques. »³ Voilà pour l'humanisme.

De l'humaniste au fonctionnel : « Le personnage du maître doit être réinventé pour que l'école puisse satisfaire à ces exigences (...) parce que les modèles traditionnels du magister incarnent une conception de l'autorité qui n'a plus aucune efficacité dans le monde où nous vivons » (id., p. 23).
Du fonctionnel au crapuleux : « C'est en désacralisant son

personnage, en se présentant comme le guide (...) que le maître peut retrouver le crédit et la confiance qui semblent lui échapper. »⁴ *Et enfin, du crapuleux au contre-révolutionnaire :* « Si les formes de la vie scolaire demeurent ce qu'elles sont, les élèves, frustrés de toute initiative et de toute responsabilité, rechercheront ailleurs et quelquefois contre ce que l'école représente pour eux, le moyen de s'affirmer et de participer à un groupe — à moins qu'ils ne versent dans une morne abstention. Dans un cas comme dans l'autre ils sont disponibles pour n'importe quel fascisme. »⁵ Sous-entendu : « et le fascisme de droite n'est pas pire que le fascisme de gauche » !

Pour Faure, après mai 1968, il fallait à la fois renforcer la domination de l'économie sur l'école et enlever à la contestation lycéenne et étudiante la cible trop voyante de l'autorité magistrale. Le problème de l'autorité est réglé par la pédagogie non directive et la rénovation pédagogique en général. Cependant la véritable autorité s'exerce en sous-main ; on donne à l'élève l'impression de choisir mais on choisit à sa place programmes et sections. On l'encourage à se faire lui-même violence en l'informant sur les débouchés. La sélection joue à plein et assure la reproduction de la division sociale du travail.

Mais le capital a aussi besoin d'une force de travail nouvelle et mieux qualifiée. Ici encore la pédagogie va faire l'affaire. Elle va servir à la promotion de couches jusqu'ici tenues à l'écart de la culture secondaire. C'est ce qu'Edgar Faure appelle une démocratisation progressive de l'enseignement, celle qui est exigée par l'évolution du marché du travail, et dans les conditions de spécialisation requises.

Par tout un côté de sa pratique, la pédagogie moderne est donc au mieux inefficace d'un point de vue révolutionnaire au pire complice de l'Etat dans sa tâche de rationalisation de l'entreprise scolaire.

II. LA CONTESTATION LYCEENNE

On passe à une étape supérieure dans la lutte contre l'autorité lorsqu'on l'affronte au niveau où elle sert de garante au fonctionnement sélectif de l'institution scolaire. Ce passage implique de nouvelles formes de luttes : lutte d'agitation au plan idéologique pour dénoncer tout ce qui dans l'institution scolaire est lié à la reproduction de la division actuelle du travail. Mais aussi axe d'intervention partout où le rapport de forces est favorable : bloquer la sélection institutionnalisée dans les C.E.S. par le refus d'envoyer les enfants dans

4. Id., p. 29.

5. Id., p. 29.

3. Pédagogie et psychologie des groupes ARIP, p. 27.

les classes de transition, refus d'orienter vers les cycles courts, refus de créer des classes dans les sections techniques et pratiques, boycotter les conseils d'orientation, les concours. Mais avant tout, s'attacher à paralyser les organes de participation qui sont la sanction pratique, institutionnalisée, de la complicité entre l'Etat et les enseignants.

De telles luttes, portant sur les points où l'enseignement est au service de l'actuelle division du travail, sont d'emblée des luttes politiques et cependant elles concernent tout à fait concrètement la pratique pédagogique quotidienne. C'est pourquoi les équipes pédagogiques, toutes les organisations pédagogiques à la base, peuvent être associées à de telles luttes pour peu que les révolutionnaires sachent les expliquer et les organiser.

De telles luttes permettent aux enseignants de comprendre la nature de la contestation lycéenne en lui donnant toute sa dimension politique. Le harcèlement anti-autoritaire dont les enseignants sont victimes depuis mai, ils ne le comprendront pas s'ils continuent à se considérer comme de neutres pédagogues. La lutte des lycéens est d'emblée une lutte politique, elle vise le fonctionnaire de l'Etat, elle met à nu sa fonction objectivement répressive au delà de toute considération de bonne volonté individuelle. Le refus de la discipline, les moindres revendications de liberté des comportements, l'insoumission devant les formes les plus superficielles de l'autorité dévoilent dans les lycées la nature même de l'institution, et sa sujétion à l'Etat.

De ce point de vue, les perspectives de la lutte anti-autoritaire dans le secondaire sont tout autres que dans les facultés où la domination capitaliste a des manifestations différentes. Dans le secondaire, le contrôle de la bourgeoisie se fait par l'intermédiaire de l'Etat et donc à travers une superstructure autoritaire manifeste : l'administration. Dans le supérieur, la concurrence professionnelle entre étudiants est à elle seule une assez bonne discipline : la pression du marché de l'embauche se fait assez sentir pour épargner à l'Etat une intervention directe.

Après mai, le rapprochement avec le secteur privé, l'encouragement donné aux entreprises à organiser elles-mêmes la formation de leurs cadres techniques financiers, commerciaux, l'autonomie pédagogique accordée aux universitaires, sont les premiers jalons d'une évolution vers le système d'universités concurrentielles à l'américaine.

Un tel système, si la bourgeoisie arrivait à le mettre en place, permettrait au pouvoir d'éviter au maximum l'affrontement direct. Son emprise ne passerait plus par une idéologie autoritaire mais par une idéologie libérale dont le faurisme est sans doute un avant-goût.

Mais, dans le secondaire, il semble impossible d'envisager la création massive de lycées privés. Ceci explique peut-être

l'échec d'Edgar Faure dans le secteur lycéen, en début d'année, et les durcissements successifs qu'il a dû imposer. Plus généralement, il n'est pas impossible que l'université française ne puisse pas se débarrasser aussi vite de ses structures autoritaires archaïques, et que la grande politique à l'américaine de Faure ait été un peu prématurée pour les reins fragiles du capitalisme français. Dans cette hypothèse, le remplacement de Faure par Guichard plus qu'une question de personnel politique, refléterait une contradiction profonde de la politique gaulliste dans l'enseignement⁶.

La réponse à cette stratégie du capitalisme, c'est-à-dire le développement de la lutte dans toute sa dimension politique, se situe au niveau d'une stratégie d'ensemble intégrant luttes des enseignants et luttes des lycéens d'une part et, d'autre part, ces luttes dans l'enseignement aux luttes dans la production. Car, à partir du moment où on donne sa portée au problème de l'autorité dans le secondaire, on touche aux rapports entre enseignement et société globale. Les axes de luttes ne peuvent plus être des thèmes spécifiques à l'Université. Il est clair qu'une telle perspective ne peut être prise en charge que par un parti centralisé intervenant dans tous ces « secteurs » : seule la construction de ce parti permet d'offrir aux luttes lycéennes les perspectives historiques qui leur éviteront de tomber dans les déviations réformiste et ultra-gauche.

III. LUTTE ANTI-AUTORITAIRE ET LUTTE INSTITUTIONNELLE (ou les spontanéistes)

En mai, l'action directe avait fait apparaître la fonctionnement autoritaire interne de l'Université comme représen-

6. Une interview du nouveau ministre, dans *le Monde* du 11-7-69, le montre lui aussi partagé entre l'ordre et le libéralisme, mais il semble beaucoup plus tenté par le premier que par le second ; la solution : inventer un « ordre nouveau ». Il faut citer ce chef-d'œuvre de rhétorique du sous-entendu : « Il existe d'autre part un nombre assez grand d'établissements secondaires ou supérieurs où règne un climat de désordre diffus. Des situations de fait sont tolérées qui ne devraient pas l'être, où les ressorts d'une discipline ou d'une autodiscipline élémentaire paraissent brisés (...) Aucune formule magique et aucune action particulière ne peuvent dans ce cas-là redresser la situation. Il s'agit moins là de fermeté que de bon sens et d'action patiente. La difficulté consiste à rétablir un ordre nécessaire, sans pour autant revenir au système antérieur dont les rigidités ne sont plus viables et ne remplissent plus leur fonction éducative. Il n'est pas facile, poursuit M. Guichard, de rétablir l'ordre dans les lycées quand le seul modèle de l'ordre que chacun connaisse est justement celui du « lycée-caserne », dont chacun sait aussi qu'il est définitivement et heureusement mort. Pour inventer cet ordre, accepté par tous parce qu'il aura été défini en commun, je fais confiance aux autorités responsables : recteurs, chefs d'établissement et conseils d'administration, et je les soutiendrai activement dans tous leurs efforts pour y parvenir. »

tant au niveau de la superstructure la mainmise du pouvoir d'Etat. Les méthodes de luttes, occupation de locaux, blocage de l'institution, avaient dévoilé le rôle productif de l'Université. Devant l'insurrection, la hiérarchie était apparue comme garante du fonctionnement sélectif, les titulaires en particulier camouflant derrière le rempart idéologique de leur conscience professionnelle leur impuissance à se délester de leur statut d'agents de la sélection.

Après mai, la politique gouvernementale a donc deux buts : confisquer son objet à la contestation en limitant au maximum l'intervention directe de l'Etat à travers la superstructure autoritaire et en même temps resserrer les liens de l'Université avec l'économie. L'astuce de Faure a été de proposer l'autonomie pédagogique comme une concession aux revendications étudiantes. En réalité c'était surtout une bonne solution de rechange à la crise de l'autorité. Autonomie pédagogique cela signifiait la cogestion, l'évolution vers un système d'universités concurrentielles de plus en plus ouvertes à « l'aide » privée. Corollairement, Faure « accordait » le contrôle continu, ce qui permettait d'enlever à l'examen son caractère impératif tout en assurant une sur-sélection. Ainsi, l'on renforcerait le véritable despotisme des intérêts du capitalisme rien qu'en laissant jouer librement la concurrence professionnelle⁷.

C'est pourquoi les révolutionnaires qui font de la lutte anti-autoritaire l'axe de leur intervention (les maoïstes, certains individualistes de la minorité du S.N.E.Sup. comme Lapassade) s'attaquent à une idéologie en voie de disparition du fait même de l'évolution tendancielle du capitalisme. Par conséquent ils risquent à tous moments dans leurs initiatives d'apporter leur contribution au réformisme le plus plat.

Ainsi quand Lapassade, au terme d'une analyse faisant apparaître la fonction sélective comme la raison d'être de tout l'édifice institutionnel, dégage le mot d'ordre : l'examen pour tous, destruction de la sélection, c'est en pariant que l'examen sera farouchement maintenu :

« On voit maintenant comment l'examen est le résumé des

7. La notation par lettres joue exactement le même rôle, dans le secondaire, que la sélection continue dans le supérieur. Supprimant des différences d'un quart ou d'un demi, elle évite les drames de conscience sur l'objectivité de la notation. Elle enlève une cible à la protestation humaniste. De fait, la docimologie montre bien que la notation par lettres, dans la mesure où elle permet de limiter de 4 points à 1 les écarts de notation entre correcteurs élimine en grande partie le facteur subjectif dans le système d'évaluation des individus. Mais bizarrement, cette réforme qui s'accorde tout à fait à l'idée bourgeoise abstraite de la justice convient aussi très bien aux besoins de rationalisation de la sélection. Cette classification libérale reste assez diversifiée pour définir diverses tranches dans la classe. Ces tranches de niveaux différents sont en fait une pré-orientation, qui rendra la tâche de sélection en fin d'année à la fois plus commode et plus naturelle.

fonctions et contradictions du système universitaire — exactement comme l'Etat est, selon Engels, le résumé officiel de la société.

» Avec la dégénérescence de l'institution universitaire, toute la légitimité de cette institution va, de plus en plus, se condenser et s'enfermer dans l'institution de l'examen. Cette institution sera donc préservée et protégée par privilège, comme un dernier rempart. »⁸

Cette vision d'une Université aux formes de plus en plus rigides, et par conséquent de plus en plus vulnérable, est purement fantaisiste. Le propre de l'idéologie fauriste, au contraire, c'est de changer au maximum les formes autoritaires de sélection. L'examen en tant qu'institution est d'ores et déjà presque abandonné. Un mot d'ordre de boycott par exemple n'a plus aucune prise sur la sélection continue. S'attaquer à l'examen, ce n'est plus s'attaquer à la sélection. C'est même risquer de la renforcer.

De même quand les camarades maoïstes du « Centre Universitaire d'Etude et de Formation Marxistes-léninistes » proposent le harcèlement du savoir bourgeois en la personne de ses représentants, ils rentrent tout à fait dans les plans du Ministre. Voici comment ils déterminent les urgences dans la lutte idéologique :

« Par là, il (le point de vue révolutionnaire) permet de déterminer mieux contre quoi il faut lutter : contre un cours qui canalise une certaine forme de goût esthétique plus que contre un cours de physique. »⁹

Une conception aussi triviale de la domination idéologique dans le contenu de l'enseignement ne peut que coïncider avec les intérêts de la technocratie au pouvoir : contestons l'enseignement littéraire et philosophique, développons les disciplines scientifiques ! Exigeons la création de chaires d'épistémologie ! Et même mieux : des chaires de politique...

« De ce point de vue, il ne suffit sans doute pas, même s'il est déjà utile de lutter, comme le fit il y a deux ans le bureau Terrel à l'U.N.E.F., pour obtenir des cours d'épistémologie pour les étudiants en sciences. Il faut tout faire pour qu'ils puissent étudier l'histoire des sciences et des techniques et leurs rapports aux instances économiques, juridico-politiques et idéologiques d'une formation sociale. »¹⁰

La logique de tout cela, c'est Vincennes. Et la logique de cette logique, ce serait la participation. Mais nos camarades

8. LAPASSEDE, *Procès de l'Université*, pp. 148 et 149.

9. *Les formes de luttes spécifiques à l'Université*, p. 15.

10. *Id.*, p. 16.

maoïstes sont tout de même assez révolutionnaires pour s'empêtrer dans cette contradiction : vouloir Vincennes tout en ne voulant pas participer. D'où le boycott des élections, l'affrontement avec ces purs réformistes que sont les purs stalinien. Ils ne peuvent échapper à la logique réformiste de leurs mots d'ordre que par un durcissement purement velléitaire de leurs interventions.

Ils n'échappent à la récupération que pour tomber dans l'individualisme et un mini-terrorisme sans audience. D'où les fractions, selon qu'on a plus de goût pour la déliquescence réformiste (précité « Centre », maoïstes du P.S.U.). Deux versions d'une même impuissance.

L'origine de cette impasse politique, c'est : 1) une analyse superficielle de l'autorité qui induit 2) à juger l'université bourgeoise moribonde et par conséquent 3) à croire à une révolte anti-autoritaire spontanée permanente après mai, ce qui revient à une définition erronée du mouvement étudiant et de l'avant-garde révolutionnaire. Sous cet angle, on peut prouver sans trop grand schématisme que les Thèses de Lapassade sont réductibles à celles des « m-1 ».

L'idéologie autoritaire est considérée comme l'idéologie permanente, la superstructure fixe à travers laquelle l'état impose sa domination : « La crise idéologique de la bourgeoisie impérialiste ne lui laisse comme seule ressource de domination idéologique que le principe d'autorité. »¹¹ (« De la révolte anti-autoritaire à la révolution prolétarienne », p. 35.) Tout montre au contraire, depuis mai, que la bourgeoisie a trouvé des solutions de rechange. Le pouvoir d'Etat n'est pas réductible à l'idéologie des institutions qui le représentent. C'est pourtant aussi ce que croit Lapassade : « La politique est un système d'institutions ; l'Etat, c'est du pouvoir institutionnalisé. »¹² Une telle erreur sur la nature de l'Etat empêche de comprendre comment après Mai, l'Etat n'ayant pas été pris, l'université s'est remise à fonctionner. C'est pourquoi...

Pour Lapassade et les maoïstes, l'université bourgeoise est morte ou moribonde : « L'autorité bourgeoise est amputée dans le secteur vital de son lieu de reproduction et d'élaboration, l'université ; elle est sapée dans son fondement par la démystification du savoir opérée grâce à la révolte anti-autoritaire des étudiants. »¹³ L'idéologie autoritaire, ébranlée en mai, c'est l'institution tout entière que l'on croit morte alors que c'est de l'Etat et non de l'idéologie que les institutions reçoivent la vie et la conservent. « Cette révolution culturelle est en marche à l'université. La vieille taupe creuse toujours. Aujourd'hui, et depuis la rentrée, l'institu-

11. Cahiers de la gauche prolétarienne.

12. Procès de l'université, p. 131.

13. Cahiers, id., p. 55.

tion universitaire tourne à vide (...); notre institution universitaire est condamnée à mort. »¹⁴

A partir de ce point de vue, le dépérissement de l'université bourgeoise n'est qu'un signe particulier de l'agonie générale de l'idéologie bourgeoise, et donc, sans doute, de l'Etat. On peut donc affirmer que l'idéologie bourgeoise, désormais, n'est plus dominante dans le milieu étudiant : « L'examen, clé de voûte de l'institution universitaire ne survit que par la menace des sanctions, de l'avenir compromis. Mais il est désormais démystifié. »¹⁵

Et, par conséquent, les étudiants sont désormais spontanément révolutionnaires. La révolte anti-autoritaire non seulement s'est continuée après mai, mais constitue une conscience immédiatement révolutionnaire : « Y a-t-il une résistance prolétarienne spontanée à cette agression constante, à cette répression idéologique ? Oui, il suffit de vivre dans les masses ouvrières pour le voir : la pratique de production et surtout la pratique de la lutte de classes, de la révolte révolutionnaire prolétarienne est la source d'idées justes qui luttent contre cette emprise, cette répression de la bourgeoisie. »¹⁶ Pour Lapassade aussi, la révolte contre les structures autoritaires des institutions bourgeoises est d'emblée révolutionnaire : « La destruction des institutions commence dans le moment actuel (dans l'ici et le maintenant) au niveau des pratiques institutionnelles quotidiennes. »¹⁷ La conscience de la nature de classe de l'université qui était apparue en mai, moins dans l'analyse qui en était faite que dans le type des actions entreprises, s'est donc capitalisée après mai dans les consciences individuelles et, sans reflux, sans influence de l'Etat, sans la médiation d'un parti, s'est maintenue jusqu'à maintenant. C'est donc sur la foi d'une mobilisation de masse toujours possible, de la même manière qu'en mai, que les spontanéistes lancent des mots d'ordre d'insurrection anti-autoritaires en pensant échapper à l'individualisme d'actions répétitives, sans audience et sans dimension politique globale.

