

<http://collectiflieuxcommuns.fr/?251-l-etat-de-l-enseignement>



L'état de l'enseignement

- Documents extérieurs - Autonomie individuelle : l'émancipation - Education - Paideia -



Date de mise en ligne : dimanche 27 septembre 2009

Copyright © Lieux Communs - Tous droits réservés

Ce texte ne date pas d'hier, il est paru en avril 1983, rédigé par un (ou des) auteur(s) parfaitement anonyme(s) faisant partie d'un collectif qui se nommait « L'Antenne ». Ce collectif se présentait ainsi : « L'Antenne, association régie par la loi de 1901, créée en octobre 1981 à Paris, est un collectif de travail engagé dans une réflexion critique sur les événements, faits et idées proposés et élaborés par les organes d'information contemporains, nationaux et internationaux. L'Antenne publie périodiquement une « Lettre » et occasionnellement des « Documents ».

Une compilation de leurs onze « Lettres » parues plus ou moins semestriellement et confidentiellement entre novembre 1982 et février 1989 a été éditée en 1989. Les thèmes abordés dans celles-ci d'un point de vue de critique sociale étaient variés : le sionisme, l'antiracisme, l'anticolonianisme, le terrorisme, le Moyen-Orient, les sciences sociales, les luttes sociales en France, le procès Barbie, la guerre Iran-Irak. Ces analyses pleines de bon sens et de justesse historique ont parfois irrité à la première lecture, elles revenaient souvent sur les résultats et les conséquences inattendues des bouleversements post 68 et donnaient l'impression d'être quelque peu « élitistes »...

L'ETAT DE L'ENSEIGNEMENT

1

Vingt ans de réformes en cascade - dont certaines ne permettaient même pas d'achever la mise en place des précédentes -, n'ont apparemment pas suffi : l'Education nationale semble destinée à vivre sur le mode du bouleversement quasi permanent, à un rythme qui n'est plus celui de l'alternance des régimes politiques, mais des équipes présidentielles et de leurs clientèles. On semble d'ailleurs s'être habitué à l'idée que les réformes de l'Education nationale ne soient soumises au contrôle parlementaire que sous la forme de « lois d'orientation » par rapport auxquelles les décrets d'application, réellement décisifs, sont présentés comme de simples mesures techniques. De plus en plus, la préparation et la mise en oeuvre des réformes s'inspirent des techniques du marketing, avec leurs enquêtes, commissions, « journées de réflexion ». Si la gravité du mal se mesure à la longueur et à l'inefficacité du traitement, le mal est grave ; il est d'ailleurs aussi mystérieux que grave, puisque la même bonne volonté proclamée lui applique les remèdes les plus hétéroclites. Le diagnostic inlassablement répété de l'échec (échec des élèves, échec de l'institution) laisse supposer que des finalités déterminées, bien connues et relativement stables, sont devenues impossibles à atteindre avec les mêmes moyens que jadis en raison des circonstances, parmi lesquelles les plus fréquemment alléguées sont la « crise » (de la société) et la « massification » (du public scolaire) ; d'une réforme à l'autre, l'Etat continue cependant à vouloir désespérément le bien général, formulé à peu près toujours dans les mêmes termes, car l'Ecole est sans doute l'un des terrains où les prétendus changements politiques apparaissent le plus crûment dans leur nature de leurs.

2

Les discours des réformateurs d'hier et d'aujourd'hui dégagent invariablement la même odeur de vertu et d'optimisme : Monsieur Legrand, principal ouvrier du bouleversement qui se prépare, comme d'ailleurs ses commentateurs, journalistes de tous bords, ne manque pas une occasion de souligner que tout pourrait être pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires possibles, que les individus que l'Ecole pourrait produire, et les

entreprises auxquelles elle les livrerait, pourraient s'entendre à la satisfaction générale, si les maîtres attachés à quelques misérables privilèges ne menaçaient de faire tout échouer. Les responsables du prochain échec de la prochaine réforme sont d'ores et déjà désignés : ils sont les seuls à faire passer leurs avantages particuliers avant le bien public. Le ton moralisateur et bien intentionné du discours pédagogique officiel a jusqu'à présent réussi à occulter les évidences les plus criantes au regard du simple bon sens : l'incroyable misère matérielle de la plupart des établissements scolaires et l'incidence indubitable de la surcharge des classes sur l'échec scolaire ne sont sans doute pas les causes déterminantes de la dérive générale du système éducatif, mais ce sont les causes certaines d'effets circonscrits et passablement négatifs.

En dehors de toute vision claire des fins, des moyens et des contenus, il est absolument assuré qu'en agissant sur ces causes-là on ne risquerait pas de se tromper : quiconque a pratiqué l'enseignement sait que, toutes choses égales par ailleurs, si le nombre des élèves par classe était réduit de moitié, leur « niveau », objet de tant d'inquiétudes, remonterait de manière spectaculaire. Mais c'est précisément l'unique mesure que personne, au grand jamais, n'a songé ni ne songera à prendre.

L'argument du coût est ici parfaitement hypocrite : le coût exorbitant des politiques prétendument culturelles et sociales qui brassent du vent à des échelles et à des prix de plus en plus vertigineux, le coût même d'une situation de perpétuelle réforme scolaire, ne semblent jamais être sérieusement pris en compte. Mais les pouvoirs en place et les principaux intéressés, en particulier les syndicats d'enseignants, ont depuis longtemps favorisé ou admis avec plus ou moins de résignation le silence sur les conditions matérielles de l'enseignement public, au nom du primat de la qualité sur la quantité : alibi de première grandeur qui n'a pas peu contribué à renforcer la dégradation qualitative à laquelle il était censé faire pièce. Parallèlement, il est devenu indécent de s'interroger publiquement sur le savoir des enseignants - et non seulement indécent mais dangereux, si on en croit la hâte avec laquelle le ministère de l'Education nationale a escamoté, au soulagement général, un rapport pourtant commandité par lui : le rapport Schwarz, qui osait pour une fois dire en clair que de plus en plus de maîtres ne savent quasiment rien des matières qu'ils enseignent. La simple idée qu'on pourrait commencer par s'assurer qu'un savoir est effectivement transmis, et les conditions minimales de sa transmission assurées, est devenu grossièrement réactionnaire.

