

SOMMAIRE

- 3 Marché(s), société(s), histoire et devenir de l'humanité

Antoine Casanova

L'ÉCOLE

- 11 Penser et faire l'école
13 L'école et la raison du marché
25 Critique du travail scolaire
37 Les tensions de la pensée progressiste sur l'école
51 Repenser l'institution et la culture scolaires
65 Injuste orientation et juste sélection

Laurent Frajerman
Christian Laval
Anne Barrère
Laurent Frajerman
Guy Coq
Pierre Roche

LE COURS DES IDÉES

- 75 Picasso et c^{ie}
81 Femmes d'Algérie entre décence et errance

Jean-Pierre Jouffroy
Karima Messaoudi

CONFRONTATIONS

- 97 Capitalisme et esclavage à Cuba
109 La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950)

Rémy Herrera
Antoine Prost

VIE DE LA RECHERCHE

- 125 Les professeurs et l'explosion scolaire
135 Nouvelle analyse de l'échec scolaire

Jérôme Deauvieux
Stéphane Bonnéry

DOCUMENTS

- 147 Culture et humanités selon Paul Langevin
151 Face à l'échec scolaire en Val-de-Marne

Alain Desmarest

LIVRES

- 159 Comptes rendus par Yves Vargas, Jacques Couland, Françoise Hurstel, Jocelyne George, Jean George, Jean Broussal, Salim Mokkadem, Fabien Maury, Jean Magniadas, Arnaud Spire
175 Résumés, abstracts
179 Index alphabétique des auteurs 2008

Les Amis de *la Pensée*

L'association Les Amis de *la Pensée* a été créée en 2003. Son objet, précisent ses statuts, est « le soutien multiforme » de notre revue.

Les abonnés à *la Pensée* dont la fidélité en assure le maintien et le rayonnement peuvent y participer :

- en faisant connaître la revue et en trouvant de nouveaux abonnés ;
- en prenant contact avec les bibliothèques universitaires, les centres de documentation et d'information (CDI) des lycées et collèges, les bibliothèques municipales pour leur demander de s'abonner à la revue ;
- en mettant en place un dépôt de *la Pensée* dans une librairie ;
- en indiquant au secrétariat de la revue les noms et adresses de personnes, de bibliothécaires, de documentalistes, de libraires qui peuvent être sollicités.

Il n'est certes pas indispensable d'adhérer aux Amis de *la Pensée* pour aider à sa promotion et à sa diffusion mais ce peut être un bon moyen. La cotisation annuelle est de 10 euros pour les abonnés, de 5 euros pour les étudiants et les chômeurs. Le siège social de l'association est : Les Amis de *la Pensée*, chez :

M. Jean George, 48 rue Caulaincourt, 75018 Paris.

Par téléphone : 01 60 04 43 31. Mme Michèle Gaberel, secrétaire générale.

MARCHÉ(S),

SOCIÉTÉ(S),

HISTOIRE ET DEVENIR

DE L'HUMANITÉ

*Antoine
Casanova*

Nous publions l'allocution prononcée par le directeur de notre revue à l'ouverture du colloque international « Marché(s) société(s) histoire et devenir de l'humanité » qui s'est tenu les 13 et 14 novembre 2008 au Palais de l'UNESCO à Paris. Organisé par la Fondation Gabriel Péri, la Fondation Rosa Luxemburg et La Pensée, celui-ci était placé sous le patronage de l'UNESCO et le soutien du secteur des sciences sociales et humaines de l'UNESCO¹.

Le projet du présent colloque international « Marché(s), société(s), histoire et devenir de l'humanité » s'est formé il y a un peu plus de deux ans, avec la préparation et la publication en juillet-septembre 2006 d'un dossier de *La Pensée* puis, surtout, dans le cadre du partenariat entre la Fondation Gabriel Péri, la Fondation Rosa Luxemburg et notre revue. Nous avons envisagé ce colloque dans une perspective d'approche transversale des processus, des problèmes, des élaborations qui ont trait aux rapports entre marché(s) et société(s) dans l'histoire passée et présente. Cela autour de chantiers de réalités et de questions tout à la fois différents mais, croyons-nous, inséparables, en raison des apports mutuellement éclairants qui peuvent en résulter pour une meilleure approche d'ensemble. Permettez-moi de les rappeler un moment :

Premier chantier : contribuer à mieux éclairer et mieux connaître les caractéristiques historiques spécifiques des échanges marchands. Cela dans leurs rapports avec les différents

1. Les actes en seront disponibles à la Fondation Gabriel Péri à partir du mois de mai 2009.

types de systèmes économiques, sociaux, politiques qui ont existé dans le mouvement historique des sociétés humaines.

Deuxième chantier : s'attacher à mieux cerner des aspects majeurs des caractéristiques, des contradictions, des risques qui sont ceux des échanges marchands et du fonctionnement des marchés dans le cadre du capitalisme contemporain et de l'actuelle dominance (économique, sociale, politique) des milieux et des forces du capital financier.

Troisième chantier : développer le partage des connaissances, des expériences, des problèmes qui, en leur complexe diversité, concernent des terrains, des espaces où se développent des luttes mais aussi des élaborations, et des expériences en actes. Cela dans la perspective d'une transformation qualitative profonde (économique, sociale, politique) des rapports sociaux, des échanges entre les peuples, y compris des rapports marchands, une perspective s'attaquant aux règles fondamentales du capitalisme actuel.

CARACTÉRISTIQUES HISTORIQUES DES ÉCHANGES MARCHANDS

Le premier chantier se situe dans une dimension de connaissance historique raisonnée et comparative, ainsi que je l'ai évoqué tout à l'heure. Nous rencontrons ici des questions en partie anciennes. Elles constituent cependant aussi, dans les dernières décennies, un champ en mouvement d'enjeux, de débats, de combats. Les intervenants les aborderont chacun sur son terrain et son mode précis et spécifique. Nous sommes confrontés à une thématique d'ensemble (dont les terrains et les champs ont des référents multiples) et qui s'est amplifiée de façon dominante depuis la fin du xx^e siècle.

Dans la perspective de cette thématique, les rapports marchands et les grands marchés seraient à la fois indépassables et consubstantiels à l'économie de toute société rationnellement et efficacement organisée. Soit « l'économie de marché » elle-même conçue, hors de l'étude et de la connaissance précise des contextes historiques (techniques, sociaux, économiques) où elle prend racine et consistance spécifique ; « l'économie de marché » fonctionne alors comme une matrice structurante, d'essence transcendantale mais dont le capitalisme contemporain avec la « concurrence libre et non faussée » serait l'image plénière.

LA BRUME INDISTINCTE DE « L'ÉCONOMIE DE MARCHÉ »

Dans le cadre d'une telle approche, ce sont des réalités historiques immenses qui, avec leurs traits propres essentiels, s'évanouissent dans la brume indistincte de « l'économie de marché ». Il en va ainsi des processus, des contextes et des caractéristiques sociales, économiques, politiques, de l'émergence d'échanges marchands (avec monnaie, argent, prix, valeur marchande) tels qu'ils sont apparus d'abord dans le Proche-Orient ancien, il y a environ 5000 ans. Des échanges marchands diversifiés et élargis ont existé par la suite, selon des modes divers et, ultérieurement, dans les autres époques de l'Antiquité.

Autre donnée massive qui perd consistance dans cette brume, celles des conditions et des caractéristiques des réels et amples rapports marchands qui sont apparus et se sont développés au long des siècles (et y compris en des temps relativement proches), avec des contenus très variés dans le monde. Et cela dans le cadre de rapports sociaux de production et de systèmes sociaux et politiques qui n'étaient pas ceux du capitalisme. Il en va ainsi de fortes réalités, très amples, qui existaient du ^{xvi}^e au ^{xix}^e siècle en Europe : celles des ventes sur des marchés élargis de denrées produites dans les domaines seigneuriaux, non pas sur la base du salariat, mais sur celle de structures sociales, économiques, et politiques tout autres, celles des transformations du servage en liaison avec l'extension zonale, européenne, globale (pour l'époque) des marchés.

Cela était le cas par exemple de la vente des produits agricoles sur les marchés (y compris internationaux) en Europe centrale et orientale (et notamment par les seigneurs polonais) au ^{xviii}^e siècle. Les recherches (notamment celle de Witold Kula) montrent que la production sur les domaines ne s'y effectuait pas, pour l'essentiel, sur la base du salariat, mais sur celle d'un type transformé de servage et de corvées des paysans. Les profits en monnaie y étaient élevés. Je pourrais aussi évoquer le cas (en partie différent du précédent) du développement, avant la Révolution, des profits en monnaie sur les marchés que réalisaient bien des seigneurs français à partir de la vente de produits en huile ou en farine, prélevés sur les paysans sur la base des privilèges économiques et politiques de contrôle (par les banalités) des engins de mouture et de pressurage.

En France (mais aussi dans d'autres pays de Méditerranée) ces processus s'accompagnent du développement de contradictions, de plus en plus aiguës et inséparables, à la fois techniques, économiques et sociales. Cela est vrai au niveau de la conception des contenus de la rentabilité, entendus et envisagés de manière opposée, d'un côté par la noblesse et ses partenaires d'affaires, et de l'autre côté par les propriétaires paysans et par une large partie des entrepreneurs de la bourgeoisie ; cela est vrai aussi, et plus globalement, au niveau des intérêts des usagers, sur un terrain vital et sensible, celui de la qualité, de la quantité et des prix de subsistances en huile et en farine pour la population.

En juillet 1787, dans un rapport au comité d'agriculture du Contrôle général des finances après la crise de 1785, Lavoisier souligne combien les privilèges aristocratiques des banalités seigneuriales « s'opposent à la perfection de la mouture » dont la nation a besoin. Une dizaine d'années avant, Pierre Boncerf, dans son célèbre livre *Les inconvénients des droits féodaux*, avait examiné les coûts et les effets nocifs, pour les peuples du royaume, de ces réalités. Ces processus sont par ailleurs marqués de crises économiques et sociales spécifiques, répétées et, à bien des égards, majeurs, fort différentes de celles du capitalisme industriel développé, les « crises d'ancien type » étudiées par Ernest Labrousse et d'autres chercheurs.

Ces types de rapports aux marchés se sont en certains pays de plus en plus contradictoirement entrelacés selon des cheminements divers, avec le développement élargi et intensifié du capitalisme au ^{xviii}^e, ^{xix}^e et même au ^{xx}^e siècle. Notamment en Amérique

du Sud, et aux États-Unis, un cas historique profondément éclairant quant à la réflexion d'ensemble : marché, société, histoire. On assiste ici à l'évolution contrastée, au sein même de la nation, de relations aux marchés qui ont lieu dans le cadre de types de rapports sociaux et politiques très différents, l'esclavage au sud, le capitalisme avec fermiers et salariés libres au nord. C'est d'ailleurs ce mouvement qui, entre 1800 et 1860, nourrit un enchevêtrement de conflits (techniques, sociaux, économiques, douaniers, territoriaux, éthiques et politiques) qui a conduit à la guerre de Sécession.

LA SPÉCIFICITÉ PROPRE DU CAPITALISME

Avec les données qui viennent d'être évoquées, on touche déjà à une autre question essentielle. Ce qui, à travers la brume conceptuelle de « l'économie de marché » devient indistinct et même invisible : c'est le capitalisme marchand, industriel, financier lui-même en sa spécificité propre d'hier et d'aujourd'hui. Entendons un système historique aux voies de constitution diverses et complexes, système alors inédit (Marx l'a souligné dans le livre I du *Capital*) du moins en tant que réalité devenue massive et dominante.

Dans ce système les rapports marchands ont connu et connaissent des élargissements quantitatifs, qualitatifs et spatiaux considérables. Ils sont désormais inséparables de types spécifiques à la fois de rapports sociaux de production dans les entreprises et de structures d'ensemble à la fois sociales, économiques et politiques (avec des rôles actifs et multiformes de l'État).

Et avec deux traits fondamentaux. Dans ce cadre et, en liaison aussi avec le développement d'une profonde révolution des forces et des capacités productives, la force de travail de millions d'êtres humains est devenue une marchandise dont la mise en acte dans le travail (avec commandement et exploitation) est achetée par le patronat contre un salaire sur un « marché du travail ». Le marché devient par là même marché de consommation de masse dans la mesure où les millions de salariés ne possèdent pour l'essentiel aucun moyen de production et doivent acheter les produits nécessaires à leur existence.

La maigre pertinence de notions comme celle « d'économie de marché » et, plus généralement de la pensée dominante à rendre compte des marchés, dans leur histoire réelle et de l'économie capitaliste en ses mouvements essentiels se manifeste (comme l'a souligné Jacques Sapir) de manière encore plus forte en regard des crises financières, économiques, sociales comme celle qui secoue la planète aujourd'hui.

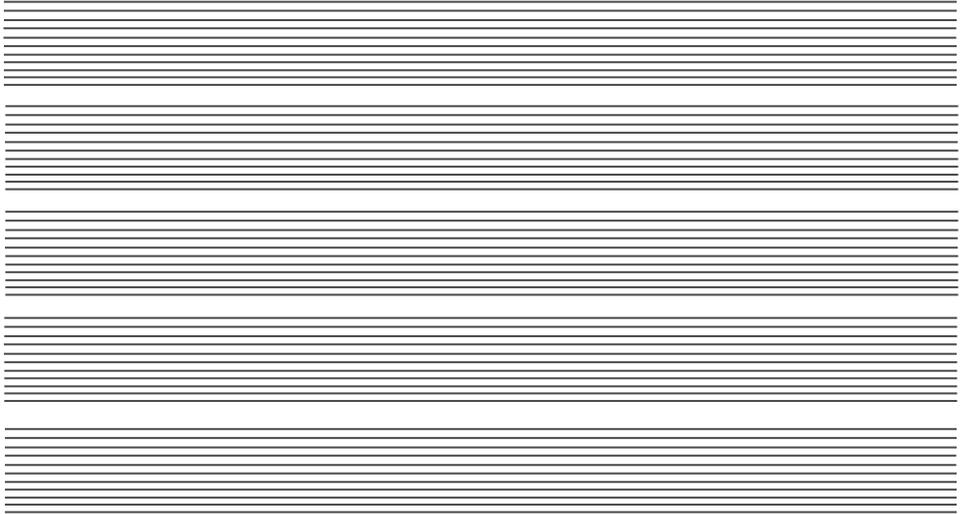
Les recherches de pensée et d'action pour transformer les choses en « s'en prenant aux règles fondamentales du capitalisme »² devraient, selon nous, être au centre des partages d'expériences et de réflexions de la seconde journée du colloque. C'est en ce sens que nous avons envisagé originellement le déroulement de cette rencontre. Aujourd'hui la crise capitaliste actuelle, avec son cours accéléré, profond, d'ampleur planétaire, se caractérise par des dimensions financières, monétaires, économiques, sociales, éthiques et politiques

2. Paul Boccard, *L'Humanité*, 13 octobre 2008.

entrelacées. Elle a remis en place centrale et incontournable, des débats et des combats, des réalités et des questions qui, ces dernières décennies, ont été occultées et refoulées, telles par exemple celle des nationalisations, de leurs voies et contenus, celle du contrôle populaire, politique et démocratique du crédit, ou celle aussi du rôle crucial (pour renforcer à frais nouveaux la domination du capital ou, à l'inverse, pour transformer les choses) de la puissance publique, de l'État, des mobilisations politiques des citoyens travailleurs.

Ce rôle majeur des stratégies et décisions politiques, des traités et accords des États longtemps masqué a été crucial depuis les années 1960 pour développer le capital financier, renforcer, transformer le capitalisme dans un sens mondialisé et financiarisé et, à la fois, élargi et rénové. Un texte rédigé en ce temps-là et d'origine apparemment inattendue l'annonçait et l'exposait avec lucidité et inquiétude. Il apparaît aujourd'hui comme une prophétie raisonnée, lucide et inquiète. Je veux parler de l'article d'un homme de droite, ministre « d'ouverture » de Michel Rocard, Lionel Stoléru, publié il y a bientôt 20 ans, et intitulé « Vers un nouveau Karl Marx ? »³. L'auteur énonce et rappelle les dates, les moments par lesquels les gouvernements des grands États, la Commission européenne, en concertation avec la « communauté financière » capitaliste, ont « organisé (c'est son terme) les dérégulations financières, monétaires, économiques et fiscales (le capital taxé 0 % et le travail 100 %) au détriment des travailleurs et des nations ».

3. Lionel Stoléru, « Vers un nouveau Karl Marx ? », *Le Monde*, 22 février 1989.



L'ÉCOLE

PENSER

ET FAIRE L'ÉCOLE

*Laurent
Frajerman*

L'école est au cœur d'enjeux capitaux : transmission, insertion professionnelle, rapport à l'individu, etc. Ce n'est pas un hasard si Nicolas Sarkozy lui accorde une telle importance et pousse son ministre de l'Éducation nationale à appliquer ses projets funestes, malgré le risque d'impopularité qui en découle. Non content de faire subir à l'école une cure d'austérité sans précédent, Xavier Darcos tente d'imposer une pédagogie officielle aux professeurs des écoles, détruit la carte scolaire afin de renforcer la ségrégation, s'attaque aux structures d'éducation prioritaire. Les contours de son projet réactionnaire se précisent peu à peu, élément après élément. Xavier Darcos prétend s'appuyer sur l'exemple finlandais, égalitaire, pour mieux imposer une école anglo-saxonne, néo-libérale, différente selon les établissements et leurs publics. Ainsi, son projet de réforme des lycées consiste en une tentative d'imposer une baisse des exigences scolaires (objectif du zéro redoublement). La semestrialisation des cours porterait un coup au groupe classe, renforçant l'anonymat des élèves auprès des professeurs.

Devant l'ampleur des protestations, le ministre a dû repousser cette dernière réforme, ce qui prouve qu'il peut être contré. Mais cela reste insuffisant. Pourquoi les forces progressistes tardent-elles tant à se mobiliser à la hauteur de l'agression contre l'un des fondements du pacte républicain ? D'abord parce que leur propre projet de transformation de l'école est en crise, en lien avec l'approfondissement de la crise du capitalisme et de la société française. Dans la liste des mesures établie plus haut, nombre de progressistes réproouvent fortement un item, tout en approuvant un autre. Les réponses à apporter sont en effet loin d'être univoques et, à mon sens, la division des progressistes sur l'école reflète des tensions objectives.

Pour traiter cette question, *La Pensée* a donc engagé un dialogue entre toutes les conceptions progressistes, en replaçant les problèmes dans leur profondeur historique. Ainsi, Guy Coq invite à repenser la place de la culture dans l'institution scolaire, en cessant de refouler la logique élitaire, aussi légitime que la logique égalitaire. Antoine Prost considère plutôt que la gauche a péché par absence de volonté d'imposer la démocratisation complète

de l'école et les pédagogies nouvelles, notamment lorsque le plan Langevin-Wallon a été enterré. Christian Laval replace ce débat dans une perspective mondiale, celle d'une école néo-libérale, dont les objectifs diffèrent profondément de l'idéal de formation du citoyen.

Ce débat repose aussi sur des perspectives empiriques. Il importe de ne pas dessaisir les acteurs du système scolaire, et de s'appuyer sur leur réflexivité. Développant l'exemple de l'orientation subie par Fadela Amara, Pierre Roche procède à un rappel historique sur les théories de l'orientation, dont celle de « la juste sélection ». La sociologie fournit également des matériaux pour affiner le diagnostic, qu'il s'agisse de l'analyse du travail scolaire (Anne Barrère), de l'attitude des professeurs confrontés à l'évolution des publics scolaires (Jérôme Deauvieu), ou encore du douloureux problème de l'échec scolaire (Stéphane Bonnéry).

Deux documents complètent cet ensemble : de larges extraits d'un discours de Paul Langevin, sur le thème « Culture et humanités », publié dans le premier numéro de notre revue au lendemain de la Libération, et une présentation du traitement social de l'échec scolaire dans le Val-de-Marne.

L'ÉCOLE ET LA RAISON DU MARCHÉ

*Christian
Laval**

Les sociétés occidentales sont confrontées depuis maintenant près de trois décennies à la construction politique d'un ordre de marché. C'est dire qu'elles obéissent de plus en plus à une rationalité particulière qui fait de la concurrence une norme générale d'existence. Cet ordre de marché est un fonctionnement économique qui s'est étendu à des domaines et à des activités de plus en plus larges, la rationalité du marché est devenue un modèle universel pour toutes les relations sociales. Loin d'être à l'abri de cette mutation générale, les champs de la connaissance, de la culture et de l'éducation sont appelés à s'articuler de plus en plus étroitement à la mise en valeur du capital, à se plier à une logique concurrentielle et à voir les institutions se modeler sur le fonctionnement des entreprises¹. Karl Polanyi avait montré dans *La Grande Transformation* combien le libéralisme radical du XIX^e siècle avait fait de la terre et du travail des marchandises comme les autres. Avec la mutation des institutions culturelles, savantes et scolaires en entreprises, nous assistons aujourd'hui à une évolution qui a des effets d'aussi grande ampleur. Cette mutation qui définit un nouvel âge des sociétés occidentales doit être replacée dans un cadre d'ensemble. Dans les sociétés néolibérales, c'est tout le « politique », tout le « culturel » et tout le « social » qui sont appelés à changer de forme et de rôle. L'État et ses différentes administrations sont ainsi conduits à se conformer au nouveau modèle entrepreneurial, non sans des tensions violentes entre des principes d'action contradictoires².

La « modernisation » néolibérale des institutions a affecté par étapes successives l'école et a orienté nombre des tentatives et des réflexions qui ont visé sa transformation dans les dernières décennies. Derrière l'apparente incohérence de réformes à la fois disparates,

* Sociologue, chercheur associé à l'institut de recherches de la FSU, auteur de *L'école n'est pas une entreprise*, La Découverte, 2004.

1. Cf. Christian Laval et Louis Weber (coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse, 2002.

2. Cf. Pierre Dardot et Christian Laval, *La nouvelle raison du monde, Essai sur l'ordre néolibéral*, La Découverte, 2009.

répétitives et brouillonnes, un modèle éducatif cohérent se dessine, celui de « l'école néolibérale ». Marian l'adaptation aux « besoins de l'économie », l'adoption des standards du management privé³, la mise en place d'une situation de concurrence, l'introduction de valeurs marchandes et de considérations utilitaristes, ce modèle met en question les fondements classiques de l'ancien modèle de l'école républicaine. En France, à l'instar de ce qui se produit dans les autres grands pays capitalistes, l'école, au fur et à mesure de sa massification, semble obéir de moins en moins au grand projet qui fut idéalement le sien, visant à la fois l'unification culturelle du pays, l'autonomisation intellectuelle de l'homme et la formation du citoyen. Le grand projet de « l'école émancipatrice », fruit d'un compromis entre les idéaux des Lumières portés par les classes bourgeoises et les courants socialistes soucieux de l'éducation et de la qualification du peuple, est sans doute aujourd'hui caduc dans la société de marché, remplacé peu à peu par la promotion de « l'école efficace ». Cette dernière est sommée de s'aligner, dans tous ses aspects, sur une logique économique et sociale qui devient, en réalité, son principe interne de fonctionnement. La culture et les pratiques pédagogiques, les modes administratifs et les relations hiérarchiques, les objectifs et les rapports avec l'extérieur, tout paraît en être affecté et s'articuler d'une façon nouvelle. L'efficacité devient la maxime formelle commandant tous les registres et tous les niveaux de l'enseignement. Dans la « société de la connaissance », sorte de terre promise pour les gouvernements occidentaux et les organisations internationales, il semble bien qu'il n'y ait de savoirs qui vailent qu'articulés à l'emploi, à la productivité, au « retour sur investissement »⁴. Comme le recommandait déjà en 1997 le Conseil européen réuni à Amsterdam, les systèmes éducatifs doivent « accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail ». L'idéal même d'un savoir désintéressé et critique qui vaille qu'on lui consacrerait tout ou partie de son existence ne peut plus être que le masque des intérêts de certaines corporations égoïstes. Les valeurs classiques de l'école et de l'université semblent même fort incongrues dans la *doxa* nouvelle. On voit ainsi des responsables universitaires de premier rang se faire les apologistes de l'assujettissement des institutions dont ils ont la charge aux logiques de marché sous prétexte que ce sont désormais les entreprises et les étudiants qui doivent financer directement études et recherches.

Ces multiples symptômes esquissent la nouvelle « école capitaliste » entièrement dévouée au service de la gestion et du développement de la société de marché. L'expression militante de « marchandisation de l'éducation » dit insuffisamment l'ampleur de la mutation en cours. Il ne s'agit pas uniquement et pas simplement d'une transformation de l'éducation en une marchandise profitable pour les entreprises qui investiraient ce nouveau champ d'accumulation du capital. La réorganisation managériale des systèmes éducatifs, les finalités

3. Cf. sur ce point Luc Boltanski, « America, America, le plan Marshall et l'importation du management », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981.

4. Cf. Le Livre blanc de la Commission européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, 1995.

de plus en plus professionnalisées et mercantilisées, les rapports pédagogiques de plus en plus technicisées et rationalisés par le souci d'efficacité participent de ce changement d'ensemble. Loin d'opposer le « marché » triomphant et un État qui battrait en retraite, il faut comprendre la rationalité néolibérale comme l'hybridation d'une logique de concurrence régnant sur des « quasi-marchés » entre des entités plus autonomes et une logique de rationalisation bureaucratique empruntant à l'entreprise privée ses techniques de contrôle, d'évaluation et d'individualisation. Il s'agit à la fois d'une réarticulation nouvelle du domaine éducatif au champ économique et d'une réorganisation générale de l'appareil scolaire, de ses modes de régulation comme des pratiques d'enseignement selon une nouvelle forme de normativité.

On distinguera ici quatre dimensions constitutives du modèle de l'école néolibérale : la soumission accrue aux besoins en main-d'œuvre des entreprises, la logique de la concurrence comme mode de régulation, le fonctionnement managérial de l'institution, la fabrication du sujet néolibéral.

UN UTILITARISME SCOLAIRE TRIOMPHANT

Le système éducatif tend à se rapprocher d'un système d'apprentissage, producteur de ce « capital humain » que l'on présente comme indispensable à la compétitivité. Les experts parlent d'or en la matière : « Beaucoup de pays industrialisés cherchent à améliorer leur avantage compétitif en exploitant leur "capital humain" et les décideurs assignent des objectifs de plus en plus ambitieux au système éducatif. Le renforcement des liens entre l'enseignement et l'économie se joue également au niveau individuel. Les élèves, en accord avec leurs parents, sont de plus en plus conscients de l'importance de l'impératif "capital humain" et poursuivent leurs études à un stade plus avancé. Ainsi tant au sommet (au niveau des dirigeants) qu'à la base (au niveau des usagers), on escompte de plus en plus des écoles qu'elles soient des outils au service de l'essor économique national et de la réussite individuelle »⁵. Le savoir est désormais intégré dans une conception utilitariste cohérente et unilatérale de l'école. Le savoir doit être utile, il doit aider à trouver un emploi et à faire croître l'économie. Et si les décideurs et les experts, qui ne sont pas tous cyniques, n'osent souhaiter ouvertement et directement cette mutation utilitariste, du moins, considérant qu'aucune volonté politique ne peut plus désormais contrer les tendances spontanées des sociétés de marché, affichent-ils une résignation devant des évolutions qu'ils jugent fatales et irréversibles, à moins qu'ils ne se mentent en croyant que le « libéralisme d'imitation » est la meilleure défense contre l'ultralibéralisme⁶. C'est surtout en France que l'hypocrisie et la confusion sont poussées à leur comble : la modernisation des services publics et de l'école

5. James W. Guthrie, « L'évaluation des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs » in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p. 70.

6. L'expression est empruntée à Alain Accardo et à Philippe Corcuff, « En France, la douce trahison des clercs », *Le Monde diplomatique*, mars 2001.

en particulier obéit à une logique mimétique au nom même de la lutte contre le supposé mauvais libéralisme des Anglo-Saxons. Le dogme est en réalité accepté, mais l'aveu en est fort délicat sur une terre qui se croit prémunie de la représentation utilitariste. La réforme de l'université comme celle de la recherche en sont des exemples parfaits. Sous prétexte qu'il faut désormais accroître la « compétitivité » de nos centres de recherche et de nos établissements d'enseignement supérieur, il conviendrait de modeler notre organisation sur ce que l'on croit être le standard mondial.

UNE STRATÉGIE POLITIQUE MONDIALE

Cette mutation de l'école et de la recherche en organes de la machine économique s'est opérée sous la direction des gouvernements d'un très grand nombre de pays qui ont entamé une reconfiguration d'ensemble de l'action publique. Rappelons d'abord un certain contexte mondial. La vague du néolibéralisme dans les années 1980 a concerné l'école tout autant que les autres secteurs de l'économie et de la politique. On se rappelle l'acharnement avec lequel les gouvernements conservateurs de Margaret Thatcher et de Ronald Reagan ont dénoncé l'éducation publique pour une incurie dont ils ont soigneusement caché qu'elle était due à un sous-investissement chronique. Ils ont présenté le marché et l'entreprise comme des modèles susceptibles de résoudre tous les problèmes des écoles. Les parents devaient avoir leur mot à dire, choisir et contrôler les établissements de leurs enfants et ces écoles devaient être gérées comme dans le privé par des managers efficaces soumis à la sanction du marché. Plus généralement, la critique néolibérale a remis en question tous les aspects de l'intervention de l'État considérée comme une tyrannie gouvernementale contre l'individu. Milton Friedman voyait dans le *Welfare State* une nouvelle tyrannie du gouvernement fort qui « oblige certains individus à aider les autres » au lieu de laisser chacun devant ses responsabilités. Cette lutte idéologique si puissante aux États-Unis et en Angleterre s'est répandue à travers le monde grâce aux organismes économiques internationaux porteurs des idées en vogue au point d'engendrer une poussée planétaire en faveur de la réforme néolibérale de l'école⁷. Elle a été relayée par une presse complaisante et elle a surtout répondu à l'attente d'individus et de groupes sociaux bien disposés à l'égard de ces idéaux de la société de marché. Sans nécessairement adhérer totalement aux nouveaux principes de la dérégulation marchande, beaucoup de gouvernements ont suivi avec plus ou moins d'empressement la ligne d'action dominante en matière scolaire. L'occasion leur en a été donnée par les difficultés de la « massification » des effectifs dans le cadre de systèmes scolaires bureaucratiques qui ont montré leur incapacité à prendre réellement en charge l'encadrement pédagogique des élèves d'origine populaire et par le refus du « mélange social » de la part des familles des classes moyennes.

7. S. Ball, « Big Policies/Small World: an Introduction to international perspectives in education policy », *Comparative Education*, vol. 34, n° 2, p. 119-130.

Les impératifs budgétaires des politiques d'austérité sont également pour beaucoup dans l'accélération du mouvement de réforme. Après une forte montée des dépenses liées à la massification, les gouvernements ont cherché à diminuer le coût de l'école relativement à ses résultats selon une logique d'efficience. La « guerre économique mondiale » a joué également un rôle essentiel : selon la pensée dominante, à l'ère de la « société cognitive », la force de travail utile doit être de plus en plus qualifiée pour innover, s'adapter à des techniques plus complexes, faire preuve d'une plus grande « autonomie ». Les grands patrons ont fait pression sur les organismes publics pour la mise en œuvre d'une réforme éducative selon les axiomes de la compétitivité⁸. Venant à point, les « nouvelles théories de la croissance » soulignent volontiers combien l'éducation est une variable stratégique de la croissance et de la compétitivité. L'école tend alors à se dissoudre dans un vaste système de formation permanente à vocation essentiellement professionnelle, dans lequel les savoirs se fragmentent en fonction des « projets » à réaliser et des « situations-problèmes » à surmonter. L'*efficiency* devient ainsi le critère décisif du nouveau système pour tous les décideurs des pays de l'OCDE. Cette nouvelle conception de la fonction de l'éducation est la clé qui explique la dépolitisation relative des questions de l'école qui deviennent des affaires techniques aux mains des évaluateurs et des experts dévoués à la « gestion du système »⁹.

LA NORME DE LA CONCURRENCE

Le néolibéralisme est une rationalité globale qui fait de la concurrence la norme de tous les fonctionnements individuels et collectifs. Les institutions et les hommes qui les font marcher ne peuvent être régis que par la compétition, source supposée de tous les progrès et résolution de toutes les difficultés. On peut ainsi parler, plutôt que d'une marchandisation, d'une « *marketization* » de l'enseignement, à la manière des anglophones. L'éducation ne devient pas nécessairement une marchandise au sens strict, mais la règle de sa production et de sa distribution se rapproche du fonctionnement concurrentiel d'un marché sur lequel on trouve des entreprises en concurrence. Les établissements, surtout urbains, se trouvent placés dans des espaces où joue entre eux une concurrence pour attirer les meilleurs élèves. Ce que certains sociologues ont appelé des « interdépendances compétitives » constitue un quasi-marché qui régule de fait les recrutements et distribue les élèves selon des critères à la fois sociaux et scolaires¹⁰. Cette concurrence conduit les établissements à vivre de leur réputation

8. Nico Hirtt et Gérard de Sélys, dans leur ouvrage *Tableau noir*, EPO, 1998, ont sélectionné un florilège de citations de l'European Round Table (ERT) qui vont dans le même sens : « La clé de la compétitivité de l'Europe réside dans la capacité de sa force de travail à relever sans cesse ses niveaux de connaissance et de compétence », ou encore « L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ».

9. Cf. Agnès Van Zanten, « Un libéralisme éducatif sans frontières ? » in *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, 2000, p. 356. On voit par là que les enseignants et leurs organisations auraient tort de ne se concentrer que sur les moyens. Les finalités de l'école sont un enjeu crucial.

10. Bernard Delvaux et Agnès Van Zanten (eds), « Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne », *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, et Christian Maroy, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*, PUF, 2006.

lorsqu'elle est bien installée ou à développer des méthodes offensives ou défensives pour capter la ressource précieuse des bons élèves, tandis que les familles « stratèges », de leur côté, utilisent les informations dont elles disposent sur les caractéristiques scolaires mais aussi sociales et ethniques des établissements pour faire leur choix. La préoccupation des familles pour l'avenir professionnel de leurs enfants, leur phobie parfois pour les « mauvaises fréquentations », la concurrence pour les établissements réputés et les filières les plus prestigieuses, tout cela n'a fait que croître à mesure que l'éducation semble devenir pour de plus en plus de familles un bien rare, un objet d'appropriation privée, un investissement coûteux mais à fort rendement. Les politiques d'éducation qui favorisent « la diversité de l'offre » et la « liberté de choix » des familles ne font qu'accompagner et encourager les conduites des familles des classes supérieures et moyennes qui ont les capacités de développer des stratégies scolaires et résidentielles. La suppression programmée de la carte scolaire en France, qui vient après son assouplissement progressif, risque fort d'accentuer cette tendance ¹¹. Cette concurrence entre individus aux atouts différents conduit à un renforcement de la polarisation sociale des établissements et à un élargissement du fossé qui sépare les lieux d'enseignement favorisés de ceux qui ne le sont pas.

L'école nouvelle qui se met en place donne lieu à une séparation renforcée des lieux d'éducation selon les appartenances sociales, ethniques et raciales. Un courant de recherche sur les effets de la composition sociale des écoles et des classes (le « *school mix effect* ») a mis en évidence que les inégalités de résultats ne tiennent pas seulement au milieu familial mais aussi au recrutement social des écoles, plus ou moins favorable selon les cas à l'apprentissage ¹². Certes, on dira que ce n'est pas tout à fait nouveau. Ce qui a changé est le fait que la ségrégation devient un effet systémique du jeu de la concurrence dans une « école de masse » et qu'à son tour, elle renforce les inégalités devant la scolarisation ¹³.

Il faudrait se demander à cet égard si le nouvel âge de la ségrégation caractéristique du néo-libéralisme que nous vivons et qui se marque par une ethnicisation encore inédite des rapports sociaux n'amorce pas un nouveau mode de reproduction « scolaire » des classes fondée sur l'idéologie du *choix* plutôt que sur celle du *don*. La seconde supposait une norme posée comme universelle, supportée par une institution forte et légitime, devant laquelle chacun était invité à paraître pour se voir reconnu comme doté ou privé d'une disposition innée. Ne serait-on pas parvenu à un régime tout différent de « sélection » dans lequel ce sont les choix supposés rationnels qui font la différence entre les parcours, scolaires et sociaux ? Ce n'est plus une norme institutionnelle qui permet de trancher de façon définitive entre les

11. Cf. Jean-Christophe François et Franck Poupeau, *Le sens du placement, ségrégation résidentielle et ségrégation spatiale*, « cours et travaux », Raisons d'agir, 2008 et Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, *La carte scolaire*, Puf, Que sais-je ?, 2008.

12. Cf. Martin Thrupp, *Schools Making a Difference, Let's be Realistic*, Open University Press, 1999.

13. De nombreux travaux sociologiques ont établi les premiers constats. On peut se reporter à la synthèse que nous avons faite dans Christian Laval « Compétition sociale et marché scolaire », in Jean-Pierre Terrail, (dir.), *L'école en France, Crises, pratiques, perspectives*, La Dispute, 2005.

élus et les exclus, mais une innombrable suite de choix entre établissements, entre classes, entre filières, une multitude d'opérations, d'activités, d'exercices, jamais décisifs par eux-mêmes, dont les enjeux ne sont jamais explicites, qui déterminent une différenciation progressive, codée et subtile entre les bons, les moyens et les mauvais et dont l'effet social est toujours différé dans le temps. En un mot, selon les nouveaux dispositifs, l'individu tient en ses seules mains la responsabilité de son sort, non plus par un quelconque don de la nature mais par ses capacités à opérer les meilleurs choix entre des options socialement différenciantes. Le «self-service» scolaire et universitaire qui permet à l'élève et à l'étudiant de choisir ses cours en est l'une des modalités.

L'ÉCOLE MANAGÉRIALE

Contrairement à ce que le terme de «libéralisme» pourrait laisser entendre, la restructuration néolibérale des institutions ne s'accompagne nullement d'une plus grande liberté d'action laissée aux enseignants. C'est à un accroissement des contrôles sur les établissements auquel nous avons plutôt affaire. La logique de marché et l'introduction de techniques de gestion importées de l'entreprise privée conduisent à un disciplinarisation inédite d'une profession jouissant jusque-là d'une certaine autonomie.

Pour faire face à l'arrivée des «nouveaux publics» scolaires, l'idée de diversifier les «offres» pédagogiques, de susciter des projets locaux, d'adapter les pratiques et les contenus aux «élèves tels qu'ils sont» a semblé, surtout à partir des années 1970, la bonne solution. Cette idée, qui avait de solides raisons sociologiques, a été largement récupérée par un puissant mouvement de réforme centrée sur le management des établissements. «L'école efficace» est conçue comme le résultat d'une émulation dans une situation de concurrence. Cette école doit être «pilotée par la demande» et dirigée par un «manager» formé aux outils de gestion et aux techniques de conduite des subordonnés que l'on trouve dans le secteur privé. En un mot, la solution universelle doit être trouvée dans la réforme de l'école, de l'université, de la recherche selon les normes et les techniques gestionnaires de l'entreprise. À la limite, il n'y a plus d'échec scolaire des élèves, il n'y a que des échecs d'établissements et d'enseignants. Par une négation imaginaire des réalités sociales, l'introduction de «bonnes pratiques» de gestion et de pédagogie est censée rendre toute école efficace, ce qui conduit à penser que la réforme organisationnelle et pédagogique pourrait à elle seule assurer la réussite de toutes les écoles, quelle que soit la composition sociale de leur public.

Cette orientation qui a pris de multiples formes était naturellement en pleine harmonie avec la régulation concurrentielle des flux scolaires. Elle participait aussi d'un vaste programme de transformation de l'intervention publique, la «nouvelle gestion publique», dont l'inspiration relève d'une nouvelle forme de technologie politique, le «gouvernement entrepreneurial». Les techniques importées dans l'action publique visent à transformer la manière de diriger les agents en les plaçant sous une pression constante analogue à celle d'un marché, grâce à un système d'incitations et de sanctions en fonction des résultats. Les trois termes clés sont celui de «performance», «d'évaluation» et de «responsabilisation» (*accountability*).

Ces techniques de management ont été progressivement adoptées par un grand nombre de pays depuis les années 1980 (Grande-Bretagne, Canada, États-Unis, Australie, etc.). Le « nouveau management public » s'est imposé plus lentement en France à travers de multiples rapports et livres sur la fonction publique. En France, c'est le PS qui a joué un rôle pionnier avec l'élaboration et le vote de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) en août 2001, qui introduit cette « culture du résultat », cette « responsabilisation des unités de production décentralisées » et cette « révolution de l'évaluation », censée « bousculer » la fonction publique dans le sens de l'efficacité.

Depuis l'élection de Nicolas Sarkozy, on assiste à une accélération de la transformation managériale de la fonction publique. La Révision générale des politiques publiques (RGPP), lancée en juillet 2007, et le rapport Silicani sur la fonction publique d'avril 2008 sont des expressions typiques de la nouvelle gestion publique. Cette dernière pose de redoutables problèmes qu'elle tend à esquiver : problème de fixation des indicateurs de performance, problème de la mise en forme des résultats, problème de la circulation de l'information entre le « haut » et le « bas », problème surtout du sens de cette « culture de résultat » dans la justice, la médecine, la culture ou dans l'éducation. Une mesure d'efficacité supposée neutre idéologiquement tend à nier pratiquement les finalités et les valeurs propres de chaque institution. Cette mesure de la performance conduit à modeler l'activité elle-même et vise à produire des transformations subjectives des « évalués » pour qu'ils se conforment à leurs « engagements contractuels » envers les instances supérieures. Le résultat obtenu relève d'abord de la relation de pouvoir : des professions jugées à tort ou à raison inefficaces et coûteuses sont mises sous le contrôle plus étroit d'une technocratie experte proliférante.

La nouvelle gestion des écoles est fondée sur la fixation d'objectifs quantitatifs de résultats des élèves, sur le renforcement du pouvoir de contrôle des managers et sur la « chaîne managériale » depuis le sommet jusqu'à la base, enfin sur l'évaluation des enseignants et sur des dispositifs d'incitation et de sanctions qui les obligent à améliorer leurs résultats. Les différentes réformes des cursus et des programmes, en particulier à l'école primaire, sont fondées sur cette logique évaluative. Cette « école managériale », qui constitue le versant scolaire du « gouvernement entrepreneurial », a fait l'objet d'analyses qui montrent les principales transformations qui la caractérisent ¹⁴. Se fondant sur des considérations strictement organisationnelles, sous-estimant systématiquement les effets du contexte social, la mutation managériale de l'école vise à mettre à la tête des établissements locaux des individus dotés de capacités de direction et d'animation qui les rendront aptes à transformer leur école en une entité plus efficace et plus attractive. Affranchis des règles uniformisatrices qui les paralysaient, les « managers » et les enseignants convertis aux vertus des « bonnes pratiques » se doivent de concentrer leurs efforts sur une « offre » scolaire

14. On se reportera à la remarquable synthèse de Sharon Gewirtz, *The Managerial School, Post-welfarism and Social Justice in Education*, Routledge, 2002.

satisfaisant la demande qui s'adresse à leur établissement local. Dotés d'une plus grande autonomie, les établissements doivent renforcer leur caractéristique propre pour mieux répondre au libre choix des familles. Ils sont également tenus d'arbitrer à l'échelon local des ressources raréfiées et même, selon la logique de la LOLF, de déterminer le montant des rémunérations des personnels. Cette insistance managériale sur « l'efficacité » et la « performance » est évidemment l'aspect complémentaire de la mise en place d'une concurrence plus ouverte entre établissements, laquelle peut aller jusqu'à un « darwinisme social » conduisant à fermer les écoles les moins attractives pour les « consommateurs », les subventions allant aux « entreprises « scolaires capables de recruter. Comme le montre bien Sharon Gewirtz, cette « révolution » modifie les buts de l'institution et l'ethos scolaire, elle change le vocabulaire utilisé, elle transforme les rôles que chacun est tenu de jouer. Elle conduit également à des conflits de valeurs et des dilemmes moraux, dans la mesure même où une école régulée par la rationalité du marché apporte des solutions qui, sur les plans éthique et politique, sont incompatibles avec les valeurs de l'école publique. La régulation par la logique de marché pousse les entreprises scolaires à capter les meilleurs élèves et à « passer le mistigri » des moins bons à d'autres établissements, ce qui va très directement à l'encontre des valeurs « welfaristes » de solidarité.

Le travail des enseignants tend à être beaucoup plus long, plus intense et plus contrôlé, du fait de l'accroissement des tâches administratives et des pressions concurrentielles relayées par les parents, la direction de l'établissement et parfois les élèves eux-mêmes. La mesure des performances au test, critère d'évaluation des enseignants et des établissements, modifie les façons d'enseigner et même les contenus, elle s'inscrit de plus en plus profondément dans les pratiques pédagogiques et dans les programmes qui se limitent à des listes de « fondamentaux » ou de « compétences » qui sont censés pouvoir être mécaniquement, systématiquement et facilement évaluables. En France, la réforme des programmes de l'enseignement primaire mise en place en 2008 est commandée par cette pression concurrentielle, cette course à la performance et cette stratégie du contrôle évaluatif. Il en résulte une perte d'autonomie des enseignants qui doivent non seulement s'attacher à la réalisation des objectifs fixés mais également s'en tenir aux prescriptions de plus en plus détaillées des programmes, des exercices, des rythmes, des notations. On observe ainsi une taylorisation accrue du métier selon une rationalisation technique commandée elle-même par la logique de la concurrence.

L'ÉCOLE NÉOLIBÉRALE ET LA FORMATION DU NOUVEAU SUJET

La réforme de l'école à l'échelle mondiale répond à de puissantes transformations culturelles propres aux sociétés de marché. Si, comme l'écrit Nietzsche, tout système éducatif est censé proposer une « idée d'humanité » et une « image de l'homme »¹⁵, quelle

15. F. Nietzsche, *Considérations intempestives*, Aubier, 1966, p. 69-71.

« image de l'homme » propose le nouveau modèle d'école ? Ce n'est plus évidemment le chrétien, ce n'est pas « l'honnête homme » de la culture classique, ni non plus le citoyen doté d'une culture civique et critique. C'est bien plutôt l'individu efficace, motivé, habile à mobiliser rapidement les savoir-faire, un individu qui s'épanouit pleinement dans son travail, au sein d'une entreprise-réseau à laquelle il est relié par un lien cybernétique, qui s'adapte aisément à des situations personnelles et professionnelles changeantes, qui adhère à un projet et obéit à des injonctions qu'il croit se donner à lui-même selon une démarche « autonome »¹⁶. Le néolibéralisme, comme l'a excellemment souligné Mark Olssen, diffère du libéralisme classique en ce que, moins confiant en une nature humaine, il invite l'État « à créer un individu qui est un entrepreneur compétitif »¹⁷. La nouvelle définition de l'excellence humaine se caractérise par une mobilité, une réactivité, une adaptabilité qui n'ont plus grand chose à voir avec les traits du citoyen d'hier. Toutes ces qualités attendues relèvent de ce que le jargon managérial appelle l'employabilité, et que l'on peut aussi nommer la « compétitivité » individuelle. Cet individualisme économique constitue ce que les sociologues anglo-saxons appelleraient le « *hidden curriculum* », le « programme caché » de l'enseignement.

Sur le plan des idéologies pédagogiques, qu'il ne faut pas confondre avec les pratiques effectives des enseignants, on assiste aujourd'hui à un curieux mélange qui associe le management moderne, la pédagogie nouvelle et un conservatisme autoritaire. D'un côté, les présupposés pédagogiques sont homogènes aux supposés besoins des entreprises en une main-d'œuvre aux qualités renouvelées. « L'homme flexible » est la fiction régulatrice d'une pédagogie qui ne jure que par les « compétences de base », le « projet », le « contrat », la « négociation », « l'information » et la « communication ». Toute une pédagogie du savoir-être et du savoir-faire, héritée en partie de certains mouvements pédagogiques de gauche et recyclée par la nouvelle raison dominante au nom de l'adaptation aux « réalités », tente de remplacer la vieille pédagogie « transmissive », ordonnée à l'ancienne figure idéale de l'homme cultivé, par un sens pratique adapté aux différents besoins de la vie sociale, aux nouvelles technologies fétichisées et aux variations plus fréquentes de la vie professionnelle.

Mais d'un autre côté, les méthodes comme les contenus d'enseignement sont de plus en plus l'objet de directives autoritaires formulées par les responsables politiques centraux, qui, en fixant des objectifs de performance, visent à augmenter les résultats immédiats et quantifiables des établissements. Cette centralisation pédagogique autoritaire, qui a tendance à court-circuiter les instances locales et les autorités académiques traditionnelles, s'appuie

16. Pour une analyse du phénomène, cf. Richard Sennet, *Le travail sans qualités, les conséquences humaines de la flexibilité*, Albin Michel, 2000. Le titre américain est plus parlant : *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*.

17. M. Olssen, « In defence of the Welfare State and Publicly Provided Education », *Journal of Education Policy*, 11, 337-362, 1996.

comme en France sur des Commissions et des Comités supposés indépendants, lors même qu'ils sont des rouages d'une nouvelle forme de « pilotage » très directif.

Cet autoritarisme entend revenir sur toutes les méthodes pédagogiques qui seraient source d'inefficacité, en matière de lecture notamment. Mais, selon la nouvelle *doxa* conservatrice, ce sont en réalité toutes les pédagogies introduites dans l'école des années 1960 qui seraient à l'origine d'un déclin de l'autorité, d'une perte des repères, d'un désordre social. Il faudrait donc restaurer un « ordre pédagogique » sain et naturel, qui aurait été dérangé par des méthodes idéologiques inspirées par la gauche. Pour ne prendre qu'un exemple, si l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) fait l'objet d'une critique acharnée depuis des années de la part des *think tanks* patronaux comme l'Institut de l'Entreprise, c'est qu'il incarne aux yeux des sectateurs du néolibéralisme la perversion absolue. Au lieu d'inculquer « l'esprit d'entreprise », cet enseignement a l'ambition de développer « l'esprit critique » des lycéens à propos des réalités économiques et sociales.

Pour cet autoritarisme, il conviendrait d'en revenir aux « fondamentaux », terme qui a une double valeur, morale et cognitive. Le « retour aux fondamentaux » est la traduction française du « *back to basics* », qui est le slogan des conservateurs britanniques des années 1990. Cette première dimension disciplinaire du « retour aux fondamentaux » vise à restaurer, à la place d'une éducation centrée sur l'égalité, les valeurs de travail, de respect, de mérite caractéristiques de l'individualisme compétitif. Cette restauration participe d'un mouvement plus général de « responsabilisation » de l'individu dans le cadre d'une norme générale de compétition qui doit venir remplacer les logiques de solidarité et d'assistance de l'État-providence. La seconde dimension des « fondamentaux » est cognitive. Elle vise à centrer l'enseignement sur la transmission autoritaire des « bases du savoir » telles qu'elles sont académiquement fixées dans le marbre des institutions. Il s'agit ici de vider l'enseignement de son exigence de réflexivité critique et d'introduire dans les contenus disciplinaires valeurs, connaissances et compétences qui seraient données pour incontestables et indiscutables. Il existe même la tentation, comme on l'a vu dans l'enseignement de l'histoire ou de l'économie, d'inculquer une « vision positive » de la colonisation ou, dans un autre registre, de l'entreprise. En d'autres termes, dans l'école néolibérale, ce sont les fondements scolaires de la démocratie libérale, en particulier la formation de l'esprit scientifique, qui sont mis en cause.

Il y a sans doute des contradictions et des incohérences au sein de ces orientations pédagogiques. Ces dernières restent cependant dominées par une logique normative très puissante qui fait passer la formation du nouveau sujet tel que les entreprises et le marché de l'emploi sont supposés le réclamer avant les acquisitions intellectuelles et morales qui étaient requises pour la formation de l'homme et du citoyen dans l'ancien modèle d'école publique. L'efficacité de la pédagogie, ordonnée par l'efficacité attendues du futur salarié, prime dorénavant sur toute autre considération. Il va sans dire qu'en matière d'enseignement comme en matière de travail d'ailleurs, « l'efficacité » n'est pas nécessairement ce qui caractérise une rationalisation technique qui nie les logiques pratiques et relationnelles.

QUELLE POLITIQUE ALTERNATIVE ?

« L'école capitaliste » n'est pas entièrement nouvelle, dira-t-on avec raison¹⁸. Mais il faut convenir que pendant longtemps la critique s'est laissée aller aux facilités d'un marxisme simplificateur ou d'une sociologie faussement radicale, lesquelles avaient le tort de crier trop vite au loup « capitaliste » en voyant par exemple dans les hussards noirs de la république les agents malfaisants d'un capitalisme autoritaire. Au regard de ce qui s'est depuis lors installé, « l'école capitaliste » dénoncée dans les années 1970 était loin de la « correspondance structurelle » que certains marxistes y voyaient parfois.

Est-il concevable d'inverser le cours des choses ? On peut dégager des pratiques syndicales et politiques un certain nombre de lignes de résistance. La première consisterait à inverser la tendance à la ségrégation croissante du système éducatif par une politique volontariste d'égalisation concrète des conditions d'étude entre établissements dans tous les ordres d'enseignement, de la maternelle à l'université. La seconde ligne viserait à contrarier l'individualisme compétitif dans tous les registres où il peut se manifester, en favorisant les pratiques coopératives et les logiques de solidarité. La troisième ligne de résistance consisterait à renforcer l'indépendance de la sphère de la connaissance vis-à-vis des intérêts économiques immédiats et des injonctions politiques autoritaires. Enfin, la quatrième consisterait à remplacer les nouvelles formes de pouvoir managérial par des formes plus démocratiques de conduite des écoles. Comme on le voit, une politique générale de résistance à la rationalité néolibérale est possible. Elle suppose de comprendre d'abord ce qu'est le néolibéralisme et pourquoi le champ et les institutions de la connaissance lui importent tant.

18. Dans l'un des rapports finals de commission du colloque d'Amiens de mars 1968, considéré comme la bible des réformateurs modernistes, on pouvait lire : « Le concept de "l'honnête homme" est désormais vide de sens [...] Comment d'ailleurs insérer "l'honnête homme" dans la société de consommation ? » *Pour une école nouvelle*, actes du colloque national d'Amiens 1968 de l'AEERS, Dunod, 1969, p. 92. Il est frappant de constater combien dès cette époque des adversaires politiques pouvaient non seulement s'accorder sur une telle proposition mais également sur les conséquences adaptatives qui en découlaient.

CRITIQUE DU TRAVAIL SCOLAIRE

*Anne
Barrère **

L'institution scolaire est en France un sujet constant de débats et de questions tant elle reflète les espoirs et les inquiétudes de l'ensemble de la société. En témoignent les interrogations récurrentes sur les effets réels de la massification scolaire quant à la réduction des inégalités, mais aussi celles qui s'inquiètent du pouvoir intégrateur de l'école et de sa capacité à forger du lien social. Pourtant, il existe aussi, dans cette actualité toujours vive, quelques angles morts dont la prise en considération peut sans doute amener certains bénéfices. Le thème du travail en est un. Alors même que les enjeux sociaux du travail scolaire sont de plus en plus forts, les trajectoires de formation initiale étant décisives pour l'avenir des jeunes, alors même que la place du travail s'est complexifiée dans une société parfois dite de loisirs, alors même que sa définition et son organisation sont en pleine évolution, il n'est pas volontiers problématisé en tant que tel, peut-être parce qu'il apparaît moins comme une fin en lui-même que comme un moyen au service des objectifs les plus nobles de l'école.