En définitive, ils en arrivent à une appréciation aberrante du mouvement étudiant. Pour eux, le mouvement étudiant est certe une avant-garde conjoncturelle, mais une avant-garde conjoncturelle permanente en quelque sorte puisqu'ils restent même après mai la seule force révolutionnaire consciente : « Les étudiants ne peuvent constituer une avant-garde du point de vue stratégique (...) mais ils forment l'avant-garde tactique car, pris à un moment déterminé (...), ils combattent au premier rang dans la lutte des masses, se lancent les premiers dans la bataille et même parfois don-

14. Procès de l'Université, pp. 64-65.

15. Id., p. 64.

16. Cahiers G.P., id., p. 8.

17. Procès de l'Université, p. 152.

nent le signal déclenchant l'affrontement général. »¹⁸ Le mouvement étudiant a donc une fonction répétitive d'avant-garde révolutionnaire. Tous les arguments marxistes visant à atténuer ce jugement ne sont ici que des précautions oratoires. On ne dit pas que les étudiants ont été une avant-garde en mai ; on dit qu'ils sont « l'avant-garde tactique ». Le mot « tactique » est manifestement une clause de style.

De fait, la pratique des camarades maoïstes permet une telle interprétation de leurs textes. Elle suppose, on l'a vu, que le mouvement étudiant est mobilisable à tout moment dans une perspective révolutionnaire ; c'est à partir de cette idée qu'ils envisagent la jonction avec la classe ouvrière.

Pour les spontanéistes, la jonction avec la classe ouvrière se fera mécaniquement par un simple processus d'entraînement des ouvriers par les étudiants : « La maîtrise du processus de la révolte anti-autoritaire, la direction de cette révolte se pose en termes d'alliance de classes. La fusion prolétarienne de la fraction de gauche des étudiants et de la classe ouvrière, permet seule la direction de l'alliance par le prolétariat. Elle seule permet de résoudre au service de la révolution le problème de la direction du centre, et la direction de la révolte anti-autoritaire. » L'unité des étudiants et des travailleurs est donc une jonction au bout de la course, conçue comme un renfort purement numérique, à la manière militaire. Cette jonction se fait au cours de la lutte, spontanément et non par l'intermédiaire du parti révolutionnaire intervenant dans tous les secteurs. La preuve, c'est que cette fusion est conçue comme un préalable à la résolution du problème de la direction révolutionnaire, cette direction étant d'ailleurs désignée comme « direction du prolétariat » et non direction du parti révolutionnaire. Le parti n'a donc jamais qu'un rôle secondaire par rapport au mouvement spontané des masses. C'est du luxemburgisme le plus trivial ou même de l'économisme le plus plat.

En fait, tout ceci n'est que la théorisation de leur impuissance à définir correctement leur intervention en secteur ouvrier. Une telle intervention supposerait une analyse du stalinisme qu'ils ne font pas, et pour cause, et des solutions organisationnelles immédiates à la question de la direction révolutionnaire. En l'absence de ces éléments, les maoïstes ne peuvent être qu'un « groupe-de-révolutionnaires-intervenant-dans-l'université ». C'est pourquoi ils cherchent exclusivement « les formes de luttes spécifiques à l'université », (titre de la brochure du C.F.U.M.L.) ce qui n'est pas suffisant pour résoudre leurs problèmes dans ce secteur. En effet, dans la période de reflux après l'insurrection de mai, après que l'Etat et l'idéologie bourgeoise aient repris leur domination sur le milieu étudiant, il faut savoir le remobi-

liser non pas mécaniquement mais en le politisant en profondeur. Pour cela, il n'y a pas de thèmes spécifiques à l'université qui ne soient, isolés, des thèmes réformistes. Une telle politisation suppose des mots d'ordre permettant la jonction des luttes de l'avant-garde étudiante et de l'avant-garde ouvrière. Seule l'unité préalable d'une stratégie, permet ensuite de diversifier la tactique. Or, cette stratégie, ce ne sont pas les masses en mouvement qui l'élaborent, mais un parti centralisé intervenant dans tous les secteurs.

Dans le cas de Lapassade et des « inorganisés », une telle impuissance n'est pas théorisée. Ça manque, tout simplement. Mais, embryonnairement, le fond politique est le même. Dès lors, l'intervention dans un seul secteur est, par la force des choses, la seule qu'ils puissent avoir. L'Etat apparaît comme une juxtaposition d'institutions dans chacune desquelles il faut lutter avec une dynamique de pouvoir. Comme le dit Lapassade : « Toutes les formes de lutte passent nécessairement, et de plus en plus par la destruction des contrôles institutionnels. »¹⁹ Cependant, l'on sait bien que le pouvoir ne peut être pris dans l'université sans qu'il soit pris au niveau central. Mais, pour eux, ce dernier assaut ne peut être le fait que d'une addition de fronts particuliers coordonnés à la manière des comités d'action. Ce faisant, ils négligent les deux instances décisives de la lutte politique : l'Etat et le Parti Révolutionnaire.

18. *Les étudiants, les cadres et la révolution*, p. 28.

19. *Procès de l'Université*, p. 153.

Pour une pédagogie de transition

I. PEDAGOGIE ET CRISE IDEOLOGIQUE DE LA BOURGEOISIE

Les limites de la pédagogie anti-autoritaire et de toutes les réactions spontanées sont celles de la pédagogie utopique en général : insuffisance ou complicité. Insuffisance lorsque la pédagogie apparaît comme l'unique force révolutionnaire pour dénouer la crise de l'école bourgeoise. Complicité lorsqu'elle n'est qu'un moyen de camoufler cette crise en modernisant l'école et en lui permettant de se survivre.

La bourgeoisie est en crise parce qu'elle n'a plus rien à réaliser. Dans l'humanisme elle avait réussi à généraliser sa morale et sa conception de l'homme particulières. Désormais elle n'a plus aucune perspective unifiante pour justifier idéologiquement sa domination. D'où la crise de sa pédagogie, pédagogie privée de ses justifications humanisées, de l'idée d'un progrès et d'un accomplissement humain, et dans laquelle toute la mosaïque des savoirs particuliers trouvait une unité et une perspective historique. Face à cette crise, les pédagogies modernes, comme d'ailleurs les sciences « humaines » sur lesquelles elles s'appuient, n'ont d'autre rôle que de former le mythe d'une nature humaine anhistorique qu'il faut expliciter — psychologie-sociologie — et accomplir. La psycho-pédagogie, rationnelle ou empiriste, la socio-pédagogie, comme l'ensemble de l'idéologie scientifique contemporaine ne tendent qu'à accréditer l'idée d'un progrès humain. En fait, elle maintient son idéologie, son institution scolaire et un type humain historiquement déterminé et dépassé : le type bourgeois.

Cette crise ouverte de l'école bourgeoise laisse la place à des expériences de pédagogies sauvages, cherchant à inventer un ordre nouveau, à la rencontre du marxisme et de la psychanalyse, à partir de Freud seul ou à partir de Marx. « L'école actuelle est fille et servante du capitalisme. A

l'ordre nouveau doit nécessairement correspondre une orientation nouvelle de l'École Prolétarienne. »¹

On peut donc inventer tout de suite quelque chose d'autre. Lorsqu'on demande à Freinet ou à Oury s'ils n'ont pas peur de former ainsi des enfants inadaptés à la société, ils répondent en mettant en cause notre notion de l'adulte réussi. Ils veulent prendre le risque de fabriquer des « mutants ».

Le danger serait de croire que ce monde nouveau existe déjà ou qu'il peut être installé au sein de la société actuelle. Mais Freinet et Oury n'évitent pas les problèmes politiques. Bien conscients qu'il ne suffit pas d'avoir mis à nu les contradictions en introduisant un corps étranger : le microcosme de l'école non-répressive, bien conscients que l'expérience vécue du passage de la classe coopérative à une cellule de travail aliénée ne suffit pas à faire d'un enfant un militant révolutionnaire, Freinet et Oury ont l'un et l'autre essayé de se faire soutenir et « contrôler » par les forces politiques progressistes qu'ils pouvaient connaître².

Mais devant l'absence de toutes perspectives révolutionnaires, le décalage entre leur pratique et l'ensemble du champ politique les expose aux pires déchirements, traduits par des crises internes, des scissions (après mai, en particulier, le

1. C. FREINET, *Partisans*, n° 39.

2. Au moment du Front Populaire, Freinet écrit : « Intégrer la pédagogie nouvelle dans les grands courants politiques et sociaux que sont les Partis politiques et les syndicats, leur faire prendre en charge les revendications de l'école en même temps que leurs revendications de classe. Dans ce prolétariat, qui va vers l'avenir, la pédagogie nouvelle n'est-elle pas un aspect de la maturité de la classe montante tout comme le syndicalisme en ses aspects divers. Qui ne comprendrait cette réalité commettrait une large faute et compromettrait l'avenir. »

On voit les limites des préoccupations de Freinet. Il n'envisage cette jonction qu'en fonction et comme prolongement du militantisme syndical ou politique. « L'action pédagogique poussée jusqu'à ses limites normales devient donc nécessairement action sociale, voire action politique... » Et encore : « Agissez socialement et politiquement pour qu'on ne nous amuse plus... Obtenez le dédoublement des classes, efforcez-vous d'installer vos élèves dans des locaux spacieux, aérés, ensoleillés... »

Il faut cependant noter à son actif l'organisation d'associations de parents d'élèves, de comités de paysans, et aussi le fait que bon nombre d'adhérents de l'École Moderne ont été et sont encore des militants actifs dans leur syndicat. Mais ces relations entre l'École Moderne, les syndicats et les partis ont souvent été des vœux pieux. A l'époque du Front Populaire, Freinet offre à Sudel toutes ses publications, préconisant une fusion de la C.E.L. (Editions de l'École Moderne) et de S.U.D.E.L. (Editions du S.N.I.). Aucune réponse ne lui sera jamais donnée. De même, pendant l'affaire de Saint-Paul-de-Vence (à l'issue de laquelle il sera presque révoqué), Freinet ripostera par la mobilisation de ses collègues pour l'amélioration de leurs conditions de travail.

Du fait de la carence des partis politiques traditionnels, ces militants ont souvent été amenés à créer des Comités ou des mouvements sur des objectifs particuliers : tel le Front de l'Enfance, etc.

débat a été extrêmement tendu dans les groupes Freinet³. On assiste alors à des récupérations diverses :

1) *Strict réformisme* de ceux qui croient pouvoir libérer tout de suite les individus. Cela se traduit par une sorte de naturisme : culte de la spontanéité, de l'activité naturelle dans laquelle l'enfant trouverait à épanouir sa personnalité naturelle enfouie peu profondément, pratiques complètement dégénérées du texte libre dans le cadre du système de sélection (voir plus loin) et une méthode collective manipulatrice proche de la dynamique des groupes.

2) On trouve aussi ce que Freinet critiquait sous le nom de pédagogie libertaire qui consiste à rationaliser le spontanéisme latent du pédagogisme en croyant faire un travail en soi et d'ores et déjà révolutionnaire : mise en pratique de la collectivité sans autorité (le maître-camarade) autogestion, organisation du microcosme non-répressif, ce que Oury appelle aussi la pédagogie-en-ghetto.

Mais la lucidité exige que l'on n'oublie pas, y compris dans sa pratique pédagogique, que la société externe reste dominée par la répression (voir plus loin le souci qu'a Oury de schématiser le rôle de la famille et du trajet urbain). Le travail pédagogique ne peut donc se mener que dans la perspective d'une stratégie de transition et ne trouve sa place que dans l'élaboration au sein du Parti Révolutionnaire de l'idéologie et des structures préparant la société sans classes. A ce titre, l'importance de Oury c'est de désigner la place vide du Parti Révolutionnaire. Au lieu de prétendre changer globalement l'Ecole avant la société, ou (pire !) de changer la société par l'Ecole⁴, il souligne que sa pratique a le sens d'une rupture et devra être re-interprétée et re-située à l'occasion par un Parti Révolutionnaire.

Par là, ces pédagogies se fondent sur une conception historique de la nature humaine. Freinet lui-même, au delà de son rousseauisme, peut parfois être interprété de façon marxiste lorsque, cessant d'opposer formellement le manuel ou le naturel à l'industriel, cessant de présenter le travail artisanal comme un retour aux sources, il le présente comme la vérité du travail désaliéné au stade où la libération sera rendue possible par le plein développement des forces productives. « Il n'y a pas de pédagogie sans que soient rem-

3. Depuis Mai, il y a deux courants :

1 — ceux qui sont prêts à s'intégrer aux réformes ministérielles, au recyclage, etc.

2 — ceux qui ont compris la nécessité de trouver à leur militantisme des débouchés politiques. De là viennent un certain nombre d'adhésions à l'E.E., tendance syndicaliste-révolutionnaire de la F.E.N.

4. « Note sur l'école caserne ». Dossier Oury in Numéro de *Recherches* (Revue de la F.G.E.R.I.).

plies les conditions économiques favorables permettant l'expérience et la recherche. Il n'y a pas d'éducation idéale, il n'y a que des éducations de classe⁵. Les conditions économiques favorables, ça ne peut pas être simplement une question budgétaire, la logique d'une telle phrase c'est en fait une logique révolutionnaire.

De même qu'il n'y a pas une nature humaine mais des types humains historiques, de même il n'y a pas des pédagogies plus ou moins parfaites selon le degré de formation qu'elles sont capables d'apporter. C'est pourquoi Freinet n'est pas dupe du débat progressiste et humaniste sur pédagogie archaïque et pédagogie scientifique. Ce n'est pas un progrès qu'il faut imposer, c'est un changement de nature. Il faut remplacer une éducation de classe bourgeoise par une éducation de classe prolétarienne. La pédagogie de Freinet aurait sa place dans des pratiques de la période de transition.

D'où la nécessité de bien définir ses limites dans la période actuelle. Tout en ne pouvant renoncer à cette recherche empirique de nouveaux gestes et de nouveaux comportements, de ces inventions techniques sur le terrain qui finissent par autoriser une sorte d'« habitation poétique » de la classe, Freinet et Oury s'attachent à poser des garde-fous. D'une part, ils insistent sur l'impossibilité de toute généralisation de leurs méthodes sans les conditions économiques requises, Oury insistant de plus sur une formation assez poussée des maîtres dans le domaine de la psychanalyse et des sciences sociales en général⁶; d'autre part à l'inverse de la logique de la tache d'huile (commune à Lobrot et aux modernistes du S.N.E.S.), il fait constater les processus de rejet de leur pratique par l'école-caserne et se constitue en groupe capable d'intervention.

II. LA PRODUCTION ARTISANALE COMME TRAVAIL DESALIENÉ

Un des éléments essentiels de la « méthode » que Freinet cherchait à élaborer, c'est l'apprentissage. A travers l'apprentissage, le travail doit redevenir découverte naturelle de l'espace vital, organisation du local, production matérielle réglée sur les besoins. Les modestes disciplines manuelles : modelage, dessin, peinture, poterie, découpage, traçage des lettres pour l'écriture, deviennent chez Freinet les éléments principaux de la première éducation. L'intérêt de la méthode c'est de ne pas laisser apparaître ces disciplines comme de

5. Cf. LOBROT : *La pédagogie institutionnelle*, p. 277 et les syndicalistes favorables au Plan Langevin-Wallon.

6. Elise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*.

simples techniques, un savoir-faire. Au contraire, le maître permet à l'élève d'assumer la responsabilité totale de son travail, d'interpréter et de défendre son contenu, de régler sa diffusion auprès de la collectivité. Ce principe culminera dans l'imprimerie et le texte libre. L'élève peut ainsi être mis en possession de sa production, forme et contenu⁷.

L'apprentissage est conçu comme un antidote à la forme industrielle du travail. Dans la société industrielle « l'ouvrier n'a le sentiment d'être auprès de lui-même qu'en dehors du travail et dans le travail se sent en dehors de soi »⁸. Non seulement le produit mais la substance même de son travail est confisqué à l'ouvrier. Dans le passage de l'artisanat à l'industrie par l'intermédiaire de la manufacture⁹, la condition du travail a subi une mutation essentielle du point de vue du rapport de l'homme à son instrument de production : dans l'artisanat, l'outil prolonge le membre du travailleur, le travail établit un rapport naturel entre l'homme et le monde. Dans le mode capitaliste de production, l'homme asservi à la machine est incorporé à elle comme un de ses éléments : le travailleur n'est rien d'autre qu'une force de travail. Le plaisir du travail et son travail lui-même lui sont confisqués. Le travail apparaît dès lors comme un simple savoir-faire complètement coupé de son contenu, une technique abstraite.

De ce point de vue l'enseignement conçu comme un ensemble de savoirs particuliers à acquérir mécaniquement est lié idéologiquement et économiquement au mode de production capitaliste. « L'enseignement du premier degré n'est qu'un pré-apprentissage des formes modernes du travail capitaliste. »¹⁰ Les pratiques artisanales sont le tremplin à partir duquel Freinet imagine une utopie positive du travail désaliéné.

La faiblesse des disciples de Freinet, trop souvent, c'est de rester sur le terrain essentialiste et naturaliste en considérant que ces gestes sont les attitudes les plus naturelles à l'homme et surtout à l'enfant qui n'a pas encore été modelé par la société. C'est-à-dire l'idéologie d'un retour au communisme primitif ou à l'origine du travail. On en arrive ainsi à une pédagogie fondée sur une confiance aveugle dans la naturalité, une sorte de non-directivité qui laisse l'enfant en proie à tous les langages enfantins traditionnels fabriqués par les adultes. En fait, il n'y a pas de rapport naturel au monde comme il n'y a jamais eu dans le passé un artisanat qui ne soit pas soumis à une loi du marché.