Le raffinement progressiste qu'on propose de substituer à ces valeurs caduques est tout entier concentré dans le mot d'ordre de « lutte contre la sélection par l'échec ». Le rapport Legrand, du constat que 10% d'enfants analphabètes arrivent au niveau de la classe de sixième, tire en bonne logique la conclusion qu'il ne faut pas de sélection à l'entrée du collège : le droit « d'entrer » ici ou là, s'est en quelque sorte substitué au droit d'être instruit, si bien qu'on en arrive à pouvoir se vanter de satisfaire le premier sans du tout se soucier du second. Il faut que chacun puisse « poursuivre » ses études sans obstacles, comme si l'essentiel était de prévenir la formation de « bouchons » dans le cursus scolaire. La lutte contre la sélection par l'échec se déroule donc essentiellement sur le terrain des mots : on dira désormais qu'un polytechnicien a réussi en mathématiques, mais échoué en travaux manuels, et qu'un O.S. de Renault a échoué en mathématiques, mais réussi en travaux manuels. Cette rhétorique a au moins une fin candidement avouée par Monsieur Legrand : « arrondir les angles » dans une situation de division de la société en classes, situation contre laquelle, l'Ecole, hélas !, ne peut rien. En revanche l'école peut veiller à ce que les inégalités que cette situation engendre dans le développement des individus soient illusoirement vécues comme de bénignes différences. Elle mettra tout en oeuvre par exemple, non pas pour que tout le monde puisse savoir lire, mais pour que les analphabètes ne se sentent pas socialement trop diminués (on pourra même, grâce à l'une des toutes dernières inventions de l'industrie des techniques pédagogiques, l'apprentissage « fonctionnel », arriver à leur faire croire qu'ils savent lire... !). Naturellement, ils auront au bout du compte un salaire de misère, s'ils en ont un, mais de cela ce n'est pas l'Ecole qui est responsable, ce sont les lois générales de la « vie économique ».

On va partout répétant que la « massification » de l'Ecole, conséquence de sa « démocratisation », aurait agi comme cause quasi naturelle de dégradation. On ne peut pas mieux dire que ce dont la populace s'empare se dégrade à son contact. Ce qu'on oublie un peu trop vite, c'est que l'Ecole publique est une Ecole de masse depuis qu'elle existe, du moins au niveau de l'enseignement primaire, dont tout le reste dépend. L'instruction dispensée

dans les écoles de la IIIe République était bien destinée à la totalité des enfants et, si quelque chose a changé, ce n'est pas la quantité des élèves, mais la nature de ce que l'Ecole dispense : non plus une formation mais un produit. De même que l'industrialisation des loisirs a produit, entre autres, un formidable accroissement de la puissance des médias, l'industrialisation de l'enfance a bouleversé tout ce qui concerne l'éducation. C'est pour autant que l'enseignement est devenu un produit qu'il a subi le destin de tous les produits de consommation de masse en système capitaliste, et cette dénaturation est liée, non pas directement à la quantité d'individus qui passent par l'Ecole, mais plutôt au rôle nouveau que l'Etat assume vis-à-vis d'eux, peut-être plus profondément à une dénaturation de l'Etat lui-même.

3

La mainmise de l'Etat sur l'Ecole a dû être conquise contre des pouvoirs concurrents, en particulier contre l'Eglise, dans une lutte commencée au milieu du XIXe siècle et qui ne s'achèvera qu'un siècle plus tard : le temps que naisse, vive, et meure l'Ecole de Jules Ferry.

Victor Cousin, qui en fut l'idéologue avant la lettre, assimile l'Université à l'Etat, en tant que « puissance publique appliquée à l'instruction de la jeunesse ». Ces prémisses une fois admises, il va de soi que l'Etat seul a le pouvoir, non seulement de contrôler l'enseignement, mais de conférer le droit d'enseigner qui n'est « ni un droit naturel, ni une industrie privée ». Il est certain que l'Etat de droit, qui affirme oeuvrer dans le sens de l'universel, favorise en fait les intérêts de groupes sociaux déterminés. Il n'en reste pas moins qu'en se constituant comme éducateur contre des pouvoirs rivaux, l'Etat est contraint de développer une idéologie égalitaire militante qui ne sera pas sans effets réels.

Pendant près d'un siècle, les pouvoirs économiques avec leurs intérêts et le discours officiel libéral et démocratique de l'Etat concernant l'Ecole pourront feindre de s'ignorer, et agir chacun dans sa sphère : il ne sera pas nécessaire, en particulier, que l'Etat en tant que tel se charge d'interdire aux enfants de certaines classes sociales de dépasser un certain niveau d'instruction. Les conditions matérielles d'existence faites au prolétariat suffisent de leur côté, à garantir que le droit de tous à l'enseignement ne s'exercera pas au-delà d'une limite pratiquement infranchissable. Mieux encore, l'Etat pourra s'offrir le luxe de se présenter comme l'unique recours contre les injustices sociales, dont les racines restent par principe hors de sa portée, mais qu'il se charge d'effacer. Par le système des bourses, il prend en charge un nombre de plus en plus considérable de pauvres « doués ». Ainsi, les valeurs égalitaires exaltés durant la première éducation ne présentent-elles aucun danger, puisque d'un côté l'Etat fournit continûment la preuve qu'il les met en pratique dans les limites de ses prérogatives, et que de l'autre il offre aux bénéficiaires de son aide un statut qui les arrache effectivement à leur classe d'origine. Ils deviennent soldats ou fonctionnaires, tous nationalistes et gardiens convaincus de la chose publique, tels qu'un Etat colonial moderne en pleine expansion en a précisément grand besoin. La morale laïque, républicaine, égalitaire et nationaliste que l'Etat diffuse à travers l'Enseignement public est donc, en même temps qu'une forme d'oppression, un réel facteur de dynamisme social.