Mais, justement, sa vertu est sans doute d'obliger à faire un pas de côté par rapport à d'autres approches qui s'intéressent plutôt à la définition des savoirs, au fonctionnement de l'organisation ou à la fragilisation des modèles éducatifs. Si l'activité que fournissent les élèves durant leur scolarité n'est pas rémunérée, elle n'en est pas moins un support central de la reconnaissance sociale de l'enfant ou de l'adolescent, à qui elle donne le « statut » d'élève ou d'étudiant, pendant une période de la vie de plus en plus longue. Elle est aussi une activité contrainte, normée, organisée, qui confronte l'élève à la fois à des tâches objectives et à des défis personnels qu'il arrive plus ou moins bien à surmonter. Elle est enfin au centre de rapports sociaux et, au premier chef, du rapport pédagogique, parfois tendu ou conflictuel, permettant d'analyser, en miroir de celui des élèves, le travail des enseignants.

À la fois porteur d'interrogations culturelles et possible analyseur des pratiques et de l'activité scolaire, le travail nous semble une entrée privilégiée pour comprendre l'école

* Université de Paris 5, Cerlis.

aujourd'hui. Nous verrons pourquoi il est nécessaire de l'autonomiser d'interrogations plus classiques et, ensuite, comment il peut éclairer quelques débats actuels.

BROUILLAGE DANS LA SOCIALISATION

Le travail scolaire en tant que contrainte et intériorisation des normes est au cœur du projet classique de la socialisation tel que le conçoit Émile Durkheim. Dans *L'Éducation morale* (publié en 1927) qui, rappelons-le, évoque avant tout l'école primaire, ce sont les habitudes de soin, de régularité, d'obéissance qui sont mises au cœur de l'action éducative. Elles y sont d'une certaine manière toujours présentes mais il faut rappeler que ce modèle s'est vu concurrencé et métissé largement, sous l'action des réflexions pédagogiques et de nouvelles conceptions de l'enfance, par un autre modèle qui accorde bien davantage d'importance à la créativité, aux apprentissages possibles en situation ludique, à l'initiative et à la spontanéité, supposant parfois de savoir bousculer les règles. Cette dualité pédagogique, venue de l'école maternelle¹, s'est étendue à l'ensemble du système scolaire, et constitue une toile de fond des représentations et pratiques éducatives. S'il est désormais convenu que la motivation, le « désir d'apprendre » font autant ou parfois mieux que la répétition et l'effort, ces derniers restent des ingrédients nécessaires, condamnables cependant s'ils sont exclusifs.

Par ailleurs, la correspondance entre socialisation scolaire et socialisation professionnelle est devenue moins lisible en généralisant la contrainte d'études longues à l'ensemble d'une classe d'âge. Certes les *curricula* de l'enseignement professionnel diffèrent de ceux de l'enseignement général, eux-mêmes sujets à des variations en fonction des séries ou des options; pourtant l'idée même d'adéquation formation-emploi est mise à mal par la complexification des trajectoires². À l'heure où près de 80 % des salariés travaillent dans le secteur des services et alors que le vocabulaire des compétences pénètre de plus en plus l'univers scolaire, c'est sans doute à l'étude de nouvelles articulations et dissonances qu'ouvre la problématique, autant dans son *curriculum* officiel que caché. Mais il est désormais difficile à beaucoup de jeunes de donner sens à la scolarité par des projets professionnels clairs et précis. Bien sûr, on peut toujours s'accorder pour dire que l'école socialise à la vie dans les grandes organisations³, mais il s'agit-là d'une vision minimale qui est loin de dissoudre le fossé entre les trajectoires scolaires et leurs destinations sociales.

Enfin, les jeunes vivent dans un monde d'activités parallèles, de loisirs et de passions, qui cohabitent plus ou moins pacifiquement avec les impératifs de l'école. La culture des industries culturelles de masse est un univers qui, sans s'opposer à l'école, la mine ou la conforte, constituant un univers de socialisation parallèle. Les tensions entre une culture scolaire de l'écrit et de différenciation du plaisir, et une culture juvénile de l'image et du son,

1. Cf. E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

2- Cf. L. Tanguy, *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française, 1986.

3. Cf. J-P. Berthelot, *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1983.

et de la réalisation immédiate ⁴, sont désormais la toile de fond de l'investissement scolaire de jeunes pour qui l'école est devenu le lieu de dissonances culturelles ⁵.

Pour toutes ces raisons, l'impact socialisateur du travail est davantage objet d'incertitudes et de débats que de repères stables, et c'est une des raisons pour lesquelles il est intéressant de l'envisager de manière autonome d'une problématique qui ne fait qu'en complexifier les contours.

LE DISCOURS DU TRAVAIL

Au vu de cette complexité, le discours de l'institution scolaire actuelle sur le travail apparaît d'ailleurs, *a contrario*, d'une simplicité déroutante. C'est qu'il est en fait devenu, au fur et à mesure de la massification, un support légitimant essentiel de la méritocratie scolaire. Rappelons que la sociologie critique des années 1970 a largement délégitimé le discours sur le « don », en montrant que les élèves doués étaient tout simplement des « héritiers », fils et filles de familles cultivées, dont les compétences langagières et culturelles ainsi que la familiarité avec un rapport scolaire et décontextualisé au monde démultipliaient l'efficacité des efforts consentis pour l'école ⁶.

Du coup, l'appel au travail, plus neutre, apparaît comme particulièrement adapté à la diversité des contextes sociaux et scolaires actuels, sans renoncer au projet méritocratique fédérateur. On peut en effet travailler pour exploiter ses dons ou ses facilités, ou encore pour compenser des difficultés antérieures. L'appel au travail permet en quelque sorte de « suspendre le débat » de manière commode, sur l'origine des différentiels de réussite ⁷. C'est donc aussi sa grande plasticité qui conduit à en faire un des piliers explicatifs de l'échec scolaire. « Pour réussir à l'école, il faut travailler », disent en chœur enseignants, chefs d'établissement et parents d'élèves. « Résultats insuffisants, manque de travail » arboreront volontiers les bulletins scolaires. Le message est bien reçu par les élèves qui d'ailleurs le transforment en le radicalisant : « A travail égal, note égale », diront-ils souvent, faisant de la somme de travail, attestant de leur sérieux, un équivalent-travail devant être pris en compte dans la note ⁸. L'appel au travail présente aussi l'avantage d'être un régulateur de situations scolaires parfois instables. Il est évidemment toujours aussi en même temps un appel au calme, au sérieux, en retrouvant les discours les plus classiques de la socialisation. Il constitue donc à la fois un principe de justice et un opérateur pratique efficace des situations scolaires.

4. Cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

5. B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires » in *LEsprit sociologique*, La Découverte, 2005, p. 322-346.

6. Cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

7. Cf. J.-L., Derouet, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.

8. Cf. P. Merle, *L'évaluation des élèves*, Paris, PUF, 1996.

Pourtant, en supposant réalisée, conformément au discours méritocratique, l'équivalence entre travail et réussite, il est impossible de comprendre un certain nombre de réalités. On pourrait dire à cet égard que les études sur les inégalités de parcours et de réussite ne se sont au fond intéressées qu'à l'efficacité du travail, du moins telle qu'elle est mesurée par le système au travers des examens et des orientations. Mais que disent les résultats du travail? En sont-ils véritablement l'image? Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient au fond déjà répondu par la négative, puisque pour le même résultat, l'aisance de l'héritier permet de réussir sans peine, là où le labeur du boursier est aussi celui de l'effort de l'appropriation des codes sociaux de l'école. On peut dire que cette disjonction n'a fait que croître et embellir, tout en se transformant, avec la massification scolaire.

Au quotidien, la majorité des lycéens, par exemple, éprouvent fortement la disjonction entre effort et réussite, certains d'entre eux vivant un écart problématique entre leurs résultats et leur investissement scolaire; d'autres au contraire ont l'impression de réussir sans trop fournir d'efforts. Le travail peut alors être défini dans les termes d'une expérience plus ou moins cohérente, en fonction de cet ajustement ou de ce désajustement⁹. Cette expérience dépend évidemment fortement de la compréhension par les élèves des normes de jugement des prestations scolaires mais aussi des différences entre les normes d'évaluation des enseignants, des classes et des établissements. Mais elle décide de différences en partie invisibles au vu des seuls résultats et pourtant déterminantes dans les scolarités. Le rapport entre le travail et la réussite est aujourd'hui différenciellement opaque, selon les élèves, les niveaux, les contextes d'enseignement. C'est pour cela qu'il faut l'étudier de manière spécifique.

L'ÉCOLE MISE EN DÉBAT PAR LE TRAVAIL SCOLAIRE

Le travail est enfin aujourd'hui au cœur de désaccords à la fois quantitatifs et qualitatifs, qui opposent la plupart du temps élèves et adultes, mais aussi les représentations des professionnels de l'éducation et des résultats de recherche bâtis plus à distance des problèmes et de l'action. Le désaccord quantitatif concerne justement le constat, massivement fait par les enseignants, de l'insuffisance du travail des élèves; le désaccord qualitatif porte sur leur manque de motivation intellectuelle et sur une attitude qui serait désormais purement instrumentale face aux savoirs, les deux aspects se rejoignant dans une interrogation globale sur la perte du sens de l'effort.

Temps de travail

Au vu d'un observateur impartial, l'aspect contradictoire des constats s'avère à ce sujet plutôt déconcertant. D'un côté, les élèves auraient perdu le sens de l'effort, et ne travailleraient plus à l'école. De l'autre côté, ils travailleraient trop, en raison de programmes surchargés, et d'un temps de travail déclaré à la maison, qui additionné aux heures de travail

9. Cf. A. Barrère, *Travailler à l'école*, Rennes, PUR, 2003.

en classe, leur ferait vivre des semaines dépassant souvent largement les 35 heures, voire à certains moments du cursus, les 39 heures¹⁰. Comment expliquer des jugements aussi contrastés? On peut tenter de comprendre ces constats contradictoires au travers de trois types de considérations.

D'abord, le travail fait en dehors de l'école est par définition largement méconnu des enseignants, puisqu'il a été « externalisé » depuis 1902, lors d'une réforme que Jean-Pierre Obin n'hésite pas à qualifier comme une des plus importantes du système éducatif, consacrant l'heure de cours comme le lieu central des apprentissages¹¹. Les enseignants, du coup, estiment la plupart du temps l'intensité et la qualité du travail à la maison à partir des résultats eux-mêmes ou de l'attitude de l'élève en cours, plus ou moins sérieuse. Le « manque de travail » sert alors d'explication globale à des résultats décevants ou insatisfaisants, faute d'information réelle et d'expertise réellement construite.

Ensuite, la somme de travail exigée par une équipe d'enseignants donnée n'est que très rarement une réalité collective. Lorsqu'on interroge chaque enseignant d'une équipe sur le temps de travail qu'il estime nécessaire dans sa matière et que l'on additionne ces chiffres, on arrive à des totaux parfaitement irréalistes au vu de la semaine de travail d'un élève : de 16 à 20 heures en lycée, les chiffres étant incroyablement divers au collège où, selon les équipes et les contextes, l'estimation varie de 4 heures à 20 heures de travail demandé¹². On peut considérer, au-delà de la difficulté, pour un enseignant, du calcul demandé¹³, que le discours du manque de travail vient tout simplement de ce différentiel d'attentes. Entre les 11 heures hebdomadaires d'un élève et les 18 heures qui seraient peut-être attendues par ses enseignants, il y a certes une différence !

Enfin, et peut-être surtout, un certain nombre de tâches collégiennes et lycéennes sont à la fois invisibles et improductives du point de vue des enseignants. Alors que ceux-ci envisagent le travail à la maison comme un approfondissement ou une préparation de la transmission pendant le cours, les élèves, plus encore lorsqu'ils sont en difficulté, le conçoivent comme « une seconde chance » de comprendre, une sorte de rattrapage. Il s'agit alors de recopier des notes mal prises, de les remettre au propre, ou encore de faire des fiches, des résumés, voire de « mimer » le cours au tableau en essayant de retrouver les questions de l'enseignant, de refaire les exercices en espérant avoir chez soi le « déclic » de la bonne compréhension qui a fait défaut lors du cours. Une partie de ces tâches clandestines

10. Dans l'enquête que nous avons menée en 1997, les lycéens déclaraient un temps de travail hebdomadaire moyen à la maison de 11 heures et demie, mais de 13 heures en terminale. Les filles déclaraient deux heures de plus en moyenne que les garçons. Additionnées aux heures en classe (de 25 à 30 heures), on peut effectivement facilement dépasser la norme sociale des 35 ou même des 39 heures.

11. J.-P. Obin, *Rapport sur le métier d'enseignant*, MEN, 2002.

12. Selon la Division de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale en 1996.

13. Cf. Glasman, « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », *Rapport pour le Haut comité à l'évaluation*, n°15, décembre, 2004.

est d'ailleurs justifiée par les élèves au nom d'un « apprentissage intelligent », qui ne soit pas le « par cœur » de l'école primaire (au collège) ou du collège (au lycée). On comprend donc qu'un certain nombre d'élèves voient s'alourdir la charge de travail, à certains moments et dans certaines matières, sans en obtenir les bénéfices scolaires escomptés, alors même que, de leur point de vue, ils respectent les normes scolaires. On peut en arriver, pour certains élèves, à une dissociation identitaire extrême : « Je suis une bonne élève », dit cette élève sérieuse de première L, « et pourtant, c'est moi qui me tape les plus sales notes. Je trouve qu'il y a un paradoxe ! ».

Sens du travail

Mais le malentendu n'est pas seulement quantitatif. Ce serait aussi de motivation « intrinsèque » dont les élèves seraient aujourd'hui singulièrement dépourvus, le rapport aux savoirs ne se construisant que de manière fragile chez certains élèves qui ne voient l'école que comme un moyen d'insertion sociale et professionnelle¹⁴. Du coup, le travail scolaire, autonomisé de son sens intellectuel, se réduirait à l'obtention de notes, et à des possibilités de passage dans la classe supérieure.

Ce constat est évidemment en partie justifié, tant le poids de l'école dans la fabrication des trajectoires scolaires est aujourd'hui décisif. L'échec scolaire n'est aussi dramatique que parce qu'il est aussi social, la fonction de tri de l'école s'étant durcie avec la massification. Cette donne structurelle « descend » dans le quotidien des élèves au travers d'une forte inquiétude scolaire, souvent portée également par les familles, mais aussi de pratiques sélectives d'effort en fonction des disciplines. Les élèves se soucient de leurs moyennes, des coefficients des matières, importants dans la constitution de moyennes générales et de normes de passage dans les classes supérieures. Ces considérations régulent également le trop-plein de travail quotidien : les élèves font passer la révision du devoir surveillé de mathématiques avant la révision de la leçon d'histoire ou « laissent tomber » l'espagnol qui a peu d'importance à l'examen ou pour le passage dans la classe supérieure. Parfois, c'est la conscience de trop de lacunes impossibles à rattraper dans une matière qui les conduit bel et bien à quasiment l'abandonner.

Mais pour autant, en rester à ces seules considérations fausse largement la réalité, en faisant l'impasse sur les attentes des élèves face aux savoirs et à la culture générale, qui sont une deuxième réalité, en général sous-estimée des enseignants, sans doute parce que ces attentes sont parfois inexprimées mais aussi parce qu'elles se disent dans des termes dans lesquels ils ne retrouvent pas exactement leur propre rapport à la discipline d'enseignement. Les élèves souffrent autant que les enseignants de leur propre manque de motivation et trouvent extrêmement difficile de travailler sans intérêt intellectuel, la motivation pour la personne de l'enseignant elle-même pouvant être un intermédiaire appréciable, voire

14. Cf. E. Bautier, B. Charlot, Rochex., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

décisif. Ils pensent que la culture scolaire est importante, d'une part « pour comprendre le monde où ils vivent » et d'autre part, « pour s'exprimer » eux-mêmes, échanger, défendre une opinion, dans des termes proches de l'individualisme expressif. La récente *Radiographie du peuple lycéen*¹⁵ est à cet égard tout à fait éclairante : les lycéens de filière scientifiques, qui se savent stratégiquement en bonne posture, expriment de fortes insatisfactions intellectuelles, les lycéens de filière littéraire étant en situation inverse, et les lycéens de filière économique et sociale étant une figure d'équilibre entre les deux types de motivation. Quant aux lycéens des filières professionnelles, ils expriment souvent un déficit de savoirs généraux, alors que ceux qui fréquentent des filières générales seraient partisans de savoirs socialement plus pratiques, contribuant là encore à donner une certaine unité aux aspirations des jeunes face à la culture scolaire.

En définitive, et même si le travail scolaire est un petit artisanat intellectuel bien spécifique à certains égards, il peut être ici rapproché de l'ensemble des aspirations actuelles dans le monde du travail. Certes, le sens de l'effort en tant que tel, comme matrice vocationnelle soutenue par une éthique du devoir y est sans doute, comme ailleurs, affaibli, mais il est relayé par une aspiration forte à se réaliser personnellement dans son travail, en même temps que porté par des soucis stratégiques¹⁶. Les élèves réalisent des équilibres souvent fragiles entre les deux types de considérations, sans que l'on puisse dire d'ailleurs que les motivations les plus nobles soient à tous les coups payantes. Mais le reproche de ne « s'intéresser qu'aux notes » est adressé également par les élèves aux enseignants. Une telle constatation est évidemment rassurante pour l'institution, même si, en tant que telle, elle ne dissipe pas forcément les malentendus quotidiens.

TRAVAIL SCOLAIRE ET TRAVAIL ENSEIGNANT : LES CONFLITS LATENTS DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

On peut aussi prolonger l'analyse en y réintroduisant l'expérience enseignante. Comme dans tout travail de service, mais avec la spécificité d'interactions particulièrement longues et denses, de plus menées devant des groupes, le travail des professionnels dépend en partie de leur rapport avec les objets/sujets du service rendu. Élèves et enseignants travaillent les uns devant les autres, et même, idéalement, les uns pour les autres, mais aussi, comment le nier, les uns malgré ou contre les autres, lorsque la relation est difficile ou conflictuelle. En adoptant cette perspective comparative, on peut cerner trois types de conflits latents, bien sûr dépourvus de toute institutionnalisation, mais qui structurent néanmoins au quotidien le rapport pédagogique.

15. R. Establet et alii, *Radiographie du peuple lycéen*, Paris, ESF, 2005.

16. C. Lalive d'Épinay C., « Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours », in M. De Coster, F. Pichault, *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, 1994, p 53-83.

Autonomie/encadrement du travail

Si l'autonomie, à la fois cognitive et comportementale des élèves est un idéal régulateur de la relation pédagogique, elle est un lourd fardeau pour certains, pour qui elle peut même devenir « la liberté de couler »¹⁷. Les élèves sont censés grandir en autonomie au fur et à mesure de leur trajectoire scolaire, et ils décrivent bien eux-mêmes cette progression où il leur faut de plus en plus « travailler par soi-même », se disant d'ailleurs souvent nostalgiques du palier antérieur où le travail était plus encadré. Cette réalité est massive au lycée où les élèves, en particulier de milieu populaire, affirment significativement plus que les autres qu'ils aimeraient que les enseignants vérifient davantage leurs notes de cours, mais aussi leur travail quotidien, leurs classeurs, les exercices ou préparations à faire à la maison. En seconde en particulier, la demande est massive, en raison du différentiel de contrôle entre collègue et lycée.

Mais, vue du côté des enseignants, cette demande n'est pas facile à percevoir ni à satisfaire. À percevoir : les élèves semblent plus friands de liberté juvénile que de contrôle dans le travail, même si l'inquiétude scolaire leur fait regretter qu'on les considère parfois comme « plus grands qu'ils ne sont ». À satisfaire : contrôler les classeurs, les prises de notes, sont des tâches inintéressantes et ingrates, qui s'ajouteraient à l'ensemble de tâches de correction que les enseignants décrivent dans l'ensemble comme un véritable pensum, et dont ils veillent à ce qu'elles ne leur prennent pas plus de temps que la préparation de cours, considérée comme plus gratifiante et intéressante.

On voit bien que si l'autonomie est en principe un mot consensuel, il se brouille au contact de la réalité scolaire quotidienne. Bien des élèves préféreraient être moins autonomes d'un point de vue strictement scolaire, d'autant plus qu'ils ne trouvent guère dans leur contexte social et familial de bons tuteurs de cette autonomie : parents ou frères et sœurs suffisamment qualifiés pour les aider, loisirs pédagogiques qui ont au moins l'avantage de les aider à construire un rapport organisé au temps, groupe de pairs commun à l'école et à la vie juvénile. Pour les enseignants, il s'agit d'entériner une division du travail entre école et hors-école, qui recentre l'activité sur la transmission dans la classe et minimise des tâches de contrôle et de correction qui pourraient s'avérer aussi difficiles qu'envahissantes.

Standardisation/enrichissement des tâches

Une deuxième ligne de conflit porte sur la nature des tâches. En empruntant le vocabulaire de la sociologie du travail, on pourrait dire que les *curricula* scolaires ont été l'objet d'un double mouvement contradictoire d'enrichissement et de standardisation. Si certaines tâches comme la dissertation ont toujours été complexes, la lutte contre les tâches centrées sur les seules connaissances, l'influence des pédagogies modernes et des approches constructivistes de l'apprentissage ont conduit à l'introduction de nouvelles tâches, plus

17. Lahire B., « Fabriquer un type d'homme autonome... », *op. cit.*

ouvertes, parfois moins fractionnées et plus collectives : travail sur projets, réalisations d'exposés et de dossiers, petites recherches¹⁸.

Or ce que décrivent souvent les élèves, c'est un désajustement entre les connaissances simples qu'ils disent acquérir et les prestations demandées, lorsque les élèves constatent qu'« ils collent trop à leurs cours », qu'ils font des « hors sujet », ce qui veut dire, de leur point de vue, qu'« ils ont les bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions », comme le dit joliment une élève. Patrick Rayou a étudié très précisément comment la tâche la plus complexe par excellence de l'enseignement secondaire français, la « dissert de philo », était transformée par les pratiques quotidiennes des élèves, en économisant le « raisonnement » proprement dit au profit d'un montage de bribes de cours, dûment sélectionnées en fonction du sujet, qu'il appelle « résonance »¹⁹. Bref, les élèves ont tendance à opérer des simplifications, des restandardisations des tâches scolaires, y compris d'ailleurs lorsqu'ils recopient chez eux leur cours ou le mettent en fiches, attitude ritualiste contournant à bien des égards l'effort cognitif qui serait nécessaire à la compréhension du cours et à son apprentissage.

Mais si l'on envisage maintenant le point de vue enseignant, cette simplification est à la fois illégitime au vu des ambitions académiques de l'institution et des examens auxquels ils préparent, et de leur propre rapport au travail. Leur attachement intellectuel à la discipline d'enseignement rend pour nombre d'entre eux douloureux d'abusivement simplifier le contenu des cours ou des exercices, même s'ils finissent parfois par le faire devant de trop grandes difficultés. Bien des enseignants du secondaire vivant eux-mêmes dans un écart difficile à gérer entre leurs compétences disciplinaires et le niveau auquel ils enseignent, ils cherchent précisément, en préservant, voire parfois en augmentant la complexité du travail demandé, à maintenir un degré correct de satisfaction intellectuelle personnelle²⁰.

Malaise dans le verdict scolaire

Mais c'est à propos de l'évaluation que les tensions sont le plus vives. Une partie des incidents de gestion de classe sont d'ailleurs directement liés au verdict scolaire, qu'il soit considéré comme injuste par les élèves, qu'il les inquiète sur leur orientation future, ou qu'il redouble un stigmate plus général déjà posé par une appartenance à une mauvaise classe ou un mauvais établissement.

L'évaluation est bien sûr la zone de compétence des seuls enseignants, ce qui n'empêche pas les propos des élèves d'être emplis à cet égard de demandes latentes. Meilleure prise en compte de l'effort et du sérieux – ce que d'ailleurs certains enseignants font en « cherchant » des points supplémentaires dans certaines copies d'élèves méritants –, respect des critères explicites posés, et plus grande formulation de ces critères, un aspect qui par certains côtés

18. Cf. P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2001.

19. P. Rayou, *La dissert de philo*, Paris, Rennes, 2002.

20. Cf. A. Barrère, *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002.

rejoint le débat actuel sur les compétences. Surtout, et malgré bien des dénis, les élèves se sentent aujourd'hui responsables en première personne de leurs résultats scolaires. Les « forçats de l'école » en particulier, qui travaillent beaucoup sans en retirer les bénéfices escomptés, vivent dans un doute douloureux sur eux-mêmes, et sur leurs possibilités, cependant que les « touristes » ou « fumistes » qui vivent à moindres frais dans le système peuvent apparaître ponctuellement moins affectés par le jugement enseignant, s'en protégeant en quelque sorte subjectivement en réduisant les investissements.

Or les enseignants, de leur côté, ont tendance à sous-estimer la portée sociale du classement scolaire qu'ils effectuent jour après jour. C'est que, pour eux, l'évaluation telle qu'elle se pratique actuellement est également l'objet d'insatisfactions d'un autre ordre : dénonciation de la gestion de l'orientation d'élèves par les flux, faisant fi de leur avis, montée de pouvoir des parents d'élèves et des chefs d'établissement, réduisant leur marge de manœuvre, difficulté à s'approprier une culture technique de l'évaluation. L'évaluation est aussi sans nul doute la partie la plus ingrate du métier, dépersonnalisée par le nombre de copies alors que leur correction est, pour l'élève, le moment le plus individualisé de la relation pédagogique !

L'évaluation scolaire est aujourd'hui au cœur de vives tensions. La trop grande « sévérité » de certains enseignants, présentés comme arc-boutés sur des normes académiques irréalistes, peut être alors dénoncée à la fois par les élèves et certains chefs d'établissement, alors que les enquêtes internationales fustigent la gestion française de l'échec par des redoublements jugés inefficaces cognitivement et coûteux économiquement²¹. Mais de l'autre côté, l'indulgence différentielle de certains contextes d'enseignement piège également les élèves, lorsqu'ils doivent se confronter à davantage d'exigences. « Un 15 REP²² n'est pas un 15 », disait un élève dans l'enquête. Mais qu'est-il alors ? C'est la fiabilité de l'école comme « système expert »²³ chargé de l'évaluation des compétences nécessaires à la vie au travail et en société qui est aujourd'hui à bien des égards sujette à caution.

On voit que regarder les élèves comme des « travailleurs » permet aussi de questionner fortement l'institution. D'abord un discours, centré sur le travail, mais de manière suffisamment floue pour que bien des malentendus en proviennent. Ensuite, des *curricula* qui, s'ils évoluent au gré de ce que certains appellent « la valse des programmes » ne s'interrogent pas toujours sur la nature du travail demandé et le dosage entre tâches simples et complexes. Enfin, des pratiques ou des postures pédagogiques qui, parfois, laissent cruellement les élèves en manque de reconnaissance des efforts consentis. L'école ne peut pas ignorer à quel point le face à face avec un verdict scolaire négatif les met aujourd'hui

21. Cf. C. Forestier, C. Thélot, (avec J-C. Emin), *Que vaut l'école ?*, Stock, 2005.

22. C'est-à-dire : une copie notée 15 dans un établissement relevant d'un réseau d'éducation prioritaire.

23. Cf. A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, 1994.

à l'épreuve, allant, dans le cas de certains « forçats » de l'école, jusqu'à détruire, peut-être durablement, toute confiance en soi.

Mais une telle analyse permet aussi d'envisager comment l'école est traversée par des transformations plus générales du rapport au travail. En faisant réapparaître le continent en partie invisible du travail quotidien des élèves, on peut sans doute penser à nouveaux frais ce que fait l'école aux individus, aux travailleurs qu'ils seront mais qu'ils sont déjà dans le cadre de l'activité scolaire, dans des conditions à la fois communes et différentes suivant les filières, les établissements, les trajectoires. Les jeunes n'ont, pas plus que les adultes, pas perdu le sens de l'effort, mais comme eux ils en attendent aujourd'hui à la fois résultats objectifs, reconnaissance et un minimum de sentiment de réalisation personnelle. Enfin, et c'est sans doute un point crucial, il leur est justement proposé désormais bien d'autres sources de réalisation, dans des univers de loisirs et de sociabilités qui structurent fortement leur construction identitaire²⁴. Ce sont alors les transformations de la place qu'occupe l'école dans la construction des personnalités et la constitution des caractères qui sont à questionner²⁵. Autrement dit, au-delà des discours convenus sur la crise de l'école et de ses valeurs, s'esquisse un ensemble spécifique d'épreuves, auquel l'impératif et les contours actuels du travail scolaire confrontent élèves et enseignants, de manière à la fois commune et différenciée. Ce sont ces épreuves qu'il faut analyser pour comprendre ce que le travail fait à l'école, et ce que le travail à l'école fait aux individus.

24. Cf. F. De Singly, *Les adonaissants*, Armand Colin, 2006.

25. Cf. D. Martuccelli, *Forgés par l'épreuve*, Armand Colin, 2006.

LES TENSIONS DE LA PENSÉE PROGRESSISTE SUR L'ÉCOLE

*Laurent
Frajerman **

Comment expliquer que les progressistes se divisent autant sur l'école¹ ? Ce thème a pourtant pris une importance historique dans les combats de la gauche. Les progressistes ne s'accordent-ils pas à estimer qu'une amélioration notable de l'école est indispensable pour le changement profond de la société qu'ils appellent de leurs vœux ? On peut définir des marqueurs d'une position progressiste sur l'école : croire en l'éducabilité de tous les élèves, ne pas se résigner devant les inégalités sociales... Une pensée réellement progressiste ne peut s'accommoder de l'état actuel du système scolaire, qui produit un échec socialement injuste. Les progressistes conséquents se fixent l'objectif d'une démocratisation, laquelle constitue un mouvement à analyser sur trois scènes sociales : la famille, l'école, l'économie. Si la démocratisation progresse d'une manière parallèle dans la relation éducative et familiale, en redéfinissant les rôles d'une manière plus égalitaire,² elle se heurte à une difficulté redoutable : ce mouvement est-il viable alors que la démocratisation économique ne suit pas ? L'économie détermine les conditions matérielles d'existence et définit une hiérarchie sociale qui se répercute sur l'école. La crise économique retentit sur la société et participe de la crise de l'école³.

* Professeur agrégé au lycée de Thiais, Docteur en histoire, ESSI-Escol, Paris 8.

1. Cet article a été nourri par nos échanges fructueux avec Cécile Ensellem.

2. Françoise Hurstel, « Autorité parentale partagée. Pour une nouvelle démocratie familiale... », *L'école des parents*, n° 570, mars 2008, p. 28-32.

François de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Armand Colin, 2007.

3. Antoine Prost, *L'École et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Nouvelle Librairie de France, 1981.

Longtemps, les progressistes ont pu éclairer leur combat par le plan Langevin-Wallon, devenu une « référence quasi mythique »⁴. Cinquante ans de luttes leur ont permis d'influencer concrètement l'école. Les résultats engrangés sont ambivalents, que ce soit parce que leurs idéaux ont été pervertis, dévoyés par les technocrates au service du pouvoir (ainsi la réforme Haby, qui mit en place le collège unique, se heurta à l'opposition résolue de tous les syndicats enseignants et partis de gauche), ou parce qu'ils ont subi l'épreuve que représente une mise en œuvre concrète dans un monde infiniment complexe et mouvant.

L'urgence de l'actualisation de la pensée progressiste est signifiée par l'arrivée d'une nouvelle génération de professeurs plus pragmatiques, décriée à l'occasion d'un sondage qui montrait leur scepticisme sur le collège unique. Faut-il s'en scandaliser? Elle juge le bilan de la précédente génération, plus portée aux idéaux, mais dont certains porte-parole font la promotion du renoncement dans tous les domaines. Ceux qui ne se résignent pas à l'ordre social actuel doivent admettre que dans le domaine éducatif aussi, les bonnes intentions n'ont pas toujours donné les résultats escomptés. Aux progressistes d'inventer un projet de transformation de l'école à la fois crédible, ambitieux et adapté aux enjeux de notre temps, comme l'individualisation de la société. Échouer faciliterait grandement les politiques éducatives néfastes impulsées par les gouvernements successifs depuis deux décennies : l'introduction du *new management* thatchérien, l'ère de l'évaluation chiffrée⁵, les contre-réformes lancées pour réaliser des économies⁶...

Comment procéder à une réforme démocratique alors que la gauche ne possède plus de programme unifiant et mobilisateur? Les grandes théories, trop simplificatrices, ont perdu de leur efficience, au risque de cesser de penser l'école⁷. La revendication budgétaire, condition nécessaire, mais non suffisante du combat pour une école juste, ne saurait suppléer ce manque. Le syndicalisme enseignant mène des mobilisations indispensables. Toutefois, il reste entravé par son rôle d'incarnation des identités professionnelles et se confronte aux mêmes écueils⁸.

Les divisions de la pensée progressiste pourraient s'expliquer par des renoncements idéologiques, les uns seraient devenus conservateurs et les autres libéraux-libertaires. Au fond, quelle définition du progrès donnent ceux qui s'en réclament? On peut être progressiste sur une question et réactionnaire sur une autre. Cette observation nous semble pertinente, mais également partielle. Nous considérons que ces clivages reflètent des

4. André Robert, *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Nathan, 1993.

5. Agnès Van Zanten, *Les politiques de l'éducation*, PUF, 2004.

6. Constatons que l'on accuse de manière symétrique les syndicats enseignants de dissimuler des intérêts matériels derrière des arguments pédagogiques...

7. Danilo Martuccelli, « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'année sociologique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 297-318.

8. Laurent Frajerman, *L'interaction entre la Fédération de l'Éducation Nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*. Thèse NR, Paris I, 2003.

difficultés objectives, dues à des représentations opposées des enjeux actuels⁹. Penser et faire une école démocratique implique alors de prendre du recul en situant dans leur contexte historique les multiples tensions qui structurent le débat : entre utopie et pragmatisme, entre question scolaire ou question sociale, entre culture et égalité des élèves, entre laxisme et retour à l'ordre, entre l'égalité de traitement ou la prise en compte des différences...

UN PROBLÈME SCOLAIRE OU SOCIAL ?

Faut-il changer l'école avant ou après le changement de société ? Selon les forces politiques de gauche, la réponse diverge. Ferdinand Buisson, radical et figure emblématique de l'école républicaine du début du xx^e siècle, considère que l'égalité scolaire peut précéder l'égalité sociale¹⁰. Les réformistes voient donc la réforme de l'école comme une première étape de la réforme de la société, pensée que synthétise le titre du journal du Syndicat national des instituteurs : *L'École libératrice*. À l'inverse, des militants révolutionnaires alertent sur les illusions que recèle ce dessein qui risque de détourner les enseignants des luttes politiques et sociales¹¹. Au sujet du projet d'école unique promu par les Compagnons de l'université nouvelle, le professeur communiste Émile Chauvelon estime en 1926 que ce « groupe bourgeois » fait preuve d'inconscience sociale en réclamant une réforme irréaliste économiquement dans le régime capitaliste et qui n'est concevable que dans une société communiste¹². En effet, « seule la Révolution peut redresser l'enseignement public »¹³. Cependant, il ne faut pas exagérer l'ampleur des réticences des enseignants révolutionnaires : nombre d'entre eux font preuve d'enthousiasme pour les pédagogies nouvelles et n'opposent pas les deux changements. À certaines occasions, le débat rebondit, comme en 1951, lorsque des articles de *La Nouvelle Critique* dénoncent le « pédagogisme » de Célestin Freinet, sa propension à subordonner les enjeux politiques aux enjeux pédagogiques¹⁴. La rupture du PCF avec Freinet ne signifie pas l'abandon de toute velléité de transformation de l'école, mais l'affirmation du primat de son action générale, et accessoirement de sa direction ouvrière sur les intellectuels.

Le slogan d'un mouvement pédagogique, le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP), porte la marque de ces débats, en refusant de choisir entre les deux

9. Ce phénomène est ancien : Laurent Frajerman, « La Fédération de l'Éducation Nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la IV^e République. Cartographie d'un débat », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-juin 2007, p. 69-79.

10. Frédéric Mole, « L'égalité dans la diversité : un modèle de justice à la préhistoire de l'école unique (1898-1914) », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 23-33.

11. Loïc Le Bars, *La Fédération unitaire de l'enseignement, 1919-1935. Aux origines du syndicalisme enseignant*, Syllepse, 2005, 556 p., p. 212.

12. *Bulletin de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE)*, n° 3, décembre 1926.

13. *Bulletin de l'ITE*, n° 4, janvier 1927. Cité par Laurent Frajerman, *L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement et son activité en France, 1919-1932*, maîtrise d'histoire, Paris IV, 1992.

14. Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Tome 2, Mouans-Sartoux, éd. PEMF, 1996.

termes de l'alternative : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». Cette tension perd aujourd'hui de sa force car, auparavant, la pensée progressiste était irriguée par la perspective révolutionnaire, ce qui permettait de résoudre les contradictions dans un futur utopique. Le contexte politique actuel décrédibilise ce type de réflexion, accusée de dissimuler des intentions conservatrices. Le préalable du changement de société est perçu comme une manière de nier l'autonomie du champ scolaire et de se réfugier dans un attentisme confortable.

À partir des années 1980, la réflexion des progressistes s'est donc transformée, rejetant quelquefois toute problématique sociale à propos de la question scolaire, suivant une tendance visible dans d'autres domaines, comme la famille ou les questions sociétales. Ainsi, l'exemple finlandais est mis en avant, depuis la popularisation des enquêtes internationales du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)¹⁵. Les laudateurs de ce système ne s'intéressent qu'à l'organisation de l'école finlandaise et à sa pédagogie, ce qui revient à postuler implicitement que les sociétés sont similaires. Or, les pays scandinaves sont moins inégalitaires que la France.

Beaucoup de progressistes entendent changer l'école sans s'attaquer au système capitaliste, pourtant d'autant plus destructeur qu'il génère une crise sociale de grande ampleur. Ce défi est-il possible concrètement, ne crée-t-il pas des frustrations ? Comment le relever dans un contexte régressif, dans lequel la « libéralisation économique de l'enseignement » s'accompagne de l'intégration « de l'éducation à la liste des services marchandisables »¹⁶ ? L'égalité des élèves est-elle possible dans un système social profondément inégalitaire ? Ce questionnement trace les contours d'une nouvelle opposition, ceux qui répondent positivement concentrant leurs critiques sur la théorie du handicap socioculturel des élèves en difficulté, accusée de naturaliser les inégalités sociales, au lieu de les combattre¹⁷.

PRIVILÉGIER L'ÉGALITÉ DES ÉLÈVES OU LE MÉRITE ?

Les progressistes ont toujours porté l'exigence de réussite scolaire de l'ensemble de la population. Mais auparavant, seule une minorité d'élève décrochait un diplôme, ce qui explique l'émergence tardive, au milieu du xx^e siècle, du thème de l'échec scolaire, lequel mit en évidence la nécessité de transformations du système d'éducation¹⁸. Pourtant, la simple fusion des enseignements séparés d'autrefois ne suffit pas, car le problème des inégalités s'est déplacé à l'intérieur de ce système unifié. Ce constat produit une seconde tension, entre la volonté de traiter indifféremment tous les membres d'une génération au collège et celle

15. Cette enquête de l'OCDE veut comparer les « compétences » des élèves, avec une série de tests identiques.

16. Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, n° 28, 2006, p. 116-117.

17. Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, La Dispute, 2004.

18. Bertrand Ravon, *L'échec scolaire*. *Histoire d'un problème public*, In Press Éditions, 2000.

de conserver un niveau d'exigence culturelle. Comment défendre la culture, l'exigence de qualité sans verser dans l'élitisme ? Comment défendre le principe d'égalité, la volonté de faire réussir tous les élèves sans exception sans se livrer à la démagogie ?

Le camp égalitaire (que ses détracteurs qualifient d'égalitariste) insiste sur l'effort d'adaptation du système scolaire à un public nouveau et propose de ne plus piloter le système éducatif par l'aval (les besoins du baccalauréat commandant l'enseignement dès le collège), en définissant un seuil minimal de connaissances et de compétences que l'école doit délivrer. Le slogan « tous capables » résonne comme un impératif du présent, à honorer immédiatement. Les plus radicaux, constatant qu'une catégorie d'individus réussit moins que les autres sur le plan scolaire, évoquent une discrimination, ce qui correspond à la tendance actuelle à toujours chercher un coupable identifiable pour incarner en des personnes les problèmes sociaux dont sont victimes les individus. François Dubet considère que la méritocratie est une justice dédaigneuse de « ce qu'elle fait aux vaincus »¹⁹. Pour atteindre ses objectifs, ce camp préconise de masquer les différences scolaires en donnant de bonnes notes à suffisamment d'élèves, en fonction des situations, afin de ne pas les démotiver. Cette pédagogie qui retarde l'échéance de la compétition scolaire est particulièrement implantée dans l'école primaire et dans l'enseignement professionnel. Dans ce dernier cas, une étude a montré que les élèves restaient sceptiques sur la valeur de leurs nouvelles notes²⁰.

Les critiques du baccalauréat s'inscrivent dans cette logique d'une notation plus généreuse. S'il est remplacé par un contrôle continu dans l'année, l'enseignant évalue alors son propre travail, en connaissant les élèves et en étant soumis à leur pression ; de meilleures notes sont alors probables. Notons que cette idéologie domine l'institution, comme le prouvent les dispositifs que les inspections mettent en place pour contraindre les correcteurs du baccalauréat à hausser leurs notes, avec une remontée des notes à mi-parcours qui permet aux inspecteurs de téléphoner aux récalcitrants²¹. Les chefs d'établissement peuvent reprocher publiquement sa sévérité à un enseignant mais ne critiquent jamais ceux dont les moyennes sont les plus élevées²².

Dans le camp adverse, méritocratique (que ses détracteurs nomment élitiste), on insiste sur la notion de transmission du savoir et on appelle à reconnaître et à assumer l'existence d'une logique élitaire à l'œuvre dans l'école. Certes, certains auteurs espèrent trouver les pratiques aptes à contrer l'échec scolaire, tout en ne ralentissant pas indûment les bons élèves, ce qui est nommé « effet Robin des Bois »²³. Mais la majorité est plus pessimiste,

19. François Dubet, *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.

20. Aziz Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, volume 46, 2005.

21. Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 149, p. 74-87.

22. Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, PUF, 2006.

23. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

relevant l'importance des écarts cognitifs qui, selon elle, impose des choix : soit baisser le niveau et se contenter de tâches simples qui donnent à l'élève l'illusion d'apprendre parce qu'il est en activité, au point de laisser les meilleurs élèves s'ennuyer en cours, soit conserver un minimum d'exigences et révéler à l'élève en difficulté l'écart qui le sépare des exigences scolaires. Beaucoup de professeurs vivent ce dilemme d'autant plus douloureusement que leur marge d'action est faible. Ainsi, dans le système actuel, ils ne peuvent préserver le niveau des classes qu'en favorisant les redoublements. En effet les élèves susceptibles de redoubler qui passent malgré tout dans la classe supérieure ralentissent le cours, même s'ils peuvent quelquefois rattraper leur niveau. Une logique individuelle, promue par les familles concernées, s'oppose donc à une logique collective.

On a longtemps contourné la difficulté par le biais de la différence entre collègues et à l'intérieur des collèges par les classes de niveau. C'est pourquoi le camp égalitaire réclame un véritable collègue unique. Or, à l'étape actuelle, le système scolaire est en échec auprès d'une frange minoritaire d'élèves, pour lesquels la notion de travail scolaire ne revêt aucun sens. Les élèves décrocheurs perturbent les cours. En effet, comment imaginer que ces adolescents tolèrent passivement leur décalage avec l'offre d'enseignement, que celui-ci provienne de leur rejet des contraintes de la relation pédagogique collective ou de leur incompréhension totale du contenu des cours ? Une enquête interrogeant les élèves plusieurs années après leur passage dans une classe relais montre leur attachement à ce dispositif, sa capacité à leur apprendre leur métier d'élève et à les inciter à chercher une insertion professionnelle. Elle montre aussi leur indifférenciation des intervenants (éducateurs ou professeurs volontaires)²⁴. Il nous semble que des filières, sur ce modèle, pourraient accueillir provisoirement les élèves en échec, avec des enseignants recrutés pour cette mission, à mi-chemin entre le modèle du professeur et celui de l'éducateur de rue²⁵. Cette proposition provient aussi du constat que les enseignants confrontés aux classes de relégation ne sont pas formés pour se confronter à l'accumulation de difficultés cognitives, sociales et comportementales. La mission de ces enseignants consiste plus à socialiser ces élèves qu'à leur transmettre un savoir. Une telle activité requiert des compétences spécifiques, sur lesquelles les professeurs ne sont pas recrutés.

Le camp égalitaire réclame plutôt une révision du mode de recrutement, concentrant son hostilité sur l'agrégation, en raison du symbole d'excellence qu'elle constitue. Elle représente la version la plus exigeante possible en terme de savoir scolaire et ne prépare guère à diminuer le niveau de connaissances exigible des élèves. Ce camp vit une certaine contradiction entre le refus de toute qualification spécifique (rejet des disciplines académiques et du concours) et la promotion d'une professionnalité enseignante qui s'appuie sur ces éléments. Cette

24. Cécile Ensellem, *Le devenir social et personnel d'élèves scolarisés dans des classes relais des Yvelines, trois ans après*, rapport pour la Ligue de l'Enseignement des Yvelines et l'Inspection académique des Yvelines, 2006.

25. Un recrutement spécifique diminuerait l'effet désastreux de la frustration relative. Cf. R.K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, 1965.

remarque ne conclut pas un débat qui se polarise sur la meilleure manière de sélectionner la capacité relationnelle que demande la gestion d'une classe.

De son côté, le camp méritocratique souligne le besoin d'enseignants de haut niveau, incompatible avec la destruction du statut des professeurs et la dévalorisation de leur métier. Comment transmettre ce qu'on ne maîtrise pas ? Dans cette logique, avoir de l'ambition pour l'école, c'est avoir de l'ambition pour ses personnels et attendre d'eux un haut niveau culturel. Pour l'obtenir, la hausse de la durée de la formation des enseignants n'est pas obligatoirement efficace, car elle peut signifier un simple étalement de l'apprentissage, en raison de la dégradation des exigences des diplômes universitaires. Selon ce camp, le meilleur rempart reste le niveau du concours, qui pour l'enseignement secondaire est bien supérieur à celui du diplôme requis pour y participer. Ce camp préconise aussi le rétablissement des filières, ce qui ne résout qu'en partie le problème puisque subsisteraient des filières de relégation.

LES AMBIGUÏTÉS DES NOUVELLES NORMES PÉDAGOGIQUES

Fondamentalement, parce que l'école est le lieu de la transmission de la culture, accumulée depuis des générations, elle doit s'interroger sur la manière moderne d'y parvenir. Les normes pédagogiques actuelles sont nettement contradictoires : il faudrait à la fois apprendre de plus en plus de choses aux élèves en moins d'heures de cours, aborder des contenus toujours plus abstraits tout en construisant les savoirs avec eux, et les socialiser au respect du cadre collectif tout en s'intéressant à chaque élève individuellement.

Depuis trente ans l'institution scolaire tente de se rénover en s'inspirant des pédagogies nouvelles, même si pour ce faire elle appauvrit et standardise leurs conceptions²⁶. Le temps est venu d'esquisser un bilan de ces expériences. On interroge aujourd'hui les fondements théoriques des pédagogies nouvelles : ainsi leur critique de la normativité de l'école traditionnelle ne repose-t-elle pas sur une autre normativité implicite, celle de l'idéal de l'enfant spontané²⁷ ? De même, l'idée que les élèves doivent construire eux-mêmes les savoirs peut être pensée d'une manière contradictoire avec le besoin de pédagogues de haut niveau, capables d'identifier les difficultés des élèves et d'y remédier.

En sens opposé, on assiste aujourd'hui à un mouvement de rénovation et de réhabilitation des vieilles méthodes pédagogiques, autrefois décriées parce qu'elles étaient appliquées d'une manière excessive (la dictée, le cours magistral, l'apprentissage par cœur). Il s'agit souvent de les reprendre en leur insufflant plus de sens et en les appliquant moins automatiquement, en faisant participer les élèves. Ainsi, l'ouvrage de Daniel Pennac montre

26. André D. Robert, « Une culture contre l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 1 & 2, p. 249-261.

27. Note de lecture de Stanislav Stech in *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007, p. 175.

un pédagogue intransigeant sur l'orthographe et poussant ses élèves à réciter des pages des grands auteurs²⁸. Si le livre ne relatait pas l'expérience d'un enseignant auprès d'élèves en échec scolaire, on jurerait qu'il évoque ses années en classes préparatoires... La tradition pédagogique, ainsi modernisée, bénéficie d'un second souffle qui laisse penser que ce ne sont pas les méthodes qui pêchaient, mais plutôt l'esprit mécanique et autoritaire avec lequel elles étaient appliquées.

Parmi les innovations concrètes inspirées des pédagogies actuelles, citons les Travaux Personnels Encadrés (TPE), combattus au début par les principales organisations syndicales du second degré, mais finalement bien acceptés. Beaucoup d'élèves y voient une autre manière de travailler et apprécient leur plus grande liberté d'initiative, bien que cette liberté en effraie une minorité²⁹. L'intérêt des TPE consiste à initier les élèves à la recherche documentaire et à les accompagner dans la voie de l'autonomie. Les résultats valorisent les meilleurs élèves, comme on pouvait s'y attendre, mais promeuvent aussi des élèves plus faibles mais très motivés. Comme en éducation civique, juridique et sociale³⁰, certains élèves montrent leur intelligence aux enseignants et à eux-mêmes, alors même qu'elle n'est pas nécessairement conforme aux canons académiques. Cependant, l'évaluation pose de redoutables problèmes : l'essentiel du travail étant réalisé à l'extérieur du cadre scolaire, *quid* de l'injustice provoquée par l'aide familiale ?

À côté du système cette fois, les écoles différentes (comme le lycée autogéré de Paris)³¹ ont trouvé une place complémentaire, sorte de respiration qui permet de scolariser des publics différents. Certes, elles affichent un faible taux de réussite au baccalauréat, seul outil d'évaluation fiable. Cependant, le faible rendement pédagogique de ces écoles ne constitue pas un problème en soi : ne s'adressent-elles pas à des publics qui auparavant étaient rejetés par l'école (élèves décrocheurs ou élèves de milieux aisés, au profil bohème) ? Dans le même ordre d'idées, l'enseignement professionnel réussit à re-scolariser des élèves en échec, grâce à des pratiques se démarquant radicalement de celles du collège, en insistant sur la fonction de socialisation, le contenu concret, l'induction³². Les classes relais donnent également une seconde chance³³.

La réussite relative de ces arrangements institutionnels peut s'interpréter de deux manières : soit elle montre en creux que l'uniformisation n'est pas la solution (ils doivent alors

28. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007.

29. Cette observation empirique, fruit de l'interrogation de mes élèves, n'a pas prétention à la scientificité d'une enquête.

30. Isabelle Gardiola, « Cours d'instruction civique. L'école de la dialectique », *L'école des parents*, n°565, juin-septembre 2007, p. 49.

31. Marie-Laure Viaud, *Des collèges et lycées différents*, PUF, 2005.

32. Aziz Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel », *op. cit.*

33. Stéphane Bonnéry, Elisabeth Martin, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESE, 2002. Les classes relais sont des structures d'accueil des collégiens les plus en difficulté afin de les rescolariser.

leur succès à leur fonction d'appoint du système éducatif), soit elle indique la réforme souhaitable pour l'ensemble du système. Dans cette logique, on pourrait s'attendre à une évaluation systématique des résultats des écoles différentes. Force est de constater les lacunes en la matière, bien que la culture de l'évaluation imprègne les discours ministériels. Certains proposent de révolutionner le système scolaire sur la base d'un raisonnement tautologique: mon école est meilleure grâce à sa différence, sa différence fait qu'on ne peut la comparer aux écoles classiques.

Au fond, les normes pédagogiques ne se stabilisent guère, prises entre l'attraction des pédagogies actives et celle du retour aux anciennes méthodes. Certains sociologues considèrent que dans les pratiques des enseignants, le panachage non pensé aboutit à une confusion plus qu'à l'alliance des meilleures méthodes³⁴. Au niveau institutionnel, la mode de l'évaluation aboutit à d'autres effets pervers: elle implique la construction d'indicateurs de performance des enseignants, qui ne peuvent toucher que des éléments quantifiables comme la réussite aux examens, et non ce qui relève du développement humain, de l'épanouissement de l'individu. Comment quantifier la culture? Paradoxalement, cette mode pousse donc à privilégier l'instruction à l'éducation, contrairement aux préconisations officielles en la matière. Le ministre Xavier Darcos incarne la tension entre nouvelles et anciennes normes: il modifie les programmes de l'enseignement primaire dans un sens traditionnel, tout en aidant le réformateur libéral-libertaire Gabriel Cohn-Bendit à tenter une expérimentation en collège. Cet attelage improbable, comme les ralliements de penseurs «républicains» à Sarkozy, démontre que toutes les idées en débat à gauche sur l'école sont susceptibles d'irriguer la pensée réactionnaire.

Le travail en équipe représente un autre point saillant des nouvelles normes. Il s'inscrit dans un mouvement contemporain de prévention contre les excès de l'individualisme, si répandu chez les enseignants, lesquels se sont battus pour élargir les garanties statutaires de leur liberté³⁵. Comment œuvrer pour concilier le travail en équipe avec l'aspect inévitablement individuel du métier? Obliger les enseignants à travailler ensemble revient à faire fi de la personnalisation tant vantée des méthodes. Il nous semble préférable de s'appuyer sur la sociabilité enseignante, en aidant des équipes constituées sur des bases affinitaires à élaborer leurs projets, en accompagnant leurs démarches plutôt qu'en imposant des schémas élaborés d'en haut. Ce problème illustre les tensions plus générales générées par un système collectif confronté à l'individualisation.

UN SYSTÈME COLLECTIF FACE AU DÉFI DE L'INDIVIDUALISATION

L'Éducation nationale, institution rigide, est percutée par l'individualisation qui ébranle les rôles, les places et les statuts traditionnels. Se centrer sur l'individu tout en n'oubliant pas l'intérêt général crée une série de tensions supplémentaires. La première oppose la personnalisation (de l'acte d'enseignement, de l'enseignant, de l'enseigné)

34. Interview d'Elisabeth Bautier, *Nouveaux regards*, n° 14, été 2001.

35. Laurent Frajerman, «L'engagement des enseignants. Figures et modalités, 1918-1968», *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier 2008, p. 57-95.

et l'universalisation (les normes d'enseignement véhiculées notamment par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les exigences identiques pour les élèves). Aujourd'hui, il faut proposer à chaque élève une école adaptée à ses besoins et offrant la même ambition pour tous. Mais l'école peut-elle assurer le respect à la fois de la différence et de l'égalité? Les élèves handicapés nous fournissent un bon exemple : désormais l'école est sommée de les accueillir, y compris sans l'aide de soignants. Ceci répond à une demande forte des familles des handicapés qui espèrent qu'un traitement uniforme aura raison du stigmate de leurs enfants. Son succès s'explique sans doute par le fait que les établissements médico-scolaires ont été vus comme des lieux de relégation. Dans certains cas, la présence d'élèves handicapés aide les autres à être plus tolérants. Mais pour l'Union des familles laïques, « les pouvoirs publics veulent jouer sur notre sentiment de culpabilité, en nous mettant face à une situation d'intégration absolue d'enfants handicapés dans les écoles "ordinaires", et ceci quel que soit leur handicap. L'école de la République est un lieu d'instruction et d'éducation, pas un établissement de soins. L'absence de spécialistes auprès d'enfants handicapés peut être une perte de chance d'intégration. »³⁶ En effet, les gouvernements successifs ont saisi l'occasion de réaliser des économies substantielles, sans se soucier des spécificités des élèves handicapés ni de savoir comment les enseignants réussiraient à gérer leurs classes lorsque les handicaps sont très lourds (mentaux par exemple).