Dans une perspective marxiste ce n'est pas dans le passé

7. Cf. *Naissance d'une pédagogie moderne*, Maspero.

8. Karl MARX : *Manuscrits de 1844*.

9. Tome II, livre I du *Capital* et *Le droit à la paresse*, de Laffargue, Maspero.

10. FREINET : « Vers l'école du prolétariat », p. 206.

mais dans le futur, au moment où le plein développement des forces productives ouvre la possibilité d'autre chose, que l'artisanat pourra devenir la vérité du travail.

Un autre danger de l'opposition formelle artisanat-industrie, c'est une valorisation du travail manuel par rapport au travail pratique ou même au travail intellectuel. On ne peut que renforcer par là l'idéologie bourgeoise qui préside à l'orientation des enfants défavorisés vers le cycle de transition et de terminale pratique des C.E.S. sous le prétexte du don. Certains camarades de chez Freinet tombent d'ailleurs dans le piège lorsqu'ils acceptent d'assurer le fonctionnement de ces garderies pour futurs chômeurs. Parler aujourd'hui de respect pour le travail manuel, c'est risquer de renforcer l'idéologie dominante. Le travail manuel n'a de fait aucune dignité dans un système où la division technique du travail est en réalité une division sociale du travail.

C'est seulement en s'intégrant à l'élaboration de la stratégie révolutionnaire au sein du Parti Révolutionnaire en lutte que la pédagogie utopique pourra éviter toutes ces déviations.

III. LE TEXTE LIBRE ET L'ECOLE COMME LIEU D'ANALYSE DE TOUS LES LIEUX

Dans le texte libre les structures de la collectivité sont déchiffrées, les rapports entre l'individu et le groupe réglés. Texte libre, imprimerie, journal, conseil de coopérative sont le centre de la vie collective. Dans le conseil, la discussion détermine des rapports de production, une division technique des tâches. Chacune exerce sa pleine responsabilité comme l'ouvrier dans le Soviet. Autour du texte libre, une collectivité réelle s'organise, donnant à tous le droit d'expression, permettant à tous de laisser libre cours à ses pulsions.

Au départ la méthode du texte libre est une méthode Freinet. Mais Oury remarque¹¹ que l'expérience essentiellement rurale de Freinet ne peut pas être mécaniquement transposée dans le cadre urbain. A la campagne, le milieu de la classe n'est pas coupé du milieu global. Il y a une communication entre l'école et le village, même au niveau de la famille (frères et sœurs). A l'intérieur et à l'extérieur, les mêmes personnes se retrouvent, permettant ainsi une continuité dans l'activité symbolique.

En ville au contraire l'enfant est confronté à une quantité d'autres milieux qui ont chacun leurs règles propres et qui peuvent être autant de « points de conflits possibles ». C'est la raison pour laquelle Oury est amené à donner un

11. Cf. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero.

rôle beaucoup plus important au conseil de coopérative : chez Freinet, le conseil n'avait qu'un rôle administratif et gestionnaire. Chez Oury, il devient le lieu d'analyse de toutes les charges névrotiques des individus, prenant en charge la vie collective au niveau psychologique le plus profond. Sans cela, Oury remarque que la névrosité du groupe, détournée dans la classe institutionnelle, se reporte sur la famille ou sur le trajet-école-maison.

L'autorité esquivée à l'école est alors assumée par la répression sexuelle dans la famille ou, dans le cas de délinquance juvénile (problème du trajet urbain), par les flics. Le rôle castrateur peut être assuré indistinctement par le maître, le père ou le flic.

De ce point de vue nous pouvons voir dans l'expérience de la pédagogie institutionnelle, un matériel de première importance pour régler les problèmes de la phase de transition. Et d'abord détruire le poids de la morale sexuelle familiale héritée de la morale de l'époque bourgeoise :

« En somme, la fonction politique de la famille est double :

» a) elle se produit elle-même en mutilant sexuellement l'individu. En se perpétuant, la famille patriarcale perpétue le refoulement sexuel et tout ce qui en dérive : troubles sexuels, névroses, démence et crimes sexuels ;

» b) elle rend l'individu apeuré dans la vie et craintif devant l'autorité et renouvelle donc sans cesse la possibilité de soumettre des populations entières à la férule d'une poignée de dirigeants. »¹²

D'où la nécessité de dénoncer le rôle de la famille dans la période pré-révolutionnaire (le rôle de la morale sexuelle sur la contraception, le mariage, etc.). Mais ces problèmes dépassent de loin le champ d'une agitation propagandiste. Il suffit de voir avec quelle acuité ils sont posés dans la période qui a suivi la révolution d'octobre.

« Depuis cette époque, le prolétariat a accompli un énorme bond, bien plus grand toutefois sur le terrain politique que dans ses mœurs et coutumes. Les habitudes de vie sont terriblement conservatrices (...). » « Mais dans les rapports entre l'homme et la femme, entre parents et enfants, au sein de la famille coupée du monde extérieur, les coutumes de la rue Rasterjajef conservent encore de profondes racines. Des années et des décennies de développement économique et de progrès culturel sont encore nécessaires pour les extirper de leur dernier réduit : la vie personnelle et la vie de

12. REICH : *La Révolution sexuelle*, p. 120.

famille, et pour transformer celle-ci de fond en comble dans le sens du collectivisme. »¹³

D'après Trotsky, la difficulté et la longueur de la construction du socialisme est due, entre autres, à l'arriération de la Russie de 1917¹⁴. Pour nous, les conditions de développement des forces productives sont beaucoup plus favorables. Encore faut-il savoir utiliser nos chances de poser, dans une perspective révolutionnaire, au sein de l'organisation, la question de la rencontre entre marxisme et psychanalyse, telle que les « progrès culturels » nous permettent de le faire. En outre, ce serait un élément programmatique important pour dire quel socialisme voulaient Lénine et Trotsky, quel socialisme nous voulons.

La pratique du texte libre pose un second type de problème, politique celui-là. A tous les niveaux, nos expériences actuelles sont limitées par le fait qu'elles sont situées socialement : la classe coopérative avec ses propres rapports de production est prise dans la société capitaliste. Il y a donc incompatibilité totale entre mode de production capitaliste et extension des méthodes institutionnelles à l'ensemble de la formation professionnelle.

Le texte libre, par exemple, dans le cadre de l'école bourgeoise, doit garder sa valeur marchande, déterminée par une quelconque notation ou appréciation. On en arrive dès lors à dénaturer le texte libre soit en le faisant noter par la classe, ou même par l'auteur lui-même. Dans tous les cas, il sert à juger son auteur, ce qui, dans le cadre d'un système sélectif, est parfois même l'appréciation d'une valeur marchande. Le problème reste d'ailleurs posé, y compris à la phase de transition où l'on doit encore donner aux gens « selon leur travail ». Seule la société communiste d'abondance pourra donner aux gens « selon leurs besoins ».

Néanmoins nous devons mettre à notre programme l'élaboration d'éléments pour une pédagogie de transition. Pour trois raisons :

1) Parce que construire à l'intérieur nous donne les moyens de détruire à l'extérieur, de nous démarquer à l'égard de toutes les pédagogies réformistes visant à réanimer l'école-caserne, à conserver plus longtemps encore l'acquis idéologique de la révolution bourgeoise.

2) Parce qu'en tant qu'enseignants révolutionnaires, nous pouvons au moins essayer de limiter les effets de l'embriga-

13. TROTSKY, 1923 : « Pour transformer la vie, il faut apprendre à la connaître », *Quatrième Internationale*, juin-août 1954.

14. Cf. TROTSKY : *La révolution trahie*, « Thermidor dans le foyer », p. 535 sqq., Editions de Minuit : *De la Révolution*.

dement des jeunes dans nos classes, de traduire au niveau du secondaire les acquis de Freinet et Oury dans le primaire, d'utiliser toutes les structures de coordination pédagogique à la base comme des instruments de propagande et d'intervention politiques.

3) Parce que les thèmes non-répressifs de Freinet et d'Oury pourraient, s'ils étaient réévalués être des éléments de programme pour dire quel socialisme nous voulons. Et d'abord celui que nous refusons : celui de la réaction stalinienne, de la répression sexuelle, de la censure et de l'emprisonnement, de l'aliénation des travailleurs à la production¹⁵.

Le problème du texte libre pose un second type de problèmes politiques. A tous les niveaux nos expériences actuelles sont limitées par le fait qu'il n'y a pas de rapports de force : la classe coopérative avec ses propres rapports de production est prise dans la société capitaliste. Il y a donc incompatibilité totale entre mode de production capitaliste et extension des méthodes institutionnelles à l'ensemble de la formation professionnelle.

Le texte libre par exemple, dans le cadre de l'école pour nous, doit garder sa valeur marchande déformée par une déformation politique ou idéologique. On en arrive dès lors à dénaturer le texte libre soit en le faisant noter par la classe, ou même par l'auteur lui-même. Dans tous les cas, il sert à faire son œuvre, ce qui dans le cadre d'un système scolaire est certes même l'appellation d'une valeur marchande. Le problème reste à l'heure posé y compris à la base de transition où l'on doit encore donner aux enseignants leur travail. Seule la société communiste d'abandonnera l'enseignement aux gens selon leurs besoins.

Enfin nous devons mettre à notre programme l'évaluation d'éléments pour une pédagogie de transition. Trois raisons :

1) Parce que construire à l'intérieur nous donne les moyens de décrire à l'extérieur de nous déformés à l'égard de toutes les pédagogies réformistes visant à réinventer l'école capitaliste, à conserver plus longtemps encore l'académisme de la révolution bourgeoise. 2) Parce que nous sommes en fait des enseignants révolutionnaires nous devons au moins essayer de limiter les effets de l'académisme. 3) Parce que nous sommes en fait des enseignants révolutionnaires nous devons au moins essayer de limiter les effets de l'académisme.

15. Voir Annexe : La Répression idéologique : La Famille et la Sexualité.

Pédagogie, réforme ou révolution

A. RECUPERATION DES ANALYSES SOCIOLOGIQUES

Faute de se lier organiquement à la lutte des classes et aux perspectives de la révolution mondiale, les analyses sociologiques, même corrosives, ne dépassent pas le niveau du positivisme : comme telles, elles peuvent servir à la bourgeoisie, à ses serviteurs réformistes (conscients ou non) tout aussi bien qu'à des prises de position ultra-gauche (Ch. 1, Ch. 2).

De même, quand ils ne saisissent pas la lutte dans l'enseignement dans ses rapports avec celle du prolétariat à l'échelle de la société globale, les divers courants pédagogiques tombent dans tous les pièges tendus par la bourgeoisie et lui laissent le privilège de l'initiative politique. S'épuisant à aménager à l'intérieur les structures qu'ils se sont laissées imposer de l'extérieur, ils finissent par être des institutions intégrées (récupération réformiste), ou même des compléments indispensables des institutions officielles (récupération bourgeoise), (Ch. 2, Ch. 3).

1) Utilisations bourgeoises :

a) *idéologiques* : les résultats de la sociologie de l'éducation, repris à leur compte et banalisés par les bourgeois, permettent de renouveler la notion de « fatalité de l'hérédité culturelle », et de « justifier » aux yeux des enseignants les effets du système scolaire. M. Peyrefitte orchestre cette thèse : « La nature sociale a ses lois, contre lesquelles vous ne pouvez rien, pas plus que contre les lois de la nature physique. Le moteur de l'Education, encore une fois, c'est le désir d'imitation, et ce sont les facilités naturelles que l'enfant trouve autour de lui dans sa première enfance qui commandent son devenir. » « Un fils d'ouvrier, formé depuis l'âge le plus tendre par son père, a plus de difficultés pour s'exprimer qu'un fils d'avocat. »

2. Paru au J.O., p. 1522, cité par J. DESACHY : « Ecole et économie capitaliste » : la réforme Fouchet, *Partisans*, n° 39.

Après cette mise en condition, la bourgeoisie compte bien pouvoir faire appel au sens professionnel et civique des enseignants. Il leur est suggéré que « des élèves doués perdent leur temps avec des élèves faibles », que « des élèves faibles, ratant leurs études mal orientées, seront des malheureux qui auraient pu bien réussir dans un cycle court », que « tout cela représente de l'argent perdu pour l'ensemble de la nation... ».

b) *économiques* : Certains tests peuvent servir non plus à mesurer les chances de réussite actuelle mais futures : c'est-à-dire qu'ils permettent de prévoir avec une marge d'erreur assez faible quels élèves, en cours d'enseignement primaire, ont une grande chance de réussite en fin d'enseignement secondaire et pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans de tels cas, « comme à niveau intellectuel égal, un enfant des catégories défavorisées doit surmonter beaucoup plus d'obstacles pour accéder à l'enseignement secondaire (ou supérieur) que pour y réussir une fois qu'il y est entré, il en résulte la nécessité d'une politique différentielle d'aide à l'éducation »¹.

Bien sûr de tels instruments, perfectionnés, peuvent très bien s'intégrer un « calcul rationnel » des meilleurs investissements possibles pour répondre aux besoins en travail complexe tels que les fractions dominantes de la bourgeoisie les évaluent.

La difficulté d'une politique bourgeoise rigoureuse en la matière comporte cependant deux aspects complémentaires : sauf dans le cas d'Etats militarisés ou fascistes, une telle politique scolaire contredirait trop l'idéologie dominante ; par ailleurs, les possibilités de la programmation économique capitaliste sont très minces compte tenu des contradictions entre fractions bourgeoises et des contradictions inter-impérialistes qui déterminent le système social actuel.

2) *Servilités réformistes*

a) *idéologiques* : Elles comportent deux pôles, l'un représenté par les projets de pédagogie rationnelle de Bourdieu²,

1. Cf. LÊ THANH KHOÏ, *L'industrie de l'enseignement*, éd. de Minuit, pp. 89 à 102. La seule juxtaposition des formulations : « niveau intellectuel égal » et « à un enfant des catégories défavorisées », donne un exemple assez révélateur de l'intérêt que présentent les analyses de Lê Thanh Khoï et de la nécessité de leur réévaluation, dans la mesure où elles se développent sans arrêt à la limite de l'idéologie bourgeoise moderniste et d'une analyse menée au travers des concepts marxistes.

3. Cf. *Les héritiers*, éd. de Minuit, pp. 101 à 115, et « Pour une école nouvelle », éd. Dunod, pp. 347 à 350. Les recherches de Bourdieu et de son groupe (*Les héritiers*, « La Transmission de l'Héritage Culturel » dans « Le partage des bénéfices » et le *Cahier* n° 2 du Centre

l'autre par le pédagogisme plus ou moins révolutionnariste, mais ce dernier ne se réfère pas directement à la sociologie de l'éducation (v. ch. 2).

Pour répondre aux problèmes de fonctionnement que son analyse sociologique a mis au jour, Bourdieu propose la constitution d'une « pédagogie rationnelle », « c'est-à-dire mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle ». Il s'agit ainsi de trouver les meilleurs moyens pour que la classe bourgeoise réalise immédiatement la meilleure assimilation culturelle possible des enfants des travailleurs.

Notons d'ailleurs que les projets du P.C.F. sont les mêmes pour la période de « démocratie avancée », qui est le type même d'une proposition visant à institutionaliser la collaboration de classes⁴.

b) *économiques* : Tout comme l'introduction politique du plan Langevin-Wallon⁵ le P.C.F. prévoit fictivement que les intérêts de la masse des enfants des travailleurs s'identifient au développement des forces productives et au progrès de la nation en général. Le point de vue de classe a disparu. A sa place, comme le montre le taux de revenu national consacré à l'Education Nationale dans le projet du P.C.F., le P.C.F. exprime les intérêts de la bourgeoisie française dans la concurrence inter-impérialiste⁶.

En effet, les 6 % du revenu national réclamés (notons, pour les revendications du Comité National d'Action Laïque — C.N.A.L. — et de la F.E.N. que cela représente 25 % du budget) correspondant approximativement au taux généralisé aujourd'hui dans l'économie mondiale⁷.

Européen de Sociologie) sont à beaucoup d'égards la réalisation du programme de Durkheim. Par contre il ne semble pas possible d'en faire l'application du matérialisme historique, comme le faisait le *Cahier Marxiste-Léniniste* n° 15, en le référant à Althusser : à moins que « Marx » puisse suffire, à l'exclusion de la dimension historique de la crise de la bourgeoisie et du rôle de l'organisation révolutionnaire ! Nous devons nous séparer de ces équivoques théoriques.

4. Cf. sur ce point la 2^e partie du Cahier Rouge, *L'Enseignement confisqué*.

5. Cf. *L'Ecole et la Nation*, n° 156, fév. 67, et n° 167, mars 68. Cf. aussi l'article de Juquin dans *La Nouvelle Critique*, avril 69.

6. Les fractions « anti-monopolistes » de la bourgeoisie française (P.M.E., etc.) s'opposent à cette politique de développement ; il pourrait paraître curieux que le P.C.F. s'oppose ainsi à ceux qu'il affirme traiter comme des alliés. Mais notons que l'ensemble de sa politique, en tant qu'organisateur de la classe ouvrière, l'amène à développer des revendications salariales qui sont le plus sûr moyen, par l'intermédiaire de la concentration des entreprises qu'elles entraînent, de liquider la partie archaïque des fractions « anti-monopolistes ». De même le programme de Démocratie Avancée doit tenir compte prioritairement des intérêts à long terme de la bourgeoisie française, ce qui suppose sa « compétitivité internationale », et donc sa modernisation.

7. Cf. LÊ THANH KHOÏ : *L'industrie de l'enseignement*, pp. 37 à 46.

Wallon et les projets du P.C.F. ou les contre-plans du P.S.U. sont amenés à jouer le rôle de programmes revendicatifs « réalistes », réalisables progressivement et pour lesquels il faut « se battre pied à pied ».

En fait, ce sont des « programmes maximum », destinés à des marchandages au sommet entre bureaucrates et commissions gouvernementales, qui n'exigent jamais de mobilisation à la base pour les soutenir — qui ne la justifient même pas — et qui sont tout à fait coupés de la pratique pédagogique. Celle-ci pourrait être considérée comme neutre politiquement, mais sa démarche sans principes permet aux directions bureaucratiques de la contrôler. Les programmes, au contraire, sont l'expression politique de l'intégration syndicale. « Aux yeux de la bureaucratie du mouvement syndical, la tâche essentielle consiste à libérer l'Etat de l'emprise capitaliste en affaiblissant sa dépendance envers les trusts et l'attirant de leur côté. Cette position est en complète harmonie avec la position sociale de l'aristocratie et de la bureaucratie ouvrière, qui combattent pour obtenir quelques miettes dans le partage des surprofits du capitalisme impérialiste. »¹²

Ces programmes maximalistes sont donc en fait la contribution des syndicats à l'imagination réformatrice du pouvoir. La fonction des syndicats consiste alors à expliquer à la base que les « miettes » préservées de la dénaturation sont des victoires limitées qu'il suffira d'accumuler jusqu'à la victoire finale.