Au plan de l'enseignement proprement dit, cette situation produit d'indéniables réussites, ne serait-ce qu'en ce que les objectifs énoncés, aussi modestes soient-ils, se trouvent effectivement atteints, dans des conditions pourtant difficiles : pratiquement, jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, un nombre considérable d'enfants, aussi bien dans les provinces françaises que dans les colonies, ne parlent pas français lorsqu'ils entrent à l'école primaire. Le pilier du système est l'instituteur : distingué par l'Etat, nourri et instruit par lui dès sa sortie du « cours complémentaire », il a pour le savoir et pour sa propre fonction un immense respect. Aucun doute de son côté quant au bien fondé de ce qu'il enseigne et des méthodes qu'il pratique ; aucun doute du côté des élèves et de leurs parents sur la réalité de son savoir, fondement de son autorité et de son indépendance. De fait, les instituteurs issus des écoles normales « ancien modèle », abolies depuis, étaient, en ce qui concerne la simple maîtrise de la langue, loin au-dessus de la majorité de actuels titulaires de diplômes universitaires en Lettres ou Sciences Humaines. Les nouveaux instituteurs n'ont plus, tant s'en faut, le même respect que leurs prédécesseurs pour leur métier, ce qui est certainement une conséquence de la modification de leur recrutement signalée par le rapport Schwarz. Ce sont de

plus en plus des fils, et surtout des filles, de bourgeois pour qui « devenir instituteur n'est plus gravir des paliers d'une ascension sociale méritante, mais d'assurer un emploi stable ».

Autre facteur non négligeable d'équilibre du système antérieur : beaucoup d'enfants de prolétaires, même « doués », même encouragés par leurs maîtres à devenir boursiers de l'Etat pour quitter leur classe sociale, ne le font pas pour des raisons complexes qui tiennent sans doute en partie aux structures d'organisation du travail productif : le fait pour un fils d'ouvrier de devenir ouvrier lui-même n'est pas encore nécessairement vécu comme un échec. Cela vaut à plus forte raison encore pour un fils de paysans, surtout si on tient compte du caractère tardif de l'achèvement de l'exode rural en France.

4

Le seul changement quantitatif qui ce soit produit à l'intérieur de l'Ecole vers le début des années 1960 ne concerne donc pas l'enseignement primaire - lequel ne s'est pas pour autant trouvé épargné par la dégradation générale - mais les lycées et collèges. Le « bond en avant » du capitalisme qui se traduit par une augmentation spectaculaire, en volume et en rapidité, du produit national brut, et donc des revenus, devrait être l'occasion, pour les sphères du fait et du droit, de commencer enfin à coïncider. Effectivement les familles, qui n'ont plus aussi urgemment besoin pour subsister du salaire de leurs enfants, les laissent alors envahir massivement les établissements secondaires, c'est-à-dire se préparent à user amplement du droit à l'instruction. C'est précisément à ce moment-là que tout commence à aller mal, même à l'école primaire ; que les réformes pleuvent ; que l'Ecole est plus que jamais accusée de reproduire la division de la société en classes. C'est aussi la fin de l'empire colonial, la fin du régime parlementaire, et la consolidation des pouvoirs économiques et industriels transnationaux à travers des circuits financiers mondiaux. C'est enfin le début d'un renversement de vapeur idéologique complet, secrété de l'intérieur même des institutions scolaires et qui prendra en 1968 les allures contestataires que l'on sait. La France est en train de rattraper son retard sur les autres nations hautement industrialisées. Dès lors, les mathématiques prennent quasi officiellement la relève du latin comme instrument de sélection et parallèlement donnent lieu, après quelques flottements, à un enseignement qui vise principalement non plus l'apprentissage du raisonnement mais la rapidité dans l'application mécanique de règles de réécriture. Le néo-analphabétisme commence à faire des ravages partout ailleurs que dans les filières purement scientifiques. Les sciences humaines gagnent leurs lettres de noblesses, envahissent les centres de recherche et l'Université, drainent des foules d'étudiants, les inondent de diplômés. On engage des enseignants jusque dans la rue. Le mépris généralisé du savoir n'a d'égal que l'enthousiasme pour les techniques en tous genres - d'expression, de réadaptation, d'apprentissage, de pédagogie. Le psychologue devient l'ombre de l'instituteur. Et plus les médecins convoqués au chevet de l'Education nationale moribonde se multiplient, plus elle dépérit. Les médecins, en revanche, se portent assez bien. Ce joyeux tintamarre dure à peu près vingt ans. Que la démocratie avancée soit le règne de la médiocrité, et la culture du peuple un sous-produit qui n'a rien à envier, pour la nullité, au réalisme socialiste, cela n'éclate nulle part avec autant d'évidence que dans l'Université. Si ce processus de déperdition n'est ni l'accomplissement d'un destin, ni la réalisation délibérée d'un projet de réduction des aspirations collectives à leur niveau le plus bas, il est devenu urgents, maintenant que le constat du désastre n'est plus à faire, d'essayer de démêler quelle forces y ont travaillé.