Pour les enseignants, l'individualisation se manifeste aussi par un enseignement jugé sur leurs caractéristiques personnelles³⁷; une telle personnalisation de l'acte éducatif pouvant susciter un vécu douloureux, puisque les individus sont moins protégés par l'institution qui, par ailleurs, augmente sa pression évaluative. Du côté des élèves, cela se traduit par la prise en compte de leur avis, la reconnaissance de leur droit à se construire comme individu dans le cadre scolaire, l'attention aux souffrances des élèves en difficulté, mises en exergue récemment d'une manière touchante par Daniel Pennac. Toute volonté d'améliorer le système scolaire doit partir de ce vécu. Totem pour les uns, le slogan de la loi Jospin : « mettre l'élève au centre de l'école », est une fausse bonne idée pour les autres qui préfèrent mettre le savoir au centre. Mais l'élève mineur est aussi un enfant à protéger qu'il ne faut pas toujours écouter dans son propre intérêt³⁸. De plus, comment concilier cette individualisation des élèves avec le caractère collectif des cours? La recherche invalide d'ailleurs les cours centrés sur chaque élève pris successivement, notamment du point de vue de leur capacité à réduire les écarts entre élèves faibles et élèves forts. Ce qui réhabilite un enseignement structuré par le maître et nettement collectif³⁹.

36. [http://www.ufal.org/index.php?option=com_content & task = view & id = 277](http://www.ufal.org/index.php?option=com_content&task=view&id=277)

37. Anne Barrère, « Enseignants : les visages de l'autorité », *L'école des parents*, n° 570, mars 2008, p. 62-65.

38. C'est pourquoi Cécile Ensellem décompose le processus d'individualisation de l'enfant en deux mouvements : l'*enfantisation* (l'enfant est un individu à part) et l'*individuation* (l'enfant est un individu à part entière), in *Naître sans mère ? Accouchement sous X et filiation*, Rennes, PUR, 2004.

39. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ? op. cit.*

L'individualisation modifie l'appréhension de l'autorité dans la relation adulte / enfant. Depuis 1968, être progressiste équivalait presque au refus de toute autorité. Or, aujourd'hui, l'anomie de certains élèves s'explique par l'évolution de la société, la crise de l'école mais aussi par un certain laxisme de l'Éducation nationale. Les sanctions scolaires les plus graves dépendent pour l'essentiel d'instances contrôlées par les non-enseignants (parents d'élèves, assistants sociaux et conseillers d'éducation, hiérarchie administrative), qui éprouvent des difficultés à comprendre que l'autorité se situe au cœur de la relation éducative. Dans les faits, pour transmettre leur savoir, les enseignants doivent d'abord gérer une classe, et donc maintenir une forme d'ordre. La discipline est devenue un enjeu scolaire fort. Dans les collèges difficiles et dans quelques lycées, son non-respect diminue drastiquement l'intensité du cours, les professeurs y consacrant trop de temps. Le renvoi de l'entière responsabilité sur les épaules d'enseignants livrés à eux-mêmes et le laxisme d'une partie des acteurs extérieurs à l'acte d'enseignement a des conséquences dramatiques sur sa qualité.

Toutefois, « un ordre imposé sans adhésion ni implication n'est pas viable »⁴⁰. La modernité ne signifie pas absence de règles, mais la souplesse à l'intérieur d'un cadre. La démagogie ministérielle fournit un bon contre-exemple : obliger les élèves de lycée à se lever lors de l'arrivée de leur professeur revient à confondre le respect avec ses marques extérieures, purement rituelles. Comment assurer un retour à l'autorité tout en évitant l'autoritarisme ? Paradoxalement, les meilleures pistes se trouvent du côté de la prise en charge collective de cet enjeu, afin de déterminer des normes adaptés à chaque élève et d'éviter que les conflits ne se personnalisent. Ainsi, en cas de problème grave avec un élève, il paraît normal de confier la responsabilité disciplinaire à une tierce personne, pour éviter les conflits d'intérêt. Mais le chef d'établissement est-il la personne adéquate pour exercer seule ce pouvoir ? Extérieur au métier, son jugement est de surcroît perturbé par d'autres enjeux. En tant que chef hiérarchique, ce type de situation lui donne prise sur ses subordonnés. En sens opposé, les enseignants risquent de privilégier la cohésion du corps au détriment de l'impératif de justice. Ne faut-il pas alors redonner du pouvoir à l'équipe pédagogique, sous la houlette du chef d'établissement ?

RÉFORMER L'ÉCOLE AVEC LES ENSEIGNANTS ET NON CONTRE EUX

La force de la réflexion progressiste sur l'école venait, outre sa cohérence, de l'unité qu'elle créait entre les intérêts des personnels et ceux des usagers du service public éducatif. Si chaque partie défendait son propre point de vue, elle ne créait pas d'antagonisme irréductible. Or l'échec relatif des politiques scolaires de la gauche, notamment celle de la démocratisation du système, a conduit les réformateurs à cibler leurs attaques sur les professeurs devenus des boucs émissaires. Ces diatribes proviennent le plus souvent

40. Jean-Manuel de Queiroz, « L'enfant "au centre" ? », in François de Singly (dir.), *Enfants-Adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Universalis, 2004, p. 120.

des rangs d'autres enseignants, soit de professeurs qui désespèrent de convaincre leurs collègues, soit d'universitaires dont la volonté d'aligner l'enseignement secondaire sur l'enseignement primaire relève peut-être aussi d'un esprit de distinction, dans l'espoir de marquer enfin une frontière forte avec leur propre domaine. Cette stigmatisation d'un groupe professionnel entier s'accompagne de la volonté de détruire son principal syndicat, le SNES. Classiquement, la gauche sociale libérale perçoit le syndicalisme combatif comme un obstacle à ses velléités de contre-réforme. La suivre serait négliger le rôle de ce syndicalisme dans ce qui est une exception en Europe, à savoir l'influence des idées progressistes chez les professeurs français⁴¹.

Pour Christian Baudelot: «L'expérience au quotidien des enseignants dans leurs classes: le boulot est de plus en plus dur. Et dans un sens, tant mieux: on n'a pas que des "héritiers", c'est ça la démocratie!»⁴² Tenu dans une revue syndicale, ce propos, révélateur de la mentalité de certains experts du système éducatif,⁴³ prouve leur renoncement à combattre la dégradation des conditions de travail des professeurs. Opposant fréquemment intérêts des élèves et des enseignants (qui n'ont jamais coïncidé, mais que l'on peut tenter de faire converger), les experts écoutés par les ministres successifs poussent les enseignants dans les bras du conservatisme le plus rétrograde, ce phénomène justifiant en retour leur critique des professeurs.

Les fondateurs des pédagogies nouvelles espéraient convaincre leurs collègues par l'exemple, en militants, alors que les réformateurs d'aujourd'hui escomptent contraindre les enseignants, en s'appuyant sur un renforcement du pouvoir d'État et de la hiérarchie intermédiaire. L'épisode Allègre représente bien cette norme pédagogique basée sur la liberté de l'élève qu'il s'agit d'imposer de force aux professeurs. Or personne ne peut dicter leurs propos et attitudes aux enseignants et une bonne part des comportements à corriger relève de l'implicite pédagogique (mépris à l'égard des mauvais élèves, incapacité à comprendre leur non-compréhension...). Même François Dubet et Marie Duru-Bellat défendent l'autonomie professionnelle, qui «n'est pas un acquis ou un privilège», mais «une condition essentielle à l'accomplissement d'un métier»⁴⁴. L'enseignement de masse repose sur une masse d'enseignants, qui ne peuvent tous être les individus d'élite dont rêvent les rénovateurs pédagogiques. Le ministre Claude Allègre avait fourni une illustration caricaturale de ce rêve en invitant les enseignants à faire preuve de charisme, oubliant qu'ils sont un million!

41. Laurent Frajerman, André Robert, Michel Lemosse, Jeffrey Tyssens, Dieter Wunder, «Les syndicalismes enseignants devant l'évolution des systèmes éducatifs européens et des identités professionnelles. Allemagne de l'Ouest, Angleterre, Belgique, France, 1960-1985», in Patrick Pasture, Michel Pigenet, Jean-Louis Robert (dir.), *L'Apogée des syndicalismes en Europe occidentale. 1960-1985*, Publications de la Sorbonne, 2005.

42. *IUS magazine*, n° 647, 29 janvier 2007.

43. Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Liber/raisons d'agir, 2003.

44. François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000, p. 200.

Réformer, oui, mais tenter de le faire contre les professeurs, d'une manière autoritaire, est une illusion. Si l'on admet l'existence de pratiques d'enseignement supérieures à d'autres et que « la professionnalisation de l'enseignement – à l'image de celle d'autres métiers – passe par la maîtrise de ces pratiques par l'ensemble du corps enseignant »⁴⁵, comment l'obtenir d'une manière volontaire ? Il nous semble que la solution passe par la co-construction des réformes. Il est nécessaire d'associer les enseignants aux changements, d'autant qu'ils sont les premiers à déplorer les difficultés. En travaillant sur ces questions avec l'ensemble des personnes intéressées – les parents d'élèves au premier chef – ils pourront intégrer leur avis. Le changement doit s'opérer par capillarité, par l'exemple, venir autant des acteurs de terrain que des décideurs⁴⁶. Nous concevons donc d'abord le rôle du pouvoir comme un rôle d'impulsion. La réforme de l'enseignement doit être démocratique, autant par ses finalités que par ses modalités.

Le changement scolaire ne peut pas prendre la forme d'un grand soir, tant il dépend des pratiques pédagogiques et pas seulement des structures du système. Dès lors, il s'agit d'accompagner les initiatives heureuses, de les stimuler, en aidant les enseignants à s'en saisir, plutôt qu'en leur faisant la leçon. Deux outils sont à privilégier : la formation et l'analyse des pratiques. La formation demande des moyens, en permettant aux enseignants de s'y inscrire sur le temps de travail, mais aussi un changement de culture. Celle-ci reste marquée par le verbalisme, car l'administration de l'Éducation nationale procède d'une manière théorique, et non pratique, en infantilisant ses subordonnés. Il est nécessaire au contraire d'être concret, en fournissant des exemples clés en main (logiciels, leçons innovantes). Le conformisme est à bannir. Pour faciliter la formation professionnelle, on devrait partir des besoins définis par les enseignants. Aujourd'hui se déroule une révolution silencieuse de l'école, avec l'arrivée d'une nouvelle génération et les nouvelles technologies. La multiplication de sites internet permet la mutualisation des pratiques, à laquelle les nouveaux enseignants procèdent régulièrement. Cependant, il est possible d'aller plus loin, en implantant dans l'Éducation nationale les méthodes d'analyse de pratiques en vigueur dans des associations d'éducation populaire comme les Écoles des Parents et des Éducateurs (réunions régulières animées par un tiers, selon une méthodologie rigoureuse). Pour que l'échange soit fructueux, il doit être déconnecté de l'établissement et de toute évaluation des enseignants, et animé par des professionnels formés.

Ces débats fournissent un répertoire d'idées aptes à reconstruire un projet mobilisateur de changement du système scolaire. Certaines théories (celle de Jean-Pierre Terrail notamment)⁴⁷ brouillent les repères habituels en ne s'insérant pas dans le clivage le

45. Marcel Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ?...*, *op. cit.*

46. D. Comelli, M. Cahouet, F. Bouillon, D. Rallet, « Innovation et changement », *Nouveaux regards*, n° 14, été 2001.

47. Il défend simultanément la méthode syllabique d'enseignement de l'écriture et le collège unique.

plus connu entre élitistes et réformateurs. Néanmoins, il serait illusoire d'espérer créer immédiatement un nouveau consensus entre progressistes, tant les points de tensions sont nombreux et tant ils correspondent à des contradictions objectives. D'autant que l'idée d'un choix rationnel et objectif fait fi de la subjectivité en œuvre.

En effet, comment objectiver sa propre relation à l'école, lorsque tous les acteurs du débat ont été élèves et que la majorité d'entre eux enseignent ? Ce problème se décline en fonction de trois niveaux identitaires, les deux premiers au plan de l'individu et le dernier à celui du groupe social : niveau intime (quel rapport avec sa propre expérience d'élève, d'enseignant ?), statutaire (se vit-on principalement comme enseignant, parent d'élève, contribuable ?) et collectif (comment intervient l'identité professionnelle des enseignants, construite par les syndicats ⁴⁸ ? Le discours des fédérations de parents d'élèves est-il opératoire ?). Les trois niveaux interagissent : par exemple l'identité intime se transforme en fonction de l'identité statutaire, qui dépend de la manière dont le groupe a construit son identité collective (la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves ne s'est éloignée des syndicats enseignants que depuis les années 1970), et la perpétuation de cette identité collective découle de son adéquation aux besoins identitaires des membres du groupe.

Cette interaction vaut pour tous les acteurs du système, y compris ceux qui le pilotent. Ainsi, Claude Allègre, en attaquant l'image des professeurs de lycée, présentés comme un obstacle collectif à la modernisation du système, a-t-il percuté l'estime de soi et l'identité intime des professeurs, provoquant des réactions affectives qui dépassent de loin le seul enjeu revendicatif « rationnel ». Le nombre de grévistes contre ses réformes était supérieur à la mobilisation contre de Robien ⁴⁹, qui projetait pourtant d'alourdir la charge de travail... À l'inverse, de nombreux contempteurs de cette profession laissent aussi s'exprimer leur identité intime d'ancien élève au détriment de leur identité statutaire d'experts.

48. Laurent Frajerman, « Identités collectives et choix revendicatifs du courant « unitaire » de la FEN, 1945-1960 », in Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle*, Publications de la Sorbonne, p. 81-86, 2004.

49. Il voulait supprimer l'heure de service en moins des professeurs de lycée, et des milliers de postes, ce qui se répercutait sur le nombre d'élèves par classe.

REPENSER

L'INSTITUTION ET LA

CULTURE SCOLAIRES

Guy
Coq *

Il y a quelques années, réunissant un certain nombre d'études sur l'école, je formulai cette question : la démocratie rend-elle l'éducation impossible¹ ? Question jugée généralement irrecevable. Il aurait été plus sage de se contenter de demander : Comment démocratiser l'école ? Pourtant, il faut encore y revenir : il faut oser envisager que la crise de l'école provienne d'un développement des effets de la démocratie sur la société. Poser cette question n'appelle aucunement une remise en cause de la démocratie elle-même. Il s'agit plutôt de la sauver contre elle-même. Car plus que tout autre, la société démocratique a besoin d'une école, et si l'institution scolaire s'effondre, c'est à brève échéance le principe démocratique qui perd le lieu de sa légitimation.

LES DEUX LOGIQUES ET L'ÉCOLE JUSTE

L'urgence est donc à la fois de comprendre quelles formes de contradictions la société démocratique introduit dans l'école et à quelles conditions l'école de la démocratie peut demeurer possible, et cohérente avec ses finalités. Bref, au lieu de concentrer l'attention sur la présence des enfants pauvres ou d'origine étrangère comme source de la crise de l'école, ne faut-il pas questionner plutôt la manière dont se développe une subtile dialectique dans les relations entre l'école et la société démocratique ? Celle-ci n'agit pas de manière simple sur son école. Elle développe deux grandes modalités d'action sur le système scolaire : d'une part, une logique égalitaire ; d'autre part, une logique élitaire. Les deux sont inévitables et fondamentalement légitimes dans la démocratie.

* Agrégé de philosophie, ancien professeur associé à l'IUFM de Versailles, auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation et la laïcité, président de l'association des Amis d'Emmanuel Mounier, membre de la rédaction d'*Esprit*.

1. Guy Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Parole et Silence, 1999.

L'impact de la logique égalitaire a été fortement dégagé dans plusieurs travaux historiques. On la montre à l'œuvre dans la réflexion menée à partir de 1918 par les Compagnons de l'université nouvelle qui lancent l'idée de l'école unique, « celle qui doit permettre la démocratisation de l'enseignement : ainsi les classes primaires des lycées devront-elles disparaître, laissant place à une école primaire obligatoire et gratuite pour tous les enfants de 6 à 14 ans »².

Ces thèses se trouveront prolongées et actualisées dans l'illustre Plan Langevin-Wallon (1947), qui sera de longues années la « Bible de la réforme de l'enseignement » (selon l'expression suggestive d'Antoine Prost³). Cette logique égalitaire est à l'œuvre dans la série des réformes de Berthouin à René Haby (1975). Elle consiste à construire par étapes un appareil d'enseignement unifié. À l'ancienne dualité entre les systèmes d'enseignement primaire et secondaire, elle substitue la mise en place d'un tronc commun, puis d'un collège d'enseignement secondaire à trois filières (classique, moderne et ex-fin d'études primaires). Quand ce système, dont la troisième filière est en fait une impasse, aura été ébranlé par les critiques, le temps sera venu pour le collège dit unique de la réforme Haby. Celui-ci complète l'idée d'une école unique en posant le principe que tous les enfants entreront dans une sixième commune, le collège ayant ainsi la vocation à être l'école de tous. Qu'en réalité cette conception démocratique consistant à mettre en principe tous les enfants dans la même classe sans aucune diversification n'ait jamais été appliquée totalement, cela ne change rien à la logique qui anime cette longue évolution.

Cette logique égalitaire agit sur l'institution dans le sens d'un report le plus tard possible de la différenciation des cursus et de la sélection. De plus, elle s'accompagne d'une influence très caractéristique sur la conception même de l'enseignement. Dès l'époque des Compagnons, elle est en liaison avec l'éducation nouvelle, c'est-à-dire avec l'idée selon laquelle l'évolution démocratique de l'enseignement requiert la mise au premier plan de la pédagogie. L'école de l'égalité doit prendre en compte les enfants tels qu'ils sont, leur adapter les méthodes. Enfin, cette logique égalitaire se réfère à un système de valeurs : l'idéal démocratique, la libération par le savoir, la réalisation de la justice dans la société par une démocratisation de l'appareil scolaire.

Ce récit de la logique égalitaire a été maintes fois écrit. Les dénonciateurs de la détresse de l'école y ont vu la cause de tous les maux. Cependant, le système scolaire a été travaillé, parallèlement, par une seconde logique non moins influente, une logique élitaire et différenciatrice, dont il faudrait repérer les impacts institutionnels, le poids qu'elle exerce sur la conception de l'enseignement et les valeurs porteuses. On peut trouver cette logique différenciatrice à l'œuvre dès l'histoire ancienne de l'enseignement secondaire. Elle consiste en une pression sociale, souvent relayée par l'autorité publique, visant à la fois à mettre à part les meilleurs ou supposés tels afin de les préparer à composer les élites dont la société a

2. *Histoire générale de l'enseignement*, Nouvelle Librairie de France, T. IV, 1981, p. 238.

3. *Ibid.*

besoin. Du lycée napoléonien à la création des grandes écoles avec leur double symbole de l'École polytechnique et de l'ENA, elle correspond tantôt à une impulsion étatique, tantôt à une pression des catégories sociales privilégiées, désireuses de légitimer leur supériorité par une distinction scolaire. Elle pousse à opérer une sélection la plus précoce possible afin de ne pas ralentir les talents en herbe. Elle se traduit par une diversification et une hiérarchisation des cursus et des filières scolaires.

Dans l'enseignement même, cette logique élitaine s'exprimera dans le primat donné à la transmission du maximum de connaissances à ceux qui peuvent, ou sont supposés pouvoir, les assimiler. Elle légitime son action par des valeurs, sociales et individuelles, qui se résument en un mot : l'excellence. Elle organise la concurrence et la sélection qui expriment un besoin social d'élites de qualité. Il importe au pays de former correctement et en nombre suffisant les cadres nécessaires à la production, à la haute technologie, à la recherche, aux différents services, nécessaires au progrès global de la société. De plus, la logique élitaine vise en principe à moraliser, grâce à l'école, l'accès aux fonctions les plus enviées. Les diverses tâches, les postes de responsabilité, sont recherchés inégalement par les individus. À cet égard, la logique élitaine assume une fonction légitimante. Elle a comme fantasme l'idéal d'une méritocratie. Elle sélectionne, elle trie, elle élimine en fonction de critères qui sont le mérite scolaire et l'intelligence exprimée dans les performances scolaires.

Devant les contradictions nombreuses entre ces deux logiques, on pourrait être tenté de choisir définitivement l'une ou l'autre. Malheureusement, ce serait s'enfermer dans une illusion sur la réalité sociale. Car la dynamique des relations entre école et société requiert précisément l'intervention des deux logiques et parfois dans une nécessaire complémentarité. L'histoire peut, sur ce point, fournir maints exemples. Quand la logique égalitaire poussait à la constitution d'un collège unique, la logique différenciatrice imposa la mise en place de filières. On peut discuter de la qualité de ce compromis, on doit reconnaître qu'il prend en compte deux impératifs majeurs à l'époque : d'une part, la demande de scolarisation et l'exigence sociale d'extension de l'enseignement, d'autre part, les impératifs de la différenciation élitaine. Sur le plan des faits, on retrouve constamment dans les réformes de l'école l'œuvre des deux logiques. Faut-il placer les problèmes au niveau éthique et prôner, au nom de la justice et de la liberté, la décision d'amplifier l'une des deux au mépris de l'autre ? Le paradoxe est que, au regard de la démocratie, le choix n'est pas aisé. Car si la logique égalitaire semble plus conforme à la justice sociale, on sait bien que son excès mène à une école commune, certes, mais avec des individus tellement hétérogènes que le centre de gravité des performances communes risque de se situer du côté d'une commune médiocrité. Les deux logiques sont également nécessaires pour que l'école assume correctement ses fonctions dans la société démocratique. La première assume le point de vue global, celui qui définit l'ensemble des transmissions nécessaires à la totalité des enfants nés dans cette société. La seconde prend en charge le difficile ajustement de la diversité des enfants, des talents, des motivations, avec la diversité des métiers, des positions sociales, des fonctions, compte tenu du fait que la plus grande désirabilité de certains postes et fonctions rend

inévitabile une concurrence pour y accéder. Or l'école se charge de légitimer, pour une part du moins, les résultats de cette compétition. Mais en même temps et assez récemment, on s'est mis à la rendre responsable de l'insertion sociale de l'ensemble des jeunes, voire de la garantie d'emploi... Ici l'on retrouve encore la première logique. Les deux sont imbriquées dans bien des situations. Elles exposent cependant l'institution à une double dérive : celle d'un excès de la logique égalitaire, qu'on nommera égalitarisme, celle de l'excès opposé, l'élitisme.

Ce double mouvement est visible dans l'histoire du système scolaire : quand une politique de l'éducation insiste avec excès sur la logique égalitaire, la société fait contrepoids et impose une revanche du réel. C'est ainsi que la fiction des collèges sans filières a suscité un mouvement de hiérarchisation, entre les collèges, entre les lycées, et aussi entre les classes de seconde d'un même lycée. De sorte que s'il n'y a plus de filières diversifiées jusqu'à la seconde, tout le monde sait que la diversification sociale des filières s'est reconstituée dans une hiérarchisation des établissements, où l'enseignement privé joue également sa carte, où l'enseignement technique demeure encore dans la position d'une filière moins noble.

Sauf à établir un pouvoir bureaucratique, voire totalitaire sur la société, on n'empêchera pas le corps social de faire peser la double logique sur l'appareil scolaire. Les discours qui la négligent s'envolent dans l'illusion ou la démagogie. C'est ainsi que le discours récemment en vogue et qui promettait le salut par le baccalauréat pour tous exprimait l'excès même de la logique égalitaire et négligeait de dire que, de même que le slogan de la sixième pour tous mena en bateau quelques années les couches populaires, de même, le baccalauréat pour tous, ce n'est plus le bac à la française, mais un bac japonais ou américain.

L'impulsion nouvelle sur le système éducatif que l'on essaie ici d'esquisser ne consiste évidemment pas à abandonner le souci de la logique égalitaire. Tout d'abord, il faudrait adopter comme principe d'une politique éducative juste, que l'exigence de justice, pour ne pas être pervertie, doit jouer à la fois sur l'égalitaire et l'élitaire. Nous ne remettons pas en cause le principe du collège unique, comme garantie d'une obligation scolaire minimale. Mais tout responsable politique devrait comprendre qu'une certaine politique peut être excellente un certain temps, mais qu'à un moment donné il faudrait savoir la modifier, sans remettre pour autant en cause la finalité de justice sociale qui la motivait. Aujourd'hui, maintenir à toute force certains enfants dans le collège unique sans filières, et jusqu'à 16 ans, est non seulement inefficace mais néfaste.

Il faudrait donc offrir à ces enfants la possibilité d'accéder à une filière professionnelle dès la quatrième. Mais cette mesure de sortie du collège commun devrait être accompagnée par la garantie donnée qu'au cours de la formation professionnelle, il sera proposé au jeune de se préparer à un retour vers une formation générale de qualité. Cela suppose la mise en place de modules de préparation à ce retour, proposé à des élèves motivés de nouveau par l'étude. Il s'agit de mettre en place des passerelles. Les expériences existent qui démontrent que dans des situations lourdes d'échec, dans certaines conditions, sortis du milieu de leur échec, des jeunes se remobilisent. Nous suggérons la mise à l'expérimentation, là où les conditions de volontariat et de mobilisation s'y prêtent, de ce dispositif de passerelle.

Une seconde proposition consiste également en une remise en cause limitée du collège unique sans filières : il s'agit d'installer une voie d'excellence dans des collèges en échec grave. Pour lutter contre la désespérance scolaire qui mine les établissements recrutant dans les quartiers pauvres, il faut donner le droit et les moyens aux collèges et aux lycées de ces quartiers de constituer des classes d'excellent niveau composées d'enfants motivés ou que l'on va motiver – ou que l'entrée dans ces classes motiverait. Ces classes existeraient sur la base d'un processus sélectif interne à l'établissement. Non seulement on parviendrait ainsi à remettre un peu d'espérance dans ces établissements mais dans ces conditions, aucun d'entre eux ne pourrait être globalement dévalorisé.

D'ores et déjà, on le sait, sont expérimentés au niveau lycée des processus sélectifs particuliers permettant par exemple l'accès à l'Institut d'études politiques de Paris pour des lycéens qui n'y parviendraient pas par la voie normale. Les expériences sont reconnues comme des succès. On a aussi évoqué l'idée de sortir des élèves motivés de leur collège en difficulté. Ici nous proposons un dispositif collectif de revalorisation et de recréation du collège. On m'a objecté : que faites-vous de la masse des enfants, ceux qui n'accèdent pas à la filière plus forte ? Des propositions peuvent être faites à la minorité des élèves qui, très déscolarisés, démolissent l'efficacité d'une classe. On peut ainsi formuler cette proposition complémentaire : dans un certain nombre de cas, sortir un enfant de son quartier, et de son école, c'est le sauver. Il convient de développer de manière sensible des groupes de réadaptation à l'école par une sortie temporaire de l'école, prise en charge institutionnellement, et pourquoi pas ? en internat.

Ici encore des exemples existent. Mais l'essentiel consisterait à peser de manière décisive sur l'étape de la scolarité où tout se décide, à concentrer sur ce moment l'essentiel des moyens de lutte contre l'échec scolaire. Il s'agit essentiellement du cours préparatoire. La cause principale des échecs scolaires se situe dans les débuts de la scolarité, au niveau des acquisitions élémentaires. C'est pourquoi, pour les 20 % d'enfants en difficulté dès le CP, il faut mettre en place un module spécial, éventuellement sur une année, où, dans un groupe de quatre à cinq élèves, l'échec de chacun sera analysé et pris en charge.

La chose est pourtant bien connue : aussi longtemps que des acquisitions fondamentales ne sont pas acquises, le reste ne suivra pas. De niveau en niveau, l'écart se creuse, l'échec se reproduit et s'amplifie. Du coup, il vaudrait mieux mettre le prix une bonne fois sur le traitement des causes dans les difficultés d'acquisition des fondamentaux : écriture, lecture, calcul. On sait bien qu'une proportion d'échecs subsistera. Mais on surmontera la situation actuelle où les enfants qui échoueront au collège sont déjà comme « désignés » au cours préparatoire.

Nos propositions sont à expérimenter, mais la direction est clairement indiquée : concentration sur les échecs au plus vite ; déblocage du système, par une lutte contre le duo pervers actuel de l'égalitarisme et de l'élitisme. La justice scolaire, c'est aussi se préoccuper d'aller chercher les futures élites dans toutes les couches de la population comme le soulignait

le plan Langevin-Wallon. Il y a des chiffres accablants. En 2006, il y avait deux fois moins d'enfants de familles défavorisées dans les grandes écoles que dans les années 1960⁴.

LES TROIS INJONCTIONS DE LA SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE

La société démocratique exprime concrètement de grandes injonctions qui rendent problématiques la survie des institutions et notamment des institutions éducatives, et plus largement la possibilité d'une unité de la société dans un monde commun.

Il s'agit tout d'abord de l'injonction de reconnaître l'individu comme principe suprême exclusif. Or l'individu démocratique est travaillé par le désir de devenir le créateur exclusif de lui-même, dans un exercice purement individuel de sa liberté, et dans le déni de toute médiation collective. La conséquence est de lui faire vivre comme contrainte inacceptable, voire même comme violence, toute institution qui le précéderait et l'engloberait, et lui demanderait d'accepter son autorité. Cette crise de la possibilité même des institutions a pris une particulière ampleur dans les institutions éducatives et dans l'école en tout premier lieu. Une seconde injonction redouble la première : dans la société démocratique, le citoyen vit intensément la conviction de pouvoir exercer un droit de changement radical de la société, comme si elle était une réalité indéterminée, déliée de son passé, de son histoire. De plus se développe dans la société démocratique la conviction que tout devrait devenir « démocratique ».

Ces trois injonctions ébranlent et fragilisent la société car elles délégitiment la permanence des éléments culturels et sociétaux qui ont construit l'espace commun de la société. Ce sont des héritages culturels à partir desquels se détermine toujours la création. C'est aussi le récit, la mémoire, à travers lesquels une société se positionne et découvre ce qu'elle est. Car aucune société n'est un commencement absolu et toutes les tentatives de table rase ont engendré l'horreur.

Or, l'école n'est possible que comme institution forte, alors que depuis des décennies elle est en voie de désinstitutionnalisation progressive. Le signe de l'accentuation de ce processus est la croissance de la violence interne à l'école. Car dans la société, la forme institution quand elle fonctionne fait reculer la violence interne. Un regard sociologiste traitant cette désinstitutionnalisation comme un fait irrévocable n'est pas objectif, car il est porté par le choix de se résigner au pire. Il appartient au contraire au système républicain de déployer la volonté politique de restaurer l'institution scolaire.

La seconde évolution dramatique, humainement, est une sorte de déconstruction de l'idée même d'une fonction culturelle de l'école. Hannah Arendt a mieux que quiconque perçu cette responsabilité de la société vis-à-vis de la mission à confier à l'école : proposer à une nouvelle génération le meilleur des héritages, l'entrée dans une histoire inachevée, et dans un monde commun qui précède l'enfant, qu'il lui importe d'apprendre : « L'éducation

4. Cf. Guy Coq, *Dix propositions pour une école juste*, DDB 2007, p. 52.

est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avons pas prévu, mais les préparer à la tâche de renouveler un monde commun.»⁵

CONTRE TROIS CARENCES DE LA CULTURE SCOLAIRE

À plusieurs occasions, j'ai eu l'opportunité d'examiner trois carences qui travaillent en fait la culture scolaire. Tout d'abord, celle-ci ne sait pas assumer l'enjeu laïc d'une culture éthique. C'est une responsabilité décisive dont le manque se fait de plus en plus sentir dans l'école elle-même. Disons rapidement qu'il ne suffit pas ici d'évoquer une transmission des valeurs car au préalable, c'est une culture rendant capable de discerner et de réfléchir les enjeux de valeurs de toute action qu'il faudrait développer. L'idée n'est pas de revenir en arrière, à une école d'autrefois idéalisée. Être capable d'assumer personnellement un engagement éthique, cela suppose une éducation, un apprentissage de la réflexion à moduler selon les âges⁶. Une autre carence a suscité des initiatives : il s'agit de la connaissance des religions, et notamment du passé religieux de la France. Comme les philosophies, les religions sont une manière pour les humains d'assumer la question du sens. La culture scolaire ne peut l'ignorer. Enfin, la formation du citoyen est loin d'être suffisante. Il faudrait ici plus que de civisme, parler d'une éducation au politique.

Je voudrais évoquer deux obstacles à la formation d'une citoyenneté active, obstacles qu'on peut discerner dans les mentalités dominantes et contre lesquels l'éducation du citoyen devra être de plus en plus vigilante⁷. Tout d'abord, évoquons la représentation de sa liberté par l'individu démocratique. L'exercice est facile à mener. La liberté apparaît réduite à une bulle purement individuelle. La société démolit cette liberté, autrui est essentiellement une limite, voire un obstacle à ma liberté. Or ma liberté ne peut subsister que si autrui désire aussi être libre, et exercer sa liberté. Si je suis seul à désirer la liberté d'expression, de la presse, il n'y aura pas de presse libre. « Je ne suis vraiment libre que lorsque tous les êtres humains qui m'entourent, hommes et femmes, sont également libres... Je ne deviens libre que par la liberté des autres » (Bakounine cité par Emmanuel Mounier)⁸. De plus, il y a des domaines de la vie où je ne puis exercer ma possibilité de choix qu'en délibérant et en

5. Cf. Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972, p. 252.

6. Guy Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, *op. cit.* *Éloge de la culture scolaire*, Le Félin, 2004.

7. Extrait d'un article paru dans le hors série « La laïcité 2008 » de la revue *Parvis* (68 rue de Babylone, 75007 Paris). Cf. aussi Guy Coq, *La laïcité, principe universel*, Le Félin, 2005.

8. Dans *Le Personnalisme*, Que Sais-je ?, PUF.

décidant avec les autres. Il est clair qu'une part importante de ma liberté s'exerce en société, que celle-ci – en démocratie – élargit le champ de la liberté individuelle.

Un second obstacle à la formation d'une citoyenneté active tient à ce qu'on peut appeler la naturalisation de la démocratie. Pour les individus nés dans un régime de liberté et travaillés par l'idéal d'égalité, la démocratie est naturelle, elle va de soi, et de surcroît elle est comme un progrès irréversible. Du coup, il n'y a pas trop de soucis à se faire: on est, au fond, des rentiers de la démocratie. Les libertés qu'elle donne vont de soi. Or, il faudrait réveiller, dès le plus jeune âge, les citoyens de ce sommeil politique. En moins d'une génération, la démocratie peut disparaître, elle n'est au fond garantie que par la conscience et l'action des citoyens.

Il ne suffit donc pas d'inviter les jeunes à s'inscrire sur les listes électorales. Ce qui est un strict minimum. Il faut les faire méditer sur une question: quel est le pourcentage minimum de citoyens actifs nécessaires pour que la démocratie non seulement survive mais s'améliore? Mais la question donne à considérer que s'il n'y a pas suffisamment de citoyens actifs, la démocratie disparaîtra, parce qu'elle ne survit que par ses gardiens. Citoyen actif, que faut-il entendre par là? C'est une personne qui, certes, participe aux scrutins, mais aussi qui intervient dans les débats démocratiques dans sa ville, dans les divers lieux où le débat est possible, qui réagit à ce qu'on dit dans les médias... Un citoyen actif participe à des actions politiques dans le cadre d'associations; c'est aussi un citoyen qui a conscience du rôle décisif des partis politiques en démocratie.

Il faudrait donner aux enfants une culture non pas politicienne mais politique. Le pluralisme est nécessaire. Il faudrait expliquer que la présence des citoyens qui n'attendent pas une carrière politique, qui ont un métier, une inscription dans la société, est indispensable dans les partis. Il y a toute une évolution de la culture politique à provoquer: il s'agirait notamment de faire prendre conscience aux jeunes de ce rôle décisif des partis entre le citoyen électeur et les appareils du pouvoir. Cette évolution porte également sur la perception de la politique elle-même. On le sait: autrefois le sexe avait une image quasi honteuse, ces choses qu'il faut cacher et taire. La politique a pris sa place.

Il est essentiel que l'école donne l'amour et le respect de la politique. Cela peut passer à travers des leçons d'histoire qui révèlent la grandeur de certains politiques, qui montrent l'importance pour la collectivité des choix posés parfois par peu d'êtres et sans débat... etc. L'instituteur, le professeur doivent eux-mêmes redécouvrir la fonction essentielle qui est la leur: ils ont eux-mêmes à assumer une évolution culturelle. La République a probablement besoin de nouveaux «hussards noirs». La politique est à faire aimer parce qu'elle est indispensable pour la survie de la démocratie (elle-même indispensable, parce qu'elle donne la liberté), parce que même si elle est en pratique traîtresse, elle est porteuse de valeurs essentielles pour aller vers une civilisation plus humaine.

Certes, il y a l'état de fait: l'état des partis, les défauts évidents de telle ou telle politique; mais l'éducation doit opérer sans trêve un retour aux principes et aux valeurs. La politique dans son essence est une des grandes pratiques de l'expérience humaine; dans sa forme

démocratique, elle opère une mutation essentielle où le sujet devenant citoyen libre gagne quelque chose d'important dans son humanité. L'éducateur doit sans trêve refuser que l'état de fait imparfait soit utilisé pour détruire l'État de droit. L'action est essentielle. Dans une tradition devenue commune, elle se nomme l'engagement. Certes, ce n'est pas à l'école de dicter des engagements aux enfants et aux jeunes. Mais il lui revient de montrer l'urgence des engagements-futurs-dans la Cité. « Nous ne nous engagerons jamais que dans des combats discutables sur des causes imparfaites », écrit Emmanuel Mounier⁹.

POUR UNE CULTURE SCOLAIRE

Dans la construction de la culture, l'école a une fonction limitée mais nécessaire. Elle est travaillée par la querelle récurrente sur la distinction entre éducation, enseignement, instruction. Vouloir limiter la fonction de l'école à l'enseignement ou à l'instruction, c'est oublier que l'un et l'autre se produisent toujours à l'intérieur d'un processus de culture ou d'éducation. Mais quelle part de culture revient à l'école, dans la mesure où elle ne saurait être le seul lieu culturel ? Dans la société moderne, certains aspects essentiels de l'héritage culturel ne peuvent être transmis autrement que par la médiation de l'institution scolaire. La raison en est que beaucoup de transmissions spontanées ne se font plus, parce que les formes culturelles et sociales sont différenciées et également parce que celles-ci supposent des modalités, de la durée et d'autres conditions sociales que l'école est le seul média à pouvoir réaliser. Même si la technologie est un aspect de la culture générale, le but de l'école n'est pas et n'a jamais été de former directement à un métier. La culture générale a pour but de préparer notamment à l'initiative sociale, culturelle et économique. Contrairement à une idée répandue, l'unique finalité de l'école n'est pas l'individu ; institution médiatrice, l'école est bipolaire, elle a pour finalité aussi bien l'individu que la société. Le choix de l'un des pôles à l'exclusion de l'autre le détruit lui-même et déstructure la finalité de l'école.

Culture scolaire et repères d'un monde commun

À travers la scolarisation, une société s'efforce de transmettre aux jeunes le meilleur de la culture héritée, ou encore ce qui a tellement compté dans la durée de cette société que cela l'identifie ou tient le rôle d'élément quasi fondateur. L'école n'est pas seule à intervenir sur ce plan, mais la durée de son action, son poids institutionnel la dotent d'une importance décisive. Du coup, la culture scolaire fait partie des procédures d'élaboration et de reconstruction permanente de la mémoire commune, de l'identité sociale, à travers la réinterprétation du passé.

Il y a donc urgence à réexaminer ce qui fait l'essentiel de la culture scolaire. Il y a certes les savoirs. Mais l'élucidation des points de repère communs, la reprise et la reconstruction d'une mémoire commune, les relations à réinventer avec des œuvres et des monuments, des événements qui ont donné sens à une certaine forme d'humanité sont là des aspects

9. *Ibid.*, p. 102.

également décisifs de la culture scolaire. Par le travail sur la mémoire qui lui appartient, l'école arrache l'enfant à la myopie de l'actualité immédiate et construit en lui la capacité du futur, c'est-à-dire du vrai temps qui appartient à la jeunesse.

Devenir citoyen, les discours dominants l'oublent, c'est devenir capable de se représenter comme acteur possible d'une histoire collective. La culture scolaire doit aussi se préoccuper de redécouvrir les valeurs communes. Dans une société démocratique, celles-ci ne sont jamais unanimes. Mais là où s'éclipse la notion même de valeurs communes, les actions ne se réfèrent plus qu'à des critères arbitraires et en dernier ressort à la force, voire à l'arbitrage de la violence. Or, à travers cette culture scolaire s'élabore le sens du vivre ensemble. Ce dernier souci était clairement présent dans la grande tradition de l'école républicaine, cette tradition qui suscite le mépris de certains beaux esprits auxquels on peut surtout reprocher de détruire sans remplacer et de créer ainsi un vide redoutable du sens du vivre ensemble.

Cette fonction de la mémoire est prise en charge par l'enseignement historique, lequel ne se résume pas à une initiation scientifique. Elle traverse la plupart des disciplines. La culture scolaire n'est pas pour autant et uniquement un conservatoire culturel, un lieu de patrimoine. Son œuvre n'est pas simplement de répéter, de révéler, de reproduire des éléments de la culture passée; mais plutôt d'ouvrir la conscience actuelle et parcellaire de l'homme d'aujourd'hui à la vision du devenir, afin de le rendre capable d'avenir. À des êtres spontanément plongés dans l'immédiateté d'une vie sociale vouée à l'apparent éparpillement des jours, la culture scolaire est censée apporter la distance du regard capable de réflexion. Voilà pourquoi il importe que l'espace scolaire soit libéré des injonctions de l'actualité.

Les composantes d'une culture scolaire

Dans cet héritage culturel il y a des œuvres, notamment littéraires. On ne prônera pas l'admiration de commande ou le ressassement plein d'ennui qui composa parfois toute la mémoire de la littérature à l'école. Cependant, l'école a un rôle décisif dans la constitution d'un espace culturel et social commun; certains récits, des textes, des poèmes et des fables apprises en commun dès l'enfance ont une fonction symbolique non négligeable dans la formation de l'appartenance à un même monde humain. De plus, fréquenter un certain nombre d'œuvres majeures, c'est, au sens fort du mot, faire ses humanités. Ces textes et ces œuvres, où d'autres êtres ont su mener le plus loin possible leur quête d'humanité, initient l'enfant à l'acte de conquérir sa propre humanité.

Sans influences assumées, il n'y a point d'autonomie culturelle. Les plus grands créateurs sont souvent tissés des fils d'influences profondes. L'idée d'opposer liberté et influence met en péril la possibilité même d'une culture. Comme nourriture de l'esprit, l'influence, loin d'être un conditionnement qui aliène le soi, lui donne une force de rebondissement vers sa propre originalité. La vraie liberté n'est pas l'ennemie de tout lien, n'est pas systématiquement dé-liaison, selon la belle formule de Martin Buber¹⁰.

10. Martin Buber, *La Relation, âme de l'éducation ?*, Parole et Silence, 2002.

L'école se trouve chargée d'assurer au plus grand nombre, non seulement la maîtrise d'opérations essentielles à l'exercice de l'intelligence, mais ce qui s'appelle une culture générale. Cette culture générale doit être pensée avant les grandes spécialisations et en vue de les préparer. Sans elle, l'école perdrait l'idée de sa finalité culturelle. Cette culture générale correspond à ce qui est nécessaire à tous, sans qu'on puisse en faire un bagage censément garanti par un diplôme.

La culture scientifique et la raison

Quelle culture scientifique à l'école? Une part importante de la culture de la raison peut être acquise dans les sciences. Par-delà la maîtrise des résultats, des sciences faites, la culture scientifique devrait donner le sens des limites du pouvoir des théories, et enseigner ainsi la résistance au dogmatisme. Par le sens de l'expérimentation, elle éduquerait la raison à rechercher l'épreuve des faits, sans pour autant s'illusionner sur leur évidence. De plus, on devrait attendre de la fréquentation des démarches scientifiques, de la méditation sur la portée des résultats, des leçons précieuses sur la vie de la raison. Car si toute méthodologie scientifique procure une image de la rationalité, la découverte scientifique est liée à des conditions culturelles qui dépassent la maîtrise des démarches déjà formalisées. Même si demeure la radicale différence de l'art et de la science, la découverte n'est pas sans quelques ressemblances avec la création. Enfin, la capacité humaine de raison ne s'épuise pas dans la somme des méthodes élaborées par les sciences.

La culture scolaire est une éducation de la raison et cela ne se limite pas à initier l'élève aux recherches scientifiques. La quête du sens est aussi, pour une part, affaire de rationalité. Croyances et valeurs ne sont pas totalement étrangères aux démarches rationnelles, et il n'y a pas un simple rapport d'exclusion entre sens et raison. Certes, la quête du sens requiert des modes de pensée impliquant la sensibilité, l'imagination, des actes d'évaluation, bref elle recourt à des formes symboliques et à des actes de pensée fondés sur des options de l'ordre d'une foi. Une culture scientifique renouvelée, dans une culture générale plus consciente de sa généralité, reconnaîtrait que la rationalité ne saurait être identifiée dans une forme définitive.

Culture générale: l'universel et le particulier

La culture générale devrait inclure la diversité des dimensions de la culture d'une société. Cet impératif de n'exclure aucune dimension justifie l'idée qu'une culture scolaire bien construite passe par la pluralité des disciplines scolaires. Celles-ci ne méritent pas l'opprobre dont les accablent trop d'écrits sur l'école. Elles nous arrivent d'une tradition culturelle de l'école qui n'est pas sans valeur et qui s'identifie largement à l'enseignement secondaire.

Nul ne peut échapper à l'exigence de valoriser sa culture. Reconnaître la dignité des autres cultures est une exigence, mais en même temps, il m'est impossible d'être enraciné dans une culture si je juge que tout se vaut, que tout est arbitraire et contingent. Par

conséquent, l'accès au sens de l'altérité dans la diversité des cultures est une épreuve. Je suis conduit, dans le domaine culturel aussi, à poser que l'accueil de l'autre, la capacité de le reconnaître comme tel supposent de ne pas se haïr soi-même. De plus, le respect de l'autre culture ne saurait aller jusqu'à approuver n'importe quel traitement infligé à l'humain simplement parce qu'on doit valoriser toute différence.

Le tri dans les héritages

La culture scolaire trie, soit, mais quels critères faire intervenir dans ce choix ? Dans le choix des événements dignes d'être en bonne place dans la mémoire, le critère de la marque sur le devenir commun est fiable. En ce qui concerne les œuvres, on peut se référer à certaines qualités, et notamment à leur capacité constatée de pouvoir être un apport à la formation d'une nouvelle humanité. Le critère peut paraître subjectif, cependant il y a des œuvres qui en plus de ou à travers leurs qualités esthétiques aident à poser la question de l'être même de l'homme. Ainsi, la fréquentation d'œuvres de longue mémoire me met en contact avec des cheminements grâce auxquels d'autres humanités se sont construites. Si j'accède à l'expression la plus forte de l'humanité de l'autre, à d'autres humanités, parfois anciennes, cela peut m'initier à la construction en moi-même de l'humanité la meilleure. Mais on est ici au-delà d'une pratique du modèle, comme si l'imitation suffisait. De même, cette fréquentation des œuvres de l'héritage n'est en rien le culte du patrimoine. Cette mémoire est créatrice, et la relation est vive.

La grande question serait de restaurer l'idée même de culture générale. On le sait, cette notion est pratiquement abandonnée dans l'école, signe d'un temps peu propice à la culture. La langue commune parle des « contenus », elle les sépare des méthodes, parce qu'il y aurait des spécialistes des méthodes dégagées de tout contenu. La logomachie sur les « référentiels » qui tend à imposer sa dictature dans les institutions de formation des maîtres s'inspire de cette idéologie anti-culturelle. Car lorsque la rupture est consommée entre contenus et méthodes, ce qui disparaît c'est la notion de culture, liée à des pratiques. La vogue interdisciplinaire ou transdisciplinaire s'accompagne d'un recul dans la rigueur intellectuelle.

Cette réflexion vise à oser repenser l'institution et la culture scolaire¹¹. L'aveuglement sur la société démocratique a conduit dans la seconde moitié du xx^e siècle à un grave déséquilibre dans les impulsions politiques. Ceux qui disent : le collège unique a des problèmes parce qu'il n'est pas encore suffisamment unique oublient que ce « plus » impliquerait un pouvoir bureaucratique de l'institution et de ses dirigeants que la société de liberté ne voudra pas accepter ! Leur utopie a un coût politique insupportable. En pratique,

11. Sur les circonstances de la destruction de la culture générale, on se reportera à deux livres récents : Nathalie Bulle, *L'École et son double*, Hermann, 2009 ; Marie-Claire Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.

d'ores et déjà un certain style imprimé aux politiques de démocratisation s'est traduit par un recul de l'égalité dans l'école, un recul de la participation de l'école au progrès de la justice sociale. Tel est le bilan d'un égalitarisme pervertissant la logique égalitaire elle-même. La conséquence s'impose : il est temps d'assumer clairement une profonde réorientation des politiques éducatives, dans le sens d'une recherche de la justice scolaire, grâce à un équilibrage des deux logiques, égalitaire et élitaire.

En effet, la démocratie développe dans la société des processus qui menacent à terme la survie de la démocratie elle-même, telle la désinstitutionnalisation de l'école. L'école souffre d'une tendance lourde de la société actuelle à privilégier le présent, l'instantanéité, à traiter toute prise en compte de la durée comme inutile et négative. Or il n'y a pas de culture véritable sans valorisation d'une culture héritée. Ces remarques devraient conduire, à rebours des politiques d'éducation, dont celle de Xavier Darcos prise dans le piège des réductions budgétaires illégitimes, à retrouver les essentielles finalités de l'école : travailler à ce que la nouvelle génération ait les bases culturelles dont elle aura besoin pour accroître la qualité de la civilisation et non pour la détruire.

INJUSTE

ORIENTATION

ET JUSTE SÉLECTION

*Pierre
Roche*

« Le discours sur les "talents" des élèves, largement repris par le Premier ministre, rappelle étrangement le discours ancien sur les dons, avec l'a priori que tous les élèves ne seraient pas également prédisposés à réussir et qu'il faudrait en prendre acte: la question serait alors de permettre à chacun de réussir "quelque chose". »

(Gérard Aschieri, secrétaire général de la FSU –
Libération du 18 novembre 2004)

Le quotidien *Le Parisien*, qui manifeste fréquemment une certaine attention aux préoccupations populaires, faisait état dans son édition du 18 janvier 2008 des propos de la secrétaire d'Etat à la ville, Fadela Amara, sur son parcours scolaire. Celle-ci revenait dans sa réponse sur un épisode douloureux et répondait: « Au collège, on m'a orientée vers la vie active, vers un CAP d'employé de bureau [...] J'ai trouvé cela injuste car j'avais largement les capacités d'intégrer le lycée... » Bien qu'identifiant à tort orientation et éviction, CAP et vie active, elle s'explique dans son entretien, à la fois sur la procédure d'orientation et les raisons de l'« injustice »: « En troisième, OK, je n'avais pas la moyenne générale. J'étais nulle en maths et, contestatrice, j'avais quelques problèmes de discipline. Mais j'étais excellente en français, surtout en rédaction parce que je lisais beaucoup. » Elle produit ainsi une grave accusation contre le système scolaire et tout particulièrement contre les enseignants: tout se base sur les notes et sur la discipline, on juge superficiellement et « numériquement », on ignore des aptitudes véritables.

On peut considérer que son témoignage, plus de vingt-cinq ans après les faits, semble tout à fait crédible et représentatif de ce qu'ont vécu de nombreux jeunes issus du peuple à cette période. Peut-on aussi soutenir que ce sentiment d'injustice continue à être fortement ressenti aujourd'hui du fait que les procédures n'ont pas été substantiellement modifiées

depuis 1973 et reposent toujours sur un dialogue entre des partenaires aux pouvoirs inégaux et se basent toujours pour l'essentiel sur les notes et la « conduite » ? Ce vécu, celui d'une « orientation » ressentie comme injuste et la revendication d'une orientation juste, ce projet correspond-t-il à la fois à une demande permanente de nombreux jeunes et de leurs familles et peut-il se rattacher à un courant idéologique initiateur du mouvement de démocratisation et d'orientation au début du vingtième siècle ? J'essayerai, aussi, de répondre à cette question : comment cette demande de juste orientation trouve-t-elle sa place dans les discours politiques de réforme de l'école de ces vingt dernières années et dans quelle continuité avec le courant de la « juste sélection »¹ ?

UNE INJUSTICE VÉCUE PAR LE PLUS GRAND NOMBRE

Certains auteurs estiment que cette idée d'une injustice massive se trouve répandue à tort et procèdent à la démonstration quantitative suivante : « Plus complexe, l'orientation complètement subie est également moins répandue qu'on l'imagine. En 1998, 24,8 % des élèves de 3^e générale ont demandé une orientation en lycée professionnel ; après les conseils de classe, 28,4 % ont été orientés dans le professionnel, soit 3,6 de plus. Pour ceux-là, à l'évidence, le "choix" a été subi. »²

Revenons donc sur le vécu des phases d'orientation, à la lumière d'une étude récente, très complète, l'enquête *Jeunes 2002*, qui porte sur les élèves du panel 1995³ et apporte des renseignements sur le déroulement de l'orientation, du point de vue des établissements scolaires, vœux des familles et décisions du conseil de classe aux principales étapes de la procédure, ainsi que sur le vécu de près de 13 000 jeunes en 1995.

L'auteur signale tout d'abord que, selon la loi d'orientation de juillet 1989, « le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur », les réponses à l'enquête « montrent que [...] l'orientation a plus été vécue comme contrainte que vraiment voulue » pour plus de quatre jeunes sur dix, car il y a des cas d'anticipation de refus possible et de choix moins ambitieux selon un « processus d'auto sélection. » On peut supposer que dans ce cas le sentiment d'injustice existe plus ou moins exprimé ou latent parmi l'un ou l'autre des différents partenaires, parents ou enfant.

Quand on demande aux élèves si le conseil de classe a été injuste à leur égard, ils sont plus de 18 % à l'estimer. Cette insatisfaction étant plus forte parmi ceux qui n'ont pas été orientés dans l'enseignement général, la part des orientations contraintes atteint 41 % parmi

1. Cet article bénéficie des échanges et travaux de deux instances de recherche auxquelles je participe, le Groupe d'études du matérialisme rationnel (GEMR) et le Groupe de recherches sur l'évolution de l'orientation (GREO).

Merci à Antoine Casanova pour sa lecture et ses observations.

2. Emmanuel Davidenkoff et Bénédicte Tassart, *Lycée 2. Enseignement professionnel*, Balland/Jacob-Duvernoy, 2000.

3. Jean-Paul Caille, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education & Formations*, n° 72, septembre 2005.

les lycéens technologiques, concerne 45 % des apprentis et 52 % des jeunes scolarisés dans l'enseignement professionnel. L'auteur écrit : « Tout se passe donc comme si une partie des élèves en difficulté acceptaient mal le verdict scolaire et ressentent leurs notes insuffisantes plus comme une défaillance du jugement scolaire que comme le reflet fidèle de leurs mauvaises performances. » Nous retrouvons donc tout à fait la protestation de Fadela Amara, il y a injustice parce que les enseignants « ratent » les qualités de leurs élèves.