L'ensemble de ce processus s'est trouvé particulièrement illustré à deux reprises en 1969 : sur le problème des Ecoles Normales et sur la formation professionnelle des maîtres. Et à deux reprises, réponse ultra-molle des centrales et des partis acculés à s'opposer aux positions gouvernementales « tout en reconnaissant leurs aspects positifs ».

a) L'exemple des Ecoles Normales : L'attaque du gouvernement a consisté à annoncer la suppression de la première année d'Ecole Normale, ce qui se serait fait sans la riposte sauvage des normaliens. Cette suppression entrait dans les impératifs économiques de liquidation à terme des structures dépassées de la formation professionnelle. Ainsi en ce qui concerne les Ecoles Normales le Pouvoir est « disposé » à les transformer en instituts de formation professionnelle, plus ou moins intégrés aux facultés, qui donneront aux instituteurs une formation en deux ans correspondant au premier cycle de l'enseignement supérieur. Jusqu'au bac, les normaliens seront maintenus dans leur lycée d'origine en conservant le « bénéfice » d'une bourse. La direction du S.N.I. juge déjà le projet satisfaisant *en se fondant sur les*

promesses de meilleure formation pédagogique qui y sont faites.

b) L'exemple du projet Faure sur le recrutement des maîtres : saisissant au vol les avances modernistes du S.N.E.S., le ministre propose, entre autres, la transformation des Centres Pédagogiques Régionaux (C.P.R.) en instituts de formation professionnelle d'avant-garde. Or, il apparaît que ces instituts ne seront ouverts qu'à une élite sur-sélectionnée à travers deux examens-barrages et deux concours successifs, aristocratie encore plus réduite que celle qui accédait jusqu'à présent aux C.P.R. Accepter si peu que ce soit cette réforme comme le font certains pédagogues (air : « On me donne deux ans, je les prends, c'est toujours ça ! ») et comme sont tentés de le faire les syndicats à cause des concessions qui paraissent y être faites à certaines de leurs revendications (suppression purement nominale de l'agrégation et C.A.P.E.S., *formation pédagogique plus scientifique*, homogénéisation du premier et du second cycle) c'est plus que jamais de leur part accepter de légitimer la condamnation au chômage ou à la surexploitation (maîtres auxiliaires, adjoints d'enseignement) une masse d'étudiants orientés vers l'enseignement.

C'est dans cette mystique réformatrice du contre-plan que se dévoile toute l'étendue de la complicité objective du syndicat et du pouvoir. Un parti comme le P.C.F., les directions cégétistes des syndicats, les réformistes en général ne voient même pas ou ne veulent pas voir, lorsque leurs idées semblent progresser, qu'elles ne progressent que parce qu'elles sont devenues les idées mêmes de la bourgeoisie. Ils ne voient pas qu'ils sont eux-mêmes devenus la principale force d'application de la stratégie gouvernementale et rien de plus. *Tout ceci découle de la fausseté radicale de leur analyse de l'Etat dont ils négligent le rôle de classe.*

En proposant leurs projets maximalistes comme des buts pour la lutte pédagogique, ils oublient de fournir le mode de passage entre la laborieuse pratique quotidienne et le paradis pédagogique promis. Ce qui tient lieu de théorie de la lutte révolutionnaire, c'est alors l'idée du passage lent au socialisme : la démocratisation. La démocratisation dans l'université, ça signifie le passage graduel à l'école de la société sans classes. On considère l'école comme un milieu neutre dans lequel on pourrait indéfiniment préserver les conquêtes partielles et les accumuler jusqu'à la victoire finale. On ne saurait trouver meilleure expression du réformisme.

2) LE ROLE DES MOUVEMENTS PEDAGOGIQUES :

Le front pédagogique est donc aujourd'hui l'axe essentiel

12. *Les syndicats à l'époque de la décadence impérialiste*, p. 3.

de l'orientation syndicale de la F.E.N. Et c'est dans ce contexte seulement qu'on peut apprécier le rôle historique objectif du militantisme pédagogique. La revue *L'Education Nationale* consacre un numéro spécial aux problèmes pédagogiques (juin 68) ; à la rentrée d'octobre les syndicats organisent eux-mêmes des stages de formation pédagogique¹³ ; l'offensive gouvernementale de rentrée se fera aussi là-dessus : création d'équipes pédagogiques officielles ; le projet de réforme Faure sur le recrutement des maîtres semble vouloir généraliser ces équipes dans les années à venir.

Pour alimenter une offensive d'aussi grande envergure, les uns et les autres ont besoin des militants pédagogiques : le S.N.I. utilise l'Ecole Moderne, le S.N.E.S. utilise les C.E. M.E.A. — les instructeurs qui animent les stages syndicaux sont les mêmes qui collaborent avec les C.P.R. et qui se félicitent du « projet Faure »..., « parce que c'est toujours ça de pris ». Les militants qui, individuellement sont des révolutionnaires, pour autant qu'on puisse être « individuellement révolutionnaire », lorsqu'ils sont organisés dans ces mouvements pédagogiques deviennent collectivement complices de la politique des cégétistes. Inutile d'invoquer le quant-à-soi, ou de dire que, par ailleurs, on sait prendre ses responsabilités politiques ! Ce n'est évidemment pas *dans-la-classe* qu'on est alors complice de la réaction ; on ne relève alors que de l'appréciation technique des moyens pédagogiques que l'on utilise. C'est *en-tant-que-militant-organisé* : l'individu intégré dans une structure n'est plus seulement responsable de lui-même, il est surdéterminé par cette structure. Tout militant se réclamant d'un groupe pédagogique contribue à diffuser les illusions pédagogistes.

Reste à savoir pourquoi des militants ayant des visées explicitement révolutionnaires peuvent se laisser ainsi dévoyer. D'abord, il y a ceux qui croient pouvoir faire la révolution à l'école par la pédagogie, et ensuite la révolution tout court par l'école. C'est la démarche de Lobrot et de certains membres du P.C.F. Base théorique : on ne peut pas faire la révolution parce que les individus ne sont pas prêts. Stratégie : a) les libérer de leur aliénation en leur donnant un avant-goût en classe de ce que seraient des comportements non-répressifs ; former ainsi l'esprit critique de la génération montante. b) quand on a pris goût à la liberté, on ne peut pas se résoudre à rentrer dans les chaînes ; nos élèves d'aujourd'hui sont les révolutionnaires de demain.

Passons sur cette catégorie de pédagogues complètement apolitiques !

Mais il y a une seconde catégorie, en vérité parfois les

13. Cf. *Résolutions du congrès académique du S.N.E.S.* du S. 3 de Toulouse. Voir aussi *Annexe sur secrétaire pédagogique national du S.N.E.S.*

mêmes à un autre moment, qui ne tombent pas dans ce piège. On trouve alors une attitude inverse qui consiste à refuser toute portée révolutionnaire à la pédagogie. C'est une autre manière de justifier à tout prix le militantisme pédagogique. C'est l'attitude d'Oury par exemple (cf. conclusion de « Vers une Pédagogie Institutionnelle », éd. Maspero) : ou bien la pédagogie est une politique et alors c'est du réformisme, ou bien alors elle est le travail modeste du spécialiste et elle échappe à toute ambiguïté. Pour lui, il y a d'un côté le domaine abstrait et utopique de l'activité politique, où on met dans le même sac les révolutionnaires verbaux pour qui rien n'est possible tant qu'on sera en régime capitaliste, et les réformistes utopiques des syndicats. De l'autre côté, il y a le domaine concret et virginal de la pratique quotidienne, leur tâche de vieille taupe dans l'ici et le maintenant.

Tout ceci cache bien mal que la véritable politique, *la politique concrète*, pour eux, c'est la pédagogie. Une telle logique s'explique par l'absence de toute perspective révolutionnaire. Et pour nous, à partir du moment où la pratique pédagogique peut apparaître comme le seul travail politique positif que puisse faire un enseignant, on ne peut plus la considérer comme une discipline neutre mais comme une politique en puissance.

Et, de fait, à partir du moment où les pédagogues s'organisent, forment des groupes d'intervention (Oury), plus encore : de véritables mouvements officiels (Ecole Moderne, etc.) ils deviennent des politiques, et, en ce qui les concerne, par la force des choses, des réformistes.

Historiquement, le pédagogisme a été une solution de détresse devant l'absence de perspectives révolutionnaires. Il a permis à quelques militants plus vigoureux de s'organiser à la périphérie des organisations stalinienne, soit carrément en marge (par leur participation à l'Ecole Moderne), soit seulement à cheval (C.E.M.E.A.). C'est aussi ce qui explique l'entrelacement inextricable des mouvements pédagogiques et de la tendance révolutionnaire de la F.E.N. (*Ecole Emancipée*).

Mais aujourd'hui — depuis l'année-clé 1968 surtout —, avec la remontée générale des luttes internationales, luttes de libération nationale des colonies impérialistes, luttes d'émancipation des travailleurs dans les pays industrialisés, luttes anti-bureaucratiques dans les Etats ouvriers dégénérés, la base politique des mouvements pédagogiques a été complètement modifiée. Les perspectives révolutionnaires trouvent à se concrétiser dans la construction du parti révolutionnaire dont l'avortement de mai 1968 a suffi à montrer la nécessité à une frange importante de militants. La question qui se pose au militant révolutionnaire enseignant est donc :

Wallon et les projets du P.C.F. ou les contre-plans du P.S.U. sont amenés à jouer le rôle de programmes revendicatifs « réalistes », réalisables progressivement et pour lesquels il faut « se battre pied à pied ».

En fait, ce sont des « programmes maximum », destinés à des marchandages au sommet entre bureaucrates et commissions gouvernementales, qui n'exigent jamais de mobilisation à la base pour les soutenir — qui ne la justifient même pas — et qui sont tout à fait coupés de la pratique pédagogique. Celle-ci pourrait être considérée comme neutre politiquement, mais sa démarche sans principes permet aux directions bureaucratiques de la contrôler. Les programmes, au contraire, sont l'expression politique de l'intégration syndicale. « Aux yeux de la bureaucratie du mouvement syndical, la tâche essentielle consiste à libérer l'Etat de l'emprise capitaliste en affaiblissant sa dépendance envers les trusts et l'attirant de leur côté. Cette position est en complète harmonie avec la position sociale de l'aristocratie et de la bureaucratie ouvrière, qui combattent pour obtenir quelques miettes dans le partage des surprofits du capitalisme impérialiste. »¹²

Ces programmes maximalistes sont donc en fait la contribution des syndicats à l'imagination réformatrice du pouvoir. La fonction des syndicats consiste alors à expliquer à la base que les « miettes » préservées de la dénaturation sont des victoires limitées qu'il suffira d'accumuler jusqu'à la victoire finale.

L'ensemble de ce processus s'est trouvé particulièrement illustré à deux reprises en 1969 : sur le problème des Ecoles Normales et sur la formation professionnelle des maîtres. Et à deux reprises, réponse ultra-molle des centrales et des partis acculés à s'opposer aux positions gouvernementales « tout en reconnaissant leurs aspects positifs ».

a) L'exemple des Ecoles Normales : L'attaque du gouvernement a consisté à annoncer la suppression de la première année d'Ecole Normale, ce qui se serait fait sans la riposte sauvage des normaliens. Cette suppression entraine dans les impératifs économiques de liquidation à terme des structures dépassées de la formation professionnelle. Ainsi en ce qui concerne les Ecoles Normales le Pouvoir est « disposé » à les transformer en instituts de formation professionnelle, plus ou moins intégrés aux facultés, qui donneront aux instituteurs une formation en deux ans correspondant au premier cycle de l'enseignement supérieur. Jusqu'au bac, les normaliens seront maintenus dans leur lycée d'origine en conservant le « bénéfice » d'une bourse. La direction du S.N.I. juge déjà le projet satisfaisant *en se fondant sur les*

promesses de meilleure formation pédagogique qui y sont faites.

b) L'exemple du projet Faure sur le recrutement des maîtres : saisissant au vol les avances modernistes du S.N. E.S., le ministre propose, entre autres, la transformation des Centres Pédagogiques Régionaux (C.P.R.) en instituts de formation professionnelle d'avant-garde. Or, il apparaît que ces instituts ne seront ouverts qu'à une élite sur-sélectionnée à travers deux examens-barrages et deux concours successifs, aristocratie encore plus réduite que celle qui accédait jusqu'à présent aux C.P.R. Accepter si peu que ce soit cette réforme comme le font certains pédagogues (air : « On me donne deux ans, je les prends, c'est toujours ça ! ») et comme sont tentés de le faire les syndicats à cause des concessions qui paraissent y être faites à certaines de leurs revendications (suppression purement nominale de l'agrégation et C.A.P.E.S., *formation pédagogique plus scientifique*, homogénéisation du premier et du second cycle) c'est plus que jamais de leur part accepter de légitimer la condamnation au chômage ou à la surexploitation (maîtres auxiliaires, adjoints d'enseignement) une masse d'étudiants orientés vers l'enseignement.

C'est dans cette mystique réformatrice du contre-plan que se dévoile toute l'étendue de la complicité objective du syndicat et du pouvoir. Un parti comme le P.C.F., les directions cégétistes des syndicats, les réformistes en général ne voient même pas ou ne veulent pas voir, lorsque leurs idées semblent progresser, qu'elles ne progressent que parce qu'elles sont devenues les idées mêmes de la bourgeoisie. Ils ne voient pas qu'ils sont eux-mêmes devenus la principale force d'application de la stratégie gouvernementale et rien de plus. *Tout ceci découle de la fausseté radicale de leur analyse de l'Etat dont ils négligent le rôle de classe.*

En proposant leurs projets maximalistes comme des buts pour la lutte pédagogique, ils oublient de fournir le mode de passage entre la laborieuse pratique quotidienne et le paradis pédagogique promis. Ce qui tient lieu de théorie de la lutte révolutionnaire, c'est alors l'idée du passage lent au socialisme : la démocratisation. La démocratisation dans l'université, ça signifie le passage graduel à l'école de la société sans classes. On considère l'école comme un milieu neutre dans lequel on pourrait indéfiniment préserver les conquêtes partielles et les accumuler jusqu'à la victoire finale. On ne saurait trouver meilleure expression du réformisme.

2) LE ROLE DES MOUVEMENTS PEDAGOGIQUES :

Le front pédagogique est donc aujourd'hui l'axe essentiel

12. *Les syndicats à l'époque de la décadence impérialiste*, p. 3.

de l'orientation syndicale de la F.E.N. Et c'est dans ce contexte seulement qu'on peut apprécier le rôle historique objectif du militantisme pédagogique. La revue *L'Education Nationale* consacre un numéro spécial aux problèmes pédagogiques (juin 68) ; à la rentrée d'octobre les syndicats organisent eux-mêmes des stages de formation pédagogique¹³ ; l'offensive gouvernementale de rentrée se fera aussi là-dessus : création d'équipes pédagogiques officielles ; le projet de réforme Faure sur le recrutement des maîtres semble vouloir généraliser ces équipes dans les années à venir.

Pour alimenter une offensive d'aussi grande envergure, les uns et les autres ont besoin des militants pédagogiques : le S.N.I. utilise l'Ecole Moderne, le S.N.E.S. utilise les C.E. M.E.A. — les instructeurs qui animent les stages syndicaux sont les mêmes qui collaborent avec les C.P.R. et qui se félicitent du « projet Faure »..., « parce que c'est toujours ça de pris ». Les militants qui, individuellement sont des révolutionnaires, pour autant qu'on puisse être « individuellement révolutionnaire », lorsqu'ils sont organisés dans ces mouvements pédagogiques deviennent collectivement complices de la politique des cégétistes. Inutile d'invoquer le quant-à-soi, ou de dire que, par ailleurs, on sait prendre ses responsabilités politiques ! Ce n'est évidemment pas *dans-la-classe* qu'on est alors complice de la réaction : on ne relève alors que de l'appréciation technique des moyens pédagogiques que l'on utilise. C'est *en-tant-que-militant-organisé* : l'individu intégré dans une structure n'est plus seulement responsable de lui-même, il est surdéterminé par cette structure. Tout militant se réclamant d'un groupe pédagogique contribue à diffuser les illusions pédagogiques.

Reste à savoir pourquoi des militants ayant des visées explicitement révolutionnaires peuvent se laisser ainsi dévoyer. D'abord, il y a ceux qui croient pouvoir faire la révolution à l'école par la pédagogie, et ensuite la révolution tout court par l'école. C'est la démarche de Lobrot et de certains membres du P.C.F. Base théorique : on ne peut pas faire la révolution parce que les individus ne sont pas prêts. Stratégie : a) les libérer de leur aliénation en leur donnant un avant-goût en classe de ce que seraient des comportements non-répressifs ; former ainsi l'esprit critique de la génération montante. b) quand on a pris goût à la liberté, on ne peut pas se résoudre à rentrer dans les chaînes ; nos élèves d'aujourd'hui sont les révolutionnaires de demain.

Passons sur cette catégorie de pédagogues complètement apolitiques !

Mais il y a une seconde catégorie, en vérité parfois les

13. Cf. *Résolutions du congrès académique du S.N.E.S. du S. 3 de Toulouse*. Voir aussi *Annexe sur secrétaire pédagogique national du S.N.E.S.*

mêmes à un autre moment, qui ne tombent pas dans ce piège. On trouve alors une attitude inverse qui consiste à refuser toute portée révolutionnaire à la pédagogie. C'est une autre manière de justifier à tout prix le militantisme pédagogique. C'est l'attitude d'Oury par exemple (cf. conclusion de « Vers une Pédagogie Institutionnelle », éd. Maspéro) : ou bien la pédagogie est une politique et alors c'est du réformisme, ou bien alors elle est le travail modeste du spécialiste et elle échappe à toute ambiguïté. Pour lui, il y a d'un côté le domaine abstrait et utopique de l'activité politique, où on met dans le même sac les révolutionnaires verbaux pour qui rien n'est possible tant qu'on sera en régime capitaliste, et les réformistes utopiques des syndicats. De l'autre côté, il y a le domaine concret et virginal de la pratique quotidienne, leur tâche de vieille taupe dans l'ici et le maintenant.