5

Il y a au moins un domaine où les pouvoirs publics peuvent être accusés d'avoir tout mis en oeuvre pour obtenir les résultats qu'ils déplorent, c'est celui des moyens et, dans ce domaine, l'actuel gouvernement fait preuve d'une belle persévérance. Le contraste entre les marbres de l'Ecole Polytechnique et les murs hautement inflammables du C.E.S. Pailleron illustre une politique tout à fait systématique. Jusque dans les années 1960, l'Ecole était un lieu propre, commode, chauffé. On ne parlait pas alors d'enseignement « dégradé », ni de « dégradation » des bâtiments. Depuis, ce n'est pas que les vandales se soient multipliés. Ce qui a disparu, comme le note le rapport Schwarz, c'est le personnel d'encadrement et d'entretien : « Au total le nombre des surveillants dans le deuxième degré a diminué de 2 331 entre 1974 et 1980, alors que durant la même période le nombre d'élèves s'est accru de

369 000 !... Les personnels d'aide et d'entretien sont en nombre très insuffisant... On invoque une autodiscipline toute formelle alors que la cote d'alerte est atteinte dans de nombreux établissements, que les médias soulignent à plaisir la violence, les rackets qui séviraient dans les cours de récréation. » L'engagement massif des maîtres auxiliaires, sous-payés et surchargés de cours, mais souvent pourvus du seul baccalauréat, a bien davantage épargné les grands lycées bourgeois que les établissements à fréquentation populaire. Les économies réalisées sur leur salaire redoublaient d'ailleurs celles qui se faisaient sur le coût de leurs étonnantes études, puisque la plupart d'entre eux étaient des étudiants pressés par le besoin.

Dans la mise en place de cette politique de misère, l'Etat trouvait dans les syndicats d'enseignants des interlocuteurs plus que compréhensifs : le puissant Syndicat national des instituteurs d'abord, aux yeux de qui la présence de maîtres auxiliaires dans l'enseignement secondaire constituait une justification à l'entrée d'un nombre toujours croissant d'instituteurs dans les lycées et collèges (- « Et nous aussi... ») ; les autres syndicats d'enseignants ensuite, qui n'eurent jamais l'audace de s'opposer par tous les moyens au recrutement de maîtres sous-qualifiés et appuyèrent, le mal une fois fait, diverses politiques de « promotion interne », où s'illustrait leur corporatisme, mais surtout une gigantesque hypocrisie démagogique qui arrangeait d'ailleurs le pouvoir public : ce qui manquait aux maîtres auxiliaires ne devait en aucun cas s'appeler « formation théorique » ou « savoir » - ce n'était guère qu'une préparation au « métier », en vertu de quoi, au lieu d'exiger qu'ils soient payés pour finir leurs études, ou renvoyés s'ils n'y arrivaient pas, on se contentait de leur administrer à toute vitesse quelques « stages pédagogiques ». En cela, les syndicats se rendaient complices d'un mouvement général et désastreux, celui de la multiplication des disciplines sans contenu ; techniques en tous genres grâce auxquelles on fait semblant de pallier les insuffisances d'une formation à bon marché et qui, en fait, ont surtout produit des empires financiers et des enseignants terrorisés par leur métier.

Car l'une des profondes mutations qui affectent l'enseignement est celle qui tend à substituer partout les techniques de diffusion du savoir au savoir lui-même. Ces techniques sont auréolées de tout le prestige du « concret » tel qu'il se présente dans le credo du réalisme capitaliste où il doit écraser « l'abstrait ». Elles visent principalement les écoles primaires et les collèges et offrent l'avantage, pour de nombreux maîtres contraints d'enseigner des matières dans lesquelles ils se sentent peu sûrs de leur propre savoir, de représenter un recours rassurant. Très peu d'entre eux se rendent compte que la foi qui leur fait toujours espérer dans une technique meilleure que toutes celles qu'ils ont déjà essayées a l'effet désastreux qu'ils ne se sentent plus « chez eux » dans aucun des discours qu'ils se croient obligés de tenir, et que le dernier manuel paru aura toujours raison de leur faiblesse. Il est difficile de se faire une idée de la panique dans laquelle vivent les maîtres à qui on propose continuellement comme derniers nés des plus hautes sciences de nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture ou du français. Il suffit d'avoir un peu pratiqué la linguistique pour se rendre compte que la plupart des manuels qui se réclament du dernier cri en la matière sont des tissus d'absurdités, et au regard de la théorie, et au regard du simple bon sens. Mais les jeunes instituteurs, qui n'ont déjà qu'une maîtrise approximative de leur propre langue maternelle, que l'idéologie scientiste terrifie au point que le recours au simple bon sens leur paraîtrait coupable, et qui ignorent tout d'une discipline dont on leur a servi à toute vitesse, entre deux stages (pour le concret), quelques vagues résumés, sont pour la plupart hors d'état de résister à des escroqueries appuyées par toute une artillerie publicitaire. Dans les universités de Lettres, on en est arrivé au point où « l'expression » (on ne parle plus de langage, cela rappelle encore trop la pensée) est devenue une affaire de « techniques » ; il s'agit d'entraîner des étudiants, qui ne sont même plus incultes mais intellectuellement déstructurés, à manipuler des mots de manière à avoir l'air de produire du sens, c'est-à-dire un non-sens aussi conforme que possible aux normes régnaient du « comble du vide ». Or les « techniques d'expression » sont une discipline en pleine expansion et même les chercheurs en sciences en réclament « pour emballer leurs produits » (Pr. R. Bénichou, Faculté de Médecine).

6

On trouve un écho de cette aspiration générale à la destruction des contenus dans l'insistance des auteurs du projet de réforme des collèges sur le savoir-faire aux dépens du savoir. Mais beaucoup d'autres mesures y concourent

également.