Jean-Paul Caille met ensuite en évidence les conditions sociales de cette « orientation ». Il explique que « les enfants d'employés de service (27 %) et ceux d'inactifs (25 %) sont deux fois plus nombreux que ceux d'enseignants et d'agriculteurs à exprimer un tel sentiment » d'injustice. Il précise que les jugements des enfants d'immigrés sur le déroulement de l'orientation diffèrent selon le pays d'origine. Le sentiment d'injustice exprimé « par 24 % [d'enfants] d'immigrés contre seulement 17 % des jeunes de familles non immigrées [...] grimpe à 30 % parmi les enfants d'immigrés originaires du Maghreb ».

On peut donc conclure que le témoignage de Fadela Amara ne serait pas infirmé par des jeunes de milieu populaire ou immigré aujourd'hui. On peut maintenant, parce qu'il s'agit d'une injustice massive et persistante, essayer de replacer ce ressenti dans les conceptions de la réussite scolaire et sociale, en commençant par leurs origines.

LE COURANT DE LA JUSTE SÉLECTION

Essayons de mieux comprendre, à partir d'un détour historique, sur quoi repose ce sentiment commun, comme nous venons de le voir, à une part importante des jeunes issus du peuple et quelles sont ses racines. Nous rattachons ce sentiment à un courant, première forme reconnue de l'exigence de démocratisation de l'école et de la société, qu'on peut désigner comme celui de la « juste sélection », porté par des scientifiques et tout particulièrement animé en France par le psychiatre Edouard Toulouse (1865-1947) qui « va être à l'origine, pour la France, du mouvement psychotechnique qui se propose notamment de rationaliser et de rendre plus équitables les procédures d'affectation sociale. Il proposera un ensemble de tests, sera le pionnier de l'orientation professionnelle et de la psychologie du travail, [...] sera aussi un ardent défenseur de l'école unique et de la "juste sélection" »⁴. Son successeur, Henri Piéron (1881-1964), le pionnier de la psychologie et de l'orientation en France, en sera l'héritier : pour lui aussi, la répartition des responsabilités au sein de la société doit se fonder sur le seul constat scientifique des aptitudes⁵.

4. Michel Huteau, *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*, Coll. Histoire des Sciences Humaines, dirigée par Claude Blanckaert, L'Harmattan, 2002. Voir mon compte rendu de lecture in *La Pensée*, avril/juin 2007.

5. Je reprends ici mon article « Démocratisation de l'Enseignement et Orientation au xx^e siècle », *Spirale*, revue de recherches en éducation, n° 18, octobre 1996, dont une version actualisée et développée figure à l'article « École », in *De la puissance du peuple. III. La démocratie. Concepts et masques. Dictionnaire*. GEMR, Éditions Le Temps des Cerises, 2007.

Pour ces scientifiques l'objectif est politique. Ainsi, pour Edouard Toulouse, « l'intérêt de la société est que chacun soit à sa place, à sa vraie place, [...]. Ainsi, le rendement est plus grand et [...] les grèves et les émeutes sont diminuées au minimum. »⁶ Objectif identique pour Alfred Binet (1857-1911) qui invite à étudier les aptitudes individuelles des enfants pour diminuer « le nombre des déclassés, des mécontents [et pour] résoudre [...] quelques-unes de ces irritantes questions sociales [...] qui menacent l'avenir de la société actuelle. »⁷ Autrement dit, il s'agit de sauver l'ordre social en le réformant, de le fonder sur un principe d'égalité et de le démocratiser. Ce courant, critique de l'ordre social existant, à la fois conservateur et réformateur puisqu'il se propose de maintenir l'organisation de la société, mais à partir d'un autre principe de sélection, porte en lui deux sortes de limites et ne se distingue donc pas fondamentalement de la conception politique conservatrice puisqu'il s'agit de donner à chacun sa « vraie place ».

Après la Première Guerre mondiale, il se prolonge sous la forme d'un nouveau projet de réforme de la société, celui des Compagnons, fondé sur trois principes : école unique, gratuité, sélection. Dans une période où le besoin de renouveler les élites se fait sentir, au lendemain de la fraternité des tranchées, ils revendiquent une réelle égalité, par une promotion basée sur les aptitudes de chacun.

Il faudra attendre le gouvernement de Front populaire qui va commencer à mettre en œuvre sous la forme d'une politique scolaire ce qui n'était précédemment qu'un programme de revendication, avec le projet de loi sur la réforme de l'enseignement, qui vise à unifier l'enseignement primaire public, instaurer la gratuité dans le second degré et la sélection à son entrée et une coordination des ordres d'enseignement.

C'est aussi dans la perspective de la juste sélection que se regroupe toute la Résistance. Ainsi le programme du Conseil national de la Résistance adopté en mars 1944 veut promouvoir « une élite véritable, non de naissance mais de mérite [...] constamment renouvelée par les apports populaires ». Il en va de même pour le plan de réforme de l'enseignement dit Langevin-Wallon, élaboré de 1944 à 1947, qui marque la domination du courant de la juste sélection : « 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. »

Des changements considérables et des réformes interviennent ensuite à la fin des années cinquante. L'événement capital, le sens des réformes entreprises alors se résumant ainsi : « le réseau scolaire abandonne sa structure du XIX^e siècle pour la structure actuelle »⁸. Avec la prolongation de la scolarité et la mise en place du collège unique disparaît l'école de Jules Ferry et le cloisonnement entre une école du peuple et une école de la bourgeoisie. Avec l'école unique la sélection scolaire et sociale ne se produit plus à partir de deux écoles

6. Edouard Toulouse, *Les leçons de la vie*, Éditions Universelles, 1906.

7. Alfred Binet, *Les idées nouvelles sur les enfants*, Flammarion, 1911.

8. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, Le Seuil, 1992.

différentes, elle résulte du fonctionnement d'un système unifié. Alors l'orientation entre dans le champ scolaire.

L'orientation va subir un ensemble de modifications à partir de cette politique de démocratisation et de collègue unique, qui correspondent à la mise en œuvre d'une autre politique scolaire d'État, à la politique gaullienne d'éducation et à ses contradictions. Ainsi la démocratisation de l'enseignement va reculer alors qu'elle s'affirme en tant que politique scolaire et peut-être de ce fait⁹. En effet, comme l'explique Antoine Prost : « La démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs [...], alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale. »¹⁰

Ces transformations de l'école sont contemporaines des changements profonds qui interviennent dans la façon de concevoir les différences interindividuelles. On passe de la croyance au « caractère constitutionnel et peu modifiable des différences individuelles », aux « certitudes relatives aux effets déterminants du milieu »¹¹. Des enseignants progressistes et communistes commencent une campagne de critique des explications de l'échec scolaire par les aptitudes individuelles sous la forme d'une dénonciation du supposé rôle décisif des dons. De leur côté, en 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les Héritiers* expliquent que l'école légitime « les inégalités de chances devant la culture en transmuant [...], les privilèges socialement conditionnés en mérites ou en "dons" personnels ». Ils mettent en évidence « le rôle de l'héritage culturel » et critiquent « l'université, image renversée de la nation ». Avec la mise en relation des aptitudes et des classes sociales et la diffusion des thèses de la reproduction sociale, tout concorde pour mettre à mal la conception réformiste, pour rendre intenable les positions de ceux qui pensent la scolarisation et la sélection sociale en termes de « juste sélection ».

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA JUSTE SÉLECTION ?

Celle-ci tend à dominer à nouveau dans la dernière période avec l'opposition des conditions sociales et du mérite. J'en veux pour preuve cet extrait d'un article de Jean-Paul Fitoussi qui semble penser évidente la mise en avant du seul mérite : « Dans la plupart des pays européens, [...] l'orientation et la sélection des élèves se font si tôt qu'elles valident tout autant et peut-être davantage l'inégalité des conditions familiales que le mérite de l'enfant. Il ne devrait pas être impossible d'imaginer des procédures qui donnent plus de poids au

9. Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.

10. *Ibid.*

11. Maurice Reuchlin, « Applications de la psychologie. Naissance de la psychologie appliquée », in *Traité de psychologie appliquée*, PUF, 1971.

second qu'à la première, ne serait-ce qu'en repoussant dans le temps ou en laissant libre le choix des orientations.»¹²

À la lecture des textes officiels sur l'école des vingt dernières années on met en évidence une conception structurée à partir de trois grands principes.

Le premier suppose la mise en avant d'une diversité qu'il convient de préserver et de ne pas réduire à partir d'une norme, ce qui contredit fondamentalement une visée éducative et correspond à une politique conservatrice. Ainsi, pour Lionel Jospin, ministre socialiste de l'Éducation nationale en 1989, les hommes comme les talents sont divers ou multiples. Aussi les objectifs du collège sont-ils alors de valoriser toutes les aptitudes. En 1996, Jacques Delors, dans un rapport de synthèse à valeur universelle, évoquera « une préoccupation majeure de la Commission qui est de valoriser tous les talents. [...] répondre à la diversité [...] permettre une prise en compte de tous les talents. »¹³ Cette diversité sera parfois répertoriée en quatre catégories: rationnelle, sensible, pratique et civique. En 2003, on justifie les dispositifs en alternance selon le même argumentaire: « pour introduire au collège une éducation au choix, pour reconnaître la diversité des intelligences ». La revalorisation des filières techniques, des formations en alternance fera « partie d'un programme visant à aider l'École à s'adapter à la diversité »¹⁴. Le film *Les Choristes* montrera qu'il s'agit de « révéler à chacun la part de don qui est en lui » et à l'école comme dans la société de placer les individus selon le principe de « à chacun selon ses talents »¹⁵. La Commission du débat national sur l'avenir de l'école écrira qu'il faut « mieux valoriser les aptitudes de chacun, la variété des parcours, la diversité des qualifications »¹⁶. Selon ce principe, Fadela Amara se trouve alors reconnue dans sa qualité de « littéraire ».

Mais cette diversité fondamentale dans une approche en partie critique se divise, et c'est le second principe, en une diversité apparente reconnue et une diversité essentielle méconnue. Selon François Bayrou, dans l'école actuelle, « la diversité n'y a qu'une fonction: l'écramage, la hiérarchie absurde des filières et des séries qui ne cesse de ventiler les élèves non pas selon leurs dons, leurs aptitudes et leurs préférences, mais en fonction de leur valeur supposée. »¹⁷ Il faut développer la diversité en la reconnaissant et en l'augmentant. Pour Lionel Jospin, il faut développer la diversité, « il faut que nos filières, nos établissements,

12. *Le Monde*, 21 février 2002.

13. Jacques Delors, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996.

14. *Les Français et leur École. Le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004.

15. *Le Figaro Magazine*, 28 mai 2004.

16. *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La Documentation française, 2004.

17. François Bayrou, *La décennie des mal-appris*, Paris, Éditions Flammarion, 1990.

nos modes d'examens soient adaptés à cette diversité. »¹⁸ L'école « doit parvenir à se faire une idée juste du potentiel de chacun de ses élèves »¹⁹.

Il y a enfin, et c'est le troisième principe, justice quand on estime que la différence est véritable, et qu'on peut bâtir sur elle un choix professionnel. Le président de la République François Mitterrand, évoquant le jeudi 31 mai 1990 l'orientation scolaire, déclare que c'est un domaine dans lequel il faut « donner des clés à tout le monde » car « c'est une affaire de justice ». Dans son rapport à l'UNESCO, Jacques Delors souligne « une préoccupation majeure de la Commission qui est de valoriser tous les talents, de manière à limiter les échecs scolaires et d'éviter, chez beaucoup trop d'adolescents, le sentiment d'être exclus, d'être sans avenir »²⁰. Le point de vue des Français est ainsi résumé en 2004: « L'orientation est une préoccupation essentielle car c'est autour d'elle que se joue aujourd'hui l'égalité sociale. Le désarroi de certains parents est patent. Beaucoup ont besoin d'être rassurés quant à la justice des orientations, à la pertinence d'un système basé sur la sélection par l'excellence scolaire dans quelques matières et quant à la compétence d'une institution, fermée sur elle-même et connaissant mal le monde du travail. »²¹ Il y aurait donc des qualités à prendre en compte par l'entreprise que le système actuel méconnaît et c'est particulièrement le cas de la personnalité.

Essayons de reformuler le plus clairement possible la forme la plus aboutie et la plus cohérente de cette conception aujourd'hui dominante qui appuie la politique scolaire de la droite au pouvoir: on va vous révéler l'existence d'une qualité propre à chacun mais sans savoir toujours la cerner, on va nous apprendre comment utiliser cette qualité non apparente, comment l'exploiter, ce qu'on peut désigner comme un certain « humanisme positif » qui suppose en chacun une qualité propre à être mise en valeur dans la scolarisation et ultérieurement dans l'emploi. On retrouve alors un terme ancien oublié et remis au goût du jour, la notion d'aptitude, avec un aspect positif, c'est de penser que tous en sont pourvus, peut-être au nom d'une certaine égalité citoyenne, car sinon, que faire des inaptes, des exclus, des chômeurs ?

Laissons maintenant la parole au président de la République: « Il y a chez chaque enfant un potentiel qui ne demande qu'à être exploité. Chaque enfant a une forme d'intelligence qui ne demande qu'à être développée [...] Le but c'est de s'efforcer de donner à chacun le maximum d'instruction qu'il peut recevoir [...] Si je souhaite réformer le collège unique, c'est pour que chacun puisse y trouver sa place, pour que les différences de rythmes, de sensibilités, de caractères, de formes d'intelligence soient mieux prises en compte de façon à donner

18. Les rencontres nationales des formations supérieures et de l'emploi, *Éducation Économie*, avril-mai-juin 1991.

19. J. Delors, *L'éducation*, *op. cit.*

20. *Ibid.*

21. *Les Français et leur école*, *op. cit.*

à chacun une plus grande chance de réussir. »²² Il s'agit donc de passer d'une « mauvaise » diversité réductrice à une « bonne » reconnue et souvent privilégiée qui correspondra aux emplois existants. Les individus correspondent à la division du travail.

Dans cette perspective, chaque contenant différent doit recevoir l'instruction qui lui convient, il faut faire attention au vase insuffisamment rempli comme à celui qui déborde. On passe de l'égalité des potentiels différents à l'inégalité des intelligences. Trouver sa place n'est pas l'améliorer mais faire que les différences de départ confortées à l'école soient reconnues dans une réussite multiple, composée de plus ou moins d'échec. Il y a alors des voies différentes, des élites. Le système éducatif n'est plus pensé comme émancipateur, libérateur ou simplement éducateur, mais comme dispensant à chacun sa dose d'enseignement selon ses origines sociales.

Quels sont les devenirs des « Fadela Amara » ? Il y tout d'abord la voie de l'éviction, celle de l'aptitude méconnue, ensuite celle de la voie des Lettres avec la différence reconnue et enfin celle des Lettres et des Sciences, celle d'une politique progressiste qui consisterait à développer toutes les aptitudes, à refuser l'échec scolaire.

Un siècle après, le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, clôt officiellement une période historique, celle des Compagnons de l'Université nouvelle de l'entre-deux-guerres et du plan Langevin-Wallon de 1947, quand il déclare, en totale contradiction avec les lois d'orientation de l'enseignement depuis 1989 : « La vraie performance d'un système scolaire, ce n'est pas d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac mais d'assurer la réussite de tous ses élèves. »²³ À première vue ces objectifs ne sont pas contradictoires. S'ils sont présentés ainsi c'est parce que cette réussite n'en est pas une, elle n'est pas dans le progrès mais de l'ordre du constat.

L'orientation injuste change de sens, le discours réformiste de la diversité véritable et de la juste sélection fait toujours recette, mais l'un se place avant la sociologie critique et l'autre tend à la faire oublier, l'un annonce l'école unique alors que l'autre enterre son espoir depuis qu'au début des années quatre-vingt-dix on a freiné la demande sociale d'éducation, l'un s'oppose à l'hérédité sociale alors que l'autre la justifie, l'un s'oppose aux conservateurs alors que l'autre est commun à un large champ politique, de la gauche à la droite.

22. Nicolas Sarkozy, *Lettre aux éducateurs*, 4 septembre 2007. Le 9 janvier 2008, *Le Figaro* indiquait : « En septembre dernier, Nicolas Sarkozy avait donné le cap dans une lettre adressée aux éducateurs, à laquelle il a fait allusion hier. "Le but est de s'efforcer de donner à chacun le maximum d'instruction qu'il peut recevoir..." ». Telle est donc bien le centre de la politique scolaire présidentielle.

23. *Le Figaro*, 24 janvier 2008.

LE COURS DES IDÉES

*Jean-Pierre
Jouffroy*

« L'art, à tort tant décrié, de brûler la chandelle par les deux bouts. »

André Breton

Les hommes ont hérité des primates, seuls mammifères doués d'une vision binoculaire frontale chromatique, un sens qui s'est institué, fût-ce au détriment des autres, le premier pour permettre une situation spatiale. Parce que la vue est le premier de ces sens, les arts plastiques et particulièrement la peinture sont toujours le point de mire dans les sociétés humaines qui supportent mal les modifications de paramètres.

Les choses de l'œil sont sous haute surveillance.

LA MODERNITÉ, PICASSO ET L'ESPRIT DU XX^e SIÈCLE

Ainsi Pablo Picasso apparaît-il dans toute sa responsabilité comme un dangereux perturbateur, profanateur d'un ordre sacré. C'est oublier que cette structure du visuel qu'il a tout au long de son œuvre mise en doute était une construction historique datée, invention d'une société donnée fonctionnant sur la base d'idées mathématiques qui, bien que vieilles de plus de vingt siècles, avaient dû attendre tout ce temps pour devenir le moniteur du regard. Tout le monde croit cela naturel jusqu'à croire que les images sont le réel lui-même.

Les hommes ne peuvent pas avoir de relation immédiate avec les objets. Le cerveau ne fabrique des images à partir des informations véhiculées par le nerf optique qu'au moyen d'un programme qui constitue un des aspects de la culture. Tout regard est construit. Quand se produit un changement de programme ou, tout du moins, une proposition de cette nature, tout un chacun est désarmé. L'on peut ainsi se débarrasser des inventions de Picasso en déclarant que ce n'est qu'un artiste, c'est-à-dire un de ces individus à qui sa subjectivité sert d'excuse puisque, de toute façon, vous le savez bien, la peinture ne sert à rien.

C'est peut-être justement parce qu'elle ne sert à rien qu'elle sert si bien finalement à modeler le regard. La preuve, c'est que vous trouvez naturel de voir comme on vous a indiqué de le faire il y a quatre siècles.

Cela ne s'est pas fait d'un coup. Cela a demandé des approches successives mais, dans toutes les disciplines intellectuelles, les codes de la Renaissance ont été cassés pour faire place aux nouveaux éléments d'un système figuratif neuf entre le dernier quart du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e. La concomitance des faits ne s'explique pas par un complot qui aurait réuni tous les partenaires pour une vaste synthèse. Cette synthèse n'est pas faite même si elle est, avec modestie, l'objet de cet article.

Il faut reprendre les fils un par un pour tenter de voir s'il s'agit d'un écheveau. L'ordre dans lequel je vais le faire n'est ni chronologique, ni lexical. C'est un ordre arbitraire qu'il faudra justifier à la fin. En particulier, je ne privilégierai pas les sciences de la nature, malgré leur importance, pour ne pas donner l'impression qu'elles auraient pu donner le la. Peintre, je vais d'abord parler de la crise dans la peinture et de son issue, au risque de répéter un discours déjà tenu dans cette revue.

Chez les peintres, la cassure du code est intervenue par le biais d'achever l'édifice de la Renaissance en le couronnant par une figuration de la lumière. Comme, en termes conceptuels, la lumière est l'opposé de l'ombre et comme l'ombre est ce sur quoi est bâtie la théorie de l'espace de la Renaissance, on eût pu prédire ce qui est advenu. Mais les peintres sont des gens pratiques qui ne croient aux concepts qu'en vérifiant des rapports de formes.

Après qu'Eugène Delacroix eut approuvé la théorie de Chevreul qui, au-delà de Newton, établit la décomposition de la lumière par trois groupes binaires, la voie était ouverte à la division de la touche pour recomposer des atmosphères avec des complémentaires. Personne ne s'est avisé au dernier quart du XIX^e siècle que la division de la touche introduisait subrepticement la discontinuité de l'espace, donc de la matière et même pas les critiques institutionnels, qui vomissaient cette nouvelle peinture.

Mais Cézanne trouve tout cela trop subjectif et fait de la discontinuité de ses petites touches géométriques le principe fondamental qui doit permettre de « descendre jusqu'aux assises du monde ». Cézanne est le véritable maître de Picasso qui eut, grâce à sa peinture, la révélation de ce que doit être un art « sérieux ». Autocritique des périodes bleue et rose, c'est une démarche que Picasso fera souvent. « Le style, c'est la mort » dira-t-il un soir à Max Jacob. Nous verrons cela plus tard.

Picasso, au temps des *Demoiselles d'Avignon*, ne sait pas, ou en tout cas ne sait pas encore, qu'il n'est pas tout seul, que d'autres, dans d'autres domaines, sont en train de faire la même chose que lui. Les *Demoiselles* sont le moment de la rupture. On voit que ce n'est pas une lubie subite.

La musique romantique ne s'était installée qu'avec un respect profond du contrepoint et de l'harmonie. La Renaissance avait pris du temps pour installer une régulation du monde sonore. La notation grégorienne avait fini par céder le pas à une écriture où le quantitatif temporel faisait la loi, introduisant même la géométrie dans les partitions. L'adoption d'un « tempérament » égal, correction des hauteurs de son qui permettait la superposition des tonalités, régularisait l'espace sonore où chaque ton se structurait entre sa tonique et sa

dominante. De Josquin des Prés à Beethoven s'installe une normativité contraignante même si le dernier secoue ses épaules et proclame à la fin de ses compositions une hésitation qui laisse présager des négations et des refus futurs.

Chopin ne peut rester plus de quatre mesures dans la même tonalité ; sa musique est tout entière modulation. Dans le même temps, Liszt brave les interdits harmoniques en arpégeant les accords proscrits. Le retour à la musique modale, chez Bartok par exemple comme chez Debussy, est le bon prétexte pour trouver des modes nouveaux de successions sonores.

Schoenberg répudie la tonalité : grand savant de l'harmonie « classique » dont il écrit le traité, c'est en connaissance de cause qu'il propose la tentation d'un nouvel ordre dans la succession des notes.

Plusieurs fois Debussy écrit des gammes « par ton », gommant les demi-intervalles conventionnels ; d'où les couleurs particulières de sa musique. Il enjambe l'octave avec son accord de neuvième. L'augmentation des écarts dans la mélodie suscite des indignations. Plus la distance entre deux sons est grande, plus la succession est difficile à mémoriser. Quant au maître de la deuxième école de Vienne, il se transforme d'expressionniste en législateur, pendant que Stravinsky, jouant les discordances et les dissonances, fait florès d'accords « barbares ». Le jazz va déhancher la mesure. Le temps et l'espace ont fait révolution pour les deux sens qui permettent aux hommes de se situer. L'orchestre, l'atelier de fabrication des sons, fait aussi mouvement : les rapports changent entre l'aristocratique quatuor des cordes et la plèbe des bois et des cuivres et même le saxo vient colorer le flot du gras de sa couleur. Disparité des timbres, discontinuité mélodique, le nouveau code d'appréciation de l'espace et du temps sonores fait basculer les vieilles habitudes. Ma grand-mère n'avait-elle pas hurlé à la première de Pelléas ?

À ce moment-là, Henri Poincaré s'occupait de fonctions discontinues et achevait le travail mathématique nécessaire à la théorie électromagnétique de Maxwell et aux équations de transformation de Lorentz.

Sur une même frontière, bien qu'avec un outillage de calcul plus simple, Albert Einstein, dans une lettre assez brève à l'Académie des sciences de Berlin, apporte une solution à la crise de la physique ouverte par les expériences de Michelson et Morley en 1873 sur la vitesse de la lumière. La relativité prend pour hypothèse le résultat expérimental : la vitesse de la lumière est invariable ; c'est une constante de l'univers. Du coup, l'une des lois les plus importantes de la mécanique classique vole en éclats. Selon cette ancienne règle, la vitesse relative de deux mobiles en mouvement rectiligne l'un vers l'autre devrait se trouver par l'addition des deux vitesses. Deux lampes se dirigeant l'une vers l'autre, la vitesse relative devrait être deux fois trois cent mille kilomètres à la seconde sans compter l'addition des deux vitesses des mobiles photophores. Les résultats de Michelson et Morley sont formels : trois cent mille kilomètres à la seconde est une vitesse indépassable. L'un des traits de la théorie de la connaissance est fondamentalement bouleversé. La théorie atomique est crédible : la matière (noyaux et électrons avant que l'on découvre la structure subatomique) est discontinue, constituée

d'énergie avec des pleins et des vides. Enfin la mécanique quantique désigne, sous la forme du quantum, l'unité de base des changements d'état de la matière.

La résolution de tous les parallélogrammes des forces comme système de connaissance et d'utilisation de l'univers apparaît comme une naïveté. Naïveté historique, certes, naïveté qui a engendré un mouvement formidable de l'humanité, ne serait-ce que l'industrie, mais naïveté.

Les principes fondamentaux de l'électronique sont mis au jour, qui conduiront à l'informatique et à l'automatisation d'une part importante de la production matérielle.

Quant à la conjonction des constatations de la peinture et des sciences de la nature, elle est étrange. Parties chacune du problème posé par l'existence de la même chose, la lumière, les voilà qui parviennent au même horizon conceptuel par des voies radicalement différentes, celles de l'art pictural, celles de la physique : la matière (l'espace) est discontinue, le temps est relatif, les corps sont essentiellement mobiles. Les longueurs ne sont égales que dans des ensembles de même vitesse et les triangles ne sont homothétiques que dans les mêmes conditions. Dans une analyse fine, il n'y a pas de mouvement rectiligne uniforme dans la nature. La construction géométrique est détrônée de sa base grecque.

Naturellement, la règle des trois unités est tombée, elle aussi, en morceaux et le cinéma, changeant de lieu comme de chemise, fait, grâce au *flash-back*, des en avant, en arrière. Mais les écrivains n'ont-ils pas de longtemps, suivant Baudelaire et Rimbaud, apporté la preuve que la poésie n'a pas fatalement besoin de vers comptés et de rimes ?

Le début du xx^e siècle, c'est le grand chambardement, mais, bien entendu, la plupart des gens ne savent pas compter dans la nouvelle monnaie du temps et de l'espace et s'accrochent frénétiquement à l'ancienne. On en est toujours là.

Avant la découverte de l'acide désoxyribonucléique et de la double hélice de la structure de sa molécule, la biologie est encore statistique mais l'invention de l'inconscient provoque toutes les résistances de la conscience qui refuse d'être débordée.

Dans le roman, Joyce et Proust retrouvent le temps perdu : celui de la mémoire qui ne fonctionne pas comme les battements de l'horloge astronomique.

En un temps relativement concentré tout le système des signes qui font la relation des hommes avec les choses et les autres a été transformé. C'est le système figuratif qui est potentiellement nouveau, entièrement. L'intelligibilité du monde passe par des paramètres changés, dont les auteurs ne se connaissent pas et ne peuvent avoir conscience immédiate de leur universalité.

Pablo Picasso ? Primus inter pares ? Non. Seulement un intellectuel participant à un très vaste mouvement de transformation de la société dans laquelle il opère.

Même quand ils semblent nécessaires parce qu'ils sont inextricablement liés à la société dont ils sont issus, les phénomènes intellectuels sont en quête d'auteurs. Et ceux qui se trouvent à ces carrefours n'ont pas forcément, sur le moment, la conscience de leur congruence. Parce que cette congruence relève de l'histoire sociale, des relations complexes et contradictoires qui font se mouvoir la société.

La Renaissance avait elle-même bouleversé les codes, muté les représentations symboliques – si prégnantes aux tympans des églises, des basiliques et des cathédrales – dans une première étape de la rationalisation qui se contredit dans tous les domaines aux abords du xx^e siècle pour fonder le modernisme.

Le post-modernisme n'est qu'un retour en arrière pour nous faire oublier le caractère universel de la révolution culturelle de cette seconde Renaissance.

Picasso ? Cet homme est un de ceux dont André Breton disait qu'il n'a tenu qu'à leur intrépidité de changer les clés du monde. « N'oublie pas, disait Jacqueline Picasso, c'était un petit homme courageux. »

PASSÉ, PRÉSENT, AVENIR : PICASSO HOMME D'ACTION

Le titre même de l'exposition du Grand Palais demande une réflexion critique. « Picasso et les maîtres » pourrait laisser supposer qu'il s'agit du rapport du peintre avec ses maîtres. C'est un peu réducteur. D'abord parce que le maître principal de Pablo Picasso, c'est Paul Cézanne dont les tableaux ont été pour lui une révélation. Or Paul Cézanne est pratiquement absent de l'exposition parce que Picasso n'a jamais rien fait directement d'après Cézanne (sauf que la scène de bordel de la Carrer d'Avinho s'est transformée de tableau de genre en dessin cézannien).

Ce dont il s'agit, c'est du rapport de Picasso avec l'histoire de la peinture. Ni Velasquez (« *el rey de los pintores* » comme l'écrivit Hemingway), ni Ribera, ni Le Greco ne sont les maîtres directs de Picasso, leurs tableaux sont les chefs-d'œuvre auxquels il doit se mesurer en les affrontant. Manet pareil. Ce sont des pieux plantés dans la rivière et que ne peuvent sous-estimer les témoins en aval. De plus, tout l'œuvre de Picasso témoigne de ce qu'il pense qu'un tableau n'est jamais fini et que la meilleure façon de le regarder, c'est de le peindre. De le repeindre pour voir ce qu'on en pense. Qu'est-ce que ça donne une *Infante* peinte en langage moderne ? C'est une excellente façon de s'obliger à vraiment regarder Velasquez.

Ce qui demande aussi une réflexion critique, c'est que Picasso est trop souvent traité, en particulier dans les commentaires de presse, de radio et de télévision de cette exposition, en génie destructeur. Comme tous les novateurs du début du xx^e siècle, Schoenberg, Joyce ou Einstein, Picasso est un grand connaisseur de l'édifice classique. Sans doute a-t-il fallu déstructurer pour restructurer mais tout le travail du peintre, comme celui de ses émules en d'autres matières, a consisté à construire. Ainsi apparaît-il, au-delà de tout souci de style, comme l'ouvrier qui tous les jours remet la forme sur l'enclume. Il se préoccupe moins de s'exprimer que de ce qu'il a à faire, fût-ce *Guernica*. Et si on reconnaît sa personne dans chaque œuvre, c'est parce qu'il ne peut pas faire autrement.

À vous de VOIR.

FEMMES D'ALGÉRIE

ENTRE DÉCENCE

ET ERRANCE

*Karima
Messaoudi **

« ...Attendre, là chez elle, continuer à se comporter comme auparavant, ne rien exiger, ne rien demander, sachant que tout changement dans sa vieille existence simplifiée sera une amélioration. C'est pourquoi elle reste imperturbable et digne. »¹
(Mouloud Feraoun)

La question de la place et des fonctions de la femme rurale constitue encore dans cette décennie 2000 un champ de réalités, de transformations mouvantes et contradictoires, d'enjeux, de débats et de combats. Cette place est toute à la fois multiforme, concrète, quotidienne, marquée de souffrances, d'urgence, comme aussi de résistances, de recherche d'alternatives, et d'espérance. Prenant pour exemple de son propos la femme rurale en Algérie, l'article qui suit est un récit de survivance, d'origine, de paroles recueillies, de mœurs; une description tendue des perceptions du lieu habité, de la vie rurale au féminin. La citation de Mouloud Feraoun en exergue se veut un premier renvoi à la tempérance de cette femme rurale qui, au lendemain d'une Algérie indépendante pour laquelle elle s'était départie de ses possessions les plus précieuses, était montée au maquis, avait pris les armes et combattu, voulait juste récupérer sa terre, la travailler, et y faire vivre dignement sa descendance.

L'indépendance acquise, cette femme a d'abord dû vivre les multiples aspects des politiques réformistes visant à asseoir l'autorité nationale tout en promouvant les territoires ruraux et en confortant la société paysanne dans ses assises. Ainsi l'autogestion, comme première formule réformiste, qui avait pour but d'assurer les fondements de la nouvelle autorité nationale en redistribuant les grands domaines des anciens colons aux paysans sans

* Maître de conférence en Aménagement du territoire et urbanisme, Université 20 août 1955, Skikda [Algérie].

1. M. Feraoun, *La Terre et le Sang*, Seuil, 1953, p. 21.

terre sacrés ouvriers agricoles et aux anciens combattants ou moudjahidines, a engendré un premier déplacement – voire un mouvement de déracinement – des hommes auxquels elle s’adressait. De même, la seconde formule, l’option dite socialiste des années 1970 et du début des années 1980, caractérisée par la mise en place des villages socialistes de la réforme agraire et qui, tout autant que la première, voulait apporter une certaine modernité au vécu des populations rurales, fut également un élément qui accentua à son tour le déplacement – voire le mouvement de déracinement – de ceux des ruraux encore clairsemés sur leurs petits lopins de terre, à présent regroupés dans ces villages.

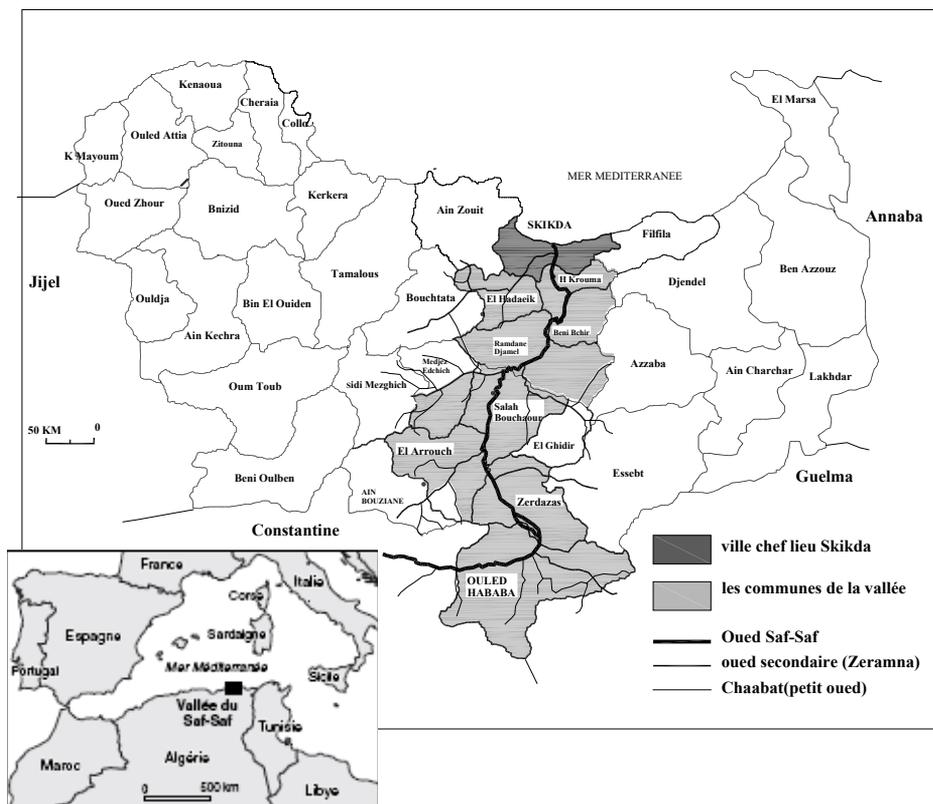
Prise dans ces mouvements de déplacement d’abord, faut-il le souligner, des hommes, créés par ces politiques réformistes, la femme rurale algérienne ne fera, tout au long de cette période, que suivre avec résignation le père, le frère ou le mari; son parcours de vie se retrouvant par là même jalonné d’itinéraires, de périple et de pauses décidés en dehors d’elle, seule possibilité de subsistance offerte à elle pour préserver, dans sa ruralité, ses repères.

Le déchirement social qui caractérisera la décennie passée (1990-2000) fera connaître au monde rural une autre période d’instabilité territoriale née des affres du terrorisme qui fera sombrer l’ensemble du pays dans une véritable tragédie nationale et qui verra, pour ce qui concerne le propos du présent article, plus particulièrement les ruraux à travers l’Algérie fuir par millions leur habitat et délaisser leurs terres pour s’établir massivement aux abords des agglomérations urbaines à la recherche d’une sécurité plus fiable.

Fait nouveau qui constitue une véritable fracture avec les mouvances des périodes précédentes, des femmes accompagnées de leurs enfants et livrées à leur sort suite à l’assassinat des hommes de leur famille, seront amenées à prendre seules la décision de fuir leurs montagnes et leurs terres, se condamnant par là même à une errance dont la résolution s’exercera en permanence entre négociation et violence.

La vallée du Saf-Saf, lieu de l’étude de cas de la présente recherche, est située au centre de la wilaya de Skikda, dans la partie orientale du Nord-Est de l’Algérie. La vallée tire son nom du Saf-Saf, le peuplier, qui se dresse sur des centaines d’hectares et en garde l’étendue. La traversant en son centre et jusqu’à la mer toute proche, un oued du même nom la fertilise par ses crues et ses décrues. La vallée, qui s’étend sur près de 400 km, compte environ 120000 habitants et regroupe neuf communes. Ces communes, qui font partie d’un périmètre agricole irrigué à grande valeur, forment une nébuleuse de petits noyaux d’habitat parfois diffus organisés en *mechta*² ou hameaux, et parfois en agglomérations de taille très variable. Limitée au nord par la ville de Skikda, au sud par la chaîne tellienne et le djebel El-Kantour (748 m), à l’ouest par le massif de Collo (800 m), et à l’est par l’ensemble montagneux des djebels El-Alia (422 m) et El-Ghedir (726 m), la vallée du Saf-Saf fait administrativement partie de la wilaya de Skikda et y occupe une position centrale.

2. Expression autochtone signifiant hameau ou petit ensemble d’habitat regroupé nulle part.



Carte n° 1 : Les communes de la vallée du Saf-Saf

Cette vallée agricole et fertile n'a pas échappé aux événements tragiques liés à la décennie de terreur. En s'intéressant à l'habitat des femmes de cette vallée, l'idée derrière les lignes qui suivent est de saisir leur vécu dans leurs territoires du quotidien, d'approcher leurs lieux et leurs liens avec ces lieux, mais aussi de tenter de comprendre leurs déchirures, l'errance qui est devenue la leur et comment, sur le territoire de cette vallée, la vie de ces femmes rurales s'écartèle entre une vie de décence et une vie d'errance.

TERRITORIALITÉ FÉMININE

De la femme et de l'habitat, Wadi Bouzar, sociologue et auteur d'une étude sur la société rurale algérienne, avait écrit : « Il faut sentir le lieu "habité", sentir une présence féminine, même si, à moins d'être un familier, on ne voit pas la maîtresse de maison (môlet ed dâr, bent en nâss). Une maison sans femme est-elle un foyer ? Peu de sociétés tolèrent aussi mal le célibat que les sociétés islamiques. L'homme y est toujours à la périphérie de la femme.

Elle le laisse d'autant s'éloigner qu'elle se sait son centre de gravitation. Elle "nomadise" intensément, mais de demeure à demeure, et d'abord dans celle de sa famille où qu'elle soit elle se fait cercle.»³

C'est dans cette optique que nos réflexions ont puisé suivant deux dynamiques de paradoxes et de contraires coexistences : la centralité de la femme rurale et sa permanence par rapport aux territoires de sa maison, qui contrastent avec sa mobilité ou encore son errance, comme pulsations dans ces territoires prolongeant sa maison.

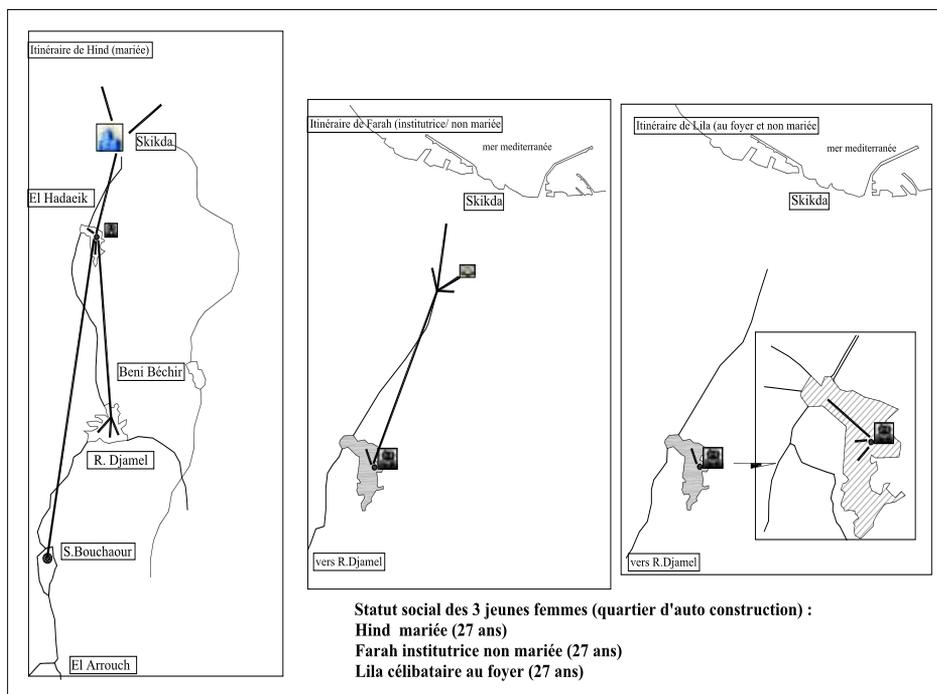
Le recueil de la parole de femmes interrogées dans la vallée du Saf-Saf permet de visualiser sur des cartes le dessin de déplacements quotidiens qui irradient du cercle de la maison vers les territoires du quotidien. Ces déplacements sont la somme des parcours de mouvance qu'elles affectionnent ou, de manière plus neutre, confectionnent sur le territoire et qui ont trait principalement à des « ramifications domestiques ». Ces dernières sont en quelque sorte le graphe géographique de ces femmes rurales. Elles présentent des configurations multiples et un éventail de figures arborescentes allant des plus diffuses aux plus resserrées selon le statut de l'individu qui les régit. En effet, croulant sous le poids des codes sociaux et sous le regard d'une société patriarcale, les parcours de la femme rurale sont ciblés, contrôlés ou vérifiés. La territorialité féminine est tributaire du statut social qui joue un rôle déterminant dans l'ascension des itinéraires et des territoires parcourus.

À El Hadaeik par exemple, commune de la vallée du Saf-Saf située à cinq kilomètres de la ville de Skikda, trois femmes du même âge (27 ans) mais dont le statut social et professionnel diffère, ont été approchées : une mariée sans profession (Hind), une autre célibataire au foyer (Lila), et une la troisième (Farah) également célibataire, mais institutrice à l'école primaire de l'agglomération. Les signatures géographiques des trois jeunes femmes (Carte n° 2) offrent une interprétation de lecture pertinente où les contours des déplacements dessinent un statut social.

Le statut de femme mariée confère à celle-ci un territoire plus étendu de déplacements, aussi fréquents et distanciables soient-ils : Hind se rend fréquemment à la ville de Skikda où elle fait ses courses, ou encore à Ramdane Djamel (à 5 km au sud d'El Hadaeik), vers des destinations familiales ou amicales. Ses déplacements incessants trouvent leur justification dans la liberté qu'elle éprouve et qu'elle a acquise après son mariage. Devenue selon l'expression du terroir « femme d'un homme », elle dit : « le mariage est une "Hourma" (protection). Je peux me déplacer comme je veux sans que mon entourage puisse commenter mes allées et venues. »

Pour Lila et Farah les choses sont différentes. Lila, célibataire au foyer, ne dispose que d'un champ limité de déplacements qu'autorisent ses besoins en service (achat, soin...) et qui ne dépassent pas les contours de son village. Sa mobilité est constamment négociée et n'est accordée qu'avec une permission ou si elle résulte d'une nécessité avérée. Quant à Farah, et en dépit de son statut d'institutrice, son lien territorial se réduit au parcours quotidien

3. W. Bouzar, *La mouvance et la pause, regard sur la société algérienne*, Seuil 1975., rééd. 1983, p. 305.

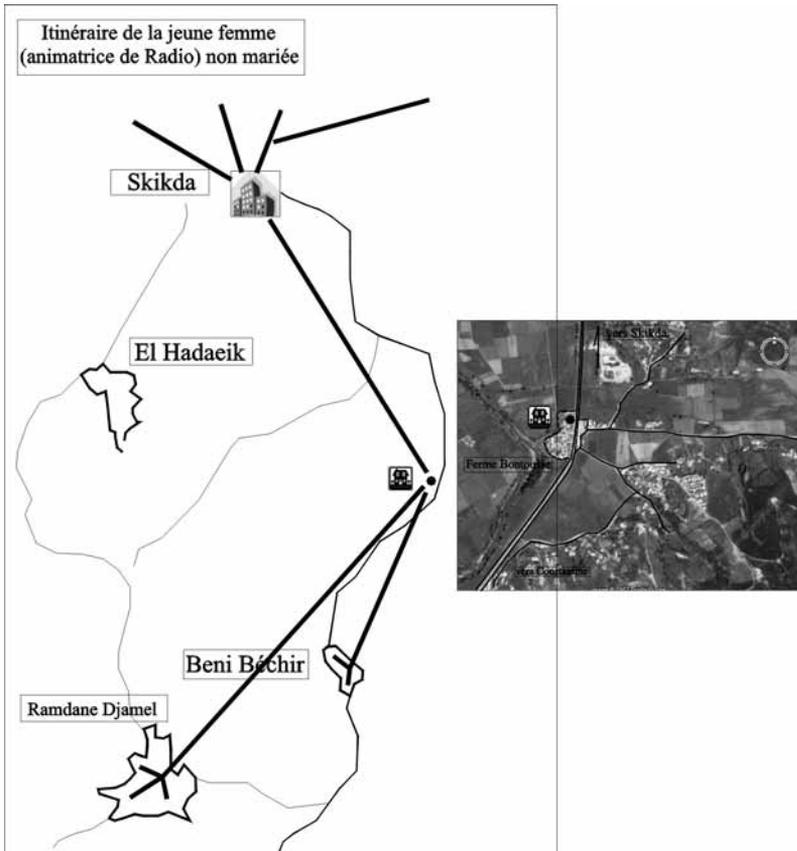


Carte n° 2: Ramifications territoriales et statut social des femmes

effectué vers son lieu de travail et les quelques points de commerce inclus dans son village et dont elle est coutumière. Ainsi, le statut social de la femme rurale – ici le mariage – influe sur la fréquence et les champs de ses déplacements et permet à la femme rurale mariée un graphe territorial plus étalé que celui de la jeune femme célibataire, que celle-ci soit au foyer ou travaille à l’extérieur.

Exception à cette règle générale peut-être, dans la composition de quelques familles, il a pourtant pu être constaté que lorsque le travail de la jeune femme apporte une aide appréciable au revenu de sa famille, cette jeune femme, en dehors de tout statut marital, pouvait avoir une signature géographique aussi étendue que celle des hommes. Comme le montre cet exemple d’une jeune femme de 32 ans qui vit avec sa famille dans une ferme agricole à Béni Béchir (à 12 km de la ville de Skikda) et travaille comme animatrice au siège de la radio à Skikda. Pour cela, elle effectue des déplacements quotidiens vers la ville. Par ses déplacements multiples, pour son travail ou pour ses courses, le dessin de la signature géographique de cette jeune femme (Carte n° 3) se présente en une arborescence tout aussi étendue que mouvante.

D’une manière générale, la femme, lorsqu’elle n’est pas assignée à résidence, pratique un territoire aux contours et limites déterminés par son statut social (marital). Ce territoire s’inscrit beaucoup plus dans la sphère de son agglomération ou des relations familiales qui



Carte n° 3: Signature géographique d'une jeune femme célibataire qui contribue au revenu de sa famille.

servent souvent de contrôle et d'arbitre. Ces déplacements féminins sont caractérisés par des mouvements radiaux dirigés plutôt vers le retour à la maison que vers une partance de cette dernière.

Les ramifications domestiques créent des liens entre l'habitante et son lieu d'habitat. Ces liens relèvent d'une logique du confort des lieux connus, nommés donc reconnus, où la territorialité féminine s'apparente davantage à la mobilité, au déplacement comme franchissement des horizons locaux qui rayonnent autour du lieu de la maison.

CONFLITS ET SOLIDARITÉS DES GROUPES HUMAINS

Contrastant avec ces liens territoriaux, les femmes rurales ont subi des déplacements sans retour, des départs définitifs qui aboutissent à une « errance rurale » qui relève des conséquences tragiques de l'insécurité créée par le terrorisme durant la période dite tragédie nationale. Cette situation a contraint plusieurs femmes à quitter leurs mechtas et

contrées éloignées et non sécurisées vers des lieux jugés plus sûrs. Des femmes, venues de *terra incognita*, des montagnes de Tamalous, des massifs de Collo ou des steppes d'Ouled H'baba, racontent leur périple d'errance dans les méandres de la vallée, terre arable d'asile. Habituees à une vie de stabilité, de suffisance, dans laquelle leurs déplacements se résumaient aux distances parcourues entre leurs habitats et leurs terres agricoles; aux sentiers parcourus pour aller puiser l'eau des sources ou accompagner leurs troupeaux en pâturage. Par une nuit de terreur (4 février 1998), la vie de ces femmes a été bouleversée, passant d'une vie de « pause » à une vie aux lendemains « d'errance » et sur des territoires incertains.

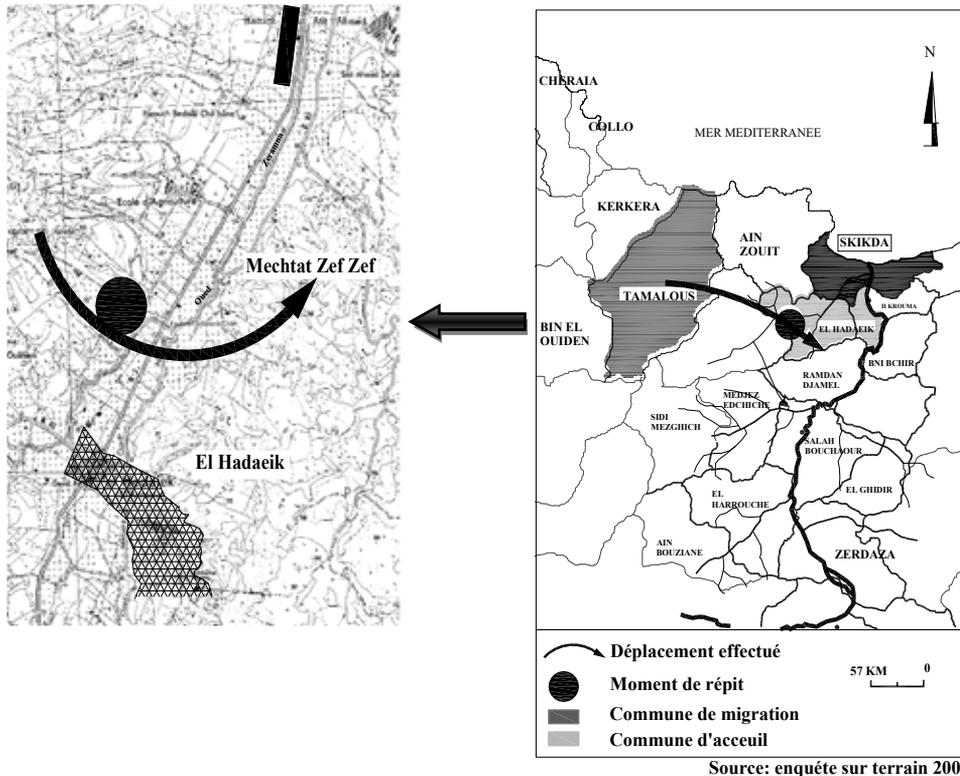
Ainsi, suite à des événements survenus ou à des échos de massacres sanguinaires près de leurs régions, les habitantes, la peur au ventre, se sont déplacées vers des endroits plus sécurisés, plus proches des réseaux routiers ou des chefs-lieux de communes; des espaces publics plus ou moins placés sous la protection de l'État ou des chefs-lieux de communes et des « milices d'autodéfense »⁴ comme source de sécurité, de reconstruction du lien avec une autorité ou une protection.

L'étude des nouveaux liens et lieux que ces « errantes » construisent tant bien que mal avec leurs lieux de « répit » permet de saisir cet état d'égarement de la condition humaine. Ces femmes qui ont été spoliées de leur dignité, de leurs liens et de leurs repères, vivent une errance qui se présente comme la pire des sentences à prononcer, et qui est aussi vécue comme la pire à subir. Leurs profils sont l'illustration de femmes errantes dans la vallée, de paysannes que le terrorisme s'est acharné à déposséder de leurs biens, de leurs terres, et de leurs liens identitaires.

L'un de ces premiers parcours d'errance est celui d'une mère de famille qui a erré avec ses deux filles et ses deux garçons (dont le père a été tué en leur présence à Tamalous à quelque trente kilomètres au sud-ouest de la ville de Skikda). Une paysanne, qui au lendemain du massacre a enterré son mari, pris ses enfants et les deux vaches qu'elle possédait et est partie en quête d'un toit sécurisant. Cette famille déchirée a vécu pendant trois mois devant le siège de l'APC (mairie) de Tamalous, squattant un coin de la place publique. Constatant par la suite que l'APC n'y pouvait rien, elle est repartie en direction de la mechta du Zef-Zef dans la commune de El Hadaeik, où elle s'est abritée dans le lit de l'oued Zeramna (un des affluents de l'oued Saf-Saf) durant une semaine, avant d'aménager un gourbi dans les décombres d'une maison en ruine où elle est installée jusqu'à ce jour.

Parlant de son ancienne maison, bien qu'elle ne mémorise que le crime commis en ce lieu, la mère confie, en regrettant l'hospitalité des murs construits vingt ans auparavant avec son mari: « On dit aujourd'hui que les lieux sont sûrs, et qu'on peut regagner nos maisons, si cela ne dépendait que de moi, j'y retournerais sans peur, laverai le sang qui entache mon sol et essaierais d'y vivre, j'aurais au moins un toit décent au-dessus de ma

4. Les « milices d'autodéfense » ou « groupe de légitime défense » ont été formées par des villageois et gérés par d'anciens moudjahiddines. Les autorités les ont armés pour qu'ils puissent se défendre contre les assaillants terroristes dans les régions montagnardes et très reculées. Certains groupes terroristes se sont déguisés en groupes d'autodéfense.