Tout ceci cache bien mal que la véritable politique, la *politique concrète*, pour eux, c'est la pédagogie. Une telle logique s'explique par l'absence de toute perspective révolutionnaire. Et pour nous, à partir du moment où la pratique pédagogique peut apparaître comme le seul travail politique positif que puisse faire un enseignant, on ne peut plus la considérer comme une discipline neutre mais comme une politique en puissance.

Et, de fait, à partir du moment où les pédagogues s'organisent, forment des groupes d'intervention (Oury), plus encore : de véritables mouvements officiels (Ecole Moderne, etc.) ils deviennent des politiques, et, en ce qui les concerne, par la force des choses, des réformistes.

Historiquement, le pédagogisme a été une solution de détresse devant l'absence de perspectives révolutionnaires. Il a permis à quelques militants plus vigoureux de s'organiser à la périphérie des organisations staliniennes, soit carrément en marge (par leur participation à l'Ecole Moderne), soit seulement à cheval (C.E.M.E.A.). C'est aussi ce qui explique l'entrelacement inextricable des mouvements pédagogiques et de la tendance révolutionnaire de la F.E.N. (*Ecole Emancipée*).

Mais aujourd'hui — depuis l'année-clé 1968 surtout —, avec la remontée générale des luttes internationales, luttes de libération nationale des colonies impérialistes, luttes d'émancipation des travailleurs dans les pays industrialisés, luttes anti-bureaucratiques dans les Etats ouvriers dégénérés, la base politique des mouvements pédagogiques a été complètement modifiée. Les perspectives révolutionnaires trouvent à se concrétiser dans la construction du parti révolutionnaire dont l'avortement de mai 1968 a suffi à montrer la nécessité à une frange importante de militants. La question qui se pose au militant révolutionnaire enseignant est donc :

« Quelle attitude avoir à l'égard des mouvements pédagogiques ? comment les réévaluer dans la période actuelle ? »

C) PROPOSITIONS POUR UNE RIPOSTE REVOLUTIONNAIRE

Pour ne pas être illusoire, notre réponse doit être organisationnelle. Elle passe par le regroupement des militants de la Ligue Communiste au sein de la tendance syndicaliste révolutionnaire de la F.E.N. : l'École Emancipée¹⁴. Dans le cadre de notre analyse des rapports entre la pédagogie et la crise de la bourgeoisie, rappelons les positions de l'E.E. en ce domaine.

Maurice Dommanget écrivait dans la revue *Ecole Emancipée* en 1926 : « Nous défendons l'École laïque contre les cléricaux arrogants, contre les démocrates défaillants, mais nous l'attaquons du point de vue syndicaliste... Nous ne serions pas des instituteurs, des professeurs révolutionnaires si nous ne dénoncions le caractère de classe de l'École publique de ce pays. Elle n'est autre chose, comme l'écrivait l'héroïque Blanqui, qu'une « manufacture de pénombre » au service de la classe dirigeante. Hier entre les mains des prêtres, l'École servait la classe mobilière ; aujourd'hui, elle est l'instrument de la bourgeoisie capitaliste. Et bien que sortant pour la plupart des rangs de la classe ouvrière, les maîtres de toutes catégories ne sont dans leur généralité — selon le mot de Pécaut — que des « mécaniques savantes » remontées par la bourgeoisie à son gré et dans son intérêt. »¹⁵

Et P. Vaquez, en 1931 : « Nous sommes tenus à la fois de défendre l'École laïque par rapport à l'École privée cléricale, et de l'attaquer par rapport à l'École du travail, de la défendre contre l'aile droite de la bourgeoisie et de l'attaquer contre l'aile gauche de la bourgeoisie. C'est ce qu'a fait jusqu'ici la Fédération, sans avoir aucune illusion sur la valeur émancipatrice de l'École bourgeoise, sans tomber pour cela dans les bras de la bourgeoisie. »¹⁶

Cependant, ces positions de principes doivent être réévaluées actuellement à deux points de vue :

— la fonction de l'enseignement s'est transformée radicalement depuis 1945. En effet, si d'après les économistes bourgeois eux-mêmes les forces productives avaient cessé de croître avant la guerre, un tournant s'amorça pendant celle-

14. Une autre brochure paraîtra ultérieurement, donnant des éléments sur l'histoire des tendances du syndicalisme enseignant et sur les problèmes politiques propres à l'École Emancipée.

15. *Id.*, p. 162.

16. Cf. *Histoire de la Fédération de l'Enseignement*, des origines à l'unification de 1937, t. 3, p. 16.

ci¹⁷. L'industrie d'armement produisit non seulement une nouvelle marge de profits capitalistes, mais aussi une série d'innovations technologiques. Au moment de la reconstruction, après la guerre, au travers de ces innovations débuta une nouvelle période de développement des forces productives¹⁸ ; celle-ci donne à l'enseignement une fonction de moteur (déjà expérimentée dans certains pays notamment au Japon). Il ne s'agit plus désormais de reproduire les conditions de survie du capitalisme ; il s'agit de manier l'industrie de l'enseignement en fonction de la concurrence inter-impérialiste.

— la politique de rénovation pédagogique par les enseignants (cf. texte de Durkheim en annexe) a toujours eu le sens d'une collaboration de classes ; mais en ce domaine, a longtemps subsisté une marge de réformisme possible. Toutefois Freinet, en son temps, fut exclu de l'Education Nationale, ce qui montre les limites de la résistance possible face à l'École bourgeoise.

Depuis 1945, en liaison avec la transformation de la fonction de l'enseignement, devenu moteur du développement économique, la rénovation pédagogique est bien plus que précédemment le lieu d'une collaboration de classes avérée.

Ce travail de réévaluation peut se faire dans le cadre d'une analyse du syndicalisme révolutionnaire, dans ce domaine, donnée dans *L'Emancipation*, n° 317, supplément au n° 43 de l'E.E. (26 juillet 1931) : « ... L'École laïque, obligatoire et gratuite, fut créée au moment de l'essor de la moyenne bourgeoisie pour les raisons suivantes : a) nécessité par suite du développement industriel d'avoir un prolétariat plus instruit et susceptible de donner un rendement supérieur ; b) désir de libérer l'Etat de l'emprise du catholicisme, qui, dans les conditions historiques du moment entravait sa domination, et d'abattre le clergé en tant que force politique pour consolider la République dont l'existence était menacée par les dernières convulsions des forces monarchistes et réactionnaires. On peut admettre que la bourgeoisie fut influencée par d'autres raisons : a) l'idéalisme des apôtres de la laïcité Ferdinand Buisson, Paul Bert, Jean Macé, etc. ; il convient de voir dans l'œuvre de ces laïques un effort désintéressé dans son essence individuelle mais répondant parfaitement aux nécessités de la classe dominante : « Les nécessités se sont transformées, pour employer l'expression d'Engels, en puissances idéales. » b) l'influence des socialistes du XIX^e siècle (...). Par la création de l'École Laïque, la bourgeoisie assure son hégémonie (impérialiste)

17. Cf. La documentation rassemblée par J.P. Vigier et J. Waysand dans leur article : « Révolution scientifique et impérialisme », *Les Temps Modernes*, août-septembre 1968.

18. Cf. E. Mandel, *Les Temps Modernes*, août 1964 ; et *Traité d'Economie Marxiste*, coll. 10-18, éd. 1969 en 4 tomes.

et elle a constitué un puissant dérivatif à la lutte des classes en développant soigneusement l'anti-cléricalisme et les idées démocratiques. (...) L'Ecole Laïque est une Ecole de classe. Ses méthodes et ses programmes constituent un plan d'asservissement des masses. Elle tend à donner une culture reposant sur la dissimulation des réalités économiques, historiques et sociales. Elle a remplacé le dogme religieux par les dogmes de la patrie, de la propriété, de la démocratie, du socialisme. Dans cette lutte revendicative (amélioration de l'Ecole sur le plan matériel et pédagogique, amélioration de la formation des maîtres et défense des traitements, rendre l'Ecole de plus en plus laïque) nous ne devons conserver aucune illusion sur la possibilité de faire la « paix par l'Ecole » et d'émanciper le prolétariat par des réformes successives. Il faudra surtout le poing armé du travailleur pour assurer cette émancipation. » (Texte avant-congrès de Limoges, de la Fédération Unitaire de l'Enseignement, août 1931.)

C'est à partir à la fois de cette réévaluation de la période d'après-guerre et du mouvement syndicaliste révolutionnaire qui a succédé à la Fédération Unitaire de l'Enseignement, que nous pouvons avancer un certain nombre de propositions :

1) Utilisations révolutionnaires de la sociologie de l'éducation

Les données dont nous avons rendu compte dans le chapitre et dans l'annexe peuvent être utilisées comme une arme contre l'idéologie de « l'Ecole Libératrice », facteur non-négligeable de l'intégration des organisations ouvrières et de la soumission des travailleurs.

Nous devons développer une campagne approfondie contre cet aspect de la domination bourgeoise, en saisissant toutes les occasions pour rendre manifestes les effets concrets du système scolaire, et en nous adoptant aux aspects particuliers de ces contradictions sociales :

— montrer la fonction étatique de l'Ecole bourgeoise aux travailleurs ;

— déconsidérer l'idéologie de 1789 ;

— marquer le lien entre les départements « sur-scolarisés » (Aude, Hautes-Pyrénées, Gers, Hautes-Alpes, etc.) et ce qu'on appelle leur « sous-développement », pour masquer les effets de la concentration capitaliste et du centralisme étatique qui en est en France l'instrument.

Pour les révolutionnaires, il est nécessaire de mener cette

lutte idéologique, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ecole, auprès des élèves et des enseignants.

Cette lutte est liée à la lutte contre la sélection continue de la Réforme Fouchet-Faure.

2) Organisation de la lutte contre le réformisme pédagogique

Nous pouvons, en tant qu'enseignants révolutionnaires, développer 2 types de pratique qui transgressent le fonctionnement de l'Ecole bourgeoise :

— pratiques de « résistance » se traduisant en fait par un plus ou moins grand libéralisme sur les aspects les plus aberrants du système scolaire ;

— réorganisations permettant aux élèves d'opérer une rupture avec l'embrigadement au sein même du fonctionnement scolaire (cf. Freinet et Oury, à réévaluer à tous les niveaux de l'enseignement).

Ces pratiques ne peuvent être développées que par des enseignants participant à des groupes de l'Ecole Émancipée, cela permettant :

— une évaluation politique et tactique de leur intervention dans l'institution, ainsi que le minimum d'entraide nécessaire à cette intervention ;

— une capacité de vigilance et de réaction contre les tentatives de répression ;

— une intervention politique constante, évitant les illusions individuelles toujours possibles seules capables de montrer le sens exact de ces expériences forcément limitées.

Nous rencontrons, en ce qui concerne les pratiques de réorganisation du fonctionnement de l'Ecole, deux limites objectives :

— la relative faiblesse en nombre des groupes d'enseignants révolutionnaires explique beaucoup de situations d'isolement individuel ;

— la carence de l'élaboration théorique qui permettrait de maîtriser les rapports entre psychanalyse et marxisme : en effet, sans critère permettant de repenser et la question de la nature humaine, et la représentation de l'Histoire, au-

cune réflexion sur la pédagogie ne peut dépasser l'empirisme. Les expériences que nous pouvons connaître entraînent parfois des conclusions pertinentes, mais, elles ne peuvent tenir lieu d'élaboration théorique véritable (v. annexe sur « Sexualité et Révolution »).

Dans cette situation, ce type d'intervention sur le terrain professionnel, à cause de sa fonction politique indiscutable, doit être soutenu et contrôlé organisationnellement.

3) Participation à la lutte générale contre l'embrigadement

Dans les lycées se distille une « spiritualité » de l'effort et du renoncement :

- armée, discipline et chômage ;
- morale bourgeoise et répression sexuelle ;
- apolitisme bourgeois au nom de la laïcité.

Il est vrai que s'y ajoutent des incitations à consommer livres, vêtements, disques et autres matériaux qui toujours outrepassent les possibilités économiques d'un choix, si on peut parler de choix dans l'ordre de la « facticité ».

Notre première réponse sera de populariser et d'expliquer la situation socio-historique du capitalisme, et, afin de montrer que les théoriciens du « néo »-capitalisme de « consommation » manquent singulièrement de sens historique, rappelons les formules de Paul Lafargue en 1893 : « En présence de cette double folie des travailleurs de se tuer de surtravail et de végéter dans l'abstinence, le grand problème de la production capitaliste n'est plus de trouver des producteurs et de décupler leurs forces, mais de découvrir des consommateurs, d'exciter leurs appétits, et de leur créer des besoins factices. »¹⁹

Cette lutte idéologique réclame l'ouverture d'un véritable « front théorique » : toutes les formes de l'embrigadement bourgeois dont les effets se font sentir dans l'éducation nationale doivent être mises en échec et soumises à des offensives limitées.

À l'égard de l'armée, le lien doit être marqué par une agitation adaptée tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'enseignement, entre le chômage et les engagements dans l'armée et dans la police : ce biais permet de montrer que les intérêts du prolétariat se trouvent dans une politisation révolutionnaire de l'armée, instrument important de la lutte

pour la destruction de l'Etat bourgeois et l'abolition de l'esclavage du salariat.

Les groupes d'enseignants révolutionnaires en liaison avec les autres luttes locales, doivent développer une lutte et concrète et idéologique contre la morale bourgeoise et la répression sexuelle (par exemple sur le terrain de la contraception).

Quant à la « laïcité » actuelle de l'Ecole, il faut en dévoiler la nature, la « religion bourgeoise » ayant remplacé la religion chrétienne dans les manuels et les règlements : les établissements scolaires doivent devenir des lieux ouverts à tous où se débattent les questions de la fonction politique et sociale de l'Ecole.

Septembre 1969.

19. *Le droit à la paresse*, éd. Maspero, p. 63.

Annexes

I. Durkheim

La reproduction du texte de Durkheim ci-après nous paraît intéressante à plus d'un titre :

1) Les racines de la « participation » plongent loin dans le passé de l'Education nationale, et, en tous les cas, bien en deça de la V^e République : fonctionnaires d'Etat, « serveurs de la Nation », les enseignants sont appelés à identifier leur autoréforme pédagogique et morale à la réforme du fonctionnement de l'enseignement.

2) Si nous prenons au sérieux la périodisation proposée par Durkheim, elle révèle que, depuis la révolution de 1789, la bourgeoisie n'a pas une perspective historique suffisamment unifiante pour donner un sens précis à ses institutions d'enseignement, elle se contente d'en profiter.

Cette mise en ordre rejoint l'analyse de Trotsky qui fait tenir toute l'histoire du mouvement ouvrier et des luttes sociales au XIX^e siècle dans la dialectique du « déjà plus » et du « pas encore » : la bourgeoisie après l'expérience des révolutions en 1789 et au cours du XIX^e siècle n'est plus capable d'apporter des perspectives historiques à l'ensemble de la société alors que la classe ouvrière, eu égard et au développement des forces productives et à la faiblesse des critères organisationnels n'est pas encore capable de mener à bien la révolution.

1905 en Russie marque ainsi la fin du XIX^e et la répétition générale de ce qui ouvre le XX^e siècle : octobre 1917. A nous d'en trouver la sanction dans l'enseignement au niveau de l'organisation révolutionnaire (IV^e Internationale, sections nationales, tendances syndicales révolutionnaires) comme en ce qui concerne les luttes.

(Cf. sur ce point ch. III de « Bilan et perspectives », paru avec 1905 aux éd. de Minit, 1969.)

3) Nos mao-spontex, étudiants ou enseignants, paraissent bien incultes historiquement lorsqu'ils prétendent que l'idéologie bourgeoise est fondamentalement réduite à la défensive depuis que « le soleil rouge de notre cœur » pointe à l'horizon ; elle est en crise depuis qu'elle n'a pu s'assimiler positivement les expériences révolutionnaires de 89 et du XIX^e siècle. Et cela ne l'empêche ni de dominer, ni même de pénétrer les organisations réformistes et staliniennes du prolétariat qui en sont les porte-paroles et les plus fermes soutiens.

« L'enseignement secondaire se trouve aujourd'hui dans des conditions très spéciales qui rendent cette culture exceptionnellement urgente. Depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle, il traverse une crise très grave qui n'est pas encore parvenue à son dénouement. Tout le monde se rend compte qu'il ne peut pas rester ce qu'il a été dans le passé : mais on ne voit pas avec la même clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là, ces réformes qui depuis près d'un siècle, se succèdent périodiquement, attestant, à la fois la difficulté et l'urgence du problème. Certes, on ne pourrait, sans injustice, méconnaître l'importance des résultats obtenus : l'ancien système s'est ouvert à des idées nouvelles ; un système nouveau est en train de se constituer qui paraît plein de jeunesse et d'ardeur. Mais est-il excessif de dire qu'il se cherche encore, qu'il n'a de lui-même qu'une conscience encore incertaine, et que le premier s'est tempéré par d'heureuses concessions beaucoup plus qu'il ne s'est renouvelé ? Un fait rend particulièrement sensible le désarroi où sont, sur ce point, nos idées. A toutes les périodes antérieures de notre histoire, on pouvait définir d'un mot l'idéal que les éducateurs se proposaient de réaliser chez les enfants. Au Moyen Age, le maître de la Faculté des Arts voulait avant tout faire de ses élèves des dialecticiens. Après la Renaissance, les Jésuites et les Régents de nos collèges universitaires se donnèrent comme but de faire des « humanistes ». Aujourd'hui, toute expression manque pour caractériser l'objectif que doit poursuivre l'enseignement de nos lycées ; c'est que cet objectif, nous ne voyons que bien confusément quel il doit être.