La « régionalisation » des programmes des universités aussi bien que les programmes « à la carte » des futurs collèges, avec la prise en compte des désirs, avis et besoins d'une multiplicité hétéroclite d'instances prétendument « concernées », signifient assez clairement que le choix de tel ou tel programme n'a plus à être fondé en raison, ni pensé en rapport avec une quelconque fin éducative, mais est devenu strictement affaire d'opinion, du moins quand il n'est pas déterminé par des buts pratiques immédiats. Les enseignants, qui jusqu'à présent n'avaient du fonctionnaire que le statut, sont en passe de devenir massivement des employés de bureau à plein temps, avec les incidences que l'on peut imaginer sur le contenu de leurs cours. Les mesures qui y tendent se renforcent d'un appel sans vergogne à l'envie que suscite généralement dans le public cette profession bizarre où certains n'enseignent que seize heures, d'autres même six (sans compter les vacances). Monsieur Legrand, en guise d'encouragement aux professeurs récalcitrants à l'idée de passer « sur place » le plus clair de leur temps de travail, évoque avec enthousiasme et nostalgie l'époque de sa vie où il était sur la brèche du matin au soir : on veut croire qu'il mettait à profit son sommeil pour approfondir sa culture et préparer ses cours s'il en faisait.

Il faut dire que les enseignants des universités et des écoles normales d'instituteurs ont montré la voie. Les premiers ont accepté, non sans un certain enthousiasme autogestionnaire, les tâches administratives liées, dans la loi faure, à l'« autonomie » des universités. Or pour un certain nombre d'entre eux, qui se livrent avec force plaintes mais de leur propre gré à l'agitation stérile et épuisante qu'elles impliquent, ces tâches sont devenues une manière d'échapper à une contrainte qui apparemment leur pesait : celle d'avoir à penser. La récompense de leurs efforts se profile d'ailleurs à l'horizon, puisqu'il est question de décerner des titres universitaires aux enseignants qui auraient renoncé à leurs études par dévouement administratif. Les écoles normales d'instituteurs, de leur côté offrent le spectacle d'une machine bureaucratique qui ne laisse plus une minute à perdre en formation « théorique » (adjectif vide de sens, utilisé uniquement comme marque d'infamie pour tout ce qui semble exiger une réflexion lente). Les cours s'y expédient tambour battant, coincés entre concertations, stages, réunions, inspections et autres pseudo-travaux. Il est vrai que cette situation est imposée aux enseignants par la réorganisation permanente des études et par la multiplication insensée de disciplines psycho-pédagogiques toujours plus vides ; mais enfin, ils sont unanimes à le préférer à celle des lycées où il ne tiendrait qu'à eux de se transporter, et qui ne sont pas encore (cela ne saurait tarder, grâce à l'animation et au tutorat) gagnés par la même frénésie. Le corps entier de l'Université semble envahi par la haine du travail intellectuel, qui perd chaque jour du terrain au profit, pour quelques-uns, d'un apprentissage scientifique de plus en plus inutilement technicisé, et, pour la masse, d'une imprégnation « culturelle » molle mais violente, dont les effets destructeurs sont infiniment plus sournois que ceux de la morale de l'école laïque de jadis.

Toutes les réformes scolaires de la Ve République ont prétendu vouloir adapter l'Ecole au « monde moderne » et répondre, ce faisant, à la « demande sociale ». Fait sans précédent dans notre histoire, une institution s'empare du droit exclusif d'éduquer des individus et décide de l'exercer sans plus faire référence à aucune valeur.

Or cette métamorphose coïncide avec le triomphe des sciences sociales. Durkheim l'appelait déjà des ses vœux (L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie, 1895), contre Victor Cousin et l'enseignement de la philosophie, des Belles-Lettres et des Beaux-Arts. Son argument, désormais profondément enfoui sous les alibi contestataires dont les sciences sociales se sont parées à peu de frais, pouvait encore, à l'époque, s'énoncer sans fards : les « généralités abstraites » de la philosophie sont un dangereux ferment d'anarchie sociale, les belles-lettres et les beaux-arts un ornement inutile. « On » (?) a bien plutôt besoin, pour faire « marcher les hommes », d'agir sur les « ressorts » de leur conduite. Et les savants en faits humains sont justement à la disposition de qui voudra profiter de leurs découvertes.

Les héritiers de Durkheim ont sans doute assez vite compris qu'à faire appel aussi ingénument à leur peur sociale ils se dévoilaient un peu trop. Depuis, la rhétorique socio-psycho-pédagogique a perfectionné ses outils et affiche comme fin ultime, vendable sur tous les marchés, le « bonheur » des individus. Par une heureuse coïncidence, l'Etat

contemporain et l'armée de psychologues et sociologues qu'il entretient semblent avoir la même idée de ce que doit être le bonheur des individus : il exige une surveillance sans relâche, et s'accomplit dans l'irresponsabilité et la soumission à l'ordre social d'un côté, la satisfaction de « désirs » et de besoins strictement prédéterminés de l'autre. L'encadrement, les tests, la cure, le soutien, la « maturation vocationnelle » apparaissent en même temps que l'Ecole dans la vie des enfants. On débusque assez rarement chez eux le désir profond d'être ouvrier ou chômeur, mais on s'arrange pour qu'ils s'arrangent très tôt de ce destin : n'est-on pas sans cesse à l'écoute de leur « demande » et ne sait-on pas bien de quoi elle est faite ? Pour les professionnels de l'écoute, la demande sociale n'a pas de secrets : il y a une demande sociale de la libre expression de soi contre toutes les répressions de la discipline ; c'est la demande sociale qui introduit les ordinateurs à l'école et en chasse la littérature ; encore elle qui préfère les contes et légendes du Languedoc aux causes économiques de la Première Guerre mondiale ; elle enfin qui veut une école « utile » mais aussi « ouverte sur la vie ». On aura compris que la « demande sociale », si elle n'est pas de l'ordre du bien-être matériel, est systématiquement psychologisée.