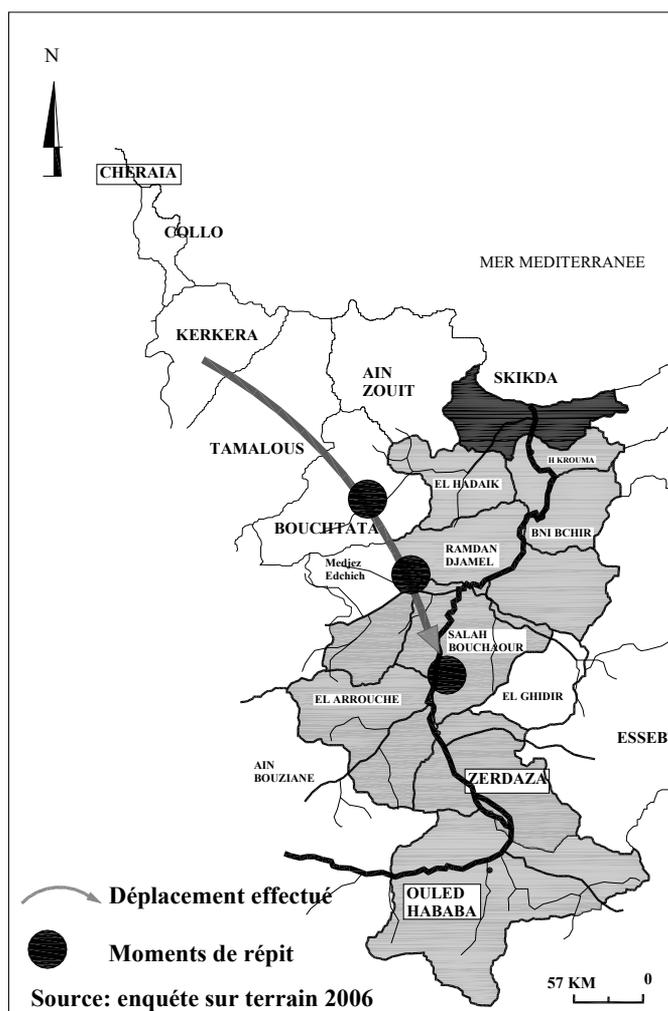
Carte n° 4: Tracés d'errance d'une habitante de Tamalous vers le lieu de son répit à El Hadaeik

tête entouré de mon cadre habituel, mais mes enfants sont effrayés à l'idée d'y remettre les pieds, leurs cauchemars n'ont pas encore cessé, c'est une déchirure et une rupture béante entre l'hier et l'aujourd'hui!»

Autre errance que celle de Malika, qui, à 35 ans, porte la lourde responsabilité de veiller sur ses trois enfants dans un lieu qui donnerait froid dans le dos aux plus téméraires. Son mari a été tué par les terroristes dans la nuit du 22 février 1997 dans une mechta à Kerkera près de Collo. Après l'avoir enterré, elle a évacué les lieux avec les habitants de sa mechta vers l'agglomération de Djebel Meksen où, avec l'aide de ses voisins d'infortune, elle a pu construire une cuisine et une chambre, une pièce de 5 m² qui abrite quatre personnes. Les murs y sont en toub⁵ et le toit est fait d'un assemblage de branches d'arbres et de tôles. Avec des mots de détresse qui témoignent de son courage de mère, elle parle de sa condition de femme seule tenant la responsabilité de la vie de ses fils: « Je mangerais la terre s'il le fallait, mais pourvu que mes enfants ne meurent pas, ne souffrent pas, je les garde sous mon aile.

5. Des roseaux enduits de boue et séchés qu'on mélange avec de l'argile (toub), servent à la construction des taudis.

Ce sont les habitants de mon douar ⁶ qui m'ont aidée à construire cette chambre, cet abri. Je me suis enfuie avec mes enfants en n'emportant rien, l'horreur nous a surpris. Notre maison dans les montagnes de Collo était magnifique, c'est terrible de devoir vivre ainsi sachant que là bas des "villas" ⁷ entières sont abandonnées à cause de l'insécurité.» Aujourd'hui, elle travaille comme ouvrière agricole saisonnière dans les champs de culture avoisinants à raison de 3000 dinars (30 euros environ) par mois, et vit de la charité des voisins qui la soutiennent dans les moments pénibles.



Carte n° 5: Tracé d'errance d'une délocalisée

6. Expression autochtone pour désigner un groupement d'habitat rural.

7. Les paysans attribuent l'appellation de « villa » à toute habitation en R + 1.

Toutes les vies en une

Le récit suivant, celui d'une jeune fille de 22 ans dont le père et le frère ont été tués au hameau de Dhira au sud de l'agglomération d'El Arrouch, illustre toute la déchéance d'une catégorie d'habitantes victimes d'une décennie sanguinaire : « Ils sont venus en pleine nuit, il était minuit passé, c'était le 30 mars 1996, j'avais 16 ans, ils sont entrés par nos vergers, notre maison était située à l'angle du lotissement agricole, c'était la première cible. Moi ! J'étais dans bit ed diaf (la pièce des invités) avec ma mère, et mon petit frère. Mon grand frère et mon père étaient sur la terrasse. Dès qu'ils ont aperçu les assaillants, ils nous ont demandé de nous réfugier dans l'écurie. Les terroristes sont entrés dans la maison, ont fouillé les pièces, mon père et mon frère sont descendus de la terrasse avec des bâtons et des barres de fer, seuls instruments de défense. Par la suite, ils sont tous sortis à l'extérieur. Avec ma mère on entendait des voix au-dehors tout près de notre écurie. Effrayés, on est monté comme des aliénés sur la terrasse, et de là on a vu que le hameau sombrait dans la terreur. Les femmes criaient, moi j'étais paralysée par la peur. Quant à ma mère, elle nous demandait de ne pas faire de bruit, nous nous sommes recroquevillés dans le coin du fond tapissé, sous un auvent, de roseaux qui, en temps normal, nous permettait avec nos voisines de nous retirer et de discuter sans être vues. Sachant que c'était trop tard pour mon frère et mon père, ma mère me regardait avec désarroi, elle savait que si on me trouvait on m'emmènerait...

Mon frère et mon père ont été égorgés sous l'arbre de notre maison, et les terroristes devaient retourner à la maison pour la piller, mais les cris des gens et les projecteurs allumés, les en ont dissuadés. Les voisins ont commencé à affluer, il y avait des cris partout. Quelques hommes de la mechta ont pris l'initiative d'enterrer mon frère et mon père, les seules victimes ce soir-là. Dans la pénombre et dans un tumulte meurtrier, car les criminels risquaient de revenir, nous avons pris quelques vêtements et nous sommes descendus, le douar entier, vers l'oued. La nuit d'après on l'a passée dans le lit de l'oued et le lendemain on est arrivé ici dans l'agglomération de Djebel Meksen⁸. Plus de vingt familles ; on a été hébergés chez les habitants de l'agglomération, ils ont ouvert leurs maisons pour nous. Nous dormions et mangions tous ensemble, jusqu'à avoir construit ce taudis d'une chambre. Les hommes retournent dans notre hameau le matin, ils récupèrent chaque fois quelques affaires et essaient de travailler les parcelles agricoles devenues des friches. Les autorités ont tout brûlé, nos maisons, nos vergers, pour que les criminels ne s'y réfugient pas. Nous nous en remettons entièrement à Dieu. »

Désormais la jeune paysanne vit cloîtrée dans un conglomérat d'infortune. Chaque matin elle fait sa part de ménage en essayant de nettoyer la cour et la seule pièce du taudis, prépare un pain et le sert avec du lait, seuls aliments que sa famille peut se permettre grâce à la charité de voisins aussi démunis qu'elle. Plus tard dans la soirée, elle reçoit les voisines autour d'un ouvrage de tapisserie, où elles discutent jusqu'à très tard dans la nuit : « surtout

8. Petit conglomérat au sud du village de Salah Bouchaour.

ne pas rester seule», confie-t-elle. Son habiter se résume au fait de survivre, de s'intégrer sans se désintégrer dans son nouvel habitus.

La nostalgie de « l'habiter » passé reste ancrée dans les mémoires et les perceptions et ajoute à la détresse. Une des mères, délocalisée de son douar au lieu dit Satah, s'est installée dans le village socialiste d'Oued El Qsab au nord de la commune de Salah Bouchaour. De son habiter passé elle dira : « Je voudrais rentrer chez moi, mes filles ne sortent jamais. Les jeunes s'agglutinent devant les portes, ils errent toute la journée. Si on sort une seconde, on sera pour eux l'attraction de l'instant. Au Satah nous avions au moins des jardins où l'on passait des heures à cueillir les légumes. On sortait avec nos gandouras⁹, non voilées, personne ne nous épiait. Avec l'insécurité et le massacre on ne pouvait plus rester chez nous. Des fois on frappait à notre porte en pleine nuit, et je ne pourrai vous décrire cette peur qui se noue au ventre à vous décomposer vivant. J'ai dû donc faire arrêter l'école à mes filles, car elle était éloignée de quatre kilomètres de notre douar. Mais au moins là-bas elles sortaient toute la journée dans les champs et se promenaient entre les arbres. Ici, au village d'Oued El Qsab, elles sont en sécurité certes, mais sans aucune vie. »

Après une nuit de massacre qui fit six victimes dans sa mechta, elle et les siens ont échappé aux assauts meurtriers en courant comme des fous vers la route communale, laissant la tuerie derrière eux et n'apprenant la mort de leurs proches que le lendemain matin. « C'était horrible, la nuit, les cris de l'horreur déchiraient nos ventres de peur, nos nuits étaient aussi incendiaires et claires qu'à l'heure d'un zénith brûlant (Kayla hamya), nous devons tout quitter pour vivre. Aujourd'hui, nous sommes, en plus de la peur, inhibés par les maisons d'autrui, on a erré d'une maison à l'autre, et même si la compassion est présente, la reconnaissance des siens est absente. » Ils ont fini par acheter au prix de 600 000 dinars algériens (6000 euros environ) une maisonnette complètement délabrée dans le village socialiste. La vente est illégale, car la maison est sans acte de propriété. Du prix exorbitant l'habitante nous avoua : « Il nous aurait demandé le double, on l'aurait payé, ce qu'on a vu là-bas au Satah était monstrueux. »

L'enfermement chez soi est l'un des faits désormais récurrents dans les discours des femmes rurales. Elles étaient habituées à sortir dans leurs hameaux, car les maisons qu'elles occupaient étaient espacées les unes des autres et entourées de jardins et de vergers. Aujourd'hui elles sont installées dans des amas de gourbis et, malgré les solidarités sociétales qui apaisent la dureté du quotidien, elles restent cloîtrées dans leurs abris. Le tassement, la promiscuité, au lieu de faire aspirer à l'évasion, poussent à la claustration.

Survivre en délirant

Ces récits décrivent les conséquences de la décennie noire, celle du terrorisme, sur l'habiter des femmes dans la vallée du Saf-Saf. Cette période meurtrière a engendré un bouleversement dont les séquelles sont toujours apparentes. Les habitants de hameaux

9. Robe d'intérieur large, très simple, souvent sans manches, avec des motifs fleuris.

entiers ont été massacrés; des femmes et des fillettes ont été violées et se sont retrouvées seules, bannies de leurs familles, et contraintes d'occuper un habitat d'infortune, et à essayer de survivre du mieux qu'elles le peuvent; tentant d'oublier l'horreur et l'indignation de la souillure¹⁰.

Les ignominies affligées aux femmes rurales durant cette tragédie ont été des plus abjectes. Ce sont les femmes paysannes des mechtas éloignées, parfois même assez proches des villes, qui ont été les proies accessibles des sévices les plus abominables. Violées, souillées par des individus armés qui, débarquant dans leur village, les enlevaient après avoir tué leurs pères ou leurs frères; elles étaient derrières eux comme de vulgaires butins avant d'être soumises à de vils asservissements.

Souvent livrées à leur sort, proies de condamnations accablantes, ces jeunes filles deviennent après leur libération ou leur fuite des personnages sans territoires qui cherchent des issues. Dépourvues d'ancrage, de repères, elles s'accrochent à des rivages friables, des charités fugitives, des condamnations accablantes, car la société rurale, patriarcale dans ses fondements, ne pardonne pas l'avilissement et supporte mieux le deuil que le déshonneur.

Les solidarités parentales se montrent parfois clémentes envers ces victimes, plusieurs exemples de solidarités, similaires aux soutiens familiaux du temps de la guerre d'indépendance¹¹, apparaissant au sein de ces familles rurales. Ainsi, quelquefois grâce aux liens parentaux de cousinage, ces jeunes filles retrouvent une nouvelle dignité, des cousins acceptant d'épouser leurs cousines assaillies et d'être les pères des enfants nés de ces viols¹².

C'est l'exemple de Hakima (31 ans) qui élève son fils sous l'aile protectrice de son cousin-mari. Hakima a été agressée devant sa famille lors d'un carnage dans sa mechta à Ouled Hababa. Elle raconte son histoire effroyable: « Les assaillants étaient déjà passés pour imposer aux jeunes filles de la région ce qu'ils appellent Zaouadj El Moutaa (mariage de jouissance)¹³. C'est un mariage non toléré par notre religion. Celui qui me l'a proposé était le fils d'un voisin devenu terroriste. Il revenait souvent chez ses parents pour s'approvisionner.

10. D'après le quotidien *Liberté*, n° 4520, du 25 juillet 2007, il a été recensé au moins 9000 femmes violées, depuis 1991, début effectif de la violence islamiste armée. Une partie d'entre elles ont été assassinées. D'autres ont pu être sauvées, mais avec le poids de grossesses indésirables.

11. Les solidarités se manifestent à l'image de l'ancienne guerre d'Algérie à travers la condition féminine et le maintien de l'honneur tribal. Au temps de la guerre de libération, lorsque les soldats français souillaient des jeunes filles algériennes, devant leurs familles, les jetant par la suite à leur supplice, c'étaient les voisins ou les cousins qui recueillaient ces filles violentées et leur offraient une dignité et une protection.

12. Sachant qu'il aura fallu le courage d'un ministre de la Santé pour voir le drame des filles violées dans les maquis et tombées enceintes quelque peu atténué, lorsqu'il autorisa leur avortement (interdit en Algérie) et, bien entendu, celui du ministre des Affaires religieuses qui donna son *quitus*, en promulguant une fatwa, pour légitimer l'avortement de ces filles..

13. Faux mariage, stipulé par une fatwa (avis juridique donné par un spécialiste de la loi religieuse islamique, dans ce cas «l'émir»). Religion déformée et au nom de laquelle des milliers de filles ont été violées dans les années 1990 par les hordes terroristes.

Le jour du carnage, il m'a violentée devant ma famille. C'est mon cousin qui a daigné m'offrir son aide et élever avec moi mon fils. » Toute la mechta était au courant de son état et connaissait le coupable mais personne n'a rien dit le jour où il rentra au village en repent, grâce à l'amnistie nationale ¹⁴.

Cette catégorie de victimes auxquelles les pires sévices ont été infligés est cataloguée dans la rubrique générique pudiquement désignée : « atteinte à la pudeur ». Ces victimes endurent une double injustice. D'une part, elles sont déshumanisées, blessées, humiliées, de l'autre, elles ne sont pas prises en charge et ne bénéficient d'aucun statut si ce n'est celui qui les pousse à la solitude par la faute des autorités, de la famille et du conservatisme sociétal qui empêchent toute volonté de voir le « problème » objectivement.

À cheval entre une ruralité éclatée et une urbanité idéalisée, la femme rurale vit une situation frustrante et perturbée qui accroît sa vulnérabilité et, paradoxalement, lui offre les facteurs de sa mutation pour devenir un acteur social. Habiter le territoire rural en Algérie est façonné par des habitudes sociales subies/mises en œuvre par les femmes, dans la multiplicité des quotidiennetés et sous la contrainte des codes sociaux. Si l'habitation traditionnelle donnait à voir une image plutôt stable de la structure familiale, elle montre à présent que les structures traditionnelles s'ouvrent incontestablement vers l'extérieur en mettant en place des processus de dynamisme, régulés par les relations plus ou moins diffuses que l'habitante confectionne par sa pratique des territoires proches ou distant de sa maison.

Parmi les multiples niveaux qui existent entre celui de la personne et celui de la société, les solidarités sociétales, les conflits d'appropriation territoriale scandent les rythmes sociaux de cet habiter rural écorché par une période de terreur accablante. Un habiter caractérisé par des parcours reconnus qui sont devenus des parcours d'errance aux tracés incertains et qui conduisent les femmes rurales à une claustration obligée et à une immuabilité désolante.

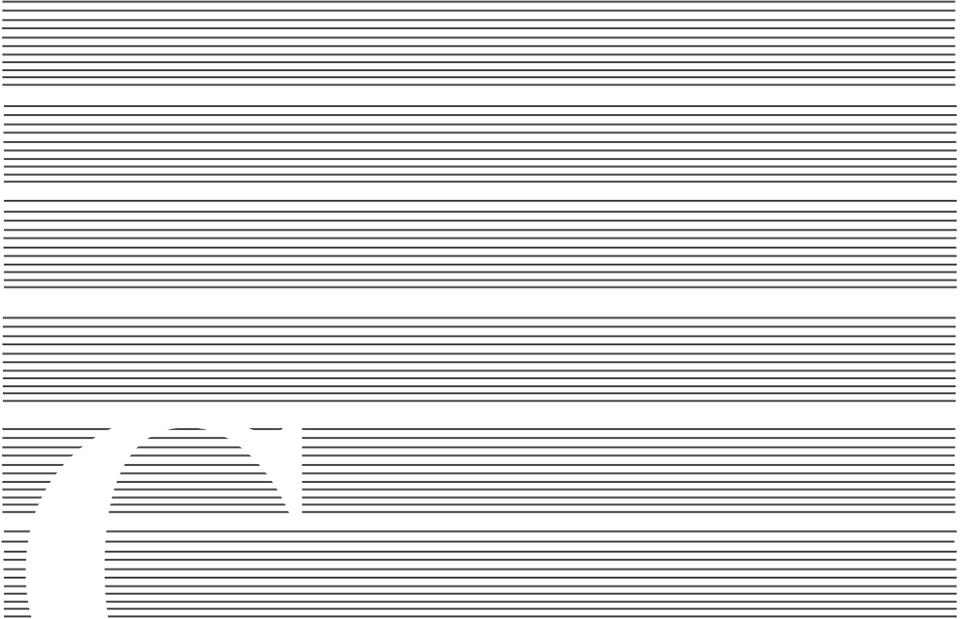
Cette terreur que les assaillants ont ancrée dans les cœurs par l'affaiblissement des âmes et le déshonneur des femmes a causé la dissipation du cercle féminin radiant qui définissait les maisons rurales d'antan. Des maisons où la femme est feu, mais aussi femme qu'on ne voit pas, femme fuyante mais qui pourtant est là; femme évasive comme l'eau de quelque source souterraine.

Sur les rives de l'oued Saf-Saf, dans une vallée asile, signe d'une féminité liquide et frissonnante, des femmes naissent et sont nommées. D'autres meurent et sont oubliées. Mais d'autres liens se nouent, aussi, entre les lieux et ces femmes rurales qui attendent patiemment le changement. Ces liens sont d'abord ceux qu'inscrivent ces femmes qui parcourent ces lieux et dessinent ainsi, par leurs mouvements, autant de territoires qu'habiteront les femmes rurales de l'Algérie profonde.

14. Application par le Président algérien de la « concorde civile », votée par référendum en 2003, stipulant le pardon des terroristes n'ayant pas commis de meurtre. Ce qui leur a donné le droit de réintégrer la société civile.

BIBLIOGRAPHIE

- S. Aïssat, J. Dimet, P. Euzière, *Algérie une guerre à la société*, Éditions sociales/regards sur le monde, 1996.
- Y. André, *Les représentations spatiales*, Economica, Anthropos, 1998.
- W. Bouzar, *La mouvance et la pause, regard sur la société algérienne*, Seuil 1975., réed. 1983.
- J. Copans, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Sciences sociales, Nathan, 1996.
- M. Feraoun, *La Terre et le Sang*, Seuil, 1953.
- O. Lazzarotti, *Habiter la condition géographique*, Belin, 2006.
- K. Messaoudi, *L'habitat et l'habiter en territoire rural: inscription spatiale et mutation*, thèse de doctorat es sciences, Constantine 2008.
- K. Messaoudi, « Le cercueil du vivant : un habitat algérien aux limites de l'insoutenable », *Les Cahiers géographiques du Québec*, volume 51, n° 143, 2007, p. 137-154.
- B. Stora, *La guerre invisible. Algérie, années 90*, Presses de Sciences Po, 2001.



CONFRONTATIONS

CAPITALISME ET ESCLAVAGE À CUBA

Rémy
Herrera *

Les Espagnols, à la recherche d'une route maritime menant aux richesses de l'Asie, atteignirent la côte de Cuba le 28 octobre 1492, à Bahia Baraiay, au nord de l'Orient actuel. Cette terre, d'une superficie à peine inférieure à celle de l'Angleterre, et que Colomb crut être le Japon (*Cipangu*, des récits de Marco Polo), était peuplée. Vers 1500, l'île comptait une population amérindo-cubaine de plusieurs dizaines de milliers d'individus, sans doute moins de 100 000. Cette population comprenait des formations sociales hétérogènes, qui, contrairement aux hautes cultures amérindiennes du continent, ne connaissaient pas la roue ni la métallurgie du fer, la domestication et la traction animales, pas plus que l'écriture ou le calcul. Les plus évoluées, celles des Arawaks (Tainos), étaient divisées en classes, avec un système de caciquats provinciaux, mais dépourvues de propriété privée et d'État. Ce sont ces peuples qui subirent le choc démographique le plus violent de l'histoire moderne : un recul de population de l'ordre de 10 à 1 en une génération. Les Amérindo-cubains n'étaient plus qu'environ 15 000 en 1530, et, au début du xvii^e siècle, entre 1 000 et 2 000 (pour 12 000 habitants insulaires). Le recensement de 1662 fit état d'à peine 2 000 foyers indiens, vivant dans une misère extrême. L'histoire moderne de Cuba commença donc par un chaos, au milieu duquel s'effectua l'appropriation des terres, avec tout ce qui, au-dessous comme au-dessus, s'agrégeait à elles.

PILLAGE COLONIAL ET MARCHÉ MONDIAL

Sitôt conquise, la colonie vit ses richesses minérales livrées au pillage. Le cycle de l'or couvrit la période 1511-1540 ; celui du cuivre s'étendit de 1528-30 à 1600-1610. Les classes dominantes organisèrent les déportations d'Indiens sous *encomienda*¹ vers les mines, puis celles d'esclaves africains. Ces derniers, probablement introduits à Cuba dès 1511,

* Chercheur au CNRS, Centre d'Économie de la Sorbonne, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

1. Commande.

rejoignirent les travailleurs forcés indigènes. Pour pallier le manque de main-d'œuvre, les propriétaires de mines bénéficiaires des distributions de terres et de travailleurs sollicitèrent auprès du roi d'Espagne l'autorisation de déplacer vers Cuba des esclaves déjà déportés à Hispaniola. Des licences d'importation furent distribuées à l'oligarchie et, à partir des années 1520, des *cargamentos de ebano vivo*² arrivèrent, par centaines d'individus – notamment du Cap Vert. Très tôt donc, Indiens et Africains travaillèrent côte à côte, soumis, malgré des statuts distincts, à des conditions assez similaires en pratique. Les flux de déportés restaient irréguliers, mais les esclaves ont été dès l'origine relativement nombreux à Cuba. La colonie se constitua en économie d'exportation, sur la base du système esclavagiste. Après une vague initiale de déportations liée au cycle de l'or, le trafic négrier vers Cuba se stabilisa durant plus d'un siècle, en phase avec l'entrée de celle-ci dans sa longue période de stagnation (1600-1750). De 1540 à 1670, plus de 300 Africains étaient en moyenne débarqués sur l'île chaque année. Le nombre d'esclaves arrivés vivants à Cuba entre 1511 et 1760 est estimé à environ 60 000 personnes. Le passage entre les mains de négriers anglais de l'*asiento*, le monopole de la traite dans l'empire hispanique, accrut sensiblement ces flux, après le traité d'Utrecht (1713).

Si l'esclavage a été institué et fit système à Cuba dès la *conquista*, son essor fut très étroitement lié à celui de la production de sucre, soit à la montée en puissance des grands propriétaires fonciers sucriers. Leur stratégie de connexion au marché mondial fut celle d'une insertion de la colonie, en position dominée mais dynamique, au sein du système mondial capitaliste. Elle opéra par une alliance passée entre classes dominantes créoles – propriétaires de moulins, planteurs et marchands – et classes sus-dominantes du centre – intérêts mercantilistes espagnols, ensuite anglais, enfin anglo-américains. Cette spécialisation sucrière intervint entre 1750 et 1850 et allait faire de l'île, dès le milieu du XIX^e siècle, le plus gros exportateur de sucre au monde. La base de cet essor reposait sur le système esclavagiste, étendu sur une échelle si large qu'il déformait toute la structure sociale coloniale, en hiérarchisant les différentes fractions de son prolétariat et en complexifiant les conditions de la lutte des classes.

L'histoire du sucre est celle d'une lente translation des échanges de l'Inde – principal producteur jusqu'au XV^e siècle – vers la Méditerranée, sous l'impulsion des marchands perses et arabes, puis italiens, qui détenaient au XIV^e siècle un quasi-monopole pour le raffinage et contrôlèrent les centres de production. La réapparition de l'esclavage en Europe, au début du XV^e siècle, dans les îles méditerranéennes (Chypre, Malte, Sicile), est associée à l'émergence du capital marchand et à la combinaison d'un dispositif de plantations sucrières fermées sur elles-mêmes (démonétisées dedans) pour y fixer la main-d'œuvre par la violence, mais ouvertes et même attachées au marché mondial (créatrices de richesses dehors) et d'une structure de propriété de la terre caractéristique du temps de la *reconquista* chrétienne. Les expéditions maritimes ibériques déplacèrent les plantations de la Méditerranée vers les îles

2. Chargements d'ébène vivant.

atlantiques de la circumnavigation de l'Afrique (Madère, Açores, Canaries), où la culture de la canne ne se fit plus que sur une base exclusivement esclavagiste, puis vers le Brésil, enfin vers les Caraïbes, dans les possessions hollandaises, anglaises (Barbade, Jamaïque) et françaises (Haïti, jusqu'en 1789). Dans la décennie 1790, de nombreux concurrents existaient : Brésil, Jamaïque, Martinique, Grenade, Barbade, Guadeloupe, Saint-Kitts, Surinam... C'est Cuba qui prit la suite d'Haïti, en se chargeant de produire ce qui devait devenir l'une des marchandises les plus importantes du commerce international au XIX^e siècle. Toute l'histoire de Cuba, jusqu'à nos jours, allait en être marquée.

FACTEURS EXOGÈNES DE LA SPÉCIALISATION SUCRIÈRE

Si Cuba a été spécialisée dans la mono-exportation de sucre, c'est que plusieurs chocs exogènes l'imposèrent par à-coups successifs, plaçant l'île, à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, sur une trajectoire productive et commerciale dynamique, mais très violente pour son prolétariat – le noir d'abord. Premier choc : la prise de La Havane par les Anglais, en 1762, au moment où ces derniers étaient sur le point d'emporter la victoire dans la guerre de Sept Ans et avec elle, aux dépens de la France, le plus vaste empire colonial de l'époque. L'occupation militaire anglaise dura moins d'un an, mais son impact fut énorme. Cuba comptait 30 000 esclaves au travail en 1760, après deux siècles et demi de colonisation ; la traite des Anglais en introduisit 11 000 en onze mois, ce qui provoqua un changement d'échelle décisif du système esclavagiste cubain. Et le monopole colonial de l'Espagne était brisé.

Le deuxième choc exogène fut la connexion de Cuba au marché des États-Unis, proche, vaste et en plein essor. L'indépendance de 1776 les avait coupés des marchés coloniaux anglais des Caraïbes, avec lesquels ils réalisaient jusqu'alors l'essentiel de leur commerce extérieur (vivres). En remplaçant les îles caribéennes, Cuba bascula dans une nouvelle dépendance, de nature économique, plus profonde et prégnante encore que la domination coloniale. Tissant lentement les liens qui attachent par un échange inégal une périphérie à son centre, et imbriquant la structure productive de l'île dans celle du Nord, telle une extension territoriale outre-mer des États-Unis nécessaire à l'élévation des taux de profit de ce pays, des relations commerciales étroites se nouèrent entre classes dominantes cubaines (sucriers) et états-uniennes, tout spécialement sur la côte nord-est : négociants, fermiers, armateurs, industriels, banquiers, et bien sûr négriers... Le socle commun en était l'esclavage. Les États-Unis se tournèrent vers Cuba, qui devint leur principal débouché extérieur. Ils lui achetaient du sucre, brut exclusivement, pour leur industrie de raffinage et leur marché de la côte est. Et ils lui fournissaient, en échange, de quoi le produire, moyens de production et financements : des esclaves, payables à crédit sur les recettes d'exportations futures de sucre, du matériel agricole, des vivres pour les captifs, des caisses et des sacs...

Le troisième choc qui frappa Cuba fut, à partir de 1791, la guerre d'indépendance haïtienne. La révolte des esclaves haïtiens élimina le plus grand concurrent sucrier sur le marché international. Les prodigieux profits offerts par la hausse rapide du prix du sucre

durant cette période provoquèrent, à Cuba, une expansion fulgurante de la production sucrière. Et 10 000 colons français d'Haïti choisirent les terres de l'Orient cubain comme lieu d'exil, emportant avec eux leur capital, leurs techniques, leurs réseaux marchands et bancaires, et quelque 10 000 esclaves.

ESSOR DE L'ESCLAVAGE CAPITALISTE

Pour métamorphoser la formation sociale, ces chocs exogènes durent être amplifiés par des conditions endogènes à la colonie, physiques, topographiques, climatiques, techniques – qui faisaient de Cuba une île à sucre « idéale » et de La Havane un point cartographique « parfait » –, mais aussi socio-économiques. Parmi ces dernières conditions, soulignons la dissolution progressive du *latifundio* dans les régions occidentales – grosses productrices –, la transformation des propriétaires fonciers en sucriers et l'éviction des producteurs concurrents, principalement ceux de tabac, rivaux les plus résistants des sucriers, et de café. Ces évolutions libérèrent des terres et des bras pour le sucre. Elles impulsèrent un essor des forces productives, portant le système esclavagiste à un degré supérieur d'exploitation, et liquidèrent simultanément les rapports de production archaïques, en libéralisant le commerce, en changeant la terre en marchandise, en faisant entrer tous les hommes dans la sphère marchande.

Entre les décennies 1760 et 1860, l'essor fulgurant de la production sucrière à Cuba, en dépit de crises et de la concurrence des betteraviers européens, transforma l'archaïsante colonie espagnole en plus gros exportateur de sucre au monde. Les richesses générées dérivait de la surexploitation esclavagiste. Le rythme des déportations de travailleurs noirs africains par la traite transatlantique s'accéléra. La population esclave, composée de 64 500 individus en 1792, s'élevait à 286 042 en 1827. Le pic du nombre d'esclaves fut enregistré lors du recensement de 1841, qui fit état, pour 152 838 Noirs libres et 418 291 Blancs, de 436 495 esclaves (281 250 hommes et 155 245 femmes), soit 44 % de la population – proportionnellement plus qu'au Brésil à la même époque. Dans les années 1840, les esclaves formaient 80 % de la force de travail sur l'île. Ils étaient 375 000 en 1855, 285 000 en 1871, et encore 100 000 en 1883. Le nombre total de déportés de la traite vers Cuba, entre 1511 et 1886, a très vraisemblablement dépassé un million de personnes – amenées des centres concentrationnaires de Gorée, Sierra Leone, Maniguette, côtes des Dents et de l'Or, golfes du Bénin et du Biafra, Loango, Mayumba, Benguela, Mozambique... Les estimations les plus basses donnent près de 530 000 importations légales à Cuba de 1512 à 1865 – hors trafic interlope. Avec celui-ci, le nombre de déportés de la traite est beaucoup plus élevé – sans compter que le Brésil a aussi vendu des esclaves à Cuba, légalement, longtemps après l'abolition de la traite transatlantique. Les flux dirigés vers l'île, tardifs, s'amplifièrent dans les premières décennies du XIX^e siècle – alors même qu'entraînait en activité la commission mixte anglo-espagnole de contrôle de la traite. De 1817 à 1821, on compta 85 000 esclaves arrivés vivants sur l'île (dont 26 000 pour la seule année 1817, pic des importations). Entre 1851 et 1860, on en dénombra 125 000.

Sous le poids du nombre d'esclaves et l'hégémonie des sucriers, la paysannerie insulaire – quelque 400 000 *guajíros*³ en 1860 – consacrait une part toujours plus grande de sa production aux denrées alimentaires pour les captifs des plantations. Le système esclavagiste pesait lourdement sur toutes les autres formes de travail, dont le salariat, qui coexista longtemps avec l'esclavage, y compris dans les sucreries. Le recensement de 1862 indique que, dans le secteur sucrier, travaillaient 172 671 esclaves noirs, 3 876 Noirs libres et 41 661 Blancs. La « croissance » de l'économie cubaine n'a ainsi pas grand-chose à voir avec un « développement », si ce n'est celui du système esclavagiste, certes imposé et contrôlé par les sucriers créoles, mais surtout commandé et impulsé par les classes sus-dominantes états-uniennes. Un siècle et demi durant, et jusqu'en 1886, l'esclavage fut le problème cubain fondamental ; tant il est vrai que le consensus établi entre classes dominantes espagnoles et créoles sur sa pérennité constitua – mêlé aux intérêts économiques et militaires – l'un des motifs du refus de déclarer l'indépendance de l'île avec celles des autres pays d'Amérique latine. Au début du XIX^e siècle, le spectre révolutionnaire qui hantait les Caraïbes était moins celui de libération nationale d'un Simon Bolivar que celui d'une émancipation noire d'un Toussaint Louverture.

L'ENTRÉE EN CRISE DU SYSTÈME ESCLAVAGISTE

Quand les classes dominantes insulaires et péninsulaires commencèrent à s'y intéresser le plus activement, l'Espagne dut abolir la traite négrière, en droit, sous la pression de la puissance hégémonique de l'époque, l'Angleterre. Cette dernière, après avoir fourni au trafic ses plus gros négriers, fit la première le choix de sa suppression. L'abolition de l'esclavage n'intervint pourtant qu'en 1886 à Cuba, un demi-siècle après les colonies anglaises, mais 20 ans seulement après les États-Unis. Les sucriers cubains parvinrent à le maintenir en activité, fort tardivement et à très grande échelle, au prix d'efforts considérables. Les causes de l'entrée en crise du système esclavagiste cubain, dans les années 1860, sont à la fois internes et externes. Elles sont liées, en creux, aux raisons qui rendaient indispensable du point de vue du capital mondialement dominant son remplacement par une forme mieux adaptée et plus rentable d'exploitation du travail – le salariat –, qui servit d'appui à l'expansion d'une production sucrière modernisée, bientôt totalement contrôlée par les intérêts états-uniens.

Le premier facteur qui poussa le système esclavagiste cubain dans la crise, extérieur mais décisif, est l'abolition de la traite (en 1807), puis celle de l'esclavage (1833), par l'Angleterre. Celle-ci disposait des arguments pour faire plier l'Espagne et, en logique, de ceux pour contraindre sa colonie. Au-delà des discours philanthropiques, l'Angleterre avait intérêt à précipiter ces abolitions. En 1807, le blocus continental avait provoqué une surproduction sur son marché interne, incapable d'absorber le sucre de ses colonies caribéennes, ni de l'écouler en Europe. En freinant la traite, elle faisait monter les prix des esclaves sur le

3. Petits paysans.

marché et accroissait le coût du capital pour ses rivaux. En 1833, les stocks anglais étaient encore plus élevés, et la concurrence mondiale s'était exacerbée. Abolir l'esclavage revenait à pousser à la faillite les sucriers étrangers, notamment ceux de Cuba, qui exportaient en Europe, jusqu'en Prusse et en Russie. Lorsque l'Angleterre autorisa en 1831 l'importation sur son sol de sucre cubain, elle le réserva pour le raffinage et la réexportation au motif qu'il était « produit par des esclaves », se gardant d'appliquer la restriction au café du Brésil, principal destinataire de ses investissements en Amérique du Sud, ou au coton des États-Unis, grâce auquel ses filatures inondaient l'univers de leurs produits. D'ailleurs, au début du XIX^e siècle, les raffineries anglaises s'approvisionnaient dans les colonies de l'Inde et de Maurice, où étaient employés des coupeurs de canne libres, mais payés à des salaires extrêmement bas. En prenant l'initiative d'un passage accéléré au salariat, au travers de contrats de travail contraint, l'Angleterre sacrifiait ses planteurs caribéens mais consolidait son hégémonie mondiale. La question cubaine ne pouvait plus être négligée : vers 1850, 30 % du sucre produit dans le monde l'était à Cuba et près de 30 % du sucre consommé l'était par l'Angleterre. Et les banques britanniques ne se gênèrent pas pour financer les sucriers cubains dans leurs affaires avec les négriers.

La deuxième raison de la crise est interne à Cuba. Elle tient à la radicalisation de sa lutte des classes dans la première moitié du XIX^e siècle – mesurée par la fréquence accrue des révoltes d'esclaves et des fuites de *cimarrones*⁴ (voir Annexe) – et aux échecs répétés des sucriers dans leurs tentatives de réformer leur système de domination. Les classes dominantes cubaines répondirent à l'abolition de la traite et aux soulèvements des esclaves par l'accélération de la traite clandestine, rarement interceptée, et la répression. L'île fut placée sous commandement militaire ; les Noirs insurgés étaient traduits en conseil de guerre. Le système esclavagiste présentait pour les possédants des avantages, sauf celui d'être aisément réformable. À Cuba, la rentabilité de l'esclavage ne put être maintenue que par l'accroissement du nombre d'esclaves mis au travail, l'intensification de la surexploitation et le durcissement des conditions de vie qui leur étaient imposées. Le taux de mortalité des esclaves s'éleva continûment au cours des premières décennies du XIX^e siècle. Dans un contexte où les révoltes et les fuites rendaient le système plus coûteux économiquement et instable politiquement, l'accélération du rythme de la traite ne pouvait suffire pour augmenter la production et répondre à la demande mondiale.

Il fallut pour les sucriers favoriser les réallocations d'esclaves des zones rurales afin de les concentrer dans les cannaies. La bourgeoisie des villes dut louer, durant la *zafra*⁵, des domestiques comme coupeurs de canne. L'État s'employa lui-même à diriger vers les plantations les quelque 26 000 Noirs libérés lors de la petite centaine d'interceptions de navires négriers du trafic interlope entre 1824 et 1866. Le rapt de Noirs libres, revendus comme esclaves par les agents des sucriers, était fréquent. Les propriétaires cubains essayèrent

4. Marrons, esclaves en fuite.

5. Récolte de la canne à sucre.

un temps d'imiter une innovation qui avait fait la fortune des colons britanniques des Caraïbes et des cotonniers nord-américains, au bel esprit d'entreprise : l'élevage intensif d'esclaves par couplage de reproductrices et d'étalons. L'expérience, incompatible avec les cadences de travail des exploitations sucrières et trop onéreuse, ne réussit pas aussi bien qu'aux États-Unis ou en Jamaïque, et fut abandonnée.

LA LENTE TRANSITION AU SALARIAT

Les classes dominantes tentèrent de contraindre les petits paysans blancs à venir travailler sur les terres à sucre, aux côtés des esclaves, comme ce fut le cas à Porto Rico. À Cuba, cela comportait pour elles plus d'inconvénients que d'avantages, en menaçant de ruiner les fournisseurs de denrées pour captifs et en risquant de souder les travailleurs noirs et blancs, jusqu'alors séparés, hiérarchisés et confrontés dans un rapport de haine raciale contribuant à renforcer la domination des latifundistes. Les sucriers devaient coûte que coûte importer de la main-d'œuvre immigrée. Autour de 1835-1840, ce furent des paysans pauvres espagnols, des Canaries, de Catalogne, des Asturies ou de Galice, qui arrivèrent. Soumis à des conditions de vie pires qu'en Espagne, statutairement libres mais durement contraints, beaucoup s'enfuyaient des sucreries, ce qui obligea l'État à adopter, comme en Europe, des lois contre le vagabondage. Des émeutes éclatèrent dans les ports cantabriques, empêchant l'embarquement des *peones*⁶. La situation était si préoccupante qu'un projet de réintroduction d'esclavage blanc aurait été discuté, à l'époque, dans les salons des commissions préparatoires aux débats des *Cortes*.

Une autre vague de travailleurs blancs pauvres arriva dans les années 1840-1845, en provenance d'Irlande, la colonie européenne de l'Angleterre. Travailleurs parmi les moins chers d'Europe, endurants et éprouvés, ces ouvriers furent débarqués à Cuba pour construire ses voies ferrées et extraire le cuivre de ses mines, dont les concessions étaient tenues par des capitaux anglais. Ceux qui ne perdirent pas la vie au travail ou ne s'enfuirent pas furent rapatriés à l'expiration des contrats. Ce que recherchaient les propriétaires cubains – qui continuaient à importer des esclaves du Brésil, légalement, ou, illégalement, via les négriers états-uniens –, c'étaient des travailleurs présentant des caractéristiques comparables à celles des Africains (résistance à l'enfer des plantations) et qu'il était envisageable, par la loi, la ruse ou le racket, d'engager, déplacer et fixer dans les cannaies. Le moyen en fut le contrat de salariat bridé, aux obligations excédant la contrainte monétaire du mode de production capitaliste achevé. Il fallait trouver les « volontaires ». L'Angleterre refusa aux recruteurs d'engager sous contrat des Africains libres. On pensa un temps enrôler des « Turcs » ; des Égyptiens et Syriens débarquèrent à La Havane dans les années 1860, et avec eux des Abyssiniens, sans que l'on sache s'il s'agissait d'engagés libres venant d'Éthiopie ou d'esclaves importés clandestinement. Ce furent avant cela, dès 1845, des Indiens mayas

6. Paysans pauvres espagnols.

du Yucatan que l'armée mexicaine avait faits prisonniers de guerre et qu'elle céda aux trafiquants d'hommes des sucriers.

Entre 1847 et 1874, 150 000 Asiatiques, la plupart Chinois, furent amenés à Cuba, en trois vagues (1857-58, 1866-67, 1872-73). Les flux étaient surtout originaires de la région de Canton. La traite des *coolies* fut souvent le fait d'anciens négriers reconvertis, aidés dans leur besogne par le traité de Nankin de 1842 imposé par l'Angleterre à la Chine après la guerre de l'opium. Les *coolies* asiatiques étaient tenus par des contrats de travail sévères, payés moins cher que l'achat d'esclaves, parfois au-dessous du coût de location d'un esclave non qualifié. Cet afflux de main-d'œuvre contrainte permit aux sucriers de disposer des travailleurs indispensables au maintien de leurs exportations, exigé par une demande dynamique du marché mondial. Il leur offrit surtout les conditions d'un lent démantèlement du système esclavagiste en crise et d'un passage progressif au mode d'extraction capitaliste moderne de la valeur. Dans l'intervalle, les *sacarócratas*⁷ purent entreprendre la « grande transformation » sucrière du dernier tiers du XIX^e siècle : la substitution aux masses esclaves d'ouvriers agricoles salariés, supportant quotidiennement la contrainte monétaire capitaliste, prolétaires multicolores et misérables.

Insistons sur le fait que l'affirmation des grands sucriers comme classe dominante, alliée à une classe extravertie de marchands locaux urbains, s'opéra à Cuba dans les limites que lui imposa le capital mondialement hégémonique. La spécialisation de l'île dans le sucre ne se réalisa que dans les conditions que lui fixèrent les propriétaires de raffineries états-uniennes, qui bornèrent son rôle à planter de la canne à sucre, à la couper, à en extraire un sucre brut et à l'expédier non raffiné. C'était aux États-Unis que devait se développer l'industrie : raffinage, agro-alimentaire, machines... Les contradictions inhérentes au processus par lequel les forces productives se dégagent des anciens rapports de production ont amené l'économie cubaine à traverser des crises récurrentes (1866, 1873, 1884...). Le secteur sucrier en sortait plus agressif, mais aussi plus dépendant du capital états-unien. Ces chocs concentrèrent la propriété par itérations brutales et éliminèrent les noyaux capitalistes locaux, préparant le terrain pour la pénétration impérialiste. Sous la domination politique coloniale, Cuba était entrée, depuis le début du XIX^e siècle, dans la dépendance économique des États-Unis. En 1850, les exportations cubaines étaient dirigées pour 65 % vers les États-Unis, contre 25 % vers l'Angleterre et 5 % vers l'Espagne ; en 1875, 85 % des exportations partaient vers les États-Unis ; en 1895, 90 %. Cuba était à cette dernière date le deuxième débouché extérieur des marchandises états-uniennes. En 1898 était lancée la *conquista* moderne de l'île, cette fois par la grande finance (Morgan et Rockefeller), qui contrôla rapidement la totalité de l'économie. Juste avant la crise de 1929, Cuba était le troisième pays destinataire des exportations de capitaux états-uniens au monde.

7. Propriétaires des grandes sucreries.

BIBLIOGRAPHIE

– Remy Herrera, éd. (2003), *Cuba révolutionnaire – Histoire et culture*, tome I, 2003, L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde.

– *Idem*, « De Morgan à Rockefeller. Le Pouvoir de la grande finance états-unienne dans la Cuba pré-révolutionnaire (1898-1958) », *Économies et Sociétés*, n° 5, 2003, p. 1279-1304.

ANNEXE

Paroles d'un ancien esclave

Ce témoignage, tiré du livre de Miguel Barnet, Biografía de un cimarrón, et publié à La Havane en 1966, recueille les propos d'un ancien esclave à Cuba, Esteban, qui, un jour, prit la fuite et devint cimarrón. La traduction française (Gallimard, collection « Témoins », 1998) a été retouchée par nos soins.

« Les dieux qui ont le plus de pouvoirs, c'est ceux d'Afrique. [...] j'sais pas comment i's ont pu laisser faire l'esclavage. » (p. 18)

« J'ai jamais connu mes parents [...] J'ai toujours regretté de pas les connaître. » (p. 19)

« On vendait les Noirs comme des cochons. J'ai été vendu. [...] J'sais p'us où. » (p. 20)

« C'qui est sûr, c'est qu'un jour j'ai voulu m'enfuir. [...] Mais i'm'ont r'pris et i'm'ont tellement battu que j'sens encore les coups aujourd'hui. [...] Quand j'raconte ça aux gens, i'veulent pas m'croire. Mais c'est c'que j'ai vécu. » (p. 20)

« Le propriétaire d'la sucrerie [...], c'était l'mal en personne. » (p. 20)

« Mon premier travail, c'était de porter la bagasse⁸. [...] On trimait comme des bêtes. [...] J'avais dans les dix ans [...], les enfants travaillaient comme des forçats. » (p. 22)

« Les esclaves vivaient dans les *barracones*⁹ [...], enfermés là'dans. » (p. 23)

« À 4 h 30 du matin, la cloche sonnait l'Ave Maria [...], i'fallait s'lever. À 6 h, [...] i'fallait s'mettre en rang [...], et on partait aux champs. » (p. 24)

« Les paysans venaient échanger du lait contre d'la viande de cochon fumée, ou i'l'vendaient [...]. Les esclaves en achetaient parce q'le maître en donnait pas. » (p. 25)

« Presque tous les esclaves avaient un *conuco*¹⁰ pour s'nourrir, près des *barracones* [...]. On cultivait d'tout : patates douces, courges, maïs, haricots noirs, manioc... On élevait des p'tits cochons. Une partie d'tout ça était vendue aux paysans. Les Noirs, i's étaient honnêtes, i'vendaient leurs produits pas cher. » (p. 26)

8. Résidu des tiges de canne à sucre dont on a extrait le jus.

9. Baraquements d'esclaves.

10. Parcelle.

« Près des sucreries, y'avait des tavernes. [...] Des fois, le soir, les esclaves pouvaient y aller, mais pas partout. Des patrons voulaient qu'les esclaves paient des prix plus chers. » (p. 28)

« Y'avait aussi des vendeurs ambulants qui passaient dans les plantations. » (p. 29)

« Le dimanche [...] les tambours résonnaient [...] dans la joie, malgré la fatigue. » (p. 31)

« [J]'ai connu deux religions africaines : celle des Loucoumis et celle des Congos. [...] Les sorciers dominaient les gens. [...] L'autre, c'était la religion catholique, celle des curés. Eux, i's entraient jamais dans les *barracones*. Et i's paraissaient si sérieux qu'des Noirs les suivaient comme des moutons en répétant leur bla-bla comme des idiots. » (p. 34)

« Loucoumis et Congos, i's'entendaient pas [...]. I's avaient pas les mêmes saints. » (p. 37)

« Y'avait des Noirs qui étaient domestiques. [...] Les maîtres les traitaient bien. [...] i's f'saient semblant d'êt'e malades [...]. Pour ça, les aut'esclaves, i'pouvaient pas les sentir. » (p. 38)

« Les maîtres, i's échangeaient leurs esclaves [pour] les diviser et les empêcher d'fuir. [...] Y'avait pas d'réunion entre esclaves d'une plantation à l'autre. » (p. 38)

« Les enfants esclaves "de race" valaient dans les 500 pesos. C'étaient les fils d'grands Noirs, [...] qu'les maîtres voulaient pour les accoupler avec des Noires solides et en bonne santé. [...] I's traitaient les gens comme des animaux à l'époque. » (p. 39)

« J'ai vu des tas d'horreurs au temps d'l'esclavage. [...] Y'avait les carcans, [...] des planches avec des trous où les esclaves i'passaient les pieds, les mains et la tête. Et on les laissait là'dans prisonniers, comme ça. » (p. 40)

« Les femmes enceintes, e's étaient fouettées comme les autres. Seulement, on les couchait à plat ventre sur les planches, le trou en d'sous d'elles. Et les coups tombaient ! » (p. 41)

« Le fouet, c'était la peine habituelle [...]. Le cuir, ça vous arrachait la peau en lambeaux. J'ai vu quantité d'Noirs bien courageux le dos en sang. Sur les blessures, i'mettaient des feuilles de tabac avec d'l'urine et du sel. » (p. 41)

« C'lui qui s'échappait pas, i'devait accepter tout ça [et] viv'dans c'te pourriture. » (p. 41)

« Dans les *barracones*, on attrapait plein d'maladies, [...] y'avait pas d'médecins. » (p. 42)

« Quand les Indiens vivaient à Cuba, y'avait des suicides. I'voulaient pas êt'e chrétiens et i's'pendaient. Les Noirs f'saient pas comme ça [...]. Les Chinois eux, i'se tuaient, en silence. Des fois, i'tuaient l'contremaître à coup d'couteau ou d'bâton. [...] I's étaient rebelles. [...] Après l'esclavage, j'ai connu des Chinois [...]. I's étaient très différents, très raffinés. » (p. 44)

« S'enfuir, ça m'tournait sans arrêt dans la tête [...]. Couper la canne, c'est l'enfer. » (p. 45)

« Un jour, j'ai ramassé une pierre et j'l'ai balancée su'le contremaître, en pleine gueule. [...] Et j'me suis sauvé. J'ai marché des jours et des jours, à moitié perdu [...] les pieds pleins d'ampoules, gonflés. Et dire que j'étais toujours pas sorti d'la plantation... » (p. 46)

« J'suis resté longtemps dans la forêt. J'voulais p'us entendre parler d'l'esclavage. » (p. 48)

« Des fois, j'oubliais qu'j'étais fugitif et j'me mettais à siffler. J'sifflais pour oublier ma peur. » (p. 48)

« Les propriétaires d'esclaves en fuite, i's envoyaient derrière les fugitifs une meute de brutes qu'avaient des chiens qui sortaient les Noirs d'la forêt à coups d'crocs. » (p. 48)

- « J'crois qu'le *cimarrón*, i'vivait mieux qu'le paysan. Il avait plus d'liberté. » (p. 50)
- « J'vivais dans la forêt, à moitié comme un sauvage. [...] Quand j'm'f'sais piquer par un insecte et qu'ça s'infectait, j'prenais une feuille de tabac, j'la mâchais, j'la posais là où c'était gonflé, et ça passait. » (p. 51)
- « Dans la montagne, y'avait l'eau la plus claire et fraîche qu'j'ai jamais vue d'ma vie. » (p. 52).
- « Pour le feu [...], j'gardais d'l'amadou, d'la cendre noire [...]. I'fallait y frotter une pierre, et ça f'sait une étincelle. C'étaient des Canariens qui m'avaient appris ça. » (p. 53)
- « J'guérissais [la] fièvre en mettant sur mon front des feuilles de plantain. » (p. 54)
- « Pour pas m'mouiller, je m'couvrais avec des feuilles de palmier. » (p. 54)
- « J'ai su qu'l'esclavage était fini quand j'ai entendu des gens crier. Alors, j'suis sorti d'la forêt. [...] J'suis resté des années sans parler à personne. » (p. 58)
- « J'voulais p'us travailler. [...] j'avais peur qu'on m'reprenne. [...] c'était pas terminé. » (p. 61)
- « J'ai traîné comme ça [...], mais c'était pas une solution. J'me suis rendu compte qu'i'fallait que j'travaille, pour pouvoir manger. Alors [...], j'ai r'commencé à couper la canne. » (p. 61)
- « Les Noirs étaient libres, enfin libres, façon de parler [...]. Les malheurs continuaient. Y'avait les patrons qui croyaient toujours qu'les Noirs c'était fait pour être enfermés, [...] maltraités. Beaucoup d'Noirs, i's'avaient pas vu d'changement. » (p. 62)
- « Y'avait toujours des contremaîtres [...], l'même genre de types [...]. Après l'abolition, les *barracones*, ça avait pas disparu [...], c'étaient les mêmes qu'avant. » (p. 62)
- « Les premiers mois, à la plantation, [...] j'avais les mains pelées, les pieds prêts à éclater. [...] c'était la canne qui m'f'sait ça [...]. Et puis je m'suis habitué. » (p. 63)
- « Le travail était crevant. [...] C'lui qui s'arrêtaient d'bosser, il était viré. » (p. 63)
- « Les Noirs qui travaillaient là, i's'avaient été esclaves, presque tous. [...] I'sortaient pas. I's'avaient peur des gens [...], et de s'perdre. » (p. 64)
- « Dans les sucreries, y'avait des Africains, qui venaient d'endroits différents [...]. Y'avait des Chinois aussi, et des Canariens, et de plus en plus de *Criollos*.¹¹ I'travaillaient tous dans la canne à sucre [...], comme du temps d'l'esclavage. » (p. 67)
- « J'me suis mis à couper d'la canne, parce que c'était l'seul boulot que j'connaissais. » (p. 80)
- « Pour connaître les choses, i'faut les vivre. » (p. 86)
- « On était toujours surveillés. [...] J'me souviens d'un gouverneur vers les 1890, [...] i'traitait les gens comme des bêtes. Un jour, il a fait fouetter des travailleurs parce c'qu'i's'avaient pas leur laissez-passer sur eux, avec l'identité. I'fallait toujours qu't'ait ça avec toi. » (p. 87)
- « Aujourd'hui tous les Noirs i'parlent pareil ici, les derniers d'Afrique i's'ont disparu. » (p. 146)
- « Pendant la guerre de Carlos Manuel¹² [les Noirs] ont joué un rôle important. I's'étaient pas préparés, mais i's'ont fait des merveilles au combat. » (p. 146)

11. Nés à Cuba.

12. Carlos Manuel Cespedes, héros de la Première Guerre d'indépendance de Cuba de 1868 à 1878.

LA GAUCHE

ET LA PÉDAGOGIE

RÉPUBLICAINE

(1880-1950)

*Antoine
Prost **

« **L'** école en tant qu'institution *pédagogique* peut-elle être analysée selon les mêmes catégories que l'école en tant qu'institution *politique* ? » Daniel Denis et Pierre Kahn posent fort justement la question à propos de ce qu'ils appellent la pensée néo-républicaine de l'école¹. Leur analyse démontre implacablement que les « néo-républicains » soutiennent une position diamétralement opposée à ce que fut en fait le projet scolaire républicain et combattent l'école même que les républicains historiques voulaient construire. Mais faut-il avec ces auteurs répondre par la négative à la question posée, et condamner, à partir de cet exemple précis, toute analyse du pédagogique en termes politiques ?