» Et qu'on ne croie pas résoudre la difficulté en disant que notre devoir est tout simplement de faire de nos élèves des hommes ! La solution est toute verbale ; car il s'agit précisément de savoir quelle idée nous devons nous faire de l'homme, nous, européens, ou plus spécialement encore, nous, français du XX^e siècle. Chaque peuple a, à chaque moment de son histoire sa conception propre de l'homme ; le Moyen Age a eu la sienne, la Renaissance a eu la sienne, et la question est de savoir quelle doit être la nôtre. Cette question, d'ailleurs, n'est pas spéciale à notre pays. Il n'est pas de grand Etat européen où elle ne se pose et dans des termes presque identiques. (...)

103 » Quelle qu'en soit l'autorité, règlements et arrêtés, ne sont jamais que des mots qui ne peuvent devenir des réalités qu'avec le concours de ceux qui sont chargés de les appliquer. (...) Tant que l'indécision sera dans les esprits, il n'est pas de décision administrative qui puisse y mettre un terme. On ne décrète pas l'idéal, il faut qu'il soit compris, aimé, voulu, par tous ceux qui ont le devoir de le réaliser. Il faut, en un mot, que le grand travail de réflexion et de réorganisation qui s'impose soit : l'œuvre du corps même qui est appelé à se refaire et à se réorganiser. Il faut donc lui fournir tous les moyens nécessaires pour qu'il puisse prendre conscience de lui-même, de ce qu'il est, des causes qui le sollicitent à changer, de ce qu'il doit vouloir devenir. On entend sans peine que, pour obtenir un tel résultat, il ne suffit pas de dresser les futurs maîtres à la pratique de leur métier ; il faut, avant tout, provoquer de leur part un énergique effort de réflexion qu'ils devront poursuivre dans toute la suite de leur carrière mais qui doit commencer ici, à l'Université ; car, ici seulement ils trouveront les éléments d'information sans lesquels la réflexion sur la matière ne serait que des constructions idéologiques et des rêveries sans efficacité. (...) Car, il est impossible de se le dissimuler, par suite du désarroi intellectuel où (notre enseignement secondaire) se trouve in-certain entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé, (il) ne manifeste plus la même vitalité ni la même ardeur à vivre qu'autrefois. La remarque en peut être faite librement, car elle n'implique aucune critique qui s'adresse aux personnes ; le fait qu'elle constate est le produit de causes impersonnelles. (...) Il en résulte que le maître se demande souvent avec inquiétude à quoi sert et où tendent ses efforts ; il ne voit pas clairement comment ses fonctions se relient aux fonctions vitales de la société. (...)

» Un corps enseignant sans foi pédagogique, c'est un corps sans âme. Votre premier devoir et votre premier intérêt sont donc de refaire une âme au corps dans lequel vous devez entrer ; et vous seuls le pouvez. Assurément, pour vous mettre en état de remplir cette tâche, ce ne sera pas assez d'un cours de quelques mois. Ce sera à vous d'y travailler toute votre vie. Mais encore faut-il commencer par réveiller chez vous la volonté de l'entreprendre et par vous mettre entre les mains les moyens les plus nécessaires pour vous en acquitter. Tel est l'objet de l'enseignement que j'inaugure aujourd'hui. » (Leçon d'ouverture du cours de Pédagogie aux candidats à l'agrégation — « L'Evolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France », 1905 — *Education et Sociologie*, P.U.F., pp. 108 à 111.)

II. Description sociologique de la ségrégation sociale dans l'enseignement

Extraits de « La transmission de l'héritage culturel » de Pierre Bourdieu, in *Le partage des bénéfiques* (Ed. de Minuit).

« Chaque famille transmet aux enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribuent à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là, dans une large mesure, des taux inégaux de réussite.

» *Le capital culturel et sa transmission*

» L'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants. La part des « bons élèves » dans un échantillon d'élèves de 6^e, croissant en fonction du revenu de leur famille — ce qui aurait pu conduire à imputer aux conditions matérielles une influence favorisante —, M. Paul Clerc a pu montrer que, à diplôme égal, le revenu (fortement lié, on le sait, au niveau d'instruction du chef de famille) n'exerce aucune influence propre sur la réussite scolaire et que, tout à l'opposé, à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative, selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier, ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle. Plus que les diplômes obtenus par le père, plus même que le type de scolarité qu'il a pu accomplir (indiqué par le dernier établissement fréquenté), c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant.

» Alors que la réussite scolaire semble également liée au niveau culturel du père et de la mère, on saisit des variations significatives dans la réussite de l'enfant lorsque les parents sont de niveau inégal : « Lorsqu'un des parents est bachelier (ou titulaire d'un diplôme plus élevé), la réussite scolaire de l'enfant ne semble pas touchée par le niveau inférieur du conjoint ; même si le conjoint n'a aucun diplôme,

ou le Certificat d'études simplement, l'enfant est bon élève dans 60 % à 65 % des cas. Que l'autre conjoint ait le brevet n'ajoute rien à la réussite de l'enfant, qui dépend dans ce cas du diplôme le plus élevé. Lorsque l'un des conjoints est titulaire d'un brevet (B.E., B.S., B.E.P.C.), la réussite de l'enfant atteint un niveau élevé (60-70 %) à condition que l'autre conjoint ait au moins le Certificat ; s'il ne l'a pas, la réussite est moins fréquente (40 %). Lorsqu'un des conjoints a un diplôme technique, l'autre doit posséder plus que le Certificat d'Etudes, au moins un diplôme technique, pour assurer à l'enfant une réussite fréquente (60 %) ; sinon la réussite ne dépasse pas 40 %. A la limite, lorsque le conjoint est sans diplôme, la réussite scolaire plafonne à 35 % environ quel que soit le diplôme de l'autre conjoint si l'on excepte le Baccalauréat. » (Paul Clerc : *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6^e* — enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne, *Population*, n° 4 — août-septembre 1964, pp. 637-644.)

» L'examen des cas où les niveaux culturels des parents sont inégaux ne doit pas faire oublier qu'ils sont le plus souvent liés et que les avantages culturels qui sont associés au niveau culturel des parents sont cumulatifs, comme on le voit déjà au niveau de la 6^e, les enfants de parents bacheliers obtenant un taux de réussite de 77 % contre 62 % pour les enfants d'un bachelier et d'une personne dépourvue de diplôme, et plus nettement encore, à un degré plus élevé du cursus. Une évaluation précise des avantages et des désavantages transmis par le milieu familial devrait prendre en compte non seulement le niveau culturel du père et de la mère mais aussi celui des ascendants de l'une et l'autre branche (et aussi sans doute celui de l'ensemble des membres de la famille étendue). Ainsi, la connaissance que les étudiants en lettres ont du théâtre (mesurée au nombre moyen de pièces de théâtre vues sur scène) se hiérarchise parfaitement selon que la catégorie socio-professionnelle du père ou du grand-père est plus élevée ou à mesure que la catégorie socio-professionnelle du père et du grand-père s'élève conjointement ; mais en outre, pour une valeur fixe de chacune de ces variables, l'autre tend, parfois seule, à hiérarchiser les scores : autrement dit, à grand-père équivalent, les scores tendent à être d'autant plus forts que la position du père est plus élevée et, à père, équivalent, la position du grand-père tend aussi à hiérarchiser les scores (cf. Bourdieu et Passeron : « Les étudiants et leurs études »). Ainsi en raison de la lenteur du processus d'acculturation, des différences subtiles liées à l'ancienneté de l'accès à la culture continue de séparer des individus apparemment égaux sous le rapport de la réussite sociale et même de la réussite scolaire : la noblesse culturelle a aussi ses quartiers (pp. 389-390).

... Paul Clerc a montré que, bien que le taux de réussite

scolaire et le taux d'entrée en 6^e dépendent étroitement de la classe sociale, le taux d'entrée en 6^e serait moins inégal si les fils d'ouvriers avaient le taux d'entrée en 6^e selon la réussite des fils de cadres supérieurs que s'ils avaient au Cours Moyen le taux de réussite des fils de cadres supérieurs ; autrement dit, l'inégalité globale des taux d'entrée en 6^e tient davantage à l'inégalité d'entrée en 6^e à réussite égale qu'à l'inégalité de réussite scolaire (Paul Clerc) (*Op. cit.* p. 646). En fait, cela signifie que les handicaps sont cumulatifs, puisque les enfants de classes populaires et moyennes qui obtiennent globalement un taux de réussite plus faible doivent avoir une réussite plus forte pour que leur famille et leurs maîtres envisagent de leur faire poursuivre leurs études. Le même mécanisme de sur-sélection s'exerce selon le critère de l'âge : « Pour les bons élèves, écrivent Alain Girard et Paul Clerc, l'âge élevé n'est un facteur d'élimination sévère que dans les groupes sociaux où la volonté de scolarisation est plus faible et l'équipement scolaire moins riche (notamment en milieu rural) » (A. Girard et P. Clerc : « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en 6^e », *op. cit.*, p. 851). C'est-à-dire que les enfants des classes paysanne et ouvrière, généralement plus âgés que les enfants de milieux plus favorisés, sont plus fortement éliminés, à âge égal, que les enfants de ces milieux. » (Pp 401-402.)

... *La fausse neutralité de l'école.* Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'Ecole ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. En outre, le système scolaire tend à accorder un avantage supplémentaire aux enfants des milieux les plus favorisés parce que le système de valeurs implicites qu'il suppose et qu'il véhicule, les traditions pédagogiques qu'il perpétue et même le contenu et la forme de la culture qu'il transmet et qu'il exige sont en affinité avec les valeurs, les traditions et la culture des classes les plus favorisées.

Pour aller du plus manifeste au plus caché, il faut rappeler d'abord que la culture que transmet le système d'enseignement et la langue dans laquelle il effectue cette transmission sont très inégalement éloignés de la « culture » (au sens des ethnologues) et de la langue des différentes classes sociales. Plus précisément, il serait facile de montrer que l'enseignement, et tout particulièrement l'enseignement des lettres, s'adresse de façon privilégiée (objectivement) à des enfants issus de la classe cultivée en ce qu'il véhicule des

significations au second degré, se donnant pour acquis tout un trésor d'expériences au premier degré, lectures, spectacles, voyages. Il faudrait montrer aussi que les savoirs et les techniques que transmet le système scolaire et l'esprit dans lequel il les transmet sont solidaires de valeurs sociales qui ne sont autres que celles de la classe cultivée. Ainsi, par exemple, la tradition scolaire qui privilégie le « brillant » au détriment du « sérieux » est en parenté de choix avec les valeurs aristocratiques de dilettantisme qui s'expriment souvent chez les étudiants originaires des classes favorisées. L'exaltation de la prouesse intellectuelle s'inscrit naturellement dans la logique d'une pédagogie charismatique — « pédagogie du réveil » pour parler comme Max Weber — qui est en affinité structurale avec les valeurs des groupes privilégiés au point de vue culturel : les détenteurs statutaires de la bonne *manière* sont toujours enclins à dévaluer comme laborieuses et acquises, comme acquises laborieusement, des qualités qui ne valent que sous les dehors de l'innéité. Sous apparence de juger des « dons » innés, le professeur qui mesure au critère de l'éthos de l'élite cultivée des conduites inspirées par un éthos ascétique, oppose deux types de rapport à la culture auquel des individus de milieux différents sont inégalement promis par leur naissance. La culture de l'élite est si proche de la culture de l'Ecole que l'enfant originaire d'un milieu petit-bourgeois (ou, à fortiori, paysan ou ouvrier) ne peut acquérir que laborieusement ce qui est *donné* au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces attitudes et ces aptitudes qui ne semblent naturelles aux membres de la classe cultivée que parce qu'ils constituent la « culture » (au sens des ethnologues) de cette classe. L'enseignement favorise les plus favorisés en présumant tout un acquis qu'il traite comme inné.

« En outre, le recrutement social des maîtres de l'enseignement n'est pas sans entraîner dans l'univers scolaire des valeurs qui sont, selon le cas, celles des classes supérieures ou moyennes. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, l'étudiant originaire des classes populaires et moyennes sera jugé selon l'échelle de valeurs de la classe cultivée que de nombreux enseignants doivent à leur origine sociale et qu'ils reprennent volontiers à leur compte, surtout peut-être si leur appartenance à l'« élite » date de leur accession au « magistère ». Le renversement de la table des valeurs qui, par un changement de signe, transforme le sérieux en esprit de sérieux et la valorisation de l'effort en mesquinerie besogneuse et laborieuse, suspecte de compenser l'absence de dons, s'opère dès que l'éthos petit-bourgeois est jugé du point de vue de l'éthos de l'élite, c'est-à-dire mesuré au dilettantisme de l'homme cultivé et bien né. Tout à l'opposé, le dilettantisme que les étudiants des classes favorisées expriment en mainte conduite, et le style même de leur rapport avec une culture qu'ils ne doivent jamais complètement à l'Ecole (à la diffé-

rence des étudiants des autres milieux sociaux) répondent aux attentes, souvent inconscientes, des enseignants et plus encore aux exigences objectivement inscrites dans l'institution. Il n'est pas jusqu'à des indices de l'appartenance sociale, comme la « tenue » corporelle et vestimentaire, le style de l'expression ou l'accent, qui ne fassent l'objet de « petites perceptions » de classes et qui ne contribuent à orienter, le plus souvent de manières inconscientes, le jugement des maîtres.

» De même, les jugements que les instituteurs, imprégnés des valeurs de classe moyenne dont ils participent et dont ils proviennent souvent, portent sur leurs élèves, et surtout sur les enfants des classes populaires, prennent toujours en compte, indissociablement, non seulement la science et la maîtrise, mais aussi le style éthique qu'elles expriment. Invités à formuler leur opinion sur l'aptitude de leurs élèves à poursuivre leurs études, les instituteurs accordent d'autant plus souvent cette aptitude aux enfants qu'ils appartiennent à des milieux sociaux plus élevés dans la hiérarchie sociale, ce qui semble indiquer qu'ils prennent en compte, inconsciemment, l'appartenance sociale des enfants, « estimant qu'un milieu social élevé compensera dans l'avenir les insuffisances scolaires ». En fait, on le voit, les instituteurs, que l'on crédite trop rapidement d'une action d'incitation, tendent à agir, sans doute plus inconsciemment que consciemment, dans le même sens que les mécanismes d'élimination différentielle, et cela en ratifiant les choix opérés par les familles et en donnant « aux enfants des milieux favorisés, à réussite scolaire équivalente, une orientation vers des études longues plus fréquente qu'aux enfants des autres milieux. »

« Tout semble indiquer que l'esprit même de l'enseignement secondaire ou supérieur qui rejette comme « primaire » nombre de techniques et d'enseignements des techniques, qui dévalorise la pédagogie rationnelle orientée vers la transmission explicite et méthodique des savoirs et des savoir-faire, donnés sous l'apparence du don aux seuls fils de la classe cultivée, tend à défavoriser systématiquement les enfants des classes populaires et, à un moindre degré, des classes moyennes : ne recevant de leur famille rien, ou presque, qui puisse leur servir directement dans leur activité scolaire, ceux-ci sont contraints de toute attendre et de tout recevoir de l'Ecole, quitte à se voir reprocher des pratiques trop « scolaires ».

» Ainsi, le système d'enseignement peut, par sa logique propre, servir la perpétuation des privilèges culturels sans que les privilégiés aient à se servir de lui. En conférant aux inégalités culturelles une sanction formellement conforme aux idéaux démocratiques, il fournit même la meilleure justification objective à ces inégalités. Et ce n'est pas un ha-

sard si la tradition scolaire, comme les classes cultivées, tendent à traiter comme inégalités de dons, c'est-à-dire comme inégalités naturelles, des inégalités socialement constituées : outre qu'elle permet à l'élite de se justifier d'être ce qu'elle est, l'idéologie du don contribue à enfermer les membres des classes populaires dans le destin que la société leur assigne en les portant à percevoir comme inaptitudes naturelles ce qui n'est qu'un effet d'une condition inférieure. » (Pp. 405 à 409.)

III. Statistiques globales du recrutement

LES CHANCES SCOLAIRES SELON L'ORIGINE SOCIALE EN FRANCE, 1961-1962

Catégorie socio-professionnelle des parents	Chances object. (possib. d'accès)	Probabilités conditionnelles ¹				
		droit	sciences	lettres	médec.	pharm.
Salariés agricoles	0,7	12,5	34,7	50,0	2,8	0
Agriculteurs	3,6	16,2	37,0	38,1	5,6	3,1
Personnel de service	2,4	15,3	41,3	37,0	5,5	0,9
Ouvriers	1,4	12,3	42,8	39,9	3,6	1,4
Employés	9,5	21,1	39,4	28,6	8,6	2,3
Patrons ind. et com.	16,4	16,4	31,8	39,1	8,1	4,6
Cadres moyens	29,6	15,2	30,5	45,6	6,0	2,7
Prof. libérales et cadres supérieurs	58,5	16,9	33,3	33,2	10,8	5,8

1. Les probabilités conditionnelles supposent acquis l'entrée dans l'enseignement supérieur.

ORIGINE SOCIALE DES ETUDIANTS FRANÇAIS 1961-1962

(en pourcentage)

Catégorie socio-professionnelle des parents	Pop. active	Enseignement second long		Univer-sité	Nombre d'étud. d'Univ. p. 1.000 pers. act. des cat. corresp.
		Public	Privé		
Agriculteurs	15,7	6,5	13,5	5,6	3,9
Propriétaires				3,9	
Autres exploitants				1,7	
Salariés agricoles	4,3	1,2	0,8	0,6	1,4
Patrons de l'industrie et du commerce	10,4	16,5	25,3	17,7	18,0
Industriels	0,5	2,1	6,3	4,0	106,9
Commerçants	6,7	9,2	14,6	9,8	16,1
Artisans	3,2	5,3	4,4	3,9	22,5
Prof. libérales et cadres supérieurs	4,0	17,1	23,9	28,5	79,3
Cadres moyens	7,8	15,9	11,7	17,8	25,4
Employés	12,6	17,0	10,0	7,9	6,8
Ouvriers	36,7	15,9	7,4	6,4	1,9
Personnel de service	5,4	1,2	0,8	0,9	1,7
Rentiers, sans prof.		2,5	1,6	7,0	
Autres catégories	3,1	6,1	5,0	7,6	18,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	11,0

Source : Bureau universitaire de statistique, *Annexe statistique au feuillet documentaire*, février 1964 et mars 1964, Paris, complété par les résultats du recensement de 1962.