Et c'est précisément en feignant de répondre à des pseudo-besoins que l'Ecole peut orchestrer les croyances et les illusions qui rendent supportables l'échec scolaire indispensable à la reproduction des divisions sociales. Depuis qu'on parle de « démocratiser » l'enseignement, les enfants d'ouvriers sont, paraît-il, arrivés à représenter 12% de la masse des étudiants contre 8,6% en 1965. Ce chiffre est un exemple typique du mensonge de la moyenne statistique ; il recouvre en réalité la présence de 13,6% d'enfants d'ouvriers dans le premier cycle qui ne donne rien, 9,5% dans le second cycle, et 8,8% dans le troisième cycle qui seul permet d'obtenir des diplômes de valeur, soit exactement la même proportion qu'il y a vingt ans. Si l'échec scolaire est un effet de l'usage systématique des « méthodes modernes » d'éducation au service des nouveaux besoins de l'organisation du travail, de la production et de la consommation, les pédagogues, psychologues et sociologues ont, dans ce qu'on appelle pudiquement l'adaptation de l'Ecole au monde moderne, une double fonction : ils inventent les méthodes et ils en maquillent les effets. Lorsqu'on sait, par ailleurs, que seule une infime minorité parmi les élèves des L.E.P. ont choisi de leur plein gré la voie de l'enseignement professionnel, on peut se demander comment on arrive à obtenir que les autres oublient ce que tout le monde, à commencer par eux-mêmes, sait pourtant très bien, à savoir qu'ils représentent le rebut des collèves : on a fait miroiter à leurs yeux tous les mirages d'un avenir meilleur sous les espèces de l'informatique, réputée assez infailliblement une profession, et une profession de prestige, associée au progrès et à la science au nom de laquelle on les a rejetés hors des circuits nobles de l'enseignement. Or il ne manque jamais de psychologues pour se charger (eux qui sont au fait des mystères du fonctionnement de l'esprit) d'épaissir le brouillard magique autour des ordinateurs, et de garantir la croyance selon laquelle les véritables exclus de la société future seront ceux qui n'auront pas été initiés à temps. Effet attendu de cette campagne, les filières professionnelles liées par le bas à l'informatique sont prises d'assaut d'enthousiasme ; d'ores et déjà les offres d'emploi pour les professions faussement qualifiées qu'on y dispense sont largement saturées, mais il n'importe ; cette illusion-là durera bien jusqu'à ce qu'on ait mis au point la prochaine.

Il faut croire que la servilité des sciences humaines lorsqu'il s'agit d'orchestrer les thèmes de l'idéologie dominante rebaptisée « demande sociale » est utile à la paix sociale puisque l'Etat, qui s'y trompe rarement, supprime d'un côté par centaines des postes d'enseignement, et de l'autre ne cesse de créer des emplois de bouffons socio-culturels, porte-voix autorisés de sa sollicitude à l'égard de la « sensibilité collective ». Des organismes ministériels (D.G.R.S.T., P.I.R.E.N.) commanditent et paient royalement des recherches concurrentes et indéfiniment renouvelées sur le chômage, qui nourrissent les sociologues attirés sur le dos des chômeurs. Dans un autre domaine, la communauté scientifique s'honore depuis peu de la création au sein de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, d'un groupe de recherche sur « l'insécurité ». Au lieu de condamner pour crime contre l'humanité et incitation à la haine raciale et sociale les fonctionnaires, entrepreneurs, architectes et autres soi-disant urbanistes responsables de l'édification des Z.U.P. et villes nouvelles, on entretient la grande peur publique de ce mal mystérieux de la modernité dont les sociologues sont chargés de claironner le motif : quand l'insécurité en général est élevée à la hauteur d'un objet scientifico-journalistique, les braves gens ont vraiment de quoi avoir peur, et ne manquent pas de réclamer les protections que précisément on ne demande qu'à leur offrir.

On assiste actuellement à la croissance spectaculaire d'une nouvelle classe sociale, improductive et parasitaire, où les infirmiers de l'humanité qu'on appelle les travailleurs sociaux occupent une large place ; pédagogues, psychologues, sociologues, inventeur de méthodes en tous genres, organisateurs de stages et dispensateurs de formations, animateurs et éducateurs, tous ont à peu près vis-à-vis de leurs patients la position du bas-clergé de l'Ancien Régime vis-à-vis de leurs ouailles : à peu de choses près ils en partagent l'ignorance profonde et la misère matérielle. Formés si on peut dire, dans les universités, ils n'y ont strictement rien appris sinon à psalmodier les grands thèmes de l'air du temps auxquels ils adhèrent d'autant plus fanatiquement qu'ils sont bien incapables d'en apercevoir les tenants et les aboutissants, et qu'ils sont prêts à tout pour justifier leur statut social, qui leur a permis d'échapper de justesse à la production. Leurs maîtres, enseignants des universités et chercheurs du C.N.R.S., ne cachent pas le mépris qu'ils leur portent et le leur manifestent en particulier par l'abandon de toute espèce d'exigence intellectuelle à leur égard : à peine savent-ils lire et écrire (vaguement), qu'ils sont diplômés. Mais le mépris des maîtres ne va pas jusqu'à préserver pour leur propre compte un domaine qui échapperait à la dégradation : leurs postes leur suffisent.