Les républicains historiques, Ferry, Buisson, Gréard, Pécaut, ne le pensaient pas. Ils établissaient un lien logique entre leur projet politique et la pédagogie qu'ils promouvaient : les moyens étaient commandés par la fin. Au fil des ans, cependant, ce lien s'est défait, et au moment historique le plus favorable à l'accomplissement de ce projet, à la Libération, leurs héritiers se sont pour la plupart dérobés.

* Professeur émérite, Université de Paris I

1. « Postface : L'école de Ferdinand Buisson est-elle républicaine ? », in Daniel Denis & Pierre Kahn, *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses sur le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, P. Lang, 2006, p. 257. Parmi les principaux représentants de cette pensée néo-républicaine, ces deux auteurs placent J.-C. Milner, C. Kinzler, E. Badinter, R. Debray, C. Coutel, H. Pena-Ruiz, J. Muglioni.

LE PROJET SCOLAIRE DES RÉPUBLICAINS

« On ne forme pas un républicain comme on forme un catholique » (Buisson) ²

La pensée des républicains historiques s'articule autour de deux oppositions solidaires : science/religion, citoyen/sujet. Il s'agit, pour citer le brouillon de l'intervention de Ferry lors de sa réception par la loge Clémentine Amitié, le 5 août 1875, de fonder une société « sans Dieu ni roi ». ² Les textes abondent qui développent cette affirmation fondatrice. La République est beaucoup plus qu'un régime parmi d'autres qui garantiraient les libertés publiques : c'est un idéal humaniste. L'homme n'est vraiment homme que s'il pense par lui-même et s'il apporte à la collectivité sa contribution libre et volontaire, c'est-à-dire s'il devient citoyen, et ce serait un pléonasme que d'ajouter « d'une République » ³. Le lien entre la République et l'école est donc beaucoup plus qu'une nécessité imposée par la simple existence du suffrage universel. Les républicains ne rendent pas l'instruction primaire obligatoire seulement pour les garçons, qui devront voter, mais aussi pour les filles. Il s'agit de former des hommes et des femmes qui pensent en toute liberté et qui respectent volontairement les lois parce qu'elles émanent du suffrage universel.

Or toutes les écoles ne sont pas également capables de donner cette formation. L'opposition à l'école catholique, à l'enseignement congréganiste est frontale. « Pour faire un catholique, il suffit de lui imposer la vérité toute faite : la voilà, il n'a plus qu'à l'avaloir. Le maître a parlé, le fidèle répète. [...] Toute l'éducation cléricale aboutit à ce commandement : croire et obéir, foi aveugle et obéissance passive. [] Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit [] et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef quel qu'il soit, temporel ou spirituel. Citoyens, je vous en prie, réfléchissez-y : est-ce qu'on apprend à penser comme on apprend à croire ?... » ⁴

Cet objectif a des conséquences pratiques. Les républicains condamnent les pédagogies impositives ou dogmatiques. Ils n'auraient jamais écrit que l'explication d'une règle de grammaire aux élèves puisse constituer un acte d'enseignement parfait et achevé. Ils préconisent une pédagogie qu'on appelle alors intuitive, et qui prendra plus tard d'autres noms. Jules Ferry fait ainsi l'éloge des méthodes nouvelles qui « consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, *mais à lui faire trouver*; [elles] se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le

2. Archives de Saint-Dié, cité par Jean-Paul Delahaye dans sa thèse *La Franc-Maçonnerie et l'Instruction publique de 1861 à 1882*, Université de Paris V, 2003,

3. Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982.

4. F. Buisson, Discours au congrès radical de 1903, in parti républicain radical et radical-socialiste, *Troisième congrès annuel*, Paris, s. d., p. 178.

développement normal au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites »⁵. Quand il installe le Conseil supérieur de l'Instruction publique, il propose le même programme : « substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre de l'enfant ; aux procédés *a priori*, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait »⁶. Bien des articles du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson célèbrent cette pédagogie qui s'appuie sur la spontanéité et l'activité de l'enfant et préconisent pour la mettre en œuvre des pratiques alors inédites, comme les caravanes scolaires, les jardins scolaires, les musées ou la correspondance scolaires.

Cette conception conduit en effet à élargir non seulement le répertoire des pratiques, mais le programme même de l'école. Ses critiques reprochaient précisément à Ferry de ne pas s'en tenir au lire, écrire et compter, mais d'y ajouter « les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale »⁷. En effet, ce qui constitue des accessoires pour ses adversaires est pour lui l'essentiel pour aboutir à « une école d'éducation libérale. »

Les justifications de cette ambitieuse réforme des méthodes et des programmes primaires ne sont pas techniques, mais politiques. Ferry concède : « Oui, il est possible qu'au bout d'un an ou deux, nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de la lecture ; seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont les plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent. Voilà l'esprit de nos réformes. »⁸

La recherche des automatismes, le par coeur sont ainsi renvoyés à droite, et la curiosité, l'observation, le raisonnement à gauche. On retrouve la même inspiration dans les réformes de l'enseignement secondaire.

Une éducation libérale : le secondaire

Si les républicains n'ont pas voulu faire de l'école un instrument de promotion sociale, s'ils ont maintenu une stricte séparation entre le primaire et le secondaire, il ne faut pas pour autant radicaliser ce dualisme. Quand Jules Ferry parle d'« éducation libérale » pour le primaire, il revendique entre celui-ci et le secondaire une parenté, une certaine continuité, mais une continuité impossible à réaliser tant que l'enseignement secondaire n'a pas été profondément réformé. Or la réforme du secondaire se heurte à des obstacles beaucoup plus difficiles à surmonter. Il est payant et non obligatoire. Mais, à l'époque, les collèges privés, confessionnels, y compris les petits séminaires, accueillent un peu plus d'élèves que

5. Discours au congrès pédagogique, 2 avril 1880 (italiques dans le texte), Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, A. Colin, 1896, tome III, p. 511.

6. Discours du 31 mai 1880, à l'installation du Conseil supérieur de l'Instruction publique, *ibid.*, p. 507.

7. Discours du 19 avril 1881, au Congrès pédagogique, *ibid.*, tome IV, p. 250.

8. *Ibid.*

les lycées et collèges publics. Déstabiliser ceux-ci par des réformes trop audacieuses risque de faire le jeu de ceux-là⁹. D'où une prudence qui rend le projet moins net. Mais il repose fondamentalement sur la même visée politique.

On le voit bien sur les questions de discipline. La réforme du régime de l'internat, préparée par une commission que présidait Jules Simon et mise en œuvre par Léon Bourgeois en 1890 aborde de front le sujet. Pour la première fois, la question est posée dans un grand texte, le rapport du philosophe Henri Marion¹⁰ : « L'internat par nature ne peut faire qu'une part très restreinte à la liberté. C'est presque nécessairement un régime d'autorité. Le mécanisme est l'essence de sa discipline. Comment modifier le type militaire sur lequel le lycée a été d'abord conçu, au point d'en faire une école d'autonomie pour les volontés ? » La réflexion conduit à une certaine libéralisation du règlement, notamment à la suppression des exigences inutiles, comme le silence dans les rangs ou au réfectoire. Il limite les sanctions et les réserve au chef d'établissement. Il préconise de faire confiance aux élèves. Mais il reste très prudent : les internats publics souffrent assez de la concurrence des collèges privés et des petits séminaires – 23 000 pensionnaires contre 39 000 en 1898 – pour qu'on évite tout ce qui pourrait inciter les parents à s'en détourner.

En ce qui concerne l'enseignement, on pourrait résumer le projet républicain par la substitution de la *dissertation française* au *discours latin*. Il y a là, indissociables, deux révisions fondamentales : un changement d'exercice et un changement de langue. Le discours était l'amplification rhétorique, au moyen d'exemples, de citations, d'emprunts aux grands auteurs, d'une « matière » dictée par le professeur, et qu'il n'était pas permis d'altérer. La dissertation vise à développer une pensée personnelle. En ce sens, c'est un exercice profondément libéral, républicain. Le recul du latin est plus complexe. Sa valeur formatrice était d'abord contestée. Les vers latins, supprimés en 1880, comme le discours, étaient dénoncés comme un exercice artificiel, rédigé à coups de dictionnaire. La défense du latin comme gymnastique intellectuelle se heurtait à la faiblesse des résultats. En 1874, Jules Simon critiquait une méthode « qui emploie sept ou huit ans à enseigner le latin » alors « qu'au bout de ces huit ans, personne ou presque personne ne le sait »¹¹. En second lieu, la place faite au latin interdisait de développer d'autres disciplines, comme les sciences et l'histoire, auxquelles les républicains prêtaient une grande valeur pour le développement d'un esprit scientifique et critique. Le plan d'études de 1880 repoussa le début du latin de 8^e en 6^e et celui du grec de 6^e en 4^e, mais certains collèges catholiques n'appliquèrent pas la réforme, ce qui leur attira des familles. Aussi la place du latin resta substantielle : 10 heures hebdomadaires en 6^e et 5^e, et encore 7 heures après la réforme de 1902, le français

9. Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons au carrefour, 1898-1902 », *Histoire de l'Éducation*, n° 119, juillet-septembre 2008, p. 29-80.

10. Il est publié dans le supplément au n° 922 du 13 septembre 1890 du *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, p. 593-636. Le texte cité se trouve p. 598.

11. Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Hachette, 1874, p. 341.

ne bénéficiant que de 3 heures, portées à 5 en 1902. Le troisième argument était – déjà – d'ordre démocratique. C'est le point de vue développé devant la commission de 1899 par Jules Lemaître : « On continue de donner aux enfants de la moyenne bourgeoisie, ainsi qu'à une partie des enfants du peuple, un enseignement qui était donné, sous l'Ancien Régime, dans de tout autres conditions économiques et industrielles, aux fils de la noblesse, des hauts magistrats, de la riche bourgeoisie. Cela me paraît absurde »¹².

Un dernier élément du projet d'adaptation du secondaire aux exigences républicaines concerne les méthodes. L'unité d'inspiration avec le projet avancé pour l'école primaire est frappante. En 1890, le ministre Léon Bourgeois critique le cours magistral qui ne réussit pas à tirer l'élève « de sa distraction ou de son indolence » ; il réduit la durée de certains cours de 2 h à 1 h 1/2 et demande aux professeurs d'utiliser le temps ainsi dégagé pour causer individuellement avec leurs élèves, les prendre par petits groupes, aller en étude voir comment ils travaillent et leur donner des conseils. Il évoque même le travail en commun de deux ou trois élèves dont il n'est résulté « que des avantages » là où il a été autorisé¹³.

Les républicains avaient conscience des inégalités sociales. Ils ne voyaient pas dans l'école un moyen de les abolir, mais ils ne se résignaient pas à ce qu'elles commandent son programme. Ils voulaient donner au peuple une vraie culture, une éducation libérale, plus ambitieuse qu'une simple culture élémentaire, et qui permette à de nouvelles élites de se dégager. Or le secondaire tel qu'il était ne pouvait répondre à cet idéal, et les résistances internes auxquelles ils se heurtaient pour le modifier – la circulaire Bourgeois de 1890 semble avoir eu peu d'effet – comme la concurrence des établissements privés leur laissaient peu d'espoir de le réformer assez profondément et assez vite. Ils ont donc contourné l'obstacle en développant l'enseignement primaire supérieur, sans pour autant renoncer à réformer le secondaire, dans l'espoir d'une convergence à plus long terme. Et pour la préparer, ils ont, par la réforme de 1902, désenclavé le primaire supérieur et permis à ses élèves de passer en seconde au lycée pour poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat.

LA GAUCHE ET LA DÉMOCRATISATION SANS LA RÉFORME

Le xx^e siècle est marqué par un long mouvement de démocratisation-réforme. J'unis ces deux termes pour souligner que les promoteurs de ce qu'on commence à appeler en 1919 la démocratisation de l'enseignement n'ont jamais envisagé qu'on puisse démocratiser l'enseignement secondaire sans le réformer en profondeur, dans le sillage de J. Simon, J. Ferry et L. Bourgeois. La thématique de l'école unique, qui parcourt l'entre-deux-guerres, associe à la volonté de structures nouvelles celle de pédagogies non moins nouvelles. Il ne s'agit pas seulement de mettre fin à la dualité de l'école primaire et des petites classes

12. *Ibid.*, p. 187.

13. Circulaire du 7 juillet 1890 relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les lycées et collèges, *Bulletin administratif...*, n° 913 du 12 juillet 1890, p. 28-45.

du secondaire (11^e à 7^e), puis de réaliser au début d'un second degré un tronc commun qui permette l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, et non de leur milieu familial. Il s'agit aussi, pour que ces modifications de structure aient un sens, qu'elles s'accompagnent d'une transformation des programmes et des méthodes.

L'échec du projet républicain

On ne reprendra pas ici l'histoire des mouvements d'éducation nouvelle. Qu'il s'agisse d'un mouvement ancré à gauche ressort à l'évidence de l'opposition qu'il suscite à droite, de l'adhésion du gouvernement du Front populaire, comme des personnalités qui le portent. À côté des grandes figures que sont Langevin, à la tête des Compagnons en 1929, puis du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, avec Wallon et Piéron, ou encore le recteur Albert Chatelet, président du congrès pédagogique du Havre en 1936 avant de devenir directeur de l'enseignement secondaire et de finir sa carrière comme candidat symbolique de la gauche contre le général de Gaulle aux élections présidentielles de 1958¹⁴, figurent en effet bien d'autres personnalités marquantes, comme Gustave Monod, seul inspecteur révoqué par Vichy pour avoir marqué son désaccord avec le statut des juifs, et dont la Libération fit le directeur de l'enseignement secondaire.

La démocratisation-réforme n'aboutit pourtant pas sous le Front populaire et elle ne fit pas partie des « conquêtes » de la Libération. Bridé par la sourde hostilité de la commission parlementaire, Jean Zay se contenta de rapprocher les programmes du premier cycle des lycées et de l'enseignement primaire supérieur, de développer les activités dirigées, les classes promenades, l'éducation physique, et de lancer à titre expérimental des sixièmes d'orientation¹⁵.

En 1944, le principe semblait acquis d'une réforme profonde qu'on chargea une commission présidée par Langevin de préparer. En mars 1945, elle publia un premier schéma très clair. Le premier cycle, de onze à quinze ans, devait être un cycle d'orientation, qui comprendrait des matières communes et des matières à option, parmi lesquelles les langues anciennes¹⁶. Monod, qui participe activement à la commission, lance les classes nouvelles, où tout le monde voit alors une préfiguration de ce que doit devenir le premier cycle qui accueillera tous les élèves d'une génération¹⁷. Tirant les enseignements des expériences de 1937-39, il y instaure une pédagogie effectivement « nouvelle ». Il réduit le nombre des professeurs, comme celui des élèves, 25 par classe, il institue une concertation

14. Voir sa biographie par Jean-François Condette, à paraître.

15. Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Belin, 2007, p. 63-68.

16. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 15 mars 1945, p. 1461 sq. Voir Etya Sorel, *Une ambition pour l'école : le plan Langevin-Wallon, 1943-1947*, Ed. Sociales, 1997, qui repose sur les archives de Langevin et de M^{me} Secler-Riou.

17. Monod les présente même comme « des créations de la commission Langevin » dans une journée des chefs d'établissement, le 13 février 1947. AN, F17 17806.

hebdomadaire entre les enseignants, et surtout, il donne beaucoup de place à des activités qui permettent aux maîtres d'observer leurs élèves et à ceux-ci de développer des compétences en rapport avec leurs goûts et leurs intérêts : activités dirigées, travail manuel, arts, enquêtes sur le terrain. Le bilan de cette expérience semble très positif : les résultats scolaires des élèves des classes nouvelles sont au moins équivalents à ceux des classes ordinaires, l'ambiance de ces classes est bien meilleure, le rapport maître/élèves est profondément transformé et les élèves s'épanouissent. Ces anciens élèves en gardent un souvenir ébloui¹⁸. Bref, les classes nouvelles étaient une réussite. Et pourtant, le ministère les a abandonnées en 1952.

Les raisons de leur échec sont multiples. Elles coûtaient plus que les classes ordinaires ; elles se heurtaient en outre aux résistances d'enseignants qui n'étaient ni prêts, ni préparés, à enseigner autrement et qui, ne comprenant pas le travail de leurs collègues, jalouaient les conditions qui leur étaient faites. Mais il est clair aussi qu'elles n'ont pas trouvé à gauche un soutien politique résolu ; elles y ont au contraire rencontré beaucoup d'adversaires.

La défense victorieuse du latin par Maurice Lacroix

Dans ce clivage interne à la gauche, la question du latin tient une place centrale. Le projet démocratique d'un tronc commun, limité à la 6^e ou étendu à la 5^e, impliquait en effet qu'on renoncât à l'enseigner à ce stade de la scolarité : faire faire du latin à tous les petits Français semblait absurde, compte tenu à la fois de ce qu'étaient les enfants de milieux populaires, de la formation culturelle à la compréhension du monde contemporain que l'on voulait pour eux, et du nombre d'enseignants disponibles. Les partisans d'un tronc commun proposaient donc non la suppression du latin, mais son report à la classe de 4^e.

Tout s'est joué dans l'été de 1945. Soutenu par la commission Langevin¹⁹, Monod voulait ouvrir à la rentrée les 6^e nouvelles sans latin. Le ministre, soumis à de fortes pressions, décide de créer, en marge de la commission, une sous-commission du second degré à laquelle participent les représentants des professeurs et qu'il préside le 28 mai, alors qu'il n'a jamais pris part aux travaux de la commission Langevin. Au nom de la Société des agrégés et du syndicat des professeurs de l'enseignement du second degré – le futur SNES –, Maurice Lacroix, professeur de khâgne à Henri IV, est irréductible. L'enseignement du latin exige une « imprégnation progressive ». Il doit figurer parmi les disciplines de base ou « au moins parmi les disciplines à option ». Le corps professoral « refusera son adhésion à tout projet retardant le commencement des humanités classiques »²⁰. Il obtient gain de cause : les 6^e nouvelles commenceront le latin dès le second trimestre.

18. Voir par exemple Martine Arnault *et al.*, *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin 1948-1952. Expérience pédagogique au lycée Balzac de Tours éclairée par onze parcours de vie*, L'Harmattan, 2004.

19. Dans sa séance du 14 juin 1945, elle adopte le vœu « que l'option latin ne se présente qu'après deux ans d'études (en quatrième) » AN, AJ 71/64. Cette position est confirmée de façon presque unanime lors de la séance du 14 février 1946.

20. *Ibid.*, procès-verbal de cette sous-commission dans celui de la réunion du 31 mai 1945.

La position du président de la Franco-ancienne (l'amicale des professeurs de latin) ne surprend pas. En 1927 déjà, dans un livre sur l'école unique, il évoque sa conception, qui « ne veut laisser diminuer aucune partie de notre patrimoine intellectuel, elle tient à ce que l'enseignement secondaire ne subisse aucun abaissement et se propose essentiellement d'ouvrir plus largement l'accès aux enfants les mieux doués de toutes les classes sociales »²¹. Il propose donc un tronc commun de deux ans avec latin obligatoire qui n'aurait été réellement « commun » qu'à un petit nombre d'élèves.

Or Maurice Lacroix est un personnage central, influent parce que représentatif, et représentatif parce qu'influent. C'est un militant du latin inlassable et véhément, aux initiatives parfois inconsidérées²², mais incontournable : il est notamment élu au Conseil de l'enseignement du second degré, et c'est lui que ce conseil choisit pour faire le bilan des classes nouvelles. On ne peut donc dire qu'il ne représente que lui-même. Pas davantage on ne peut nier son socialisme. Il vient certes de la Jeune République, ce qui n'est pas une caution très laïque, mais il appartient à la SFIO, et il y est actif. Dans l'un des très rares numéros de la *Revue socialiste* où il soit question de l'enseignement, il présente une critique des classes nouvelles plus sévère que son rapport au conseil qui l'était déjà²³. À leur actif, il porte les effectifs réduits et la concertation entre les professeurs ; il formule des réserves sur les méthodes actives et plus encore le travail par équipes ; il critique vigoureusement la « multivalence » des professeurs qui ne sont pas tous spécialisés ; surtout, il dénonce le retard (un trimestre) qui affaiblit l'étude du latin, et il affirme : « il n'est pas douteux qu'en bien des matières le bagage d'un élève de classe nouvelle est très inférieur à celui d'un élève de classe traditionnelle »²⁴, affirmation aussi catégorique que contestable, les proviseurs ne relevant aucune infériorité des élèves de classes nouvelles en classe de seconde où ils retrouvent ceux des classes ordinaires. Et c'est le thème sans cesse repris de « l'abaissement du niveau au détriment des mieux doués », du « nivellement par le bas ». « On ne servira pas la démocratie en amputant la culture mais en l'ouvrant aux enfants de tous les milieux. Il faut s'attaquer

21. Maurice Lacroix, *L'École unique, étude critique, bibliographique et documentaire*, PUF, 1927, p. 21.

22. Il sollicite le soutien d'un inspecteur général qui lui répond, le 23 juin 1955 assez sèchement « En somme, vous m'invitez à prendre parti avec vous contre certaines clauses [... du projet ...] établi par notre ministre ». La lettre et la réponse sont transmises au ministre par le directeur du secondaire avec ce commentaire : « Il est tout de même étonnant que M. Lacroix entreprenne de soulever les Inspecteurs Généraux contre leur ministre. » Les temps ont changé : on a vu il y a une dizaine d'années une inspectrice prendre l'initiative d'une pétition contre un projet de son ministre.

23. Maurice Lacroix, « Un enseignement démocratique doit être un humanisme », *Revue socialiste*, n° 33 (spécial), « L'enseignement, problèmes 1950 » p. 621-631. Le rapport au Conseil figure aux AN F17 17806, non daté, à côté de rapports d'inspection dans l'ensemble favorables aux classes nouvelles. Il a été publié dans *L'Éducation nationale*, n° 15, 22 avril 1948. Plutôt favorable dans son ton, il est critique sur les deux points essentiels : il regrette que l'enseignement du latin ait eu à souffrir « de certaines illusions pédagogiques » et il rejette clairement la multivalence des maîtres. Je remercie Laurent Gutierrez de m'avoir indiqué cette publication.

24. *Art. cit.*, p 626.

non à l'humanisme gréco-latin, mais à l'injustice qui en a fait trop longtemps l'apanage de la bourgeoisie. L'ennemi, ce n'est ni Platon ni Sénèque, c'est l'organisation capitaliste de la société. »²⁵ Cette argumentation est très représentative d'un large courant d'opinion parmi les professeurs, y compris au sein du SNES, dont l'ancrage à gauche est patent.

La raison de cette défense irréductible du latin réside, me semble-t-il, dans la légitimité culturelle des humanités. Leur supériorité ne se discute pas et ne peut l'être. Pour s'y aventurer, il faut être ancien élève de la rue d'Ulm ou à la rigueur agrégé, car on refuse à ceux qui ne détiennent pas tous les titres de l'enseignement classique le droit de le contester. Mais la minorité qui s'y risque ne peut être écoutée : la cause est entendue d'avance. Les humanités s'imposent parce qu'elles sont la voie de l'excellence non pas d'abord pour la bourgeoisie – bien qu'elles le soient aussi – mais pour l'Éducation nationale. C'est la culture de l'Académie, visible dans l'origine des lycéens des sections classiques. Dans l'entre-deux-guerres, les boursiers et les enfants de cadres moyens de la fonction publique (percepteurs, employés des contributions, instituteurs) fréquentent les sections classiques bien plus que les sections modernes du secondaire. Pour cinq lycées et collèges de garçons²⁶, on trouve à côté de 33 enfants de professions libérales 58 fils d'instituteurs, professeurs d'EPS ou inspecteurs primaires et 10 de fonctionnaires inférieurs dans les sections classiques, alors que dans les sections modernes, les effectifs de ces trois groupes sont respectivement de 7, 15 et 2. Au lycée d'Albi on trouve en 1929 43 boursiers et 24 pupilles de la nation pour 141 élèves du classique, et seulement 3 et 5 pour 29 élèves du moderne. Il est difficile de demander à des professeurs, même de gauche, de renier la filière d'excellence académique qui a fondé leur promotion sociale.

Que les politiques aient en fait abandonné la réforme est plus surprenant. Le parti socialiste, peut-être trop proche des instituteurs, s'y était moins intéressé qu'à la défense laïque entre les deux guerres. Léon Blum avait d'ailleurs confié l'Éducation nationale à un radical, Jean Zay, et non à un socialiste. Marcel-Edmond Naegelen, ministre socialiste de l'Éducation à partir de 1946, ne cherche pas plus que les députés SFIO à appliquer le plan lorsqu'il est publié. La position communiste est plus complexe.

Les ambiguïtés communistes

À première vue, les communistes devraient soutenir la démocratisation-réforme. Après une période de critique radicale de l'école unique toujours bourgeoise, ils avaient soutenu Jean Zay, tout en lui reprochant de ne pas mettre en place un système de bourses et d'aides sans lequel la démocratisation resterait un vain mot. En 1944, ils fournissent à la commission Langevin-Wallon la moitié de ses membres, dont ses deux présidents successifs, si l'on

25. *Ibid.*, p. 631.

26. Recherche en cours. Lycée d'Albi, collèges de Villefranche-sur-Saône, Château-Thierry, Argentan et Arbois. Je compte élargir cet échantillon, mais peu d'établissements ont versé leurs archives, et celles qui existent permettent rarement de mener cette analyse sociale.

ne compte pas les secrétaires et les directeurs du ministère. Le plan passe généralement pour avoir été inspiré par eux. Le parti a entretenu cette interprétation en revendiquant hautement la paternité du plan dans son combat contre les réformes des années 1960. Au demeurant, l'idéal marxiste d'une « instruction générale et polytechnique, liée dans toutes les branches à la production »²⁷ est plutôt éloigné du paradigme classique, et l'éducation nouvelle permettrait de lui faire une place. Mais la proposition du parti dans la Résistance, l'*Esquisse d'une politique française de l'enseignement* que rédige en 1943 Georges Cogniot²⁸, si elle est très ferme sur l'orientation en fonction du mérite et non du milieu, reste très vague sur les contenus et méthodes, se contentant d'exiger « une pédagogie rationnelle, libérale et populaire ». Et l'accueil du parti au plan Langevin-Wallon est surprenant : à la différence du *Monde*, qui donne la parole à Henri Wallon lors de la remise du plan en 1947, *l'Humanité* n'en parle pas²⁹. Le parti attend d'ailleurs 1962 pour le publier³⁰. Par-delà les hommages officiels, dépourvus d'effets, était-il vraiment d'accord avec le plan quand il semblait pouvoir s'appliquer ?

L'autorité du parti communiste en matière d'éducation, Georges Cogniot, ne semble pas avoir abordé de front à cette époque le problème du report du latin de deux ans. Plus tard, il est très clair, défendant une option latin dès la 6^e. La contradiction avec le plan Langevin-Wallon, qui prévoyait précisément le report en 4^e des options, ne lui échappe pas, et il s'en justifie en note, affirmant que le latin, « instrument de culture », peut et doit être une « activité d'essai » dès le début du deuxième cycle, et cela en vertu du principe de base : « Tous les enfants [] ont un droit égal au développement maximum de leur personnalité »³¹, ce qui ne répond ni à l'argument psychologique du plan – les aptitudes ne se développent pas avant 13 ou 14 ans – ni à l'argument social de l'impossibilité de réaliser un tronc vraiment commun si certains élèves font du latin en option. Mais Cogniot va plus loin : « Le lycée classique avec latin au programme a été oligarchique par son recrutement, mais il n'était pas oligarchique par le type de son enseignement. Ce qui est paradoxal et monstrueux, c'est que les démolisseurs de l'enseignement classique prétendent le sacrifier à un type d'école démocratique, alors que tout au contraire le type qu'ils instituent n'est pas

27. *Cahiers du bolchévisme*, 1931, cité par Georges Cogniot, *Savoir et démocratie. Textes et interventions parlementaires : 1936-1976*, Ed. Sociales, 1981, p. 13.

28. Le texte de cette brochure de 54 pages est repris dans *Savoir et démocratie*.

29. Pierre Roche, Yves Vargas, *Telles luttés, telle école*, Paris, F. Maspero, 1979, p. 17.

30. Avec le projet du PC en réponse à la loi Debré : *Le plan Langevin-Wallon. La nationalisation de l'enseignement*, préface de Georges Cogniot, Paris, L'école et la Nation, 1962.

31. Georges Cogniot, *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, Paris, Éd. sociales, 1963, p. 218. Dans sa préface de 1962 au Plan il fournit en note la même justification, ajoutant que le report du latin en 4^e est « contradictoire avec ce que le projet dit du latin comme instrument de culture ». J'ai cherché en vain dans le texte du plan la moindre allusion au latin comme instrument de culture. Comme G. Cogniot jugeait en 1949-50 qu'un enseignement était bourgeois ou révolutionnaire en fonction d'abord de son contenu, et non de ses méthodes, cette position implique d'affirmer que le latin n'a pas de fonction sociale.

seulement destiné à perpétuer les différences sociales, mais à les cristalliser plus qu'avant »³². Cogniot euphémise, en disant « oligarchique » là où l'on attendrait « bourgeois », pour faire accepter une argumentation difficilement compatible avec la priorité que la doctrine accorde aux contenus et à leur analyse en termes de lutte des classes³³.

On retrouve le même renversement à propos des méthodes, sur lesquelles les communistes sont partagés depuis longtemps. Je laisserai de côté ici la dénonciation de la pédagogie libertaire de Freinet³⁴ ; cette polémique, dont les origines sont antérieures et qui se poursuit au début des années 1950, nous entraînerait trop loin. Le Groupe français d'éducation nationale (GEFN), s'il se démarque de Freinet, soutient l'éducation nouvelle ; or il touche des communistes et Wallon le préside. Sa fidèle secrétaire, Fernande Seclet-Riou³⁵, explique dans *La Pensée* que l'éducation nouvelle résulte d'une observation certes affectueuse et tendre des réactions de l'enfant, mais précise aussi « rigoureusement scientifique »³⁶. Cependant, en multipliant les gages d'orthodoxie, elle cherche à éviter la condamnation plus qu'elle n'obtient un franc soutien. De toute façon, les réticences sont anciennes : dès 1945, un membre communiste très actif de la commission, Pierre Georges, rendant compte de ses travaux précisait : « Il serait vain de vouloir transformer les méthodes avant d'avoir brisé les cadres périmés de l'école. On ne multipliera jamais trop les essais, on n'intéressera jamais trop à la maîtrise de la pédagogie nouvelle, mais ce qui importe avant tout, c'est de construire la maison. »³⁷ Les méthodes sont importantes, mais subordonnées à la structure.

Pour sa part, Cogniot donne, sous l'égide de la FEN-CGT, le 1^{er} février 1949, une conférence publiée en brochure. L'expérience des classes nouvelles y est approuvée dans son principe et dénoncée dans sa fonction sociale et politique : elle « sert essentiellement à détourner l'attention de l'abaissement du niveau général de l'enseignement pris dans son ensemble », et notamment de la surcharge des classes traditionnelles. Elles « ont servi objectivement d'alibi aux ministres de l'Éducation nationale ». Au passage, Cogniot reprend à son compte une critique récurrente : « N'est-il pas vrai que, dans bien des cas, on y a, plus ou moins, discrédité l'enseignement intellectuel, déshabitué l'enfant de l'effort ?

32. *Loc. cit.*, p. 219.

33. Voir plus loin les affirmations de Roger Garaudy sur ce point.

34. Voir Jacques Testanière, « Le PCF et la pédagogie Freinet (1950-1954) » in Pierre Clanché, Jacques Testanière (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 63-85. Les époux Freinet suspendent leur adhésion au parti à la fin de 1948 ; un procès les oppose en 1949 à la Coopérative Générale du Cinéma Français, contrôlée par le parti, à propos du film *L'école buissonnière* ; le livre d'Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, publié en 1949 à Cannes par l'École normale française, est exécuté par Roger Garaudy dans *La Nouvelle Critique*, juillet-août 1950.

35. F. Seclet-Riou a publié en 1937 chez Nathan : *À la recherche d'une pédagogie nouvelle : contribution de l'enseignement primaire public*. Elle se démarque de Freinet dans un lettre que *La Nouvelle Critique* publie dans son dossier de juillet-août 1950 sur l'« éducation moderne », p. 91-122.

36. *La Pensée*, n° 12, mai-juin 1947, « Paul Langevin éducateur », p. 45-56.

37. *La Pensée*, n° 5, octobre-novembre-décembre 1945, « La réforme de l'enseignement : de l'étude à la réalisation » p. 29-41.

D'où les inquiétudes, puis les protestations des parents et des maîtres. »³⁸ Il oppose ensuite à la pédagogie socialiste les pédagogues anglo-saxons, « qui, sous prétexte de bâtir tout l'enseignement sur l'expérience de l'enfant, dégradent l'instruction théorique, la vie intellectuelle, la science, et les dissolvent dans une pratique aveugle et bornée »³⁹, ce qui lui permet de déboucher sur « des innovations radicales dont la principale est la collaboration de l'école avec la production », impossible « tant que règnera la loi égoïste de la propriété privée des moyens de production »⁴⁰. Une vraie réforme pédagogique supposerait donc que le socialisme ait triomphé. Pourtant, « plus la classe ouvrière devient forte, plus l'éducation nouvelle a de chances – même au sein de la vieille société ; dès maintenant, les partisans de l'éducation nouvelle peuvent appliquer, dans une certaine mesure, ces procédés expérimentaux, ces méthodes du rationalisme scientifique que la commission Langevin-Wallon a recommandées »⁴¹. En d'autres termes, le parti ne soutient pas les classes nouvelles, mais il laisse ses membres pratiquer leurs méthodes. Sauf qu'à la page suivante, après avoir conseillé aux maîtres de combiner le travail en groupe et la recherche personnelle pour « donner aux enfants d'une part des habitudes de spontanéité et d'initiative, d'autre part des habitudes de solidarité et de coopération, le sens de l'ordre et l'organisation », il précise que le pédagogue ami du peuple « conservera la séparation méthodique des diverses disciplines, les horaires fixes (quoique assouplis), l'usage des manuels, l'habitude de la notation précise et un certain recours aux examens »⁴². Il ne reste ainsi plus grand-chose des méthodes nouvelles.

Si la position de la direction du PCF est claire, ses raisons le sont moins. On peut en discerner trois. La première est d'ordre professionnel : comme M. Lacroix, G. Cogniot et les principaux intervenants dans ce débat sont des professeurs dont la promotion doit beaucoup aux humanités classiques. La différence est sensible avec les politiques, les pasteurs ou les professeurs du supérieur qui concevaient la réforme républicaine. La seconde relève de l'orthodoxie révolutionnaire : tant que la société reste bourgeoise, l'enseignement le sera aussi, et le pédagogisme, qui ne peut aboutir qu'à des réformatrices, est une illusion réformatrice et idéaliste. Seul le combat politique est véritablement important. Ce qui permet par exemple à Roger Garaudy d'écrire que « la bourgeoisie redoute beaucoup plus M^{me} Dacheville, combattante de la paix, donnant à son enseignement un contenu progressif *même avec des méthodes traditionnelles*, que les techniques prétendument "révolutionnaires" qui peuvent parfaitement s'accommoder d'un contenu réactionnaire »⁴³. En même temps, cette

38. Georges Cogniot, *La pédagogie, même nouvelle, est fonction de la société*, Conférence prononcée le 1^{er} février 1949, [Paris, FEN-CGT], préface de H. Wallon, p. 11.

39. *Ibid.*, p. 14.

40. *Ibid.*, p. 19.

41. *Ibid.*, p. 22.

42. *Ibid.*, p. 23. Cette position a été adoptée au début des années 1930 après que l'URSS eut rétabli les programmes par matières, les classes et les leçons.

43. R. Garaudy, *loc. cit.*, p. 96 (souligné dans le texte).

forte affirmation de la doctrine permet d'accepter dans la pratique des accommodements opportunistes, pour apaiser à la fois les adeptes et les adversaires des méthodes nouvelles.

La troisième raison est plus profonde. On est frappé, dans ces textes, par la priorité accordée au contenu. Garaudy l'explique un peu plus loin : « On ne peut pas poser la question : *comment* vais-je enseigner ? avant de poser cette question : qu'est-ce *que* je vais enseigner ? *Le premier problème pédagogique est celui du contenu de classe de l'enseignement. Esquiver le problème du contenu, c'est, consciemment ou inconsciemment, accepter le contenu bourgeois* »⁴⁴. On retrouve cette insistance même sous des plumes plus nuancées, comme celle de Georges Snyders qui explique les méthodes autoritaires de l'enseignement traditionnel par l'inadaptation de leurs contenus⁴⁵. Nous sommes ici très loin des républicains « positivistes » de la fin du XIX^e siècle. Ils croyaient certes à la science, mais ils croyaient plus encore à la libre pensée, moteur de la science. Ces républicains faisaient confiance au libre exercice de leur intelligence par les élèves pour parvenir aux vérités scientifiques. Les dirigeants communistes – moins idéalistes sans doute – ne partagent pas cette confiance et ne peuvent renoncer à un certain dogmatisme. On est dans un parti où les responsables définissent la ligne juste, et ceux qui prennent la plume ont soin de manifester leur orthodoxie en présentant leur analyse comme une confirmation. Il y a là un *ethos* à la fois politique et philosophique qui structure aussi la réflexion pédagogique, et donne au maître détenteur de la vérité un rôle qui ne saurait se limiter à organiser des apprentissages, fussent-ils scientifiques.

Le projet républicain de démocratiser un enseignement secondaire a donc été finalement abandonné par toute une partie de la gauche socialiste et communiste. Le sacrifice de deux années de latin a été refusé par des professeurs plus sensibles à la légitimité des humanités qu'aux clivages sociaux que perpétuaient leur maintien dans le tronc qu'ils prétendaient commun ; les méthodes nouvelles heurtaient trop directement la figure traditionnelle du *magister* et l'*ethos* qu'on peut appeler stalinien pour être adoptées. Au seul moment historique où la droite, qui avait toujours refusé ce projet, n'était plus en mesure de s'y opposer, la gauche n'a pas eu la résolution de le faire aboutir. Peut-être n'aurait-il pas triomphé, car les obstacles étaient considérables. Mais les politiques ne l'ont pas entrepris, et les hauts fonctionnaires rescapés du Front populaire qui ont tenté de lui donner vie ont été plus critiqués que soutenus. Il nous faut réviser nos interprétations : le plan Langevin-Wallon n'était pas un programme, c'était un testament.

44. *Ibid.*, p. 99.

45. *La Pensée*, « Vues sur la crise de l'enseignement traditionnel », p. 94-102.



**VIE DE
LA RECHERCHE**

LES PROFESSEURS

ET L'EXPLOSION

SCOLAIRE

Jérôme
Deauvieu *

L'arrivée de nouveaux publics dans l'enseignement secondaire interroge, depuis le milieu des années 1970, les pratiques d'enseignement ¹. Entre 1985 et 1995, le système éducatif connaît une « deuxième » explosion scolaire ². En moins de dix ans, la proportion d'une génération qui poursuit des études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire a doublé, passant de 35 % à environ 70 % d'une classe d'âge. Incontestablement, il s'agit d'un progrès non négligeable de la scolarisation qui généralise l'accès à la culture lettrée. Pour autant, cette ouverture du système éducatif respecte les inégalités sociales constituées : par exemple les écarts de taux d'accès au bac entre enfants de cadres et d'ouvriers restent aujourd'hui encore considérables. Plus généralement, l'entrée dans les filières de scolarisation longues ne s'est pas accompagnée pour la totalité des élèves d'une entrée pleine et entière dans la maîtrise des savoirs savants nécessaires à ces parcours. L'ouverture est démographique avant d'être cognitive ³. Avec comme conséquence majeure le

* Laboratoire Printemps, CNRS/Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

1. J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier des classes moyennes*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

2. La première explosion scolaire va du début des années soixante jusqu'au milieu des années soixante-dix. Elle concerne principalement l'enseignement primaire et le collège. Sur les caractéristiques de cette seconde explosion scolaire :

L. Chauvel, « Le seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n° 66, 1998.

J.-P. Terrail, « L'essor des scolarités et ses limites », in J.-P. Terrail (dir), *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

3. J.-P. Terrail souligne ainsi « qu'entre 1987 et 1997, alors que les redoublements dans le primaire baissaient fortement, les résultats des élèves aux évaluations à l'entrée en sixième, dont le contenu a peu changé, restaient quant à eux tout à fait stables », in *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002.

fait que la difficulté ou l'échec scolaire doivent être dorénavant traités à l'intérieur du système éducatif : les élèves en difficulté scolaire sont aujourd'hui des « exclus de l'intérieur », dont les enseignants du secondaire ont la charge. La question de l'accueil des nouveaux publics et celle du traitement de la difficulté scolaire font alors irruption à l'intérieur de l'institution. Cette seconde explosion scolaire déstabilise incontestablement le métier enseignant⁴. Nous nous proposons dans cet article d'étudier précisément les réactions des enseignants du secondaire face à cette situation⁵. Trois registres de questions sont distingués : le rapport des enseignants au processus de massification scolaire, la mobilisation professionnelle à propos de la difficulté scolaire, enfin les façons d'appréhender en classe cette difficulté scolaire. Après avoir étudié séparément chacun des registres, nous examinerons les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Sur la base de ce constat est mis en évidence la pluralité des déterminants des positions des enseignants sur chacun des registres et les problèmes qui en découlent pour un rassemblement du milieu enseignant autour d'objectifs communs et de modalités communes de démocratisation de l'école.

TROIS REGISTRES DE QUESTIONS POSÉES AU MONDE ENSEIGNANT

Le premier registre de questions posées par la massification scolaire est donc celle du rapport politique des enseignants à ce processus. Les débats récents sur l'école ont porté pour partie autour de l'opportunité d'accueillir tous les élèves au sein d'un système éducatif unique, et l'opinion des enseignants en la matière a été scrutée avec attention. Il se dégage de ces débats un constat selon lequel les enseignants, initialement très massivement favorables à la massification scolaire, seraient aujourd'hui majoritairement dans une position de défiance. *Le Monde* titrait ainsi en 2003 que moins d'un enseignant sur deux défendait le principe du collège unique.

4. E. Chatel, J.-Y. Rochex, J.-L. Roger J.-L., *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, rapport de recherche, LASTES Université de Nancy II-INRP, 1994.

5. Cet article s'appuie essentiellement sur deux enquêtes menées auprès d'enseignants du secondaire : le traitement *ad hoc* d'une enquête par questionnaires réalisée en 1996 auprès d'un échantillon d'enseignants du secondaire de l'enseignement général (enquête métier enseignant) et une enquête auprès de nouveaux enseignants du secondaire entrés au tournant des années 2000, menées sous la forme d'entretiens approfondis et d'observations répétées des pratiques enseignantes en classe.

La première enquête a déjà fait l'objet de deux comptes rendus :

J. Deauvieu, *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2004.

Idem, « Les enseignants et la massification scolaire : politique, postures et pratiques professionnelles », *Colloque de Sociologie de l'éducation*, « Ce que l'école fait aux individus » CENS/CREN, 2008.

La seconde également :

Idem, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, n° 1, 2007.

Idem, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute, 2009.

Il faut pourtant aller y voir d'un peu plus près. A propos du soutien historique des enseignants du secondaire à la généralisation de la scolarisation, Claude Lelièvre rappelle opportunément qu'un enseignant sur deux était opposé à la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans au milieu des années 1970, et que c'était encore le cas de près de 40 % d'entre eux en 1986, soit plus de quinze ans après la mise en œuvre effective de cette politique ⁶. Il est possible de mesurer en 1996 le degré d'attachement des enseignants à la massification scolaire à partir des réponses données à quatre questions portant sur l'orientation scolaire, l'hétérogénéité des classes et la signification de l'allongement des scolarités puisque ces dimensions sont précisément celles que la massification scolaire met en débat ⁷. En comptant le nombre de réponses positives à ces quatre questions, le résultat est le suivant : la moitié des enseignants en 1996 ne donnent aucune réponse positive, un quart deux réponses positives sur quatre et le dernier quart trois ou quatre réponses positives. On retrouve ainsi aisément le constat selon lequel environ un enseignant sur deux est hostile au mouvement historique d'allongement des scolarités. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène nouveau, mais bien plutôt d'une permanence depuis au moins le milieu des années soixante-dix, autrement dit depuis que la question de la massification scolaire est posée.

Le rapport politique à la massification scolaire concerne finalement l'ensemble du corps social, en revanche les enseignants ont eux pour mission de prendre en charge cette question dans leur quotidien professionnel. En effet, la massification scolaire s'est accompagnée d'une montée de la difficulté scolaire puisque les élèves en échec scolaire sont aujourd'hui maintenus dans le système éducatif. Le second registre de questions posées aux enseignants concerne donc la définition même de leur métier : faut-il prendre en charge cette difficulté scolaire ? En 1996 se distingue clairement une polarisation des enseignants du secondaire sur cette question. Ainsi, un enseignant sur deux déclare que le travail dans une classe difficile amène à repenser les contenus de la discipline, à travailler avec des collègues qui ont la même classe et à compléter sa formation pédagogique. Il s'agit clairement là d'une posture très « mobilisée » face à la difficulté scolaire ⁸.

Avoir une posture mobilisée ou non est une chose, autre chose est la façon de prendre en charge en classe cette difficulté scolaire. Il s'agit là du troisième registre de questions

6. C. Lelièvre « Il faut définir enfin un socle commun de connaissances », entretien avec E. Davidenkoff, *Libération*, 20 novembre 2002.

7. Voici les formulations exactes de ces quatre propositions. Au sujet de l'orientation, l'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues. L'hétérogénéité des classes est utile parce qu'elle permet un progrès de tous les élèves. L'hétérogénéité des classes est nécessaire à la démocratisation de l'enseignement. Après le collège, le lycée connaît une forte augmentation du nombre des élèves dont beaucoup proviennent de milieux qui n'avaient auparavant guère accès aux études secondaires : c'est une nécessité pour que les jeunes aient une chance d'insertion professionnelle et sociale.

8. 80 % des enseignants répondent positivement à au moins deux questions sur les trois posées, ce qui tend à prouver que la mobilisation professionnelle face à la difficulté scolaire est donc une attitude très majoritairement partagée par les enseignants du secondaire.

posées aux enseignants par le contexte de massification scolaire, qu'on prendra bien soin de ne pas confondre avec le second registre évoquée au-dessus concernant la posture professionnelle. On distingue trois façons idéal-typiques de prendre en charge en classe la difficulté scolaire. Environ 40 % des enseignants déclarent que dans une classe difficile ils ont tendance à faire tout le programme, et donc que le travail dans une classe difficile ne change fondamentalement rien au métier enseignant. Les 60 % restant estiment au contraire que le travail dans une classe difficile impose un changement dans les pratiques d'enseignement. Deux logiques clairement distinctes sont à l'œuvre, et se distribuent de façon à peu près égale dans le corps enseignant. D'un côté les enseignants pour qui le travail dans une classe difficile amène à se centrer sur l'essentiel du programme, qui ont tendance à parier sur le plaisir intellectuel pour motiver les élèves de ces classes, qui font plus souvent dans ces classes que dans les autres des travaux sur l'écrit ou l'argumentation, qui adoptent donc au total une position d'exigence intellectuelle face aux classes difficiles. De l'autre côté se trouvent les enseignants qui se placent dans une logique idéal-typique opposée, c'est-à-dire qui, face aux classes difficiles, déclarent supprimer les questions difficiles du programme, qui tendanciellement font moins souvent dans ces classes des travaux sur l'argumentation ou l'écrit et parient sur des situations ludiques pour motiver les élèves.

DES RAPPORTS COMPLEXES ENTRE CES TROIS REGISTRES

Les enseignants du secondaire sont donc aujourd'hui nettement clivés sur au moins trois registres : le rapport à la politique scolaire, la définition du métier dans un contexte de montée de la difficulté scolaire, les manières de prendre en charge, dans l'activité même d'enseignement, cette difficulté scolaire. Au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, le métier enseignant a souvent été appréhendé par le biais d'analyses typologiques. Les résultats obtenus suggéraient de grandes cohérences internes dans les types obtenus, dépassant d'ailleurs souvent le strict registre des pratiques pour englober dans de grandes catégories tant les postures éthiques et politiques que les pratiques elles-mêmes. Ces études étaient cependant surtout menées à partir du recueil des discours des enquêtés et tendaient donc de fait plutôt à postuler qu'à montrer la cohérence interne des pratiques enseignantes⁹. Regardons ce qu'il en est des liens entre les trois registres repérés dans la période récente.

Les deux premiers registres entretiennent des liens évidents : les enseignants favorables à la massification scolaire adoptent tendanciellement plus souvent une définition « mobilisée » du métier. Ainsi la proportion d'enseignants déclarant qu'enseigner dans une classe difficile amène à repenser les contenus de la discipline, à travailler avec des collègues qui ont la même classe et à compléter sa formation pédagogique passe de 40 % pour ceux qui sont hostiles à

9. Voir à ce propos la synthèse des typologies enseignantes proposées par J. Hédoux « Les enseignants du second degré en France : Études typologiques », *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.

la massification à 60 % pour ceux qui y adhèrent¹⁰. L'articulation de ces deux premiers registres dessine un clivage connu et bien ancré dans le corps enseignant : les oppositions entre les enseignants « novateurs » et les « traditionnels » dans leur conception pédagogique et entre les « conservateurs » et les « progressistes » face à l'évolution des structures scolaires sont au moins aussi anciennes que le processus de massification scolaire lui-même¹¹. Néanmoins, ces oppositions s'aiguisent aujourd'hui dans les débats publics et au sein du corps enseignant au moment où la remise en cause du processus historique d'allongement des scolarités est clairement d'actualité.

Les liens entre ces deux premiers registres et les pratiques face à la difficulté scolaire en classe sont beaucoup plus équivoques. Ainsi par exemple la mobilisation scolaire conduit plus souvent à une position idéale-typique d'exigence intellectuelle dans les classes difficiles, mais aussi à en rabattre sur les questions de contenu. En d'autres termes se déclarer mobilisé ne préjuge pas d'une façon de faire face à la difficulté scolaire en classe et peut au contraire se traduire dans les pratiques selon des logiques radicalement opposées.

On pourrait objecter que ce constat est fragilisé par le fait qu'il est tiré d'une enquête par questionnaires dont on peut douter de ses capacités à saisir les subtilités des pratiques professionnelles. Cependant l'observation attentive des enseignants au travail conduit à des constats tout à fait similaires. De nouveaux enseignants de sciences économiques et sociales ont ainsi été observés en classe pendant une centaine d'heures. Les trois registres mis en évidence ci-dessus sont présents dans ce corpus d'observation : certains sont des militants de la démocratisation scolaire et se posent en défenseurs du collège unique, d'autres s'interrogent sur l'opportunité de « laisser passer » tout le monde au lycée, même les « élèves qui ont de grosses lacunes ». Certains se vivent comme des enseignants novateurs de leur discipline et des militants pédagogiques, d'autres sont plus que réservés face aux « discours pédagogistes ». Il est également possible, en observant ces enseignants, de dégager des manières typiques de prendre en charge la difficulté scolaire¹². Et le constat est très clair : les oppositions relativement tranchées sur le registre éthico-politique ne se reflètent pas directement ni mécaniquement dans la polarisation des pratiques pédagogiques dans les classes difficiles. En d'autres termes, là encore, les positionnements face à l'allongement des scolarités comme face au discours pédagogique ne préjugent pas des comportements en classe.

MASSIFICATION SCOLAIRE ET RAPPORT AU POLITIQUE

L'une des pistes possibles d'explication de ce constat est que ces trois registres possèdent, au moins pour une part, leurs propres instances de détermination. Il y aurait une différence

10. En regroupant ici adhésion moyenne et forte à la massification.

11. Cf. sur ce sujet J.-M. Chapoulie, *op. cit.*, ainsi que les différentes typologies enseignantes élaborées dans les années 1970 et 1980, reprises et commentées par J. Hédoux, *op. cit.*

12. Le détail de ces polarisations dans les pratiques enseignantes a déjà fait l'objet d'une publication : J. Deauvieu, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *art. cit.*

de nature entre ce qui conduit les enseignants à adopter tendanciellement telle ou telle position sur le rapport politique à la massification, sur la mobilisation professionnelle ou sur les manières de faire face à la difficulté scolaire. C'est cette hypothèse que nous allons maintenant examiner.

**Tableau 1 : Les déterminants des trois dimensions :
massification, posture professionnelle, programme**

	Massification			Posture		Programme		
	Adhésion faible	Adhésion moyenne	Adhésion forte	Mobilisée	Non mobilisée	Faire tout le programme	Supprimer les questions difficiles	Faire les points essentiels
SEXE								
Homme	44	25	31	45	55	40	28	32
Femme	49	27	24	53	47	40	32	28
ANCIENNETE								
Moins de 10 ans	46	31	23	64	36	34	35	32
Entre 11 et 20 ans	49	23	29	46	54	39	31	30
Plus de 20 ans	48	24	28	42	58	45	27	28
ORIGINE SOCIALE								
Père cadre ou professions intermédiaires	46	26	28	52	48	42	31	27
Autre	49	26	25	49	51	38	30	32
DIPLÔME								
Jusqu'à Bac + 3	46	28	26	53	47	40	33	27
Supérieur à Bac + 3	49	25	27	48	52	40	29	31
GRADE								
Agrégés	49	30	21	45	55	46	23	31
Autres	47	25	28	52	48	38	33	29
ETABLISSEMENT DIFFICILE								
Oui	46	29	25	62	38	22	42	36
Non	48	25	27	46	54	45	27	27
TYPE D'ETABLISSEMENT								
Collège	47	28	26	56	44	35	36	29
Lycée	48	24	27	45	55	45	26	30
DISCIPLINE								
Sciences	54	23	24	44	56	49	29	22
Sciences humaines et sociales	37	29	34	46	54	47	17	36
Lettres	40	31	29	58	42	37	35	28
Langues	53	24	24	56	44	23	40	37
POLITIQUE								
Très à gauche	32	25	43	57	43	39	22	40
Gauche	38	28	34	54	46	44	31	25
Droite	61	25	14	41	59	36	30	34

Source : enquête métier enseignant, 1996. Lecture : 44 % des hommes enseignants déclarent une adhésion faible à la politique de massification scolaire.

Le rapport politique à la massification scolaire relève d'abord du positionnement politique général : les enseignants les plus à gauche sont aussi ceux qui soutiennent l'ouverture des scolarités. Derrière cette dimension décisive on trouve également la discipline enseignée (les enseignants de sciences humaines et sociales sont plus souvent partisans de l'ouverture des scolarités, ceux de sciences le sont nettement moins souvent). En revanche, fait plus étonnant, enseigner dans un établissement difficile n'a aucun effet sur le rapport politique à la massification scolaire. De ce point de vue, la dégradation des conditions de travail et l'absence de perspective claire sur l'issue de la crise du collège unique expliquent probablement que la moitié des enseignants se déclarent ouvertement hostiles à la poursuite de la politique de massification scolaire. Par contre, les variations de positionnement des individus sur cette question ne s'expliquent pas directement par les différences de conditions de travail. Faire un lien mécanique entre les conditions d'enseignement et l'adhésion à la massification est pour le moins particulièrement réducteur. Ce principe d'analyse fait peu de cas des médiations nombreuses et diverses entre le vécu d'une activité professionnelle et des questions qui concernent d'abord et avant tout la sphère du politique.