Nombre d'élèves
 par classe
 en 1962

ORIGINE SOCIALE DES ELEVES
 DU DEUXIEME DEGRE EN FRANCE (1961-1962)

Catégorie socio-professionnelle des parents	Cours VI			Cours IX			Classes terminales	
	Lycées	C.E.G.	Ens. sec. (privé)	Lycées	C.E.G.	Ens. sec. (privé)	Lycées	Etabl. privés
		Cours complém. (privé)	Cours complém. (privé)					
Agriculteurs	6,1	10,3	14,8	20	10,8	13,1	6,5	13,4
Salariés agricoles	1,4	2,8	1	1,4	2,6	0,8	0,7	1,5
Personnel de service	1,2	1,7	0,8	1,8	1,7	0,7	0,9	0,6
Ouvriers	20,3	38,3	9,6	23,9	29,8	6,7	9,7	4,9
Cadres moyens et empl.	32,9	25,5	23,2	23,8	28,9	21,4	31,1	18,1
Professions libér et cadres sup.	14,9	2,1	20,2	4,7	3	24,3	22,3	30
Patrons de l'ind. et du commerce	15,2	13,5	24,2	20,9	16,4	26,2	18,6	25,3
Divers	8	5,8	5,9	5,5	5,2	6,8	10,2	7,2

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, *Informations statistiques*, janv. 1964.

IV. Enseignement et ségrégation sociale dans les démocraties dites populaires

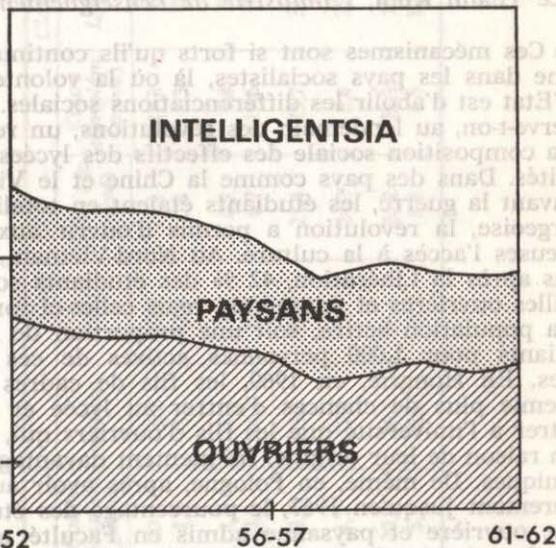
Lê Thanh Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, pp. 88-89.

« Ces mécanismes sont si forts qu'ils continuent à jouer même dans les pays socialistes, là où la volonté proclamée de l'Etat est d'abolir les différenciations sociales. Sans doute observe-t-on, au lendemain des révolutions, un renversement de la composition sociale des effectifs des lycées et des universités. Dans des pays comme la Chine et le Vietnam-Nord où avant la guerre, les étudiants étaient en totalité d'origine bourgeoise, la révolution a permis d'ouvrir aux classes laborieuses l'accès à la culture. Au Nord-Vietnam, en 1963-64, 9 ans après la Libération, 42 % des étudiants sont issus de familles ouvrières et paysannes, mais celles-ci forment 85 % de la population active, soit une proportion de moins de 2 étudiants pour 1.000 personnes actives de ces deux catégories. En Hongrie, en 1960, les fils de cadres ont 2 fois et demie plus de chances d'entrer au lycée et 4 fois plus d'entrer à l'université que les fils d'ouvriers qui, par contre, et en raison de leur origine, fréquentent davantage les écoles techniques. De même, en Pologne, après avoir augmenté régulièrement jusqu'en 1967, le pourcentage des étudiants d'origine ouvrière et paysanne admis en Faculté tend, depuis cette date, à décroître : de 39 à 28 % pour les fils d'ouvriers entre 1951 et 1961, de 25 à 19 % pour ceux de paysans, tandis que la part de l'intelligentsia se relève de 36 à 53 %. Dans tous les pays, qu'ils soient de l'Est ou de l'Ouest, les classes paysannes sont défavorisées du fait des conditions de leur milieu qui s'éloignent des caractéristiques d'une éducation essentiellement urbaine. »

ORIGINE SOCIALE ET CHANCES SCOLAIRES DES ELEVES EN HONGRIE EN 1960 (pour 1.000 ménages)

	Lycéens	Elèves d'écoles techniques	Etudiants d'université
Cadres supérieurs, intellectuels	142	24	31
Autres cadres	108	32	25
Total des cadres	121	29	28
Ouvriers qualifiés	59	55	9
Ouvriers spécialisés	44	52	7
Manœuvres, etc.	33	47	5
Total des ouvriers	48	52	7
TOTAL TOUTES CATEGORIES CONFONDUES	69	46	13

100%



V. La répression idéologique la famille et la sexualité

Les militants révolutionnaires doivent entreprendre un combat idéologique contre toutes les formes de répression qui s'exercent à la fois dans le cadre scolaire et dans le cadre extra-scolaire : répression culturelle, familiale, sexuelle. Ils doivent aussi savoir se démarquer des réformistes de tout poil, qu'ils répandent, comme les stalinien, l'idéologie bourgeoise la plus éculée, ou qu'ils proposent, de façon prétendument « apolitique », des libéralisations modernistes (sur l'éducation sexuelle par exemple). Pour orienter les interventions concrètes, nous proposons la lecture de quelques extraits de Wilhelm Reich et de Trotsky. Ils doivent per-

mettre aussi de préciser quel socialisme nous voulons et de tirer les leçons de la réaction thermidorienne en U.R.S.S. (Staline à partir de 1924). Ils doivent également s'engager, après une période dominée par la nullité et la stérilité du stalinisme en ces domaines, à élucider dès maintenant les rapports entre marxisme et psychanalyse, en vue de la période de transition, où les militants révolutionnaires auront à être de « bons instruments théoriques » capables de servir à l'émancipation idéologique des travailleurs dans leur vie quotidienne.

Dans le cadre de la société de classes, Reich caractérise la famille comme l'appareil répressif d'éducation :

« Le principal lieu d'incubation de l'atmosphère idéologique du conservatisme, c'est la famille autoritaire. Son prototype est le triangle : père, mère, enfant. Alors que les théories conservatrices font de la famille la base, la « cellule » de la société humaine, l'étude de ses variations au cours de l'histoire et de ses fonctions sociales permanentes révèle qu'elle est le résultat de constellations économiques déterminées. Nous ne considérons donc pas la famille comme la pierre angulaire et la base de la société, mais comme le produit de sa structure économique. Lorsque la sexologie, la morale et le droit conservateurs persistent à voir dans la famille la base de l'« Etat » et de la « Société », ils ont raison en ceci que la famille autoritaire est effectivement partie intégrante et condition de l'Etat autoritaire et de la société autoritaire. Cette famille possède les significations sociales suivantes :

1) au point de vue économique elle était à la naissance du capitalisme l'unité de production économique, telle qu'elle subsiste dans la paysannerie et le petit commerce.

2) au point de vue social, son rôle dans la société autoritaire est de protéger la femme et les enfants, dépourvus de droits économiques et sexuels.

3) au point de vue politique : tandis que dans la phase pré-capitaliste d'économie domestique et au début du capitalisme, la famille s'enracinait dans l'économie familiale (comme cela existe encore dans la petite exploitation agricole), le développement des forces productives et la collectivisation du mode de production se sont accompagnées d'un changement de fonction de la famille.

1. Cf. aussi Partisans n° 32-33 (Sexualité et répression); n° 39 (Pédagogie : éducation ou mise en condition?); n° 43 (Sport, culture et répression); n° 46 (Garde-fous, arrêtez de vous serrer les coudes ! — sur la psychiatrie).

Son enracinement économique a perdu en importance dans la mesure où la femme a été incorporée au processus de production. Sa fonction politique est apparue corrélativement, et c'est surtout cette fonction cardinale que maintiennent et défendent la science et le droit conservateurs : il s'agit de son rôle de fabrique d'idéologies autoritaires et de structures mentales conservatrices. Elle constitue l'appareil d'éducation par lequel tout individu de notre société doit passer dès son premier souffle. Elle forme l'enfant dans l'idéologie (Weltanschauung) réactionnaire, non seulement grâce à l'autorité qui y est institutionnalisée, mais par la vertu de sa structure propre ; elle est la courroie de transmission entre la structure économique de la société conservatrice et sa superstructure idéologique ; son atmosphère réactionnaire imprègne nécessairement et inextricablement chacun de ses membres. Par sa forme propre et par influence directe, elle transmet les idées conservatrices et les attitudes répandues à l'égard de l'ordre social en vigueur ; mais de plus, par sa forme sexuelle, structure particulière sur laquelle repose son existence et qu'elle entretient, elle exerce une action conservatrice directe sur la sexualité de l'enfant. Ce n'est pas par hasard que l'attitude favorable ou hostile à l'ordre social régnant correspond chez l'adolescent à une attitude favorable ou hostile à la famille. Ce n'est pas non plus par hasard que la jeunesse conservatrice et réactionnaire est, en règle générale, très attachée à la famille, la jeunesse révolutionnaire ayant en revanche une attitude de détachement de fait et d'hostilité de principe à son égard.

Tout cela est lié à l'atmosphère et à la structure anti-sexuelle de la famille ainsi qu'aux relations des membres de la famille dans ce qu'elles ont de plus intériorisé.²

En 1923, dans la phase de construction du socialisme, Trotsky montre comment se posait le problème de la liquidation de la structure familiale autoritaire, et à quels obstacles cela se heurtait :

« Depuis cette époque, le prolétariat a accompli un énorme bond, bien plus grand toutefois sur le terrain politique que dans ses mœurs et coutumes. Les habitudes de vie sont terriblement conservatrices. Bien entendu la rue Rasterjajef n'existe plus sous sa forme d'autrefois. Le traitement bestial des apprentis, l'attitude rampante devant l'employeur, l'ivresse jusqu'à la folie, le « voyoutisme » au son de l'accordéon tout cela n'existe plus aujourd'hui. Mais dans les rapports entre l'homme et la femme, entre parents et enfants, au sein de la famille coupée du monde extérieur, les coutumes de la rue Rasterjajef conservent encore de profondes

2. W. REICH : *La Révolution sexuelle*, Plon : pp. 112-113.

racines. Des années et des décades de développement économique et de progrès culturel sont encore nécessaires pour les extirper de leur dernier réduit : la vie personnelle et la vie de famille, et pour transformer celle-ci de fond en comble dans l'esprit du collectivisme.

Les problèmes de la vie de famille furent l'objet de discussions particulièrement ardentes à la réunion des agitateurs et organisateurs de masse de Moscou. Tout le monde désirait vider son cœur à ce sujet. Le nombre des impressions, des observations et principalement des problèmes est considérable ; et non seulement ils restent sans réponse, mais les questions elles-mêmes restent ignorées, à l'ombre, ne parviennent à l'opinion publique ni par la presse, ni par les réunions. La vie des travailleurs, de la masse, la vie communiste, le contact quotidien des communistes avec la large masse des travailleurs, quel immense champ d'observations, de déductions, et d'influence active ! »

« C'est seulement après la conquête du pouvoir par la classe ouvrière que sont créées les conditions d'une véritable transformation de la vie jusque dans ses bases les plus profondes. On ne peut rationaliser la vie, la transformer selon les exigences de la raison, sans rationaliser la production ; car la vie prend racine dans l'économie. Seul le socialisme s'assigne pour tâche de soumettre et de subordonner à la raison l'ensemble de l'activité économique des hommes. La bourgeoisie, en la personne de ses courants les plus progressifs, se bornait à rationaliser d'une part la technique au moyen de la mécanisation et d'inventions, par les sciences naturelles, la technologie, la chimie, et d'autre part la politique à l'aide du parlementarisme ; mais elle stoppa devant l'économie qui demeura le champ clos de la concurrence aveugle. C'est pourquoi le règne de l'inconscience et de la cécité devait s'éterniser dans la vie de la société bourgeoise. La classe ouvrière qui s'est emparée du pouvoir, se fixe pour tâche de soumettre les bases économiques des relations humaines à une direction et à un contrôle conscients. C'est ainsi seulement que devient possible une transformation rationnelle de la vie. C'est pour la même raison que l'on constate la dépendance étroite de nos succès dans le domaine de la vie quotidienne et des succès accomplis dans l'économie. Il n'est pas douteux pourtant que même dans l'état actuel de notre économie, on pourrait faire pénétrer dans notre vie infiniment plus d'éléments de critique, d'initiative et de raison. C'est là, précisément, une des tâches de cette époque. Mais il est incontestable que la transformation radicale de la vie, s'exprimant notamment dans l'émancipation de la femme, de son état d'esclave do-

3. TROTSKY : « Problèmes de la vie quotidienne » in *Quatrième Internationale*, n° 6-8, 12^e année, volume 12, 1954 : pages 33 et 35.

mestique, l'éducation publique des enfants, sa libération du mariage des éléments de contrainte économique, etc. ne sauraient devenir une réalité que dans les conditions de l'accumulation sociale et de la suprématie croissante des formes économiques socialistes sur les formes capitalistes.

La vérification critique de la vie est actuellement une condition nécessaire afin que la vie, rendue conservatrice par des siècles de tradition, ne reste pas en-deçà des possibilités de progrès offertes déjà par nos ressources économiques d'aujourd'hui et par celles des jours à venir. Des succès, même minimes, dans la sphère de la vie quotidienne qui, par essence comporteront une élévation de niveau de culture de l'ouvrier et de l'ouvrière donneront instantanément la possibilité d'accroître la rationalisation de l'industrie et d'accélérer par conséquent l'accumulation socialiste. Ce dernier facteur, à son tour, ouvrira la voie à de nouvelles conquêtes dans la socialisation de la vie. Cette indépendance est de nature dialectique. Le facteur historique principal est l'économie. Sur celui-ci, nous, parti communiste, ne pouvons agir qu'au travers de la classe ouvrière, en élevant constamment la qualification technique et culturelle de ses divers éléments. Au sein de l'Etat ouvrier le travail culturel sert le socialisme. Et le socialisme c'est l'épanouissement grandiose de la culture, de la véritable culture, en dehors des classes, de la culture de l'homme et de l'humanité. »

Dans La Révolution Trahie en 1936, après la dégénérescence de l'U.R.S.S., Trotsky analyse les répercussions du Thermidor soviétique dans la vie quotidienne, régression par rapport à la révolution d'Octobre et aux lois léninistes sur l'avortement, l'émancipation de la femme ; retour à l'idéologie bourgeoise de la famille servant à la bureaucratie pour assurer sa domination sur les travailleurs et la jeunesse :

« La révolution d'Octobre a tenu honnêtement parole en ce qui concerne la femme. Le nouveau pouvoir ne s'est pas contenté de donner à la femme les mêmes droits juridiques et politiques qu'à l'homme, il a fait — et c'est beaucoup plus — tout ce qu'il pouvait et en tout cas infiniment plus que tout autre régime pour lui ouvrir réellement l'accès à tous les domaines économiques et culturels. Mais pas plus que le « tout-puissant » parlement britannique, la plus puissante révolution ne peut faire de la femme un être identique à l'homme ou, pour mieux dire, partager également entre elle et son compagnon les charges de la grossesse, de l'enfantement, de l'allaitement, et de l'éducation des enfants. La révolution a tenté héroïquement de détruire l'ancien « foyer familial » croupissant, institution archaïque, routinière, étouffante, dans laquelle la femme des classes labo-

rieuses est vouée aux travaux forcés de l'enfance jusqu'à la mort. A la famille, considérée comme une petite entreprise fermée, devait se substituer dans l'esprit des révolutionnaires un système achevé de services sociaux : maternité, crèches, jardins d'enfants, restaurants, blanchisseries, dispensaires, hôpitaux, sanatoriums, organisations sportives, cinémas, théâtres, etc. L'absorption complète des fonctions économiques de la famille par la société socialiste, liant toute une génération par la solidarité et l'assistance mutuelle, devait apporter à la femme et dès lors au couple, une véritable émancipation du joug séculaire. Tant que cette œuvre n'aura pas été accomplie, quarante millions de familles soviétiques demeureront, dans leur grande majorité en proie aux mœurs médiévales, à l'asservissement et à l'hystérie de la femme, aux humiliations quotidiennes de l'enfant, aux substitutions de l'une et de l'autre. A ce sujet aucune illusion n'est permise. Et c'est précisément pourquoi les modifications successives du statut de la famille en U.R.S.S. sont celles qui caractérisent le mieux la nature véritable de la société soviétique et l'évolution de ses couches dirigeantes.

On n'avait pas réussi à prendre d'assaut l'ancienne famille. Ce n'était pas faute de bonne volonté. Ce n'était pas non plus qu'elle eût une si ferme assise dans les cœurs. Au contraire, après une courte période de méfiance envers l'Etat, ses crèches, ses jardins d'enfants, ses divers établissements, les ouvrières et après elles les paysannes les plus avancées apprécieraient les immenses avantages de l'éducation collective et de la socialisation de l'économie familiale. Par malheur la société se révéla trop pauvre et trop peu civilisée. Les ressources réelles de l'Etat ne correspondaient pas aux plans et aux intentions du parti communiste. La famille ne peut pas être abolie : il faut la remplacer. L'émancipation véritable de la femme est impossible sur le terrain de la « misère socialisée ». L'expérience confirma bientôt cette dure vérité formulée par Marx 80 ans auparavant (...)