Pour le reste, la récente enquête sur l'Etat de la recherche et de l'enseignement supérieur en sciences humaines fait apparaître l'empressement des chercheurs des plus hautes instances à tourner le dos aux démarches « théoriques » pour fournir des réponses sur mesure aux « demandes sociales », qui figurent à la place d'honneur jusque dans les nouveaux programmes de recherche en anthropologie et en linguistique. C'est donc l'ensemble du corps universitaire qui se trouve engagé dans une gigantesque reconversion au travail social, et les deux prochaines réformes - celle des collèges et celle des universités - visent à imposer la même transformation à tous les enseignements. Les formateurs, quant à eux, sont déjà étroitement liés aux décisions des entreprises qu'ils sont chargés de traduire en « contenus de formation » : ce sont donc des intermédiaires - vendeurs -, soumis à tous les aléas de la conjoncture.

Le rapport Legrand enjoint explicitement aux enseignants des collèges de servir de traits d'union entre la « culture médiatique » et l'Ecole. Il va sans dire que cela concerne tous les professeurs sauf les professeurs de mathématiques ; en d'autres termes, qu'en dehors de ces derniers, il ne doit plus y avoir de spécialistes de quoi que ce soit dans les collèges ou, si on veut, qu'il subsiste deux spécialités : les mathématiques d'un côté, pour les choses sérieuses, la « vie » et les journaux de l'autre : futurs ouvriers ou futurs instituteurs, futurs animateurs ou contremaîtres, les enfants seront initiés massivement à ma bande dessinée et à la publicité, aux mystères de quelques gadgets techniques et aux arcanes de la chanson américaine. Quant aux enseignants-animateurs-tuteurs, ils doivent devenir ni plus ni moins des travailleurs sociaux comme les autres, contraints par leur nouveau statut à l'écoute permanente de la demande sociale, ce qui signifie en clair esclaves dévoués de l'opinion publique et des directives ministérielles.

L'unanimité dans l'adhésion au mot d'ordre « satisfaire la demande sociale » n'aurait sans doute pas été possible sans une adhésion de plus en plus aveugle de toutes les forces politiques aux systèmes démocratiques-capitalistes modernes. Cette adhésion est suffisamment forte pour que l'analyse marxiste de la demande sociale ait été entièrement « oubliée » y compris chez les communistes. Or on se rappelle qu'en opposition avec la théorie économique classique, qui définit la demande sociale comme l'ensemble des préférences individuelles, Marx y voit une émanation du mode de production capitaliste, qui la détermine en fonction de ses besoins. On peut penser que les mutations qui ont affecté le capitalisme depuis un siècle, et en particulier l'expansion qui a conduit à faire entrer les prolétariats occidentaux et les pays du Tiers Monde dans le champ de la consommation n'ont pas, loin de là, affaibli cette analyse. Ainsi, lorsque de tous côtés on investit la demande sociale d'une dignité et d'une innocence au-dessus de tout soupçon, cela ne peut signifier qu'une chose : que l'on a renoncé à toute critique radicale de l'économie. La demande sociale doit donc être prise, non plus comme l'expression des besoins d'une production dont le mode et les objectifs sont devenus intangibles, mais pour elle-même et telle qu'elle est « vécue » : le besoin d'ordinateurs est peut-être (ou n'est pas du tout) créé de toutes pièces par les firmes en mal d'expansion, mais dans tous les cas il mérite d'être satisfait, comme besoin-des-consommateurs, voire même comme-besoin-du-prolétariat ou besoin-des-sous-développés.

D'un autre côté, si les systèmes démocratiques capitalistes modernes se révèlent, comme c'est le cas, incapables de satisfaire les besoins qu'ils créent, la seule manière d'éviter que les tensions sociales ne deviennent insupportables est idéologique. C'est là qu'intervient l'Etat et ses représentants qui thématisent, orchestrent et canalisent la demande, en même temps qu'ils dressent les « demandeurs » à se satisfaire de réponses illusives. Car bien des choses ont changé dans le monde depuis Marx, Et entre autre celle-ci : la reproduction des rapports de classe, qui avait jadis au moins ce côté positif de laisser subsister de son côté la culture propre du prolétariat, exige, dans les sociétés industrielles avancées, sa destruction. La culture de masse, ensemble d'ersatz préparés dans les officines des demi-savants et des journalistes, se présente désormais, au nom de l'égalité et du droit de tous à « la » culture, comme le plus sûr moyen d'assurer l'uniformité au sein de laquelle toute résistance des esprits, même passive, devient impossible. Il n'est pas jusqu'aux fausses différences et illusions d'opposition qui ne soient mises en place, avec l'entrée à l'école du potager villageois, de l'environnement local et des langues régionales. Le prolétariat est bien aujourd'hui le seul groupe dont les individus n'ont plus à revendiquer aucune spécificité, et on ne les invite même pas à le faire sur le mode illusoire. Il leur reste bien celle d'avoir échoué à être autre chose que ce qu'ils sont : des producteurs. L'école dont rêve Monsieur Legrand devrait justement tout mettre en oeuvre pour qu'ils en soient le moins possible conscients puisqu'il doit être clair qu'il n'y a plus entre eux et les autres qu'une différence de quantité de choses connues ou acquises. Pasolini, qui sentait venir il y a quinze ans la mort de la culture prolétarienne et qui, ayant été instituteur, savait de quoi il parlait, proposait deux remèdes d'urgence : la destruction de l'Ecole et de la télévision.

8

Avec l'articulation directe des institutions scolaires sur les besoins strictement régionaux de la production, l'Etat éducateur est en train de se métamorphoser en fournisseur de main-d'oeuvre, avec pour fonction de « ménager la sensibilité collective » comme disent les instructions officielles, tout en répondant aux exigences des entreprises : spécialisation, technicisation, compétitivité.