MOBILISATION PROFESSIONNELLE ET GÉNÉRATIONS D'ENSEIGNANTS

La mobilisation des enseignants face à la difficulté scolaire renvoie également au positionnement politique général : les enseignants classés à gauche se déclarent plus souvent « mobilisés ». Mais contrairement au premier registre, enseigner dans un établissement difficile fait très nettement augmenter la mobilisation face à la difficulté scolaire. La mobilisation professionnelle se détermine ainsi à la jonction entre des convictions politiques et des conditions concrètes de travail. L'ancienneté apparaît également nettement comme une dimension structurante de la mobilisation professionnelle : les enseignants ayant le moins d'ancienneté, donc les plus jeunes, sont ceux qui se déclarent nettement plus souvent « mobilisés ». Les enseignants les plus jeunes sont effectivement ceux qui sont les plus enclins à adopter une définition « élargie » du métier enseignant, c'est-à-dire à inscrire le travail enseignant dans un collectif, à prendre en charge de manière centrale dans l'activité d'enseignement la question de la difficulté scolaire des élèves, et enfin à accepter d'inscrire dans les objectifs du métier des missions non directement liées à la transmission des connaissances¹³.

La catégorie d'âge est toujours délicate à manipuler, en ce qu'elle représente tout autant un effet de cycle de vie qu'un effet de génération : est-ce parce que les jeunes enseignants viennent juste d'entrer dans le métier qu'ils sont plus enclins à définir largement le métier ou parce qu'ils sont entrés au début des années 1990 ? On peut probablement faire l'hypothèse

13. Ainsi, sur dix questions portant sur cette définition élargie du métier, l'âge a un effet explicatif sur au moins sept dimensions. Ces effets, très élevés, sont systématiquement orientés dans la même direction : les enseignants les plus jeunes sont à chaque fois les plus enclins à adopter une définition élargie du métier enseignant. Cf. J. Deauvieu, « Les enseignants et la massification scolaire... », *art. cit.*

que les deux effets sont combinés. Venant juste d'entrer dans la carrière et recrutés pour la plupart avant trente ans, les enseignants débutants sont plus enclins à se mobiliser sur leur métier et à en adopter une définition considérée comme « moderne ». Étant de surcroît affectés dans les établissements les plus difficiles, leurs conditions de travail mettent plus directement à l'ordre du jour la question de la mobilisation à propos de la difficulté scolaire. Indissociablement vient s'ajouter un effet de génération. Les nouveaux enseignants du secondaire des années 1990 ont connu, au cours de leurs études secondaires et supérieures, un système éducatif en cours de massification. Cette expérience scolaire n'est pas sans effet sur la définition du métier. Les entretiens menés en témoignent : avoir connu eux-mêmes comme élèves un système éducatif massifié banalise le questionnement sur la définition du métier enseignant. Enfin, leur entrée dans le métier enseignant s'est effectuée par le biais des IUFM. Cette institution prescrit largement une définition élargie du métier et renforce ainsi probablement les dispositions des nouveaux enseignants.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET RAPPORT AU SAVOIR

Les façons de faire face à la difficulté scolaire ont quant à elles peu à voir avec l'ancienneté dans le métier. En revanche, tout comme la mobilisation professionnelle, ce registre est d'abord liée aux caractéristiques de l'établissement. Dans les établissements dits « difficiles », les enseignants déclarent beaucoup moins souvent faire l'ensemble du programme lorsqu'ils ont en charge une classe difficile. Dans les contextes d'enseignement les plus durs, les enseignants ne peuvent pas ignorer la difficulté scolaire et modifient leurs pratiques d'enseignement. Cette modification passe plus souvent par une attitude visant à supprimer les questions difficiles que par une volonté de maintenir les points essentiels du programme. Cependant, l'écart se creuse plus fortement sur la première dimension que sur la seconde : 42 % des enseignants des établissements dits « difficiles » déclarent supprimer les questions difficiles pour 27 % des enseignants des établissements non « difficiles », soit un écart de 15 points, les proportions sont respectivement de 36 et 27 % pour faire les points essentiels du programme (écart de 9 points).

La discipline d'appartenance détermine aussi la façon d'envisager le programme dans les classes difficiles : les enseignants de lettres et langues sont les plus enclins à supprimer les questions difficiles. Cependant ni les caractéristiques socio-démographiques ni l'opinion politique ne semblent particulièrement liées à cette troisième dimension. Des liens statistiques existent entre le fait de se déclarer plus ou moins à gauche et les options prises sur le programme d'enseignement. Mais ces liens ne sont ni aussi univoques ni aussi massifs que ceux qui unissent l'opinion politique et le rapport à la massification scolaire ou même la mobilisation professionnelle face à la difficulté scolaire. Les manières de traiter en classe la difficulté scolaire dépendent d'abord et avant tout du contexte d'enseignement, et non de l'orientation socio-politique.

Enfin, au sein de chaque discipline d'enseignement, les variations dans les pratiques enseignantes dans les classes difficiles sont d'abord redevables du rapport que l'enseignant a

noué avec les savoirs savants. L'observation des nouveaux enseignants du secondaire montre clairement que la forme du rapport au savoir est la caractéristique qui épouse le mieux les polarisations des pratiques pédagogiques dans les classes difficiles. Pourquoi? Enseigner aujourd'hui, surtout dans les établissements populaires, confronte à une incertitude forte dans la gestion de l'interaction scolaire. Dans ces conditions, les déterminants des pratiques enseignantes ne doivent pas être cherchés du côté du rapport politique à la massification scolaire, ni même du côté de la définition du métier enseignant, mais bien dans le registre des ressources proprement cognitives que les enseignants peuvent mobiliser en situation. Or, le rapport au savoir savant est la seule ressource mobilisable à l'entrée dans le métier pour faire face aux incertitudes de la gestion d'une classe. C'est pourquoi cette dimension commande très directement l'adoption de l'une ou l'autre des philosophies pratiques de traitement de la difficulté scolaire.

Le rapport politique à la massification scolaire, la définition du métier enseignant et la prise en charge de la difficulté scolaire sont nettement polarisés dans le monde enseignant au moment de la seconde explosion scolaire. Ces polarisations suivent des logiques propres: la première est d'abord redevable d'un clivage politique général; la seconde également pour une part, mais la définition du métier enseignant dépend également des conditions d'exercice du métier et d'un clivage générationnel; enfin, les façons de faire en classe relèvent des conditions de travail et surtout du rapport au savoir de l'enseignant. On comprend alors pourquoi ces trois registres n'ont *a priori* pas de raison de se recouper: le rapport politique à la massification ne préjuge pas des façons de faire en classe puisque ces deux registres ont leurs propres déterminants.

Cette situation pose de sérieux problèmes au moment d'un débat aussi vif sur l'avenir de l'école unique et les modalités de construction d'une école démocratique. En effet les débats dans le monde enseignant portent très majoritairement sur les postures professionnelles, les identités pédagogiques (avec la trop fameuse et peu intéressante opposition entre pédagogues et républicains, ou encore entre tenants de l'instruction versus tenants de l'éducation...), voire les structures de l'école unique. Les pratiques concrètes du métier sont finalement peu interrogées. Implicitement ces débats fonctionnent précisément sur l'idée fautive selon laquelle les positions sur ces questions éthico-politiques rendraient aussi compte des pratiques en classe. Ce dernier niveau de questionnement est en quelque sorte phagocyté par les autres. La mobilisation professionnelle est ainsi à juste titre valorisée, mais sans véritablement interroger le contenu de cette mobilisation. Or, c'est bien à partir des pratiques concrètes en classe que se joue l'avenir de l'école unique et les potentialités d'une école démocratique: comment et quoi enseigner pour faire entrer tout un chacun dans la culture écrite? Quels bilans tirer du point de vue de la démocratisation scolaire de l'introduction il y a quarante ans des pédagogies dites « nouvelles » dans le système éducatif? Les réponses apportées à ces questions sont une condition essentielle à une sortie par le haut de la crise scolaire actuelle. Encore faut-il que ces interrogations soient vigoureusement prises en charge par les forces progressistes à l'intérieur et à l'extérieur du monde enseignant. Nous n'en sommes malheureusement pas encore là.

NOUVELLE ANALYSE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

*Stéphane
Bonnéry **

Le système scolaire actuel repose sur l'argument méritocratique, « l'égalité des chances », qui a transformé de fait la scolarité en une compétition pour intégrer l'élite sociale. Cette modalité permet de détourner les contestations d'une société de classes comme de dissimuler les fondements sociaux du tri sur les résultats scolaires. Avec la démocratisation, l'école accueille un public très populaire, mais qui doit désormais être préparé à une poursuite d'études longues alors même que les contenus des savoirs sont de plus en plus complexes. Dans la scolarité unique, cette contradiction s'est exacerbée, car elle constitue le lieu de l'inégale acquisition des savoirs et dispositions scolaires qui conditionneront le « tri » ultérieur dans des filières ¹.

Les recherches en sociologie de l'éducation ont surtout porté sur les écarts statistiques de parcours ou les interactions dans la classe, mais rarement sur l'activité de l'élève face aux savoirs et aux dispositifs pédagogiques. Inversement, la didactique, centrée sur la conception de l'enseignement à partir d'un élève lambda, s'est peu penchée sur les différences d'activité effective des élèves et sur la participation des dispositifs pédagogiques aux inégalités d'appropriation de savoirs, pas plus que sur les implicites, en deçà du didactique, sur lesquels reposent souvent les dispositifs pédagogiques. Cet article s'appuie sur une thèse

* ESSI-ESCOL, Sciences de l'éducation, université Paris 8 Saint-Denis - stephane.bonnery@wanadoo.fr

1. Pour les éléments de contexte sur la double logique démocratisation / sélection, voir les articles précédents du numéro ainsi que les références suivantes :

A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.

C. Lelièvre, *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, 1990.

J.-Y. Rochex [1991], « L'implosion scolaire », in J.-P. Durand et F.-X. Merrien, *Sortie de siècle. La France en mutation*, Vigot, 1991.

J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

de doctorat en sciences de l'éducation ² qui a articulé ces différents apports pour combler leurs points aveugles respectifs.

Nous étudions ici ce qui ne permet pas à tous les élèves d'apprendre au sein des mêmes dispositifs pédagogiques, dans la même classe. L'accent est mis sur la fonction sociale que remplit l'école en matière de sélection et de justification idéologique de ce tri, fonction qui ne s'exerce jamais seule mais, surtout dans l'école unique, dans le même mouvement que sa fonction culturelle (transmission de savoirs et de projets d'une génération à l'autre), c'est-à-dire dans l'activité d'enseignement ³. Nous nous attacherons à montrer comment les dispositifs pédagogiques contemporains participent à la fois à enseigner et à ne pas permettre à tous d'apprendre. Ce faisant, nous essaierons d'identifier ce qui influence ces dispositifs qui modèlent la pratique enseignante.

Nous avons étudié le passage entre l'école élémentaire et le collège car les élèves désignés comme étant « en grande difficultés » ont d'abord des difficultés d'appropriation de savoirs dès l'école élémentaire qui, au collège, se doublent de problèmes de comportement ⁴. Notre recherche a consisté à suivre seize élèves issus de 4 CM2 de ZEP lors du dernier trimestre de CM2, l'année de 6^e et le premier trimestre suivant ⁵. Ce suivi a permis de comprendre comment les difficultés se construisent dans la durée.

Les élèves suivis l'ont été parce qu'ils ont été repérés en CM2 comme de potentiels futurs élèves en grande difficulté au collège. Mais la recherche le montre, s'ils ont pour spécificité de cumuler les difficultés, ces difficultés ne sont pas d'une nature particulière. Par conséquent, notre étude de la construction de la grande difficulté scolaire produit un effet de loupe sur les difficultés plus ordinaires que rencontrent et doivent surmonter les élèves que l'éducation familiale n'a pas rendus complices des délits d'initiés de la culture scolaire. Ces élèves représentent 54% au moins de la population de la scolarité unique ⁶. L'article apporte donc une contribution à l'explication des inégalités sociales de réussite scolaire.

2. Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2007, La Dispute.

3. Il faudrait ajouter l'analyse simultanée de la fonction économique (développement des capacités de production, donc en partie de réflexion, des travailleurs qui reste limité aux besoins du capitalisme). Ce qui « pèse sur l'école » est donc bien plus complexe que la seule entrée que nous développons ici.

4. S. Broccolichi et B. Larguèze, « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, n° 48, 1996.

5. Trois entretiens répartis sur la durée avec chaque élève, observations longues de séquence complètes dans différentes disciplines, recueil de productions écrites des élèves et des documents préparatoires de l'enseignant et de ce qui modèle le dispositif pédagogique (manuels, textes officiels, injonctions des corps d'inspection...).

6. DEPP / Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et Références statistiques*, 2006. Au collège, 54% des élèves sont sous la responsabilité familiale d'un parent ouvrier (27%), employé (17%) ou sans activité (10%). Compte tenu de la forte corrélation entre les diplômes détenus et le niveau d'emploi en France, il est très probable que ces parents n'ont pas un diplôme supérieur au BEP. Il y a donc une majorité d'élèves pour qui l'on peut penser qu'ils n'ont que l'école pour apprendre les spécificités des raisonnements et des savoirs scolaires.

LA « PÉDAGOGIE INDIVIDUALISÉE »

S'agit-il de s'assurer que les savoirs sont compris par chacun ou de varier le sens de l'activité et l'ambition des apprentissages selon les élèves ? Le débat scolaire est saturé par les oppositions entre soi-disant « pédagogues » et soi-disant « républicains ». Mais les dispositifs pédagogiques observés empruntent à des conceptions différentes qui rendent caduque l'explication des difficultés scolaires par un abandon des formes traditionnelles comme par un trop grand maintien de celles-ci. Les slogans « passe-partout » qui pèsent comme prescription de l'activité enseignante recouvrent en fait des dispositifs qu'il faut analyser dans le détail, pour identifier les savoirs, les dispositions et les types de raisonnement qui sont « pré-requis »⁷ quand ils sont nécessaires à l'apprentissage alors que l'école ne prend pas en charge leur transmission.

Les pédagogies dites traditionnelles ont été critiquées notamment parce que les élèves ne voyaient pas assez le lien entre la leçon magistrale préalable et les exercices d'application qui la suivaient, cette leçon restait un énoncé « pour tous » non approprié par chacun des élèves. Mais, par mouvement de balancier, le souci de chaque élève a donné lieu à des injonctions ambiguës telles que la promotion de « pédagogies individualisées », ce qui s'est traduit, par le biais des manuels, des injonctions officielles, des fiches d'activités toutes prêtes, etc., en dispositifs pédagogiques qui modèlent l'activité enseignante d'une autre façon sans résoudre le problème d'apprentissage. On a ainsi opposé au schéma « leçon-application-contrôle » des séances ternaires où la première phase de découverte de la notion (qui doit être « construite » par l'enfant c'est-à-dire re-découverte pour mieux se l'approprier) dans des tâches précède la phase de formalisation du savoir (identification avec les termes de la discipline), puis le contrôle de connaissances⁸.

Mais que la leçon magistrale précède les exercices d'application comme autrefois ou que les savoirs soient induits dans des tâches de façon diffuse et invisible pour que l'élève les construise, l'appropriation effective suppose une *attitude cognitive d'appropriation* : faire le lien entre les tâches et le savoir. Cette posture est indispensable à la réussite scolaire. Or l'école ne prend pas en charge son développement chez les élèves. Dès lors se multiplient des « malentendus socio-cognitifs »⁹ : l'élève travaille à côté des enjeux d'apprentissage en croyant faire ce qui est demandé ; et le professeur, voyant l'élève travailler, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente.

7. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Minuit, 1964. Nous reprenons là leurs hypothèses selon lesquelles l'école ne donne pas à tous ce qui est nécessaire pour apprendre, mais en mettant ces hypothèses à l'épreuve d'observations de classes.

8. S. Bonnéry, « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, n°17, 2008. Ces évolutions se sont accompagnées de changements de référents théoriques en matière de psychologie.

9. É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », 1997, rééd. in J. Deauvieux et J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2006.

Plus particulièrement, il arrive souvent que les élèves se focalisent sur la dimension visible des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans conscience que ces tâches ne sont que le moyen pédagogique de comprendre ou consolider un savoir, ce qui est rarement explicité. Ces élèves sont plus fréquemment issus de familles populaires. Au contraire, pour d'autres élèves, cette double dimension des tâches est évidente : ils vivent dans des familles imprégnées des logiques scolaires, où toute action des adultes envers les enfants est sous-tendue par une volonté éducative et où des habitudes de type scolaire ont déjà été progressivement construites : (désignation du lien entre activité et apprentissage, utilisation d'anecdotes pour en tirer des règles générales, attention à la précision du vocabulaire, travail autonome avec obéissance non pas à une personne mais à des règles dépersonnalisées)¹⁰. Les familles populaires, faute d'études longues, n'ont pas intégré ces formes d'éducation scolaire. Mais l'École fait comme si ces dernières étaient pré-requises car répandues dans certaines familles et, par le biais de l'implicite des dispositifs pédagogiques, elle entretient ainsi les malentendus, donc les inégalités sociales de réussite scolaire.

Une séquence de technologie en CM2 illustre ce propos. Elle porte sur la schématisation des circuits électriques. Lors d'une des premières séances, l'enseignant ne fait pas un cours magistral mais induit de façon invisible la notion à découvrir, celle de « circuit fermé / ouvert ». Pour cela, il distribue du matériel pour monter des circuits ainsi qu'une fiche photocopiée à partir de laquelle les élèves doivent travailler en autonomie. Plusieurs exercices demandent de réaliser différents montages et interrogent « que se passe-t-il ? ». L'élève doit alors répondre par exemple « l'ampoule s'allume ». Les élèves suivis (qui, rappelons-le, connaissent des difficultés d'apprentissage) réalisent de façon morcelée chacun des exercices précédents et ne comprennent donc pas à quoi réfère, tout en bas de la fiche, la dernière question : « Qu'en conclus-tu ? » Pour eux, ce n'est qu'une question parmi d'autres. Ils ont eu « juste » aux précédentes et ont la moyenne. Ils ne réalisent pas l'écart entre la résolution de tâches morcelées et les apprentissages de savoirs attendus. Le malentendu est partagé : pour l'enseignant (et le manuel d'où la fiche est tirée), il est incontestable que le but réel n'est pas la résolution de chacun des exercices mais leur mise en lien. Il est aussi évident que la fiche ne doit pouvoir conduire, si les exercices sont réalisés, qu'à la construction du savoir. Or, ce n'est pas le cas. La fiche *met au travail* les élèves sur des tâches visibles et se contente de *mettre en présence* du savoir induit. Ainsi, seuls les élèves ayant acquis ailleurs une *attitude cognitive d'appropriation* et non pas seulement de *conformité* aux tâches prescrites peuvent réaliser seuls ce saut intellectuel.

L'influence de la « pédagogie individualisée » n'est pas seule en cause dans ce processus, mais elle y contribue quand cette prescription conduit les dispositifs pédagogiques à renverser la priorité de l'énoncé magistral (le savoir au centre) vers la résolution successive

10. B. Bernstein [1975/2006], « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », 1975, rééd. *in id.*

de tâches (le cheminement visible, l'élève au centre), renversement de priorité qui ne permet pas de mettre les deux en lien, de conduire chaque élève à la maîtrise du savoir.

Une autre conception prescriptrice de la pratique, la conception psychologisante d'un élève « spontanément autonome », favorise la prédominance d'une certaine conception de l'individualisation du travail qui est majoritaire dans nos observations. Elle consiste à laisser l'élève étudier seul dans un cadre, dans une situation censée le guider, d'où le recours massif aux fiches individuelles. C'est à l'élève de savoir qu'il doit mener l'enquête sur ce que chaque situation est censée lui faire découvrir, c'est à lui de se mettre spontanément en activité sur les bons objets d'apprentissage. Cette forme d'« individualisation » (au sens d'une faible régulation collective et institutionnalisée de la progression des apprentissages dans la classe) semble être une telle « évidence » portée par la majorité des dispositifs pédagogiques que ces derniers sont finalement peu pensés pour « cadrer » l'activité de l'élève de façon adéquate, la mise en travail sur des tâches ne s'accompagnant pas explicitement d'une activité d'appropriation des savoirs avec lesquels les élèves sont simplement mis en présence implicite.

Le cadrage fait en début d'activité est en effet généralement trop diffus et ne permet pas, contrairement à ce que les théories de l'enseignement (le « constructivisme » notamment) promeuvent, d'éviter à l'élève de s'égarer sur de fausses pistes¹¹, sur des résolutions de tâches déconnectées des enjeux de savoir. Or, faute d'avoir face à soi des élèves qui soient suffisamment complices des évidences scolaires pour suivre les bonnes pistes induites implicitement, les enseignants sont obligés de réguler l'activité de l'élève de façon très étroite en cadrant cette fois la tâche sur des consignes opératoires de résolution de mini tâches successives afin qu'ils « réussissent » l'exercice, même si c'est sans comprendre le savoir.

Ainsi, contrairement au discours convenu, l'individualisation de l'enseignement ne procède pas d'une appropriation par chaque élève des savoirs en jeu dans la séance. Il s'agit plutôt d'une mise en activité décollectivée qui organise de fait la classe comme un marché concurrentiel (la compétition inhérente à l'« égalité des chances ») dans lequel les activités de résolution de problèmes proposés ne peuvent en fait être menées à bout que par les élèves qui disposent de « pré-requis ». On voit ici combien le débat dichotomique entre « le savoir au centre » et « l'élève au centre » peut ressembler aux deux faces inégalitaires du conservatisme et du libéralisme pédagogique, qui restent étrangère à l'appropriation par chaque élève des mêmes contenus de savoir dans le cadre institutionnel.

Sur l'exemple précédent, seuls quelques élèves savent au préalable que toute activité scolaire vise une acquisition et ont donc une idée approximative des finalités cachées de la tâche. Avant de se lancer dans les exercices successifs, ils commencent par chercher le principe organisateur de la séance qui est souvent caché en bas de la fiche. Identifiant qu'ils doivent « en conclure » quelque chose de général, les exercices sont appréhendés autrement :

11. C. Margolinas, « Les bifurcations didactiques », in A. Mercier et C. Margolinas, *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 2005.

leurs « essais - erreurs » successifs (pour que l'ampoule s'allume) leur permettent des comparaisons et de conclure sur l'idée que les éléments doivent être nécessairement reliés pour qu'il y ait conduction d'électricité. Ils sont alors les seuls à fournir les bonnes réponses oralement au moment de la correction de l'activité. Ce qui est censé être « la formalisation collective du savoir » découvert par chacun dans l'activité est en fait un moment lors duquel les « bons » élèves disent à haute voix ce que les autres n'ont pas trouvé, englués dans une résolution de tâche disjointe du savoir.

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES MODELÉS ET ENSEIGNANTS TIRAILLÉS

Bien entendu, ceci se joue à l'insu des enseignants, au travers des prescriptions qui modèlent les dispositifs pédagogiques. Celles-ci renvoient à l'individu la responsabilité de mobiliser spontanément les attitudes cognitives d'apprentissage et masquent leur nécessaire transmission par l'école. Dans tous les cas, le dispositif pédagogique n'est conforme ni aux préceptes « socio-constructivistes » ni à ceux de « découverte individuelle », pas plus qu'à une réelle leçon magistrale. Il se termine par une leçon magistrale déguisée, quand l'enseignant respecte l'injonction à ne pas nommer lui-même le savoir en le faisant nommer par les quelques « bons » élèves. Cette pratique est caractéristique des façons d'enseigner les plus répandues aujourd'hui. Celles-ci essaient d'obéir à des injonctions qui procèdent davantage par interdictions morales à l'appui de prescriptions des conceptions dominantes (considérant que l'élève est spontanément autonome, que les tâches décollectivisées permettent de faire progresser chacun) que par propositions de façons de faire qui aideraient les enseignants. Faute d'outils à disposition pour penser les effets produits et pour faire autrement, ces derniers ne peuvent qu'emprunter à ces prescriptions pour élaborer les dispositifs pédagogiques, ce qui au final défavorise les élèves n'ayant que l'école pour s'appropriier la culture scolaire. Les professeurs ne peuvent pas non plus imaginer, par exemple, avoir uniquement recours aux méthodes « magistrales » : celles-ci n'évitent pas la difficulté à faire le lien entre un savoir formalisé et ses applications diverses et c'est même précisément pour la surmonter, et face au constat de passivité des élèves confrontés à la pédagogie de la répétition, qu'ont été cherchées des solutions alternatives.

A cet argument s'ajoute celui d'une évolution des programmes scolaires qui, dans une société où le développement des savoirs est allé croissant, exigent désormais une plus grande conceptualisation et compréhension des savoirs, et pas seulement leur « mémorisation-restitution ». Par exemple « l'histoire et la géographie s'intéressent davantage aux structures économiques et sociales, aux courbes et diagrammes, et moins à la description des paysages ou au récit des événements »¹², mais ce constat est valable pour toutes les disciplines scolaires,

12. A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Seuil, 1990.

qui intègrent progressivement des savoirs savants, de façon inévitable compte tenu de la révolution informationnelle.

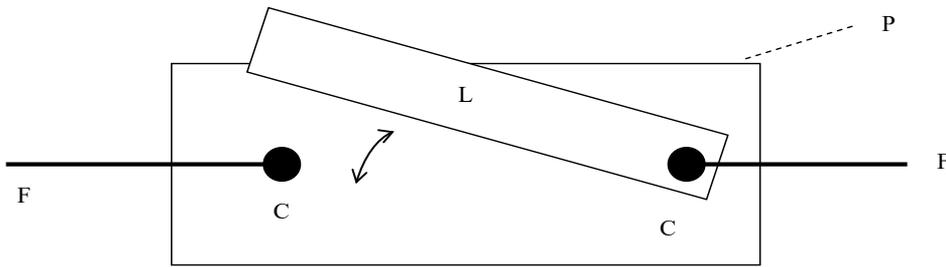
Tirailés entre intention de démocratisation scolaire (pour partie réalisée) et participation de fait à la sélection, les enseignants ne peuvent être qu'en demande de modèles de dispositifs pédagogiques. Mais, ancrés dans une société polarisée sur l'individu et sous la pression de prescriptions puissantes bien que peu opérantes, ceux-ci ont tendance à ne concevoir l'activité de l'élève que sous l'angle de la responsabilité de ce dernier dans l'apprentissage et *in fine* à accréditer une interprétation culpabilisatrice en cas de performances insuffisantes. On retrouve là de façon actualisée des effets de « légitimation » de la hiérarchie scolaire qui masque ses déterminants sociaux.

Pour réduire les malentendus socio-cognitifs auxquels ils participent malgré eux, il faudrait offrir aux professeurs les moyens d'interroger leur propre rapport au savoir, afin qu'ils anticipent ce qui, dans chaque préparation de séance, suppose des pré-requis implicites chez l'apprenant, voire identifient dans les outils didactiques à leur disposition ce qui relève d'évidences socialement situées. L'enseignement pourrait être pensé pour identifier, avec les élèves, ces malentendus afin de les surmonter. Est posée ici la question des moyens mobilisés pour la formation des enseignants, pour les aider à transformer leur activité plutôt que de les exhorte aux performances et à la rentabilité qui ne peut conduire qu'à les culpabiliser à leur tour.

LA CLASSE

Est-elle un lieu de « vivre ensemble » interpersonnel ou lieu institutionnel privilégié de l'appropriation d'une culture spécifique pour tous les enfants ? L'introduction dans l'école des rhétoriques managériales ou psychologisantes sur la valorisation et l'estime de soi, sur « la mobilisation des acteurs », constitue de fait un terrain favorable au développement d'une forme de « personnalisation » des relations pédagogiques. Cette personnalisation se traduit par une signification moindre du caractère institutionnel de la relation pédagogique et des disciplines de savoir que l'enseignant représente. Elle se traduit aussi par une attribution de ce qui se joue en classe aux caractéristiques essentialisées des personnes en présence, qu'il s'agisse « d'explications » individuelles sur le registre affectif (le fait d'être « gentil » ou « méchant »), ou qu'il s'agisse encore « d'explications » collectives qui reposent sur les origines sociales ou supposément ethniques (les « profs racistes » par exemple).

Dans l'exemple précédent, une des séances vise à familiariser les élèves avec l'utilisation de schémas et de symboles. L'enseignant fait passer les élèves par une première étape de construction d'un interrupteur sur le modèle élaboré par les premiers savants qui ont travaillé sur l'électricité. Il s'agit d'un dispositif pédagogique d'« archéologie des savoirs » : en leur montrant les raisons pour lesquelles le savoir a été découvert et formalisé de telle façon, les élèves sont sensés mieux le comprendre et se l'approprier. Nous représentons ci-dessous la vue aérienne de la construction qui doit conduire, selon le manuel utilisé, à comprendre que l'objet réel « interrupteur » peut être représenté de façon formalisée et codifiée par le symbole de l'interrupteur universel que l'on connaît aujourd'hui.



Vue aérienne de la construction

Symbole de l'interrupteur :

Légende :

- P = «Planchette» en bois ; support de l'interrupteur.
- C = Clous métalliques.
- L = Lamelle recouverte d'aluminium pivotant sur l'un des clous et butant sur le second.

Dans cet exemple, la personnalisation des relations pédagogiques conduit l'enseignant à focaliser l'intérêt de la séance sur la dimension de « construction d'un objet personnel par chaque élève » (dimension affective de motivation, conception « sociologisante » d'élèves de milieux populaires prédestinés à être plus « concrets »...). Pris dans le malentendu, les élèves les plus en difficulté de la classe ne perçoivent pas le rapport entre la séance de « fabrication » valorisant les qualités de bricoleur et la leçon sur le symbole en lien avec la conduction d'électricité. Comme le savoir est *mis en présence* des élèves, notamment au travers d'une étape « dessin de la construction » (entre la fabrication et le recours au symbole) et comme par ailleurs ce savoir émerge peu à peu des échanges du cours dialogué dans l'entresoi de la classe, ils pensent que le recours au symbole est motivé par la seule nécessité de « simplifier » la représentation d'un interrupteur, d'une ampoule, etc. Ils restent dans une logique du « dessin épuré » en laissant de côté les explications orales portant sur le critère de conduction (par exemple, on ne représente pas la planchette qui est un élément isolant). Considérant à juste titre qu'ils n'ont pas besoin de ce raisonnement pour avoir « juste » à l'exercice, ils contournent, malheureusement à leurs dépens, le dispositif d'enseignement : le savoir leur échappe. Au-delà de l'exemple, c'est la multiplication de ce phénomène dans les différentes disciplines, en élémentaire comme au collège, qui participe à expliquer les inégalités d'apprentissage : seuls ceux qui connaissent hors l'école le type d'attendu scolaire saisissent le savoir en jeu dans l'activité.

En outre, en se focalisant sur ce qui « émerge » dans la discussion de la classe, ces pratiques d'enseignement provoquent une certaine ambiguïté quant au rapport que les élèves doivent entretenir aux savoirs. Car en faisant réinventer aux élèves les symboles

électriques sans attirer l'attention sur l'élément de culture qu'ils rencontrent, cette forme d'enseignement les conduit à croire que la représentation est simplifiée uniquement pour leur économiser des efforts : « C'est trop dur de dessiner les clous en entier et tout... » Quand les symboles sont écrits au tableau pour être copiés dans leur cahier, seuls quelques « initiés hors l'école » ont compris qu'il s'agit là de symboles universels qui font convention dans une discipline et pas d'une convention particulière au groupe classe qui a « construit » le savoir ensemble. Les dispositifs psychologisés-personnalisés masquent ainsi aux écoliers le fait que les savoirs ne relèvent ni de la décision de l'enseignant, ni de la leur. Ils leur laissent penser que le maître est « gentil » de leur épargner des efforts, sans voir que les critères selon lesquels l'enseignant va « formaliser » un savoir (retenir la réponse de tel élève plutôt que celle de tel autre) a un rapport avec le symbole aujourd'hui devenu universel. De fait, ils opacifient les critères d'évaluation du contrôle qui clôt la séquence, critères qui ne sont pas d'ordre personnel ou interpersonnel mais qui dépendent de normes propres à la discipline enseignée.

Paradoxalement, la manière dont s'est réalisée, par mouvement de balancier, la rupture avec une présentation jugée « dogmatique » des savoirs dans la « pédagogie magistrale » favorise chez les élèves une vision dogmatique de la personne adulte. Les élèves pensent que la condition principale de la réussite scolaire est de « tomber » sur un enseignant gentil qui épargne des efforts inutiles, propose des enseignements « faisables », etc. Il leur faut donc se faire bien voir par lui et essayer d'être « le chouchou ». Là encore, l'intention de ces formes pédagogiques n'est pas en cause, mais plutôt leurs conséquences effectives, apparemment ni plus ni moins démocratisantes que les précédentes.

La personnalisation de l'enseignement se traduit aussi par l'engagement des élèves dans des expériences sensibles, en faisant appel à ce que l'*enfant* a éprouvé en dehors de l'école, pour l'amener vers un savoir dépersonnalisé, objectivé et formalisé que l'*enfant* ne connaît pas. Or, là encore, la posture d'appropriation, typiquement scolaire, est requise implicitement alors que la personnalisation des apprentissages interpelle l'enfant dans sa dimension individuelle, privée, intime. Les séances montrent que les élèves éloignés des évidences scolaires sont orientés vers de fausses pistes intellectuelles car ils restent focalisés durant toute la séance sur la thématique de l'entrée en matière du cours dialogué (par exemple l'expérience individuelle de la respiration), tandis que l'enseignant et les « meilleurs » élèves cheminent ensemble, de réponses en questions progressives, vers la découverte de la notion cachée en jeu dès le début de la séance (la fonction que remplit la respiration en permettant les échanges gazeux dans le corps).

Cette personnalisation de l'enseignement (alors que le savoir dont la transmission est visée ne peut être que dépersonnalisé dans la forme scolaire)¹³ est renforcée par la psychologisation de la conception de la relation pédagogique. En effet, instruits de « l'effet Pygmalion » ou des risques de « dévalorisation de l'estime de soi », les enseignants observés

13. G. Vincent dir., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994.

consacrent beaucoup d'énergie à valoriser en permanence toute forme de participation, notamment à l'oral, pour maintenir « la mobilisation » sur l'activité. Mais comme le dispositif pédagogique ne permet pas à tous d'intervenir de façon pertinente au regard des enjeux de savoirs cachés, la valorisation se traduit autrement ; par exemple en félicitant l'élève d'avoir « essayé », ou pour des raisons extérieures aux apprentissages comme le choix d'une belle police de caractère pour dactylographier un texte libre néanmoins insatisfaisant... Cette traduction personnalisée et « affective » de l'école se rencontre dès lors plus fréquemment auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle n'est pas sans effets sur la suite de leur scolarité, notamment au collège où le temps moindre passé avec chaque enseignant raréfie les occasions de nouer une relation personnalisée avec lui, alors que les contraintes du programme dans un temps compté vont croissant. Les enseignants qui donnent des « travaux infaisables » ou « des mauvaises notes » sont vus sur ce même registre : ils ne sont plus « gentils », mais « méchants ». Cette personnalisation de l'enseignement peut déboucher sur de profonds ressentis d'animosité, voire de violences à l'égard des enseignants. Elle peut parfois dépasser le cadre interpersonnel et se traduire en sentiments d'injustice sociale collectivement partagés : ainsi, nos observations dans des collèges au recrutement populaire ont montré comment certains élèves confrontés à la répétition de mauvaises notes éprouvent le sentiment d'être victimes, d'être désignés non conformes, et de l'être de la même manière que leurs « copains de mêmes origines ». Pris dans les malentendus sociocognitifs et dans ce registre personnalisant et psychologique, ils suspectent alors une malveillance de la part des enseignants à leur égard pour des raisons de discrimination raciale, sociale ou de genre ; comme le dit l'un des élèves suivis : « C'est bizarre cette année, y'a que les noirs et les arabes qui redoublent. »

Or, les enfants de familles populaires, au sens où ils sont majoritaires dans la scolarité unique comme nous l'avons dit précédemment, n'ont que l'école pour apprendre cette part de la culture que seule l'école peut leur enseigner : la culture savante, littéraire, etc., que les classes sociales au pouvoir se sont longtemps accaparées. Cacher cet aspect, pour des raisons « politiquement correctes » de non-stigmatisation, c'est participer à cette illusion selon laquelle la confrontation avec la culture scolaire est une affaire purement personnelle, c'est empêcher de mesurer le cheminement intellectuel nécessaire, forcément plus grand pour ces élèves que pour ceux, minoritaires, pour qui les implicites scolaires sont entendus.

Quand cet écart culturel entre l'école et les élèves de familles populaires n'est pas présenté comme un espace de travail et une possibilité d'appropriation, il est d'abord inaperçu par les élèves concernés, le plus souvent à l'école élémentaire où il est davantage possible et fréquent de rassurer sur des dimensions « personnelles » extérieures aux apprentissages. Mais cette illusion ne peut perdurer : le plus souvent au collège, les difficultés sont révélées, sans pour autant aider les élèves à les surmonter. Ils n'entendent que leur non-conformité, l'écart culturel est alors bien visible, mais leur semble infranchissable ; ils ne perçoivent qu'une altérité radicale, une différence sur un mode ethnicisé. Dans ce contexte,

les élèves ont parfois tendance à adopter des attitudes de « refus » de l'acculturation, qui ne font qu'amplifier leurs difficultés scolaires. De leur côté aussi, les équipes pédagogiques ne saisissent souvent l'expression de la distance culturelle que de façon insurmontable, à travers la thématique du « handicap socio-culturel ». Cette perception compassionnelle de l'écart social rend encore une fois l'élève et sa famille responsable de ne pas connaître les implicites de la culture scolaire.

Face à ce constat, ne faut-il pas penser que l'institution scolaire doit justement désigner cet écart culturel comme un fait « normal » puisqu'il concerne la majorité des élèves de la scolarité unique ? Le fait de donner ainsi à voir aux élèves que l'écart social avec la culture scolaire constitue non pas une anormalité mais l'espace de travail logique de la scolarité unique pourrait les aider à mieux identifier le chemin à parcourir et à fournir aux enseignants des leviers pour leur pratique.

DOCUMENTS

CULTURE

ET HUMANITÉS

SELON

PAUL LANGEVIN

Daté d'octobre-novembre-décembre 1944 mais retardé jusqu'en janvier 1945 faute de papier, le premier numéro de notre revue¹ reproduit un discours que Paul Langevin avait prononcé le 7 décembre, consacré à la réforme de l'enseignement, « véritable pierre angulaire dans la reconstruction de notre pays », selon lui. Fondateur de La Pensée en 1939 avec, entre autres, Georges Politzer, Georges Cogniot, Paul Laberrenne, le grand savant ve-

1. Ce premier numéro est en fait le sixième. Il a été précédé, en 1939, de deux numéros légaux (avril-mai-juin et juillet-août-septembre, sorti avant l'été) et d'un numéro saisi (octobre-novembre-décembre dont seuls les abonnés eurent connaissance). Suivront, sous l'Occupation, deux numéros illégaux parus sous le titre *La Pensée libre*.

naît de se voir confier par René Capitant, nouveau ministre de l'Éducation nationale, la présidence d'une commission ministérielle dont les travaux aboutiront en 1947 au fameux plan Langevin-Wallon². Après l'éviction des ministres communistes, la mise en sommeil de ce plan comme de plusieurs des projets nés de la Résistance explique en partie la suite de l'histoire des services publics. Nous publions de larges extraits du texte de Paul Langevin qui sur bien des points correspond à l'actualité de la crise que connaît aujourd'hui l'école.

« Il importe de voir clairement quels doivent être les buts et les principaux caractères d'une organisation permettant à chaque enfant de développer pleinement sa personnalité, donnant à chacun les moyens d'accéder, pour le plus grand bien de tous, à la forme d'activité où il peut rendre le plus de services, en raison de ses aptitudes et de son effort personnel. Il s'agit [...] de poser et autant que possible de résoudre [...] ce problème des humanités qui préoccupe depuis si longtemps les éducateurs, de définir, dans leur unité et leur diversité, les aspects de la culture et de la formation professionnelle que doit donner l'enseignement [...]

« La culture est ce qui permet de former l'être humain à partir de l'enfant, de le préparer et de l'adapter aussi largement que possible à la vie, au contact avec la nature et avec les hommes, à l'action sur les choses d'accord avec les hommes. Sous ses divers aspects, scientifique et technique, littéraire, philosophique et artistique, mo-

ral et civique, la culture doit développer, à mesure de leur apparition, les diverses facultés, inégalement présentes chez les divers individus, d'observation, de réflexion abstraite, d'expression verbale ou plastique, et d'action. C'est la prédominance d'une ou de plusieurs de ces facultés qui déterminera l'orientation, scolaire d'abord, vers les divers types d'humanisme avec prédominance des sciences naturelles, physiques ou mathématiques, de la littérature et des langues, mortes ou vivantes, de la création artistique ou des activités techniques et manuelles, ainsi que le choix de la profession.

« Celle-ci ne doit pas enfermer l'être humain trop étroitement dans le cadre de sa spécialité [...] Si la profession isole, la culture doit rapprocher [...] Elle] est pour l'individu un moyen de rester humain en dépit des automatismes du métier et des contraintes sociales. Aucune préparation au métier ne saurait prévaloir contre cette obligation de mettre chaque enfant à même d'accéder à la culture. Ce sera la tâche spéciale de la section technique du second degré que de concilier apprentissage et culture [...] Il n'est pas jusqu'au domaine le plus technique, à l'activité la plus manuelle, qui ne puisse avoir sa valeur de culture [...]

« À côté de l'acquisition, obligatoire pour tous, des techniques fondamentales permettant la communication entre les hommes: langue maternelle et autant que possible une autre langue vivante, lecture, calcul, écriture et dessin, il y aurait lieu de réaliser un équilibre entre le développement des facultés, l'initiation aux méthodes d'observation, d'expérimentation, de raisonnement ou de critique, et l'acquisition de connaissances solides plutôt que brillantes: pas de bourrage, mais pas non plus de

2. Sur les travaux de la Commission Langevin-Wallon, voir l'article d'Etya Sorel paru dans le numéro 300 (octobre-novembre-décembre 1994) de *La Pensée*.

dilettantisme : le respect des connaissances nécessaires n'est qu'une forme du sens solide des réalités. Il faudra, tout au long de l'enseignement, s'efforcer d'adapter activités, études, programmes, à l'évolution même de l'esprit de l'enfant en général et de chaque individu en particulier, de façon à en suivre le plus étroitement possible le développement naturel. Qu'on lui permette de marcher à son pas [...]

« Il y aura lieu d'imaginer, autour du tronc des enseignements communs, toute une série de branches d'activités répondant aux intérêts propres de l'individu [...] Cette variété pourra se définir suivant les besoins locaux et les ressources régionales. On serait ainsi conduit à déterminer pour chaque discipline un coefficient d'efficacité dans le développement de chaque faculté, et à développer la formation pédagogique des maîtres à tous les degrés pour qu'ils sachent porter ces coefficients à leur maximum.

« Pour connaître pleinement l'individualité de l'enfant [...] il faut lui présenter en grand nombre les activités manuelles et intellectuelles, artistiques et sociales, le monde de la nature et celui de la société, les champs et la ville, le domaine de la matière et celui de l'esprit [...] On ne peut parler de culture si celle-ci reste, comme elle le fut trop souvent, étrangère à la vie [...] Il ne faut pas qu'au sortir de l'école, à quelque degré que ce soit, les jeunes gens aient l'impression de commencer seulement à entrer dans la vie, à plonger dans la réalité ; il ne faut pas, comme il arrive trop souvent, les voir impatientes de quitter l'école [...] C'est une liaison organique qu'il faut instituer entre l'école et son milieu, et non des rapports occasionnels [...] Cela est vrai du contact

avec les hommes autant que du contact avec les choses [...]

« L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique [...] Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, [...] les vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées, et où on utilisera les diverses expériences de *self-government* dans la vie scolaire.

« Noter que cet apprentissage de la vie sociale, essentiellement laïque, n'engage aucune idéologie, n'exige aucune mystique, métaphysique ou religieuse. L'expérience prouve que la prise en charge du milieu scolaire par les élèves eux-mêmes suscite de leur part un intérêt qui se suffit à lui-même. L'école peut donc remplir sa fonction éducatrice, morale et civique, sans rompre son statut de neutralité politique et religieuse. C'est aux familles qu'il revient d'orienter éventuellement leurs enfants vers l'Église ou vers le Parti. [...] Au point de vue de la formation du caractère et de l'éducation morale, il sera utile de recourir à un système d'alternance qui mettra en jeu tour à tour, dans la vie scolaire, le travail individuel et le travail collectif ou d'équipe [...]

« L'enseignement prendra donc pour maxime de rattacher systématiquement les connaissances à leurs origines humaines, donc de les dépouiller de leur caractère abstrait ou spécialisé pour les faire apparaître comme événements humains répondant à des exigences humaines. À cet effet, dès que l'élargissement du contact de l'enfant avec le monde le rendra possible, on donnera une place privilégiée à un enseignement histori-

que de la civilisation qui servira de toile de fond et de constante référence aux divers enseignements entre lesquels il établira un lien profond. Dans l'enseignement scientifique en particulier, l'histoire des idées doit, selon moi, jouer un rôle essentiel, comparable à celui du contact avec la réalité.

« L'objet dernier sera de mettre l'individu, à tous points de vue, à sa place dans l'humanité [...] La vraie culture générale est celle qui fait l'homme ouvert à tout ce qui n'est pas lui-même, à tout ce qui dépasse le cercle étroit de sa spécialité. Ce à quoi nous aspirons sous le nom de culture vivante et humaine, c'est la conscience des liens réciproques entre les diverses activités passées et présentes pour préparer l'avenir, de la parenté des esprits et de la fraternité des œuvres; c'est ce qui donne un sens aussi large que la société elle-même au moindre des efforts, une portée humaine à la plus humble des activités. Comprendre autrui, savoir sortir de soi et de son égoïsme pour se mettre au point de vue des autres, saisir leurs besoins, leurs raisons d'agir, leurs façons de voir, les tolérer et les aider, collaborer à leur tâche comme à une tâche commune, n'est-ce pas un des aspects essentiels de la vie sociale et morale? Cette vertu d'humanité ne devrait-elle pas être le produit naturel des « humanités » si elles veulent mériter leur nom? [...] Ainsi] se trouverait rempli le double devoir de personnalité et de solidarité dans lequel je vois, pour ma part, l'essentiel de toute morale humaine [...] Au double devoir de personnalité et de solidarité s'opposent les deux péchés mortels de conformisme et d'égoïsme! [...]

« Nous devons résoudre le problème de l'enseignement dans le cadre national, tout

en suivant ce qui se fait dans le même sens à l'étranger pour profiter des expériences acquises et y trouver au besoin des exemples et des leçons. Nous devons chercher ici la solution qui mette le mieux en valeur les richesses, toutes les richesses spirituelles et matérielles dont dispose la France [...] Les aptitudes exceptionnelles, celles qui font les grands savants, les grands écrivains ou les grands artistes, devront pouvoir mûrir en toute liberté [...] Pour les autres jeunes gens dont les aptitudes sont moins évidentes, l'effort d'orientation devra tenir compte, nationalement ou régionalement, des besoins en personnel créés par la nécessité d'exploiter nos richesses naturelles et par notre situation générale à l'égard des autres pays, par les possibilités d'échanges internationaux [...] Il sera évidemment nécessaire que le nombre et l'importance des établissements spécialisés, au degré secondaire et supérieur, soient déterminés en fonction des besoins, et que les services d'orientation puissent tenir compte de ceux-ci dans les conseils qu'ils donnent aux familles et aux jeunes gens [...]

« La mise en œuvre des principes qui viennent d'être rappelés [...] demandera un gros effort, de réflexion et d'organisation d'abord, puis, pour les maîtres de plus en plus nombreux qui seront nécessaires, de formation et d'initiation aux méthodes nouvelles. Ensuite viendra l'effort financier considérable, qui comportera une partie immédiate exigée par la gratuité de l'enseignement à tous les degrés et par l'octroi de subventions qui lui est lié, ainsi que par le relèvement de la situation matérielle du personnel enseignant, condition indispensable du relèvement de son autorité et du maintien de son recrutement [...].»

FACE À L'ÉCHEC SCOLAIRE EN VAL-DE-MARNE

Alain
Desmarest

La question scolaire se distribue en multiples aspects administratifs, gestionnaires, réglementaires, de sorte que les « réformes » réactionnaires passent par des applications locales, municipales, départementales. En conséquence, des luttes se mènent ici et là, sous des aspects quelquefois inaperçus au regard qui envisage la généralité de la question. L'article de témoignage et d'analyse qui suit montre ce qui forme la réalité d'une attaque globale contre le système d'éducation : le transfert de personnel, la carte scolaire, le glissement progressif des questions vers la gestion municipale chargée du « traitement social de l'échec », etc. Cet article témoigne aussi des luttes, des résistances dans le département du Val-de-Marne (94) et des innovations qui s'y développent : le Conseil général des collégiens, les Comités de suivi, sous le slogan général « Tous capables » qui rappelle les positions philosophiques (Lucien Sève, « Les dons n'existent pas ») et psychologiques (Henri Wallon) de penseurs marxistes, il y a quelques décennies ; des positions qui restent d'actualité et qu'on peut – comme le montre le « 94 » – inscrire dans la pratique populaire.

Au nom d'un pseudo « bon sens » et d'un certain nombre d'objectifs inavouables aux Français et aux acteurs du système éducatif, les départements se sont vu transférer de nouvelles compétences en matière de collèges en 2004. Après quatre années d'exer-

cice de ces nouvelles compétences, et donc avec un peu plus de recul, il apparaît encore plus évident que cet acte 2 de la décentralisation est bien un des axes importants d'une attaque globale contre notre système éducatif, contre le service public, laïque et gratuit d'éducation nationale.

Les conséquences financières pour les collectivités départementales sont loin d'être négligeables. Mais ce sont là des conséquences relativement secondaires de ces transferts. Le plus grave est bien d'avoir commencé à mettre en cause l'unicité des règles nationales garantissant l'égalité de traitement des élèves et des personnels sur l'ensemble du territoire de la République par des règles élaborées et négociées au plan local. Dans un contexte marqué tant par les inégalités de moyens entre collectivités territoriales que par les différences d'orientations politiques des exécutifs locaux, cela introduit la concurrence entre établissements. Dans le même temps, les réformes destructurantes pleuvent, accompagnées par une baisse drastique des moyens.

Sommes-nous condamnés à subir ces transformations du système éducatif répondant aux objectifs de la Commission européenne qui, à Lisbonne en 2000, parle de « construire l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde » ? Tel le principe du « socle commun de connaissances » inspiré en droite ligne des orientations européennes. La majorité du conseil général du Val-de-Marne refuse la fatalité de cette régression. Elle ne prétend pas pouvoir, à elle seule, enrayer cette offensive contre l'école de la réussite de tous. Il faut pour cela, grâce au débat d'idées et à l'action au plan national, élaborer des réponses neuves

aux enjeux du *xxi*^e siècle, des réponses modernes respectant les valeurs fondatrices de notre système éducatif fondées sur le droit à l'éducation et à la réussite pour tous. Pour autant, à l'échelle du département, notre majorité refuse le maintien et le développement des inégalités d'accès à l'éducation et aux connaissances. Avec les acteurs de terrain, les intéressés eux-mêmes, parents, élèves, enseignants, associations locales, il peut imposer d'autres logiques et c'est ce qu'il s'efforce de faire.

TRANSFERTS ET MISE EN CONCURRENCE

Depuis 1985 les lois de décentralisation définissent les établissements du second degré comme des établissements publics d'enseignement (EPLE) : structures administratives autonomes dont les conseils d'administration votent le budget et présidées par un fonctionnaire d'autorité qui en assure la présentation et la gestion. Ces lois étaient destinées, en principe, à favoriser l'élaboration locale, par les premiers intéressés, des stratégies éducatives et pédagogiques les plus adaptées à l'accomplissement des missions assignées au service public au plan national.

Dès l'annonce de l'acte 2 de la décentralisation, les élus communistes en ont montré le danger et l'ont combattu. Non par volonté centralisatrice dogmatique ou pour fuir leurs responsabilités, mais parce qu'ils sentaient venir la préfiguration d'une attaque en grand contre l'école de la République. Nous l'avons combattu pour deux raisons.

Derrière l'idée de bon sens (dixit Raffarin) selon laquelle la proximité des

acteurs permettrait de mieux gérer certaines fonctions des établissements, ces décisions relevaient d'abord d'un transfert financier de l'État vers les collectivités locales. Transférer des centaines de milliers de personnes chargées de l'entretien et de la restauration des collèges et lycées, c'est contribuer à diminuer la dépense publique de l'État, c'est opérer un transfert fiscal vers les collectivités. C'est aussi transférer la pénurie de personnels et déplacer vers les élus locaux leur pression revendicative, celle des syndicats, des chefs d'établissements, des parents. À titre d'exemple, pour les 104 collèges du Val-de-Marne, ce sont environ 900 personnes qui ont été transférées dont 150 agents en Contrat d'Accompagnement dans l'emploi (CAE). Mais c'est aussi, d'après les ratios de l'Éducation nationale, 100 postes non pourvus dans les collèges au moment du transfert.

Au-delà de ces aspects budgétaires, nous étions opposés à ce transfert pour une raison plus fondamentale. En transférant ces personnels, c'était le début du dépeçage de l'Éducation nationale qui s'amorçait dans l'engrenage de la mise en concurrence, la fin de l'unicité et donc de l'égalité de réponse d'un département à l'autre. Il est évident que le département du Cantal ne pourra pas répondre de la même façon que celui des Hauts-de-Seine. C'est le début de la mise en cause de la réponse égalitaire du service public national.

Ce transfert correspondait également à une attente du marché. Considérons en effet les sommes en jeu derrière les responsabilités de construction, d'entretien, de gestion de personnels, de restauration de centaines de milliers de jeunes lycéens et collégiens.

De nombreuses entreprises en salivent déjà ! Les privatisations de restauration scolaire n'ont d'ailleurs pas tardé dans certains départements.

Plus grave encore et passé à l'époque inaperçu, le transfert de la sectorisation des établissements. Là encore, avec la suppression de la carte scolaire, ce sont les élus locaux qui se retrouvent en première ligne à gérer un collège à plusieurs niveaux, avec toutes les conséquences en matière de disparition totale de mixité sociale des élèves au sein des établissements, d'effectifs instables en fonction de l'attractivité ou de l'image négative de tel ou tel collège. C'est bien pour répondre aux besoins et aux appétits du capital soucieux de conquérir à la fois les enjeux idéologiques de la construction intellectuelle des futurs citoyens, et des marchés publics juteux, que la seconde vague de décentralisation dans le champ de la formation a été conçue.

ÉDUCATION NATIONALE OU DÉPARTEMENTALE ?

L'attaque de la droite contre l'école de la République, telle qu'elle s'est construite au xx^e siècle, est brutale. C'est tout le système éducatif qui est mis en cause dans ce qu'il comporte comme avancées progressistes. Il s'agit au fond de choix de société, de visée sur la place de l'homme. Voulons-nous faire des jeunes, citoyens en devenir, des sujets ou des objets ? Voulons-nous poursuivre ou renoncer à l'objectif de permettre à tous d'atteindre le plus haut niveau de connaissances conduisant à l'épanouissement de chacun, à son émancipation ?