Ayant démontré son incapacité à fournir aux femmes obligées de recourir à l'avortement le secours médical nécessaire et les installations hygiéniques, l'Etat change brusquement de voie et s'engage dans celle de prohibitions. Et comme en d'autres cas, la bureaucratie fait de pauvreté vertu. Un des membres de la cour suprême soviétique, Soltz, spécialisé dans les questions se rapportant au mariage, justifie la prochaine interdiction de l'avortement en disant que la société socialiste ne connaissant pas le chômage, etc. la femme ne peut y avoir le droit de repousser les « joies de la maternité ». Philosophie de curé, disposant par surcroît de la poigne du gendarme. Nous venons de lire dans l'organe central du parti que la naissance d'un enfant est pour beaucoup de femmes — et il serait plus juste de dire pour la plupart — « une menace ». Nous venons d'entendre une haute autorité soviétique constater que « la décision concernant

l'enfance abandonnée et délaissée s'accomplit faiblement », ce qui signifie certainement un accroissement du nombre des enfants abandonnés ; et voici qu'un haut magistrat nous annonce qu'au pays où « il est doux de vivre », les avortements doivent être punis de prison, exactement comme dans les pays capitalistes où il est triste de vivre. On voit d'avance qu'en U.R.S.S. comme en Occident, ce seront surtout les ouvrières, les paysannes, les domestiques auxquelles il sera malaisé de dissimuler leur péché, qui tomberont entre les pattes des géoliers. Quant à « nos femmes » qui demandent des parfums de bonne qualité et d'autres articles de ce genre, elles continuent à faire ce qui leur plaît sous le nez d'une justice bienveillante. « Nous avons besoin d'hommes » ajoute Soltz en fermant les yeux sur les enfants abandonnés. Des millions de travailleuses pourraient, si la bureaucratie n'avait mis sur leurs lèvres le sceau du silence lui répondre : « faites donc vous-mêmes des enfants ! ». Ces messieurs ont visiblement oublié que le socialisme devait éliminer les causes qui poussent la femme à l'avortement et non faire bassement intervenir le policier dans la vie intime de la femme pour lui imposer les « joies de la maternité ».

Le projet de loi sur l'avortement a été soumis à une discussion publique. Le filtre serré de la presse soviétique dut tout de même laisser passer nombre de plaintes amères et de protestations étouffées. La discussion cessa aussi brusquement qu'elle avait commencé. L'exécutif a fait, le 27 juin 1936, d'un projet infâme une loi trois fois infâme. Plusieurs des avocats patentés de la bureaucratie en furent même incommodés. Louis Fischer écrivit que la nouvelle loi était en somme un déplorable malentendu. A la vérité, cette loi dirigée contre la femme, mais qui institue pour les dames un régime d'exception est l'un des fruits légitimes de la réaction thermidorienne (cette loi a été abrogée depuis lors).

La réhabilitation solennelle de la famille qui a lieu — coïncidence providentielle ! — en même temps que celle du rouble, résulte de l'insuffisance matérielle et culturelle de l'Etat. Au lieu de dire : « nous avons été trop pauvres et trop incultes pour établir des relations socialistes entre les hommes, mais nos enfants et arrière-neveux le feront » les chefs du régime font recoller les pots cassés de la famille et imposent, sous la menace des pires rigueurs, le dogme de la famille, fondement sacré du socialisme triomphant. On mesure avec peine la profondeur de cette retraite ! (...)

La reculade revêt des formes d'une écœurante hypocrisie et va beaucoup plus loin que ne l'exige la dure nécessité économique. Aux raisons objectives du retour à des normes bourgeoises, telles que le paiement d'une pension alimentaire à l'enfant, s'ajoute l'intérêt social, qu'ont les milieux dirigeants à approfondir le droit bourgeois. Le motif le plus impérieux du culte actuel de la famille est sans nul doute le

besoin qu'éprouve la bureaucratie d'une stable hiérarchie des rapports et d'une jeunesse disciplinée par quarante millions de foyers servant de point d'appui à l'autorité et au pouvoir. »⁴

Les P.C. occidentaux, inconditionnellement soumis à la défense de l'U.R.S.S., prirent exemple sur le stalinisme pour diffuser l'idéologie la plus moralisatrice et la plus réactionnaire. Ainsi Paul Vaillant-Couturier, le 31 octobre 1935 écrivait dans l'Humanité :

« AU SECOURS DE LA FAMILLE !

AIDEZ-NOUS A LANCER NOTRE GRANDE ENQUETE POUR LE DROIT A L'AMOUR. On sait que la natalité décroît en France avec une rapidité redoutable... Les communistes se trouvent donc placés devant un fait très grave. Le pays qu'ils ont la tâche historique de transformer ; le monde français qu'ils entendent mettre à l'endroit risque de leur revenir mutilé, atrophié, appauvri en hommes.

La malfaisance du capitalisme mourant, l'immoralité dont il donne l'exemple, l'égoïsme qu'il développe, la misère qu'il crée, la crise qu'il engendre, les maladies sociales qu'il propage, les avortements clandestins qu'il provoque, détruisent la famille.

Les communistes veulent lutter pour défendre la famille française. Ils ont rompu une fois pour toutes avec la vieille tradition petite-bourgeoise — individualiste et anarchiste — qui fait de la stérilisation un idéal.

Ils veulent hériter d'un pays fort, d'une race nombreuse. L'exemple de l'U.R.S.S. leur montre la route. Mais il faut, dès à présent, employer les vrais moyens de sauver la race.

Dans « le malheur d'être jeune », j'avais évoqué les difficultés qu'ont aujourd'hui les jeunes pour fonder un foyer. Et j'avais défendu avec eux, leur droit à l'amour.

Le droit à l'amour, amour de l'homme et de la femme l'un pour l'autre, amour de l'enfant, amour filial, ce sera le thème de notre nouvelle grande enquête... Cette enquête, je la vois alimentée par les lettres de nos lecteurs relatant leurs difficultés, leurs angoisses et leurs espoirs, enquête qui examinera les moyens de sauver la famille française en donnant à la maternité et à l'enfance, en donnant aux familles nombreuses, la place et les avantages qu'elles doivent avoir dans le pays.

4. Léon TROTSKY : *La Révolution Trahie* : chapitre 7, la famille, la jeunesse, la culture, éd. de Minuit, p. 535 et sqq.

Ecrivez-nous, les jeunes, écrivez-nous, les papas et les mamans !...

P. VAILLANT-COUTURIER. »

(Cité par Reich, in *La Révolution Sexuelle*, éd. Plon, p. 216.)

En 1930 déjà, Wilhelm Reich nous donne les éléments d'analyse pour dénoncer « la misère du réformisme en matière de sexualité »¹.

Il est nécessaire de reprendre ces analyses en vue de contrer la propagande moderniste qui s'introduit dans les foyers socio-éducatifs des lycées, les maisons de la culture, etc. (conférences sur l'éducation sexuelle, la contraception, le planning familial, etc.) :

« Ce qui devient à la mode sous le nom d'éducation sexuelle n'est qu'une demi-mesure ; pire que cela, elle sème la confusion, car elle part de prémices qui ont une suite logique, et refuse de suivre la chaîne des conséquences. C'est ainsi que l'on explique à une fille de 14 ans la nature de la menstruation, mais qu'on lui dissimule soigneusement la nature de l'excitation sexuelle. Nous voyons ici se confirmer ce que nous disions plus haut, à savoir qu'une explication purement biologique de la vie sexuelle n'est qu'une manœuvre de diversion. L'adolescent n'est pas tellement soucieux de savoir comment l'ovule et le spermatozoïde s'unissent pour réaliser le « mystère » d'un nouvel être vivant ; l'usage de ces moyens.

Il est clair que dans une société qui ne reconnaît pas les rapports sexuels extra-conjugaux, qui ne veille même pas à l'hygiène sexuelle des adultes, les questions de cet ordre ne peuvent recevoir ni réponse ni solution.

Il est tout aussi clair que sans une éducation sexuelle des enfants tout à fait nouvelle, et sans solution des problèmes du logement et des moyens anti-conceptionnels. Il serait inconséquent et même dangereux de conseiller aux adolescents d'aller de l'avant et de pratiquer des rapports sexuels. Cette façon d'agir serait non moins nuisible que son anti-thèse, le prêche de la continence.

Il fallait montrer les contradictions de la situation et l'impossibilité de les résoudre dans les conditions actuelles. J'espère y être à peu près parvenu. Cependant, si nous ne sommes pas des charlatans ou des couards, nous devons admettre le principe de la sexualité juvénile, aider les adolescents lorsque nous le pouvons, et faire ce qu'il faut pour préparer la voie à leur libération. Le lecteur aura pu se

5. Lire aussi *La Révolution sexuelle*, p. 74.

rendre compte de l'ampleur de la tâche et des responsabilités qu'elle implique.

Peut-être comprend-il mieux aussi la timidité et l'inconséquence de l'éducation sexuelle qui sévit aujourd'hui. Elle se caractérise ainsi : elle arrive toujours trop tard, elle s'entoure de mystère, elle glisse toujours sur l'essentiel, le plaisir sexuel. (...)

Je soutiens que la jeunesse actuelle connaît des temps beaucoup plus durs pour elle que par exemple la jeunesse du début du siècle. Vivre dans un refoulement complet était encore possible. Aujourd'hui, les sources de la vie juvénile se sont frayé un passage, mais la jeunesse n'a pas l'aptitude psychologique, ni l'appui social qui permettraient d'en profiter. Il n'est plus possible néanmoins d'enrayer ce mouvement. *La crise sexuelle de la jeunesse est un aspect de la crise générale de l'ordre social autoritaire. Elle ne peut recevoir de solution collective dans ce cadre.* » (Reich : *Rév. sexuelle*, pp. 153-155.)

V. Sur le secrétaire pédagogique national du S.N.E.S.

Le Secrétaire Pédagogique National du S.N.E.S., Jean Petite, donne, dans *l'Université Syndicaliste* (n° 20, pp. 12 et 13, 1969), un excellent exemple de la pratique et de l'orientation participationniste d'une direction cégétiste. Sous le titre : « Pour un bon bachot ! », il appelle les enseignants à aider le ministre à « gagner la bataille » du bac 1969 menacé, d'après lui, par deux redoutables « pressions » : l'une, qui inciterait à supprimer l'examen, ou à le boycotter ; l'autre, qui « tend à donner au baccalauréat le caractère sélectif qu'exige pour certains la suite des études ». Petite raisonne comme si l'examen n'avait pas déjà ce caractère sélectif et, au cas où la formule nouvelle qu'il a contribué à élaborer ne serait pas satisfaisante, il suggère au ministre un certain nombre de « dialogues » supplémentaires pour l'améliorer (cf. article E.E., n° 19, juin 69).

Le rôle propre de Petite, au S.N.E.S., cela semble être de faire une perpétuelle surenchère au gouvernement comme dans ce texte de l'U.S. n° 21 (juin 69) où il « tempête » pour obtenir une collaboration de l'inspection générale. En fait, ce texte apostrophe beaucoup moins le ministre que les en-

1. Par ailleurs régulièrement candidat P.S.U. aux législatives pour la circonscription Caen-Lisieux.

seignants eux-mêmes que Petite veut inciter à se mobiliser massivement dans le cadre des possibilités de recherche pédagogique ouvertes par une récente circulaire officielle. Au cas où le syndiqué de base n'en aurait pas pris connaissance !

« ANIMATION PEDAGOGIQUE OU ENCADREMENT

... » Il ne suffit pas en ce domaine de revendiquer pour le professeur dans sa classe individuellement, ou collectivement dans un groupe de recherche pédagogique, le droit d'agir. *Ce droit lui est en fait peu contesté. Il est même aujourd'hui souhaité* et les pouvoirs publics se contenteraient fort bien d'une recherche sauvage et d'y gaspiller quelques maigres crédits. Celle-ci n'est pas de nature à résoudre les problèmes qui se posent aujourd'hui.

» Plus positive sans doute est dans ce domaine la circulaire du 5 mai parue au B.O. du 18 mai et qui définit correctement le rôle et les limites des établissements pilotes ou chargés d'expérience avec les garanties pour les personnels. De même, elle envisage une procédure de développement par le moyen des établissements-témoins ou de référence. *Nos camarades doivent utiliser les possibilités qu'ouvre cette circulaire*, si toutefois le contingent global de décharges de service permet de dégager le temps d'une véritable recherche. Mais ces mesures n'auront de sens que si, dès le début, *l'ensemble du personnel se sent concerné* et s'il est en mesure d'avoir son mot à dire, de contrôler ce qui se fait, si d'autre part une politique cohérente du perfectionnement est mise en place.

» Pour cela il convient que la mutation de l'Inspection Générale demandée par notre Congrès, intervienne à plus brefs délais, que *son rôle dans la stratégie du développement pédagogique soit défini*. Il faut, et nous l'avons demandé dans notre récente audience au Ministère que dès l'an prochain une série de stages par spécialités définissent parfaitement avec l'Inspection Générale les conditions d'une entreprise collective. Nous souhaitons que les diverses associations spécialisées comprennent l'intérêt d'une telle procédure. Nous souhaitons pouvoir en débattre avec l'Inspection Générale. Nous prendrons quant à nous nos responsabilités quoi qu'il arrive. Il faudrait ensuite que par Académie des confrontations analogues aient lieu avant toute visite dans une classe. Le bilan des recherches devrait être dressé, l'analyse des difficultés menée en commun. Tel est le minimum indispensable.

» *Il serait souhaitable qu'il y ait une coordination entre la recherche et l'Inspection Générale*, mais cela ne peut se

faire que paritairement avec la présence des représentants mandatés des enseignants. En effet une pratique trop longue et encore récente nous a fait connaître *trop de conflits* entre les expériences et certains Inspecteurs Généraux, pour que nous ne réclamions pas des discussions paritaires. Il devrait en être ainsi aussi bien pour la recherche sur programme que pour la recherche spontanée. »

2. Dans tout ce texte, c'est évidemment nous qui soulignons.

Bibliographie politique sur l'enseignement

- Karl MARX, *Le Capital* (I et II), Editions Sociales.
 Karl MARX, *Critique du Programme de Gotha*, Editions Sociales.
 Karl MARX, *Travail salarié et Capital*, Editions Sociales.
 Paul LAFARGUE, *Le droit à la Paresse*, Ed. Maspero.
 V.I. LÉNINE, *L'Etat et la Révolution*, Editions Sociales.
 LÉON TROTSKY, *La Révolution trahie*.
 LÉON TROTSKY, *Programme de transition*.
 LÉON TROTSKY, *Les syndicats à l'époque de la décadence impérialiste*.
 DURKHEIM, *Education et Sociologie*, coll. « Le sociologue », S.U.P.
 LÊ THANH KHOÏ, *L'industrie de l'enseignement*, Ed. de Minuit.
 J.P. DARRAS, *Le partage des bénéfices*, Ed. de Minuit.
 P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, *Les Héritiers*, Ed. de Minuit.
 A. PROST, *L'enseignement en France de 1880 à 1967*, coll. « U », Colin.
Partisans n° 39, « Pédagogie : éducation ou mise en condition ? »
 J.P. VIGIER et G. WAYSAND, « Révolution scientifique et impérialisme », *Les Temps modernes*, août-septembre 1968.
 W. REICH, *La Révolution Sexuelle*, Ed. Plon.
 F. OURY et A. VASQUEZ, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Ed. Maspero.
 E. FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*.

Documents d'études (à connaître absolument) :

- Plan Langevin-Wallon*.
L'Ecole et la Nation, n° 156 et n° 167.
Michel Rocard parle..., Seuil, coll. Politique.
Tribune Socialiste, du 7-11-68, n° spécial « Programme ».

Table

Introduction	3
Avertissement	4
1. « Démocratisation » ou industrialisation	14
2. Autoritarisme ou pouvoir d'Etat	21
3. Pour une pédagogie de transition	34
4. Pédagogie, réforme ou révolution	43
5. Annexes :	
I. Durkheim	60
II. Description sociologique de la ségrégation sociale dans l'enseignement	63
III. Statistiques globales du recrutement	68
IV. Enseignement et ségrégation sociale dans les démocraties dites populaires	71
V. La répression idéologique, la famille et sexualité	72
VI. Sur le secrétaire général pédagogique du S.N.E.S.	81
Bibliographie politique	84

cahiers rouges

- La médecine confisquée. 48 pages. 2 F. « Cahier Rouge », n° 2.
- De la bureaucratie. 48 pages. 2 F. « Cahier Rouge », n° 3.
- L'intervention en Tchécoslovaquie, pourquoi ? 48 pages. 2 F. « Cahier Rouge », n° 5.
- Document du premier congrès de la Ligue communiste. « Cahier Rouge », nos 6-7, 144 pages. 3 F. « Cahier Rouge », nos 8-9, 116 pages, 3 F.

classiques rouges

(Nouvelle série)

- Trotsky : La révolution permanente en Russie n° 1, 56 p., 2 F.
- Trotsky : Nature de l'Etat soviétique n° 2, 46 p., 2 F.

marx ou crève

(Série polémique et débats)

- Marxisme et petite-bourgeoisie, n° 1, 62 p., 2 F.

Quatrième internationale

revue mensuelle

le n° : 5 F

Abonnements : 95, rue du Faubourg-Saint-Martin,

Paris X^e

documents rouges

- Contradictions capitalistes et crise monétaire. 40 pages. 1 F. « Document Rouge », n° 1.
- Les contradictions du capitalisme français et leurs solutions bourgeoises, 30 pages. 1 F. « Document Rouge », n° 2.
- Lutte armée et lutte de classes en Amérique latine (rédigé par les camarades du P.O.C. brésilien). 32 pages. 1 F. « Document Rouge », n° 3.
- Où va le capitalisme ? (La crise économique internationale et la crise de la bourgeoisie française). 32 pages. 1 F. « Document Rouge » n° 2.

COMMANDES A ROUGE, B.P. 201, PARIS-19^e

abonnez-vous à **rouge**

hebdomadaire de la Ligue Communiste
(Section Française de la IV^e Internationale)



B. P. 201 - Paris 19^e.

Pli ouvert : 6 mois	25 F
1 an	50 F
Pli fermé : 6 mois	40 F
1 an	80 F
Par avion : 6 mois	50 F
1 an	100 F
Abonnement de soutien	100 F

C.C.P. Paris 25 043 88

Achévé d'imprimer en novembre 1969
pour le compte de François Maspero, éditeur
sur les presses de l'Imprimerie Ch. Corlet, à 14 - Condé-sur-Noireau
Dépôt légal : 4^e trimestre 1969 — N° d'Imprimeur : 7763
N° d'Editeur : 312 — Premier tirage : 5.000 exemplaires

François Maspero, éditeur
1, place Paul-Painlevé, Paris-V^e

3,00 F