L'évolution technologique rapide des instruments de la production fait que l'industrie a aujourd'hui, et aura de plus en plus, besoin d'une main-d'oeuvre moyennement qualifiée : très peu de manoeuvres mais plus non plus de ces ouvriers hautement spécialisés, encore artisans et parfois inventeurs, qui ont joué un rôle non négligeable dans les progrès de l'industrialisation. Cette qualification ouvrière moyenne risque en outre d'être de plus en plus vite dépassée. Il faut trouver sur le marché, et autant que possible en surnombre, la main d'oeuvre adaptée à telle ou telle innovation momentanément rentable, mais le rythme du « progrès », aussi bien que celui des restructurations, est tel que les qualifications vieillissent vite. La production de nouvelles machines robotisées transforme continûment le contenu d'un travail qui n'a plus rien d'un métier. Lorsque le discours éducatif évoque la nécessité d'une meilleure formation professionnelle, il « oublie » que la modernité économique détruit les savoirs professionnels pour ne laisser subsister que des parcelles de savoirs techniques élémentaires, modifiables de jour en jour. Des hommes bien formés tendraient immanquablement à vouloir faire de leur travail une spécialité et à la défendre ; ils ne seraient donc pas prêts à accepter que tout et n'importe quoi puisse advenir dans la production du lendemain. Or, avec la robotisation, les hommes doivent toujours être capables d'en faire moins et de laisser la compétence à la machine.

Dans ce contexte, le rôle de l'Etat est de constituer des réservoirs locaux de main d'oeuvre adaptée aux besoins du moment, et de se tenir prêt à entretenir les chômeurs, laissés pour compte ou disqualifiés. En ce qui concerne la main-d'oeuvre strictement ouvrière, ces réservoirs locaux sont déjà constitués grâce à la carte scolaire dont le fonctionnement montre comment l'Etat est en train de devenir pour l'industrie, et à travers l'Ecole, un simple prestataire de services.

Les réformes actuelles visent à étendre à l'ensemble des institutions scolaires ce système de prise directe des exigences locales et ponctuelles de la production sur l'Ecole. L'« ouverture sur le vie » est sans doute, de la part des réformateurs des collèges et des universités, l'un des plus sûrs moyens de faire avaler la pilule à un public qu'ils doivent ménager car il n'est plus, loin de là, exclusivement ouvrier. Mot d'ordre de soixante-huit on ne peut plus

confus mais initialement antirationaliste et antiproductiviste, l' « ouverture sur la vie » est bien restée une revendication hostile à la pensée et au savoir, mais elle a vite cessé de signifier la résistance à la dure loi de la production. Rien de plus facile, désormais, que d'appâter le public avec l'idée que les établissements scolaires, quels qu'ils soient, doivent favoriser l'expression de soi et ouvrir leurs portes aux journaux et à la télévision, tout en devenant enfin rentables. De confusion en confusion, les représentants des Chambres de commerce et de toutes les instances pudiquement dénommées « collectivités locales », sans compter les parents d'élèves, en sont venus à incarner la présence de la « vie » dans les collèges, lycées et universités.

En faisant de l'Ecole un lieu privilégié de rencontre pour les porte-paroles de l' « opinion » et les décideurs économiques, invités à s'entendre pour faire de l'éducation leur chose, il est clair que l'Etat se démet de son rôle traditionnel, et se retire à lui-même le peu d'indépendance qu'il avait pu conserver face à la société civile. Et, pour faire croire aux citoyens qu'ils y trouvent encore leur compte, on les soumet au chantage suivant : ou bien l'Ecole, telle que nous la voulons, ou bien le chômage. Mais, si on réfléchit à ce que signifie la professionnalisation de l'enseignement dit « général » à tous les niveaux, on ne peut pas ne pas se rendre compte qu'elle est vouée à être encore bien plus profondément illusoire que celle qu'on dispense dans les établissements à vocation technique. Dans une société où les métiers véritables sont de plus en plus rares et hors d'atteinte, les filières par où on veut contraindre à passer l'énorme masse des futurs employés, fonctionnaires et petits cadres en tous genres, sont toutes, sans exception, faussement professionnelles. Là où une formation générale, élémentaire mais solide suffirait, avec un bref délai d'adaptation « sur le tas », à satisfaire aux exigences réelles des emplois, on se propose de consacrer un temps considérable à l'acquisition de techniques et de bribes de savoir, dont la possession ne donne rien d'autre qu'une carte très aléatoire d'entrée sur le marché du travail. Encore cette carte ne vaut-elle que ce que « vaut » pour les entreprises l'établissement qui la délivre puisque le démantèlement des programmes nationaux, en voie d'achèvement dans les universités, est en passe d'être institué dans l'enseignement secondaire. Le bénéfice social le plus clair de l'imposture de la spécialisation professionnelle est la possibilité pour les employeurs de disposer d'un arsenal de justifications, parfaitement intériorisées par les salariés, pour les refus d'embauche et le tri des bénéficiaires d'emplois.

L'autre côté de l'association « vie-profession » est plus sinistre encore et beaucoup plus insaisissable, même s'il s'étale de la manière la plus claire sous nos yeux : c'est le décervelage en masse sous prétexte de démocratisation, de libération, et d'utilité. Car l'Ecole n'a plus à proposer que ces « valeurs » de notre temps que sont les impératifs de la production et de la consommation, impératifs toujours immédiats et quantitatifs. Il est sans doute difficile de voir dans le néo-analphabétisme, la quasi-aphasie et la confusion mentale que l'Ecole contribue pour sa modeste part à propager, la réalisation d'un vaste projet d'aliénation. Mais on peut penser que l'idole implacable qu'on appelle « monde moderne » et qui exige toujours plus impérativement de ne pas être entravée dans sa marche à la mort par l'accumulation de marchandises et d'armes, s'accommode fort bien de l'abrutissement qui en résulte.