Les grands objectifs de cette offensive contre l'école républicaine sont assez clairs

mais méritent d'être largement portés à la connaissance car, dans chaque réforme annoncée par Nicolas Sarkozy ou Xavier Darcos, rien n'est anodin. *A contrario* des objectifs émancipateurs et progressistes sur lesquels a été bâti notre système éducatif, se profilent d'autres objectifs liés aux besoins de l'économie de marché. Il s'agit de renforcer la fonction de tri social de l'école. Les élèves issus de milieux aisés ayant un bagage social, culturel, financier devant être dirigés vers des établissements réservés à l'élite (en public ou en privé), les autres vers une école publique de base assurant *a minima* les acquisitions nécessaires sans ambition et sans moyen. Quant aux plus démunis, aux exclus, ceux qui n'auront pas trouvé de place dans ce système, ils seront relégués dans une stratégie de traitement social, à la charge des collectivités locales. D'ores et déjà toute une série de dispositifs sont mis en place, financés par ces dernières : l'école après l'école, les classes et ateliers relais, etc. Tout cela s'appuyant sur les faiblesses et les limites de notre système qui n'a jamais réellement mis en place les contenus et les moyens pour permettre la réussite de tous et qui reproduit les inégalités sociales à l'œuvre dans notre société.

De tout temps, pour les parents, la réussite scolaire de leur enfant a représenté une priorité. Cela dans toutes les couches sociales, y compris chez les plus démunis. Notre système, malgré ses avancées progressistes indéniables, assurant de moins en moins l'égalité face à la réussite, la droite a beau jeu de jouer idéologiquement et de façon démagogique sur ces aspirations pour substituer au principe républicain fondateur de l'école, l'égalité, un autre principe

qui est détourné de son sens républicain, séparé des deux autres valeurs du triptyque fondateur de notre société, « la liberté ». La liberté d'accéder au meilleur pour la réussite de son enfant : la meilleure école primaire, le meilleur collège, le meilleur lycée, la meilleure université. L'individualisme, la compétition, prennent dès lors le pas sur la volonté d'égalité et l'intérêt général. Il n'est donc pas anodin de supprimer la carte scolaire et de confier aux collectivités locales seules la question de la mixité sociale et des moyens de la réussite de tous les élèves à travers des efforts en matière de soutien, de projets éducatifs, de bâti, d'accès aux nouvelles technologies.

Ne faut-il pas remettre sur table le débat sur l'idée de « tous capables » pour contrer les théories qui visent à amplifier la fonction de tri social de l'école ? Il est décisif de substituer un projet émancipateur visant à prendre en compte les « différences » sociales pour construire des formes d'organisation et de fonctionnement de l'institution scolaire qui permettront réellement l'épanouissement des potentialités intellectuelles et la réussite scolaire de *tous* les jeunes car ils sont *tous* capables d'acquérir le niveau de culture commune générale indispensable au citoyen du XXI^e siècle.

LA FIN DU COLLÈGE UNIQUE

D'ores et déjà, l'assouplissement de la carte scolaire se traduit dans le Val-de-Marne par des « transferts » d'élèves d'établissements Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), de quartiers concentrant des populations en difficulté sociale, vers des établissements de centre-ville plus attractifs dans l'imaginaire de certains parents. On peut craindre

l'accroissement de ce phénomène avec la suppression totale de la carte scolaire en 2009/2010 annoncée par le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos. Des centaines de familles ont demandé une dérogation à la scolarisation de leur enfant dans le collège du secteur géographique de leur lieu d'habitation. Nombreux sont ceux qui se sont vu refuser cette dérogation par l'académie, car ne rentrant pas dans les six critères permettant « l'assouplissement » de la carte scolaire dès l'an prochain. Plus aucun obstacle à ces demandes de dérogation n'existe désormais. Il est à craindre que les vannes s'étant ouvertes en grand, certains collèges voient leurs effectifs diminuer fortement.

C'est la fin du collège unique qui est en marche. Il n'y a même plus besoin de l'inscrire dans un texte de loi ou un décret, avec la suppression de la carte scolaire il n'existe plus. Il a sûrement ses limites mais, avec l'abandon de la « sectorisation », se profile un collège à plusieurs vitesses, en fonction de la composition sociale du quartier, des moyens de remédiation, de gestion sociale, de qualité du bâti, de personnels et d'équipements en nouvelles technologies, dont disposent les collectivités locales.

Nous le savons d'expérience, la carte scolaire ne possède plus toutes les vertus dans notre société qui a considérablement évolué du point de vue de sa construction urbaine. Pour rendre à nouveau crédible le principe de la sectorisation il faudrait s'attaquer en particulier au problème de la ségrégation urbaine, aux inégalités territoriales. Il faudrait en priorité recréer par une politique d'urbanisme une hétérogénéité sociale des quartiers, avec le développement

en parallèle des services publics, et mener des politiques économiques et culturelles.

Contrairement à une idée complaisamment répandue, ce ne sont pas seulement les enseignants ou les cadres supérieurs qui pratiquent volontiers pour leurs enfants une stratégie « d'évitement » de la carte scolaire. Ce sont aussi les ouvriers qualifiés, les employés, les petits commerçants soucieux de la « sécurité », de la « bonne tenue » de l'école, au moins tout autant que de son niveau scolaire. C'est une aspiration compréhensible, sur laquelle s'est appuyé Sarkozy pour détricoter la carte scolaire et le collège unique. Il existe déjà des territoires urbains très homogènes où la mixité sociale est absente : d'un côté des zones urbaines sensibles, de l'autre des zones d'habitat bourgeois souvent en centre-ville. Mais nombreux sont encore les collèges qui accueillent une population mixte. Avec l'abandon de la carte scolaire, nous assistons au départ de nombreux élèves des collèges ZEP vers les collèges plus attractifs de centre-ville.

« TOUS CAPABLES »

Une question de fond se pose de façon lancinante à tous les partenaires de l'école soucieux du droit à la réussite pour tous. Pourquoi notre système éducatif qui semble offrir à chacun « l'égalité des chances » continue à créer de l'échec en quantité non négligeable et non acceptable ? N'avons-nous pas tous (ou presque) considéré que l'ouverture du secondaire à tous les enfants, dans les années 1970, y compris ceux des couches sociales défavorisées, allait permettre d'atteindre cette égalité ?

Or, l'école, depuis le primaire, a continué à fonctionner comme si tous les enfants

arrivaient dans les mêmes conditions, avec les mêmes bagages culturels face aux apprentissages. Malgré des progrès spectaculaires enregistrés depuis quelques décennies, l'école a continué à faire ce qu'elle faisait avant. La crise de la société, l'appauvrissement des couches populaires n'ayant cessé de s'aggraver dans le même temps, cela a conduit au constat que l'école ne pouvait gommer les handicaps socio-culturels, et qu'elle les reproduisait.

Ainsi, la théorie de l'égalité des chances apparaît extrêmement trompeuse. Reconnaissons tout d'abord que la notion de chance relève plutôt de la loterie que d'une volonté de s'appuyer sur les capacités potentielles de chaque enfant. La supposée égalité des chances au départ permet au bout du compte de justifier les inégalités de résultats par le « mérite » de chacun ou l'incapacité de certains. De là à voir réapparaître la théorie des dons, des « inégalités naturelles », qui justifie de donner à ceux qui le méritent, parce qu'ils font des efforts, les meilleures conditions d'étude il n'y a qu'un pas, que le projet de Nicolas Sarkozy contre l'échec scolaire a franchi.

Pour notre part, nous continuons à affirmer que tous les enfants sont capables de réussir et qu'il faut en créer les conditions par des politiques appropriées. Cela renvoie obligatoirement aux objectifs assignés à l'école, associés à la question de la formation du corps enseignant, au fonctionnement des établissements, aux moyens qui leur sont accordés. Certes l'école ne peut pas régler toutes les inégalités et les fractures de notre société, mais elle ne peut pas rien non plus. Il faut lui donner les moyens d'avancer pour la réussite de tous.

LA PLACE DES COLLECTIVITÉS LOCALES

Un certain nombre d'études universitaires sérieuses pointent qu'au-delà des inégalités territoriales, les inégalités sociales et culturelles jouent comme un obstacle difficilement surmontable par les élèves qui les cumulent. En guise d'égalité des chances, ces enfants se présentent à la porte des établissements scolaires avec un véritable handicap. Ils n'ont pas les représentations culturelles qui leur permettent d'appréhender le système éducatif. Pire, ils se sentent souvent rejetés par un système qu'ils ne comprennent pas, et qui souvent les humilie. Alors même que pour les parents la réussite de leur enfant est primordiale, et sans doute plus encore dans les catégories les plus pauvres et les familles issues d'origines culturelles différentes, l'école et son organisation leur paraît inabordable, stigmatisante, les renvoyant à leurs propres difficultés de culture, de langage, de handicap social.

L'enfant n'a pas les clefs du système, ses parents se sentent souvent incapables d'affronter l'institution et donc de jouer pleinement leur rôle à ses côtés. De plus l'école ne leur fournit plus aujourd'hui les compléments indispensables à la compréhension du monde et, trop souvent, elle reproduit ou aggrave ces inégalités.

Ces discriminations sociales et culturelles face aux enjeux de formation peuvent conduire à des rejets, des comportements perturbateurs dans les établissements, voire alimenter des comportements de violence comme à l'automne 2005 dans les banlieues. « On dit de la violence du fleuve qui déborde, mais jamais de celle des rives

qui l'enserrent », constatait Victor Hugo. Nous sommes confrontés à une forme de violence institutionnelle à l'égard d'une partie des citoyens et des jeunes. Ajoutons que 50 % des élèves en échec sont issus de familles monoparentales.

Alors que faire ? Renvoyer toutes les responsabilités à l'Éducation nationale ? Attendre un hypothétique « grand soir éducatif » qui permettrait de remédier à tous ces défauts de notre système éducatif ? En attendant, la situation des écoles, des collèges, des lycées en zones urbaines sensibles se dégrade et l'échec d'un grand nombre d'enfants issus de milieux les plus populaires s'accroît. Les collectivités locales, les élus locaux ne peuvent rester indifférents à cette situation facteur de tensions et de remise en cause de la cohésion sociale. Ainsi, nombreuses sont les collectivités qui se sont lancées dans de multiples actions pour tenter de limiter les effets négatifs.

L'État a également mis en place les contrats de réussite éducative (loi Borloo en 2005) visant à coordonner l'accompagnement scolaire sous la responsabilité des villes. Les projets éducatifs locaux mis en place par Claude Allègre et Ségolène Royal alors ministres de la gauche plurielle allaient déjà en ce sens. Il est vite apparu qu'en fait, un des objectifs réels était d'amener les municipalités à financer des activités qui relèvent de la responsabilité du système éducatif : études surveillées, soutien scolaire et rattrapage, aide aux devoirs, école après l'école, école de la 2^e chance, etc. Ces dispositions instaurent de fait un transfert de responsabilités vers les collectivités territoriales et, à terme, leur fait financer ce qui relève plus du soutien scolaire proprement

dit que de l'accompagnement scolaire. Une autre conséquence est de faire jouer de plus en plus aux collectivités ce rôle de traitement social de l'échec scolaire.

On voit bien la situation délicate à laquelle se trouvent confrontés les élus locaux : regarder se dégrader la situation sans réagir et renvoyer aux seules luttes et aux responsabilités de l'État ou risquer d'accompagner les glissements progressifs de démantèlement du système éducatif. N'y a-t-il pas toutefois possibilité d'intervention efficace en portant une autre conception du service public d'éducation et en s'appuyant sur les partenaires de l'école, les parents eux-mêmes et les jeunes ? La démocratie, et plus encore la participation citoyenne, ne doivent-elles pas devenir un moteur pour construire des stratégies favorisant la réussite de tous les élèves ?

La participation c'est d'abord avoir le droit à la parole pour tout ce qui concerne sa vie, et au-delà, d'acquérir un pouvoir de décision partagé. Or, toutes les instances existantes relèvent fortement de la démocratie délégataire, favorisant ceux qui détiennent les pouvoirs et les savoirs et écartant les intéressés. Les conseils d'école, les conseils d'administration des collèges et des lycées, les conseils de classe, les conseils départementaux de l'Éducation nationale (CDEN), sont autant de structures qui ne jouent plus qu'un rôle formel voire servent de justificatif aux politiques d'exclusion et d'inégalité.

Il est pourtant possible d'élaborer à partir du territoire, avec tous les intéressés et surtout avec ceux qui sont les plus éloignés de l'école, une autre conception du service public d'éducation et des fonctionnements de l'institution scolaire. Il est également possible de refuser la fatalité de la situation

actuelle en jouant sur les compétences et les atouts des collectivités locales, sans pour autant accompagner la casse de l'école publique, et à condition de ne pas se voiler la face sur un certain nombre de ses travers. Il ne peut pas y avoir de tabous. Le handicap éducatif créé chez des jeunes élèves est trop important pour qu'on n'interroge pas avec vigueur tout ce qui doit l'être.

UN DÉPARTEMENT SOLIDAIRE ET INNOVANT

Nous tentons sans prétention, avec modestie, mais avec un esprit d'innovation et de détermination, de trouver des réponses en Val-de-Marne pour lutter contre l'échec scolaire, tout en appuyant les mouvements de lutte nationaux. Les compétences des départements sont nombreuses qui nous permettent d'agir dans les territoires discriminés : compétences sur les collèges, l'entretien, les constructions et reconstructions, les budgets, la gestion des personnels TOS (techniciens, ouvriers et services), l'aide sociale à l'enfance avec suivi éducatif voire psychologique de familles et de jeunes, les équipes de prévention spécialisées intervenant dans les quartiers, les politiques sociales et l'intervention de travailleurs sociaux et des équipes de protection maternelle et infantile (PMI), la politique de la ville et le soutien à la vie des associations, aux projets associatifs, sportifs, culturels, etc. Autant d'interventions qui viennent renforcer les actions des municipalités de gauche dans ces territoires.

Nous avons de longue date affirmé la priorité à l'éducation et créé de nombreux dispositifs destinés soit à aider les familles (aide à la demi-pension, véritable quotient familial permettant à tous les enfants l'accès

à la restauration scolaire), aide aux déplacements en transports en commun (prise en charge à 50 % de la carte Imagin'R, etc.).

Toutes ces interventions apportent une aide importante aux familles et aux jeunes mais ne vont pas suffisamment dans le sens de la réussite de tous. Nous avons donc décidé de nous préoccuper des collégiens et pas seulement des collèves. L'environnement social jouant un rôle prépondérant, nous avons estimé nécessaire d'intervenir de façon plus forte, plus coordonnée sur l'environnement social des familles, autour du collège et en lien avec le collège. Nous avons défini trois axes de priorités pour construire un Projet éducatif départemental sur le thème: «réussir, ils en sont tous capables». Ces sont: l'aide à la parentalité, le temps de l'adolescence et la citoyenneté.

Ce projet ne peut être bâti qu'en partenariat avec les équipes de direction et les professeurs du collège, les personnels du collège, les villes, les associations du quartier et pas seulement de parents d'élèves, avec les parents eux-mêmes et les jeunes. Nous souhaitons le co-élaborer avec les intéressés au cours d'une phase de concertation, sous toutes les formes, afin de favoriser la parole de ceux qu'on n'entend jamais, en allant à leur rencontre. Une série d'actions diverses naissent de cette co-construction, comme des cafés des parents ou l'accès aux nouvelles technologies.... Dans tous les collèges nous destinons aux parents une salle équipée d'internet. Cette première phase permet aux différents acteurs de se retrouver. Enseignants, parents, élèves envisagent ensemble les conditions de la réussite.

Dans des zones ZEP nous travaillons pour l'instant sur quatre territoires d'expérimentation. Sur chacun d'eux nous mettons

en place des comités de suivi permettant à tous les acteurs de débattre des actions à engager et de leur efficacité. Nous espérons ainsi contribuer à retisser les liens entre parents et collège, à aider les familles à pouvoir jouer pleinement leur rôle et redevenir un interlocuteur de l'équipe éducative, à aider les parents à mieux comprendre le temps de l'adolescence et à retrouver leur rôle de citoyen actif. Parallèlement, nous avons mis en place, depuis trois ans, un conseil général des collégiens, formé de 208 d'entre eux élus au suffrage universel pour deux années qui travaillent en commissions sur des projets construits par eux-mêmes sur six thèmes.

Tout ce travail est complexe. Nous devons lutter à contre-courant, au plan idéologique, contre des représentations fausses et un climat d'individualisme et de mise en concurrence des individus, des établissements, des territoires, nourris par la droite. Face à l'entreprise de déstructuration idéologique et aux attaques multiples contre l'école, nous avons installé un Observatoire de la Réussite et des Inégalités Scolaires qui est chargé de faire connaître aux acteurs et partenaires les études universitaires sur le système scolaire et éducatif. C'est aussi un lieu de débat et une sorte d'Université populaire qui organise des échanges en invitant des conférenciers, chercheurs, sociologues, pédagogues, philosophes.

Ces constats et ces orientations déjà mises en pratique renvoient inlassablement à la question: Quelle société voulons-nous? Une société fracturée, éclatée, morcelée, aux différences sociales jugées naturelles et indépassables? Ou une société soucieuse de promouvoir les capacités de chacun?



LIVRES

- 160 Empire du langage ou impérialisme langagier ?
Yves Vargas
- 161 Sortir de la malédiction - L'islam entre civilisation et barbarie
Jacques Couland
- 162 Études sur la Personnalité Autoritaire
Françoise Hurstel
- 164 Le choix de la défaite. Les élites françaises pendant les années 1930-1940
Jocelyne George
- 166 Cavaillon se souvient, 1939-1945
Jean George
- 166 L'espérance réformiste
Jean Broussal
- 167 Je vote donc je pense
Salim Mokkadem
- 168 Faut-il stopper la croissance
Fabien Maury
- 169 Sortir de l'entreprise capitaliste
Jean Magniadas
- 170 La raison populiste
Arnaud Spire

Claude Morilhat, *Empire du langage ou impérialisme langagier ?*, éd. Page deux, 2008, 166 p., 14 €.

Yves
Vargas

Voici une critique du « tournant linguistique » de la philosophie. Claude Morilhat examine les textes, leur validité et leurs débordements : une introduction éclairante à la philosophie analytique et pragmatiste accompagnée d'une critique sans polémique. Il étudie successivement Searle, Habermas et Rorty. Notons que les lecteurs de *La Pensée* y reconnaîtront des idées que C. Morilhat a développées dans nos pages et qu'il reprend et approfondit ici.

Le « tournant linguistique » ne se borne pas à étudier le pouvoir du symbolique (l'empire du langage) dans la société, il prétend réduire la société, voire toute réalité même physique, à des effets de langage : un « transcendantal langagier » dans lequel le monde n'est rien d'autre que ce qui est dit.

Searle affirme que le langage est porteur d'une « intentionnalité » qui informe le réel, voire le remplace, et que la société est semblable à un jeu d'échecs, établie par des règles formelles sans rapport de forces. Morilhat montre que Searle est obligé d'admettre qu'il existe un « arrière-plan » non intentionnel aux conduites sociales (p. 33) et qu'ainsi les rapports de pouvoir et d'économie réelle sont bien présents malgré la dénégation dont ils sont l'objet.

Habermas distingue entre « l'agir stratégique » et « l'agir communicationnel », le premier a affaire au « système » politique et économique (pouvoir et argent), le second au « monde vécu » de la communication pure (à la façon d'un colloque par exemple). Lorsque le « système » interfère avec le « vécu » il s'agit d'une pathologie. Morilhat rappelle les travaux de Bourdieu sur le langage comme rapport de force et porteur d'inégalités, il souligne l'irénisme de Habermas (p. 50) et se demande s'il ne faut pas considérer cette théorie plutôt comme un modèle normatif utopique et non comme une théorie de la société réelle.

Le chapitre sur Rorty reprend et résume l'excellent livre que Morilhat lui avait réservé. Rorty identifie la science à la superstition, ignore la révolution galiléenne et les conditions de l'expérimentation, tout cela étant balayé par la notion de discours utile : bref, l'objectivité se résout en intersubjectivité (p. 74) et l'histoire politique et sociale n'est plus qu'une succession de discours (p. 84). Ce chapitre souffre d'une trop grande densité de sujets abordés, et de citations en anglais non traduites.

Le dernier chapitre est très réussi. Il retrace en quelques pages la situation du langage depuis les philosophies de l'âge classique (instrument de la pensée) jusqu'au XIX^e siècle (langage comme culture d'un peuple) et le « tournant linguistique » actuel. C. Morilhat examine la théorie de Quine sur l'indétermination de la « traduction radicale » qui conduit à une sorte de « langage privé », puis celle de Putman, et aborde les interprétations des énoncés de Wittgenstein sur la « pratique langagière ». Des références aux travaux de Benveniste, Mounin,

Bourdieu offrent un panorama des débats sociolinguistiques et philosophiques de ces dernières décennies.

L'auteur conclut sur la notion de « fétichisme » du langage et passe en revue quelques théories marxistes du langage (F. Rossi-Landi, Sohn-Rethel et J.-J. Goux). Il réfléchit sur l'illusion d'une société sans conflits et sans production matérielle, oubliant la « mondialisation » qui installe les économies productrices de biens matériels hors de notre vécu. Cette illusion immatérialiste serait la base du « tournant linguistique » spiritualiste.

Abdelwahab Meddeb : *Sortir de la malédiction – L'islam entre civilisation et barbarie*, Seuil, 2008, 284 p., 19 €.

*Jacques
Couland*

Cet ouvrage se propose de contribuer au « devoir de séparation » du politique et du religieux, réussie par l'Occident dans la lignée de Spinoza, mal maîtrisée par l'Islam, bien qu'Ibn Khaldoun, sensible à l'incompatibilité du spirituel (la norme) et du temporel (le fait), se soit efforcé de comprendre ce qu'il en est de leur « croisée ». La forme d'écriture de ce « livre de guérison » mérite l'attention. Il est ventilé en 41 divisions, tenant chacune de l'« essai » (au sens noble) à partir de faits ou événements réels, de périodes et lieux divers, déclencheurs de commentaires convergents avec l'objet

du livre et regroupés en quatre parties thématiques : le devoir de séparation ; le *jihad* abrogé ; l'altérité des femmes ; la vérité de l'étranger. La « double généalogie » dont se réclame l'auteur (*Cf.* l'épilogue qu'il a rédigé à l'ouvrage collectif *Histoire de l'islam et des musulmans en France*, Albin Michel) et la profonde érudition acquise dans l'une ou l'autre culture lui permettent un croisement riche et productif des référents mis au service de ses démonstrations. La lecture pourra en paraître difficile selon le degré de compétence du lecteur ou son degré d'appréhension de l'autre culture. Certains lui reprocheront sans doute de tirer l'Islam vers l'Occident (affaire des caricatures, conférence du pape à Ratisbonne) – le « blasphème » oriental sur l'Occident aurait-il été sans effet ? Mais d'autres applaudiront à l'hommage rendu aux femmes qu'il encourage à tirer davantage « les fils du féminisme islamique qui sont en cours de dévidage ». On discutera la justification du droit d'ingérence, mais on appréciera l'appel à une « exégèse rénovée », la rencontre avec quelques leçons de lecture du Coran par Jacques Berque, l'appel à l'innovation sans tabou là où l'intérêt public l'exige. Le dernier mot confié au poète persan Hâfez garde ici son sens.

Theodor W. Adorno, *Études sur la Personnalité Autoritaire*, Allia, 2007, traduction de l'anglais par Hélène Frappat (première édition en anglais 1950, en allemand 1975), 436 p., 25 €.

*Françoise
Hurstel*

Situons d'abord cet ouvrage paru pour la première fois en français en 2007 soit 47 ans après sa première publication en anglais en 1950. À la même époque Jean-Paul Sartre publiait *Réflexions sur la question juive* qui parut aussitôt en 1946. Pourquoi l'étude d'Adorno qui concerne la même question n'est-elle publiée que maintenant ?

En effet l'édition française est constituée par un travail de terrain, sur les préjugés antidémocratiques à l'égard des minorités, principalement à l'égard des juifs, une enquête sociologique accompagnée d'entretiens cliniques, réalisée aux États-Unis (antisémitisme). La présente publication comprend les chapitres écrits par Théodore Adorno, soit seul, soit en collaboration avec les sociologues Else Frenkel-Brunswick, Daniel J. Levinson et R. Nevitt-Sanford. Elle est extraite du volume 1 d'un ouvrage édité par Max Horkheimer et Samuel H. Flowermann en 1950 sous le titre « Studies in Prejudice », New York, Harper and Brothers.

L'objectif des auteurs est lié à la période historique d'après-guerre : il s'agit de comprendre comment le fascisme (qui venait de

perdre la guerre) a pu convaincre la population. « Comment se fait-il que certains individus acceptent les idées antidémocratique et d'autres non ? », quels sont les ressorts psychologiques c'est-à-dire les forces motivationnelles au sein de la personnalité qui, combinés avec des raisons politiques, économiques, avec l'appartenance à un groupe ou la religion, permettent d'être réceptif à la propagande antidémocratique ? Adorno souligne (p. 141) « l'unité structurale de ces deux aspects ». Enfin, au départ, il s'agissait surtout pour eux « d'évaluer la possibilité d'un triomphe fasciste en Amérique » en tenant compte « du potentiel existant dans le caractère de la population » (p. 22).

Dans une importante introduction Adorno condense problématique, méthodologie, questions, objectifs et résultats de l'étude. *L'objet de l'étude* est défini ainsi (p. 7) : « nous nous sommes occupés de l'individu potentiellement fasciste, c'est-à-dire d'un individu dont la structure est propre à le rendre particulièrement réceptif à la propagande antidémocratique ». *L'un des résultats fondamentaux* de la présente étude est que « les individus qui se révèlent extrêmement sensibles à la propagande fasciste ont beaucoup de choses en commun. Ils témoignent de nombreuses caractéristiques qui, prises ensemble, forment un "syndrome". Les individus qui se situent à l'extrême opposé sont bien plus différenciés ». (La description de ces différents syndromes est rapportée dans le dernier chapitre de l'ouvrage.) Trois grandes *questions* structurent l'enquête : Si un individu potentiellement fasciste existe, à quoi précisément ressemble-t-il ? Qu'est-ce qui contribue à former la pensée antidémocratique ? Quels ont été les facteurs

déterminants et quel a été le cours du développement d'un tel individu ?

L'auteur discute ensuite les *conceptions théoriques* qui caractérisent l'étude des « types politiques : conception de l'idéologie (dont il propose une définition p. 9.) et conception des besoins sous-jacents à la personne ». Il souligne que ces deux conceptions forment une totalité organisée à l'intérieur de l'individu : « Cela signifie que de vastes changements affectant les conditions sociales et les institutions auront une influence directe sur les types de personnalité qui se développent à l'intérieur d'une société » (p. 14). Par la notion de « structure de personnalité » Adorno prévient « l'inclination à attribuer les tendances persistantes de l'individu à un élément "inné", ou "fondamental" ou "racial" en lui » (p. 15). Il rappelle à ce propos l'assertion nazie selon laquelle les caractéristiques naturelles, biologiques décident de l'être total d'une personne; elles ont eu un tel succès en tant qu'instrument politique dans la mesure où il a été possible d'indiquer de nombreux exemples d'une relative fixité du comportement humain et de contredire avec succès ceux qui pensaient les expliquer sur une autre base que la biologie. Selon lui seule une conception de la personnalité en tant que structure complexe liée à des variables elles-mêmes complexes peut réfuter l'assertion nazie (p.16 et 17). Adorno souligne enfin fortement une donnée politique fondamentale concernant la propagande antidémocratique comme force dominante : « la propagande antidémocratique ne deviendra une force dominante dans ce pays que si les intérêts économiques les plus puissants le décident, selon qu'ils fassent, consciemment ou non, usage de cet instrument pour

maintenir leur état de domination. Sur cette question la grande majorité de la population a peu de voix au chapitre ».

C'est ce que l'importante enquête qui constitue la majeure partie de cet ouvrage se propose d'atteindre comme objectif politique à partir d'une compréhension scientifique et rationnelle des différents facteurs en jeu dans une posture que l'on peut qualifier de « potentiellement fasciste ». La lecture de l'ouvrage n'est pas aisée car l'enquête est présentée de façon analytique, en fait *in extenso* sur 400 pages. Il n'en reste pas moins que les différents chapitres abordent des thèmes passionnants qui circonscrivent les caractéristiques principales d'une « personnalité autoritaire » comme fondement psychique du nazisme.

Après avoir donné les lignes de force de l'enquête du point de vue méthodologique et des résultats quantitatifs (chap. 7), Adorno rend compte de l'étude qualitative de l'idéologie, c'est-à-dire des données cliniques croisées avec les données politiques et économiques (chapitres 16 à 19 inclus). Les résultats portent sur l'analyse des caractéristiques des préjugés à l'égard des juifs dans les entretiens (chap. 16); puis sur celle des dimensions politiques et économiques où dominant ignorance et confusions (chap. 17). Le chapitre 18 met en exergue l'importance de l'idéologie religieuse. Le livre se clôt par le chapitre 19 qui décrit les différents types et syndromes obtenus à partir de l'analyse des entretiens. Il rend compte à l'aide de données psychanalytiques, à la lumière des théories de Freud sur l'inconscient, de l'importance de la structure des sujets et des modalités du développement d'un individu pour que se construise une personnalité autoritaire.

Tout le texte, complexe et intelligent, n'est pas sans produire un effet atterrissant tant il montre combien à la fin de la Seconde Guerre mondiale l'antisémitisme était virulent. Et il met en lumière l'extrême difficulté à « être démocratique ». Il est plus facile d'adopter des opinions fascistes et des positions antidémocratiques, principalement racistes et inégalitaires, que de mettre en œuvre ce qu'exigent l'égalité, la liberté et la fraternité qui supposent réflexions et efforts sur soi pour se rendre indépendants, particulièrement des imagos parentales, mais aussi de toute figure de chef sur le modèle du *paterfamilias*.

Je conclurai sur une citation d'Adorno qui me semble assez bien résumer la philosophie de l'enquête : « L'ignorance des complexités de la société contemporaine provoque un état d'incertitude et d'anxiété générale, qui constitue le terrain idéal pour le type moderne de mouvement de masse réactionnaire. De tels mouvements sont toujours "populistes" et volontairement anti-intellectuels. »

En tout cela ce texte reste complètement d'actualité.

Annie Lacroix-Riz, *Le Choix de la défaite. Les élites françaises pendant les années 1930-1940*, Armand Colin, 2006, 672 pages, dont 65 de notes, 24 d'index, 12 de sources et de bibliographie. 36 €.

Jocelyne
George

Dans *L'étrange défaite* Marc Bloch s'interroge : le désastre de 1940 ne peut s'expliquer que par la trahison, celle des militaires en premier lieu mais aussi celle des politiciens, des journalistes, des hommes d'affaires et des hommes de main comme les agitateurs du 6 février. « Le jour viendra, écrit-il, où il sera possible de faire la lumière sur les intrigues menées chez nous de 1933 à 1939, en faveur de l'axe Rome-Berlin, pour lui livrer la domination de l'Europe en détruisant de nos propres mains tout l'édifice de nos alliances et de nos amitiés. » Ce jour est venu avec l'ouverture des archives de cette époque qu'Annie Lacroix-Riz a dévorées pour nous¹. La trahison, le choix de la défaite sont confirmés.

L'auteur reprend la suite des événements de la décennie 1930-1940 et en dé-

1. Archives nationales : 100 volumes, celles du ministère des Affaires étrangères : 43 volumes, celles du Service historique de l'armée de terre, 35 volumes, et d'autres dont celles de la Préfecture de police et le fonds du procureur général du procès Pétain.

voile les dessous. Cette histoire qui paraissait souvent parfois incompréhensible prend un sens, les acteurs qui paraissaient souvent ballottés par les événements prennent une consistance, le plus souvent indigne à l'aune du patriotisme. Les archives démontrent massivement, en effet, que durant cette décennie les élites ont considéré le fascisme allemand comme la formule politique, économique et sociale la plus efficace pour leurs intérêts et qu'elles ont désiré l'importer. De 1930 à 1940 c'est ce but qu'elles ont poursuivi et atteint dans une certaine mesure, au prix de la défaite. Dans cette histoire, c'est le Front populaire qui devient une anomalie, précipitant encore plus l'engagement des élites dans cette politique contre le peuple et contre la nation. Annie Lacroix-Riz en attribue la responsabilité principale aux banques et au patronat qui ont les moyens de corrompre et d'intimider les hommes politiques et les journalistes fabricants de l'opinion ; les militaires dans leur masse partagent le même point de vue que les hommes d'affaires. Trouver de l'intérêt à la dictature nazie va avec une complaisance sans bornes envers sa politique agressive en Europe, ce qui implique l'abandon des alliés de l'Europe orientale, en particulier de la Tchécoslovaquie, le seul pays qui n'a pas de sympathie pour l'Allemagne de Hitler ; cela implique aussi le refus de l'alliance de revers avec l'URSS. Barthou, partisan de cette alliance, le paye de sa vie. Sont bien mis en évidence les aspects crapuleux de cette politique des élites. Il y a une proximité entre les technocrates liés à certaines banques, partisans d'un pouvoir fort (la synarchie) et les hommes de main auxquels pensait Marc Bloch (la Cagoule) : tous ceux que l'on

retrouvera dans ou auprès du gouvernement de Vichy. Bien mise en évidence aussi la facilité avec laquelle les nazis pénètrent les différents milieux influents. Le mépris et les exigences des premiers croissent avec la veulerie et la fascination des seconds. En 1938 l'Allemagne est à la mode. La trahison des militaires que soupçonnait Marc Bloch apparaît aussi, leur choix stratégique est l'alliance avec l'Allemagne. Les formules « plutôt Hitler que le Front populaire », « plutôt Hitler que Staline » prennent tout leur poids d'archives qui renseignent sur la volonté de puissance de l'Allemagne nazie et son réarmement ainsi que sur la faiblesse réelle du mouvement communiste.

Cette histoire des années trente a été souvent édulcorée, soit que l'on ait répugné à admettre le scandale de la trahison envers le peuple et la nation, soit au contraire qu'on l'ait légitimé. Les acteurs de la période ont été souvent dédouanés de leurs responsabilités car ils ont continué à jouer un rôle après la guerre mais, cette fois, tournés vers les États-Unis. Grâce à Annie Lacroix-Riz, les documents sont désormais accessibles pour sortir du flou.

Jean Giroud, *Cavaillon se souvient, 1939-1945*, imprimerie Rimbaud à Cavaillon, 2008, 312 p., 24 €. Chez l'auteur, Le Cabellio, 100 place Maurice Bouchet, 84300 Cavaillon.

*Jean
George*

Cette chronique très documentée et bien illustrée fait connaître une petite ville « si tranquille » à l'heure de la défaite et de l'occupation, italienne puis allemande. L'auteur a minutieusement étudié la presse et les archives locales. Il en a tiré un récit passionnant tout au long duquel l'histoire cavaillonnaise est rattachée à l'histoire nationale. Les amis de Daladier n'en sortent pas grandis. Les résistants sont héroïques mais très minoritaires, les traîtres, peu nombreux, sont horribles et les compromissions multiples parce que, guerre ou pas, les affaires continuent. La majorité attend que ça se passe et cherche avant tout à se ravitailler. Un utile contrepoint à l'étude d'Annie Lacroix-Riz.

Jacques Moreau, *L'Espérance réformiste*, L' Harmattan, 2007, 182 p., 14 €.

*Jean
Broussal*

Publié sous les auspices de la Fondation Jean Jaurès, préfacé par l'historien et dirigeant du Parti socialiste Alain Bergounioux, ce livre se présente comme une histoire du réformisme dans le parti socialiste. Aujourd'hui décédé, son auteur, militant socialiste de longue date, collaborateur de plusieurs ministres socialistes, dirigeant d'institutions financières coopératives, se consacrera aussi à l'écriture. En 1998, il publie : *Les socialistes français et le mythe révolutionnaire*, thème qu'il cultive, à nouveau, dans cet ouvrage. Son but est, manifestement, de donner une assise idéologique au réformisme. Il ne cache pas sa crainte que l'ancien credo révolutionnaire oublié refasse surface, ce qui, pour lui, constituerait, une dérive absurde qu'il entend empêcher.

J. Moreau se propose donc de retrouver les origines de « l'espérance réformiste » qu'il considère comme aussi ancienne que le socialisme français, de décrire les étapes de sa pénétration dans le Parti socialiste, depuis le Congrès d'unification de 1905, où cette formation se définit comme un parti de lutte des classes, jusqu'à une période récente. Jamais complètement oubliée, la référence révolutionnaire ressurgit dans les grandes crises que connaît le Parti socialiste, même quand elle ne débouche pas sur des change-

ments réels de stratégie et que, dans les faits, ce parti renonce à l'option révolutionnaire.

L'intérêt de l'ouvrage est de montrer les étapes de cet alignement sur le réformisme, l'utilisation de la référence révolutionnaire dans les batailles de tendances. La récente publication d'un projet de déclaration doctrinale par la direction du Parti socialiste où il s'affirme ouvertement réformiste donne à l'ouvrage de J. Moreau une évidente actualité.

Jean-Paul Jouary, *Je vote donc je pense*, Milan, 2007, 214 p., 15 €.

*Salim
Mokkadem*

En reprenant les théories classiques des philosophes (Aristote, Rousseau), cet ouvrage veut montrer de façon claire et pédagogique l'utilité de continuer à croire en la politique comme acte de constitution du corps social et comme meilleure façon de représenter une volonté populaire réellement démocratique. Le livre analyse, chapitre après chapitre, les apories et problèmes posés par l'articulation du particulier et du collectif, de l'intérêt privé et du souci éthique du Tout, en s'appuyant sur les réflexions de Platon (la sagesse des gouvernants pour instruire et instituer l'idée de liberté), Rousseau (la fondation d'un corps politique réellement démocratique représenté par une volonté générale), Marx (le rôle du travail et de la valeur d'usage des marchandises), Hegel (le droit comme rai-

son universelle exigée par chacun). Il aboutit au constat navrant que les concepts et les idées du politique disparaissent derrière les préoccupations individualistes des citoyens privés d'action critique et de réelle liberté pratique, du fait de la résignation face au monde tel qu'il est.

Les quatorze chapitres du livre répondent à des problèmes pratiques et concrets (ex: « L'élu représente-t-il le peuple? » ou bien « Gouverner, est-ce diriger? ») qui sont des topiques de la pensée politique et qui sont encore nos problèmes de philosophie politique. Manière de dire que la politique ne peut se passer du recours à la conceptualisation philosophique si elle veut avoir une légitimité qui ne soit pas celle d'une technique des rapports de force sans fondements autre qu'une violence masquée et cynique. Par un subterfuge pédagogique, l'auteur amène, chapitre après chapitre, les questions et les réponses philosophiques qui leur sont liées, en entrelaçant histoire des idées et problèmes politiques. Ainsi, « la philosophie au secours de la politique », sous-titre du livre, s'avère nécessaire si l'on veut comprendre les implications de telles ou telles décisions et les conséquences des logiques conceptuelles dans le quotidien le plus inattendu. Onze questions et un point de précision sur les différences entre justice et vengeance scandent l'ouvrage. Une claire introduction sur la nécessité des lois en société permet de situer l'enjeu d'une réflexion philosophique sur la politique partout présente dans notre vie.

La conclusion de cet ouvrage pédagogique est plus étonnante. Après ce périple didactique dans les fondamentaux des classiques de la philosophie politique, se

demandant si les passions sont meilleures que la raison pour réguler les conflits, l'art plus adapté que le langage de l'entendement pour civiliser la sauvagerie de l'humain, le livre se termine sur une distinction entre barbarie et civilisation. Celle-ci serait une harmonie à établir entre sentiments et calcul raisonné. Les artistes, comme politiques, même secondés par Schiller et Foucault, peuvent-ils être subsumés sous la catégorie du *féminin* rejeté aux marges, selon l'auteur, et qui serait notre avenir ?

Il n'en reste pas moins que cette conclusion appelle à une création qu'on aurait aimé voir réalisée plutôt que souhaitée. Le « sens propre du politique » (p. 213) demande autre chose qu'un devoir-être : l'action dans le réel de la crise qui définit chaque moment de l'histoire. Même si les actes du pasteur Martin Luther King, de Gandhi, de Barenboïm, et d'autres, ne sont pas négligeables, il est certain que les peuples qu'ils cachent ou révèlent, selon la lecture qu'on peut faire des actions humaines dans le temps historique, ont aussi leur mot à dire, ou plutôt leur partie à jouer dans la construction de l'histoire de l'humanité non réductible à quelques brillantes individualités. Il manque à ce travail d'avoir pensé la politique comme dialectique du collectif et de l'individu plutôt que comme art enharmonique de la conciliation du sensible et de l'intelligible par les bonnes volontés ou les belles âmes. Il est vrai, cependant, que l'esthétique est de part en part politique. La question est de savoir si toutes les politiques de la raison se valent et si tous les sentiments sont équivalents. Cela suppose de penser le concept kantien du beau dans ses conséquences pratiques et singulières,

par-delà un idéalisme consensuel qui est privé de sa réalisation dans le monde où nous sommes.

Jacques Lecaillon, *Faut-il stopper la croissance ?*, Forum Salvator, 2007, 114 p., 16 €.

*Fabien
Maury*

L'auteur note la place centrale de la notion de croissance dans le débat politique actuel. Son ralentissement menace la légitimité des gouvernements successifs d'autant plus que les dégâts sociaux sont importants. Et, désormais, c'est la croissance elle-même qui est incriminée par une partie non négligeable des citoyens en raison de la dégradation de l'environnement.

En quatre chapitres, Jacques Lecaillon brosse un tableau des différentes théories. Ce panorama débute avec les économistes classiques comme Ricardo et l'état stationnaire jusqu'à ceux plus récents qui prônent non seulement une croissance zéro mais une « décroissance ». Cela pose la question des besoins à satisfaire, de la recherche de l'équité entre générations, de la justice sociale ou encore du rôle des États et des entreprises.

L'ouvrage tente aussi de signaler une voie de compromis entre besoins des générations présentes et exigences de préservation de la planète et des ressources naturelles pour les générations à venir, par exemple avec le « compromis éthique » du

développement durable, stratégie conciliant développement, justice sociale et protection de l'environnement, solidarités intergénérationnelle, entre les peuples.

Pour l'économiste, stopper la croissance empêcherait de développer l'humanité dans son ensemble et de stimuler la recherche pour une rupture technologique, tout en générant de fortes tensions sociales et internationales. Au contraire, il convient de produire et consommer autrement : une autre croissance est possible.

Daniel Bachet, Gaëtan Flocco, Bernard Kervella, Morgan Sweeney, *Sortir de l'entreprise capitaliste*, Éditions du Croquant, 2007, 222 p., 18,50 €.

Jean Magniadas

Œuvre de chercheurs et d'universitaires, ce livre analyse l'entreprise capitaliste. Les auteurs s'attachent à décrypter ses stratégies dans le contexte actuel. Trois chapitres structurent l'ouvrage.

Le premier étudie les grandes entreprises dans la mondialisation, indissociable de la dynamique du capitalisme, de l'exacerbation de la concurrence. Il montre l'émergence de la globalisation, ses étapes historiques et politiques, la transformation des structures de financement des entreprises. Le recours accru aux marchés financiers va profondément modifier les stratégies des

groupes, instituer le règne du « capitalisme actionnarial », celui de la « nouvelle gouvernance » et de ses exigences de rentabilisation aux conséquences désastreuses. Les explications justificatrices, fatalistes, sont critiquées.

Le second chapitre traite des acteurs. Et, d'abord des banques, des modifications de leurs rapports avec l'entreprise très négatifs, particulièrement pour les PME, et appelant une politique et des critères différents. L'examen des contrôles, des comptes, du rôle des normes comptables, des experts et des commissaires aux comptes établit que ces interventions aboutissent finalement à conforter le modèle « néolibéral ». L'étude du statut des salariés, des institutions du personnel, des dispositifs de la négociation collective – quand ils existent – souligne l'absence de pouvoirs réels d'intervention des salariés, hors l'action syndicale. Les contrôles de l'État, encore affaiblis dans la période, n'ont également qu'une influence marginale. Les possibilités des organisations de consommateurs sont très limitées.

Le dernier chapitre concerne les alternatives. Un regard est porté sur des expériences passées, des Conseils ouvriers à l'autogestion, sans ignorer les associations ouvrières, les coopératives, les mutuelles, et, actuellement, le secteur de « l'économie sociale », ainsi que les initiatives, plus récentes, d'interventions des travailleurs dans les gestions sous forme conflictuelle et propositionnelle. Ces alternatives révèlent une aspiration populaire qui s'enracine dans la distinction essentielle entre la notion « d'entreprise » ayant pour finalité la production et celle de « société » ayant pour but la rentabilité financière. Pour les auteurs,

cette distinction doit être placée au cœur de l'alternative et des critères de gestion et d'appréciation à promouvoir, alors que l'entreprise n'a pas d'existence juridique et que la société, c'est-à-dire les capitalistes associés et leur logique de rentabilité maximum, dominant l'entreprise. Les auteurs proposent de distinguer « l'entreprise » de la « société » pour favoriser l'action directe des salariés et permettre d'entreprendre avec d'autres critères

Fortement documenté, doté d'une utile bibliographie, cet ouvrage conjugue une grande densité et une très bonne lisibilité qui devraient lui assurer une large audience.

Ernesto Laclau, *La raison Populiste*, Seuil, collection L'ordre philosophique, 2008, 304 p., 23 €.

*Arnaud
Spire*

Ernesto Laclau, auteur de *La Raison Populiste*, a connu pour cet ouvrage récemment traduit en français (mars 2008) un véritable succès de librairie. Il y considère que le populisme n'est finalement qu'une étape, dans un sens ou dans un autre, sur le chemin qui mène à une politique rationnelle ou à son rejet. Cette hypothèse prend aujourd'hui un relief particulier dans le cadre de l'actuelle mondialisation. Pour l'élection du président Obama aux États-Unis, c'est bien une forme de « populisme » qui a salué sa victoire. Sans doute sera-t-il plus difficile après d'être

raciste, ce qui est positif, en même temps qu'en France on va enfin rendre justice aux hypothèses post-marxistes d'Ernesto Laclau.

Né en 1935 à Buenos Aires, professeur émérite à l'université d'Essex, où il occupe la chaire de théorie politique, et à l'université d'État de New York à Buffalo, il est en effet considéré en Amérique Latine et aux États-Unis comme l'un des représentants majeurs de la philosophie politique contemporaine. Depuis 1969 il réside en Angleterre. C'est l'historien marxiste Eric Hobsbawm qui l'a poussé à entrer à Oxford. Comme son maître à penser, il ne limite pas la diversité sociale à l'existence des deux classes antagonistes que sont les capitalistes et les producteurs de plus-value (ou sur-value).

Le seul ouvrage de lui qui avait été traduit jusqu'ici en français était *La guerre des identités, grammaire de l'émancipation*¹. Huit ans plus tard, la parution au Seuil de *La raison populiste*, joliment traduit par Jean-Pierre Ricard, vient donc réparer un fâcheux retard. C'est d'ailleurs le prélude à une diffusion plus étendue en France de ses travaux, puisque d'autres traductions sont annoncées. Le maître livre d'Ernesto Laclau, *Hegemony and Socialist Strategy*, que certains présentent comme une des nouvelles bibles du post-marxisme, doit paraître incessamment. Dans le numéro du *Magazine Littéraire* d'octobre 2008, un long débat l'oppose au sociologue allemand Ulrich Beck, auteur de la célèbre *Société du risque*². L'in-

1. Ernesto Laclau, *La guerre des identités, grammaire de l'émancipation*, La Découverte/Mauss, 2000.

2. Ulrich Beck, *La société du risque*, Aubier, 2001, réédition Champs/Flammarion, 2003.

térêt d'Ernesto Laclau provient de ce qu'il ne récuse pas la dialecticité du concept de classe. Il admet que celui-ci n'est pas à abandonner mais à mettre « sociologiquement » à jour pour rendre compte des inégalités contemporaines. Jadis, il était estimé par les experts en politique qu'un tiers de la classe ouvrière votait communiste, un tiers socialiste et le reste se répartissait entre la droite et l'extrême droite. À l'époque de Marx, les sociétés occidentales étaient marquées par une tendance à l'homogénéisation. Avec le capitalisme industriel, l'auteur du *Capital* inclinait vers une « lutte finale » : les classes moyennes et la paysannerie étant supposées être des secteurs déclinants, le conflit ultime de l'histoire se profilait comme une confrontation entre la bourgeoisie industrielle et une masse prolétarienne homogène. Quant au « populisme », il faisait l'objet d'un rejet méprisant, version initiale du refoulement de la politique tout court, tel que nous venons de le vivre. De fait, l'histoire du marxisme a très vite été submergée par mille et une versions triomphalistes et la plupart des post-marxistes ont identifié l'histoire des peuples à celle de « l'internationale qui sera le genre humain » ! C'est ainsi que le « corporatisme » a commencé à ruiner ce qu'il y avait de dynamique révolutionnaire et de contagieux dans le processus de prolétarianisation.

Déjà les fondateurs du marxisme n'avaient pas été tendres pour les « déclassés » qui composent le *lumpen proletariat* et représentent à leurs yeux la véritable « lie » de la société. Chez Marx, la catégorie de *lumpen proletariat* échappait au déterminisme de classe. *Le Manifeste* de 1848 évoque au passage ce « pourrissement passif des couches

les plus basses de la vieille société ». Dans toutes les grandes villes, ils constituent une masse nettement distincte du prolétariat industriel. Lénine traitait le *lumpen* de « vanu-pieds » et de « clochards n'ayant rien à voir avec le prolétariat ». Il y incluait « les chômeurs et les gens sans travail ». Ces individus agissaient de façon à désorganiser les masses. Certes, certains philosophes marxistes comme Michel Verret (*L'espace ouvrier*) ont depuis tempéré ces jugements par trop méprisants. L'essentiel reste que le *lumpen* est un groupe malléable à l'infini et cela en dehors de toute historicité.

Que l'on songe ici aux partisans du général Boulanger, mort en 1891, victime de son anti-germanisme primaire, ou encore aux « katangais » recrutés par les étudiants qui occupaient la Sorbonne en mai 1968. L'auteur de *La raison populiste* distingue des populismes agraires et des populismes politiques comme par exemple Peron en Argentine. Berlusconi et Nicolas Sarkozy sont cités comme d'autres étapes de type populiste. Il est donc clair que le populisme ne s'inscrit pas dans le sens de l'histoire.

Le défaut conceptuel commun d'un point de vue marxiste consiste dans son extériorité par rapport au processus réel de production. Aujourd'hui, avec la mondialisation, la précarité du travail, le chômage intermittent, le brassage des populations, les Américains ont manifesté de façon tout à fait originale leur « populisme ». Les partisans d'Obama ont entraîné aux États-Unis la « middle class » et la quasi-totalité des « black » et « latinos » à construire la majorité qui vient de l'élire. « Bienvenuto » Obama. Mais « *basta l'obamania médiatique* » ! Le populisme peut donc aussi bien repousser le

« petit Blanc » et la très grande majorité des « clercs », que les fédérer un temps. Ce que nous venons de vivre sera-t-il une étape de retour vers la politique ? Les États-Unis vont-ils rester une puissance impérialiste ? Si Barack Obama parvient à réinjecter du « commun » dans le social étatsunien et ruine la possibilité de représenter l'histoire des États-Unis comme le « premier impérialisme mondial », le plus difficile sera alors derrière lui.

Dans *La raison populiste*, la principale question philosophique posée par Ernesto Laclau est celle de la « nature » et de la logique de la formation des identités collectives. Les logiques que le fonctionnement social présuppose (capital-travail) sont, selon ce philosophe anglo-saxon, trop simples et uniformes pour saisir la variété des mouvements impliqués dans la construction de l'identité. L'impossibilité de fixer l'unité d'une formation sociale dans un objet saisissable « conceptuellement » conduit à la place centrale de la nomination dans la constitution de cette unité. C'est une sorte d'étiquetage qui tend à appauvrir la fameuse phrase du *Manifeste* communiste de Marx : « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire de la lutte des classes. » Le populisme lui-même tend à refuser toute classification dans la dichotomie droite-gauche et il est pourtant une catégorie d'analyse politique. Celle-ci nous confronte à des problèmes particuliers et « l'impasse de la théorie politique quand elle traite du populisme n'a rien d'accidentel ». Le philosophe, seul juge depuis Platon, de ce qu'est la communauté bonne, décide que la raison populiste, ni révolution ni administration, ne doit pas être admise au rang des idéaux qu'elle vise. « Son refus est lié à un même préjugé – c'est-

à-dire au rejet du milieu indifférencié qu'est la foule ou le peuple au nom de la structuration sociale et de l'institutionnalisation. » Aujourd'hui, pourtant, personne n'oserait, sur le modèle de Jean-Paul Sartre, substituer au « marxisme » le capitalisme comme « horizon indépassable de notre temps ».

Publications reçues

Livres

ARMAND COLIN

Annie Lacroix-Riz, *De Munich à Vichy. L'Assassinat de la III^e République (1938-1940)*, 408 p., 29,40 €.

CERF

Danièle Archibugi, *La Démocratie cosmopolitique. Sur la voie d'une démocratie mondiale*, traduit de l'anglais et présenté par Louis Lourme, 96 p., 15 €.

CETIM

Monique et Roland Weyl, *Sortir le droit international du placard*, 144 p., 10 €.

COULEUR LIVRES

François Houtart, *L'Agroénergie. Solution pour le climat ou sortie de crise pour le capital ?*, 224 p., 19 €.

DEMOPOLIS

Luc Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable. À propos de la production de l'idéologie dominante*, 192 p., 15 €.

Eric Hobsbawm, *Marx. L'Histoire. Textes inédits*, 208 p., 21 €.

FANLAC

Jacques Girault, *Bordeaux et la Commune, 1870-1871*, 392 p., 24 €.

FONDATION GABRIEL PÉRI

L'Otan, une légitimité en question (Actes du colloque), 96 p., 7 €.

FONDATION JEAN JAURÈS

Didier Migaud, *La crise financière. Quelle analyse, quelles propositions ?*, 68 p., 4 €.

GALLIMARD

Emmanuel Todd, *Après la démocratie*, 264 p., 18,50 €.

KARTHALA

Claude Serfati (éd.), *Une économie politique de la sécurité*, 336 p., 28 €.

LAROUSSE

Claude Quétel (Dir.), *Dictionnaire de la Guerre froide*, 592 p., 26 €.

LE CROQUANT

Sophie Bérourd, Jean-Michel Denis, Guillaume Desage, Baptiste Giraud, Jérôme Péglise, *La lutte continue ? Les Conflits du travail dans la France contemporaine*, coll. « Savoir agir », 160 p., 13,50 €.

LA DÉCOUVERTE

Pierre Dardot et Christian Laval, *La Nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, 504 p., 26 €.

Gérard Mauger, *La Sociologie de la délinquance juvénile*, coll. « Repères », 128 p., 9,50 €.

LE TEMPS DES CERISES

Henri Malberg, *Parce que le Parti communiste a un avenir*, 168 p., 10 €.

LA TRANSPARENCE

Renaud Barbaras, *Introduction à la philosophie de Husserl* (nouvelle édition revue et corrigée), 160 p., 16 €.

PAGE DEUX

Claude Morilhat, *Empire du langage ou impérialisme langagier ?*, 168 p., 14 €.

PUF

Jean-Michel Salanskis, *La Gauche et l'égalité*, coll. « Intervention philosophique », 184 p., 15 €.

SYLLEPSE

Samir Amin, *Du capitalisme à la civilisation. La longue transition*, coll. « Construire les alternatives », 254 p., 22 €.

Paule Masson (coord.), *Syndicalistes ! De la CFDT à la CGT*, préface de Bernard Thibault, secrétaire général de la CGT, 176 p., 15 €.

**UNIVERSITÉ DE
TECHNOLOGIE DE
BELFORT-MONBÉLIARD
(UTBM)**

Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, *La Technologie entre à l'université. Compiègne, Sevenans, Belfort-Monbéliard...*, coll. « Récits », 392 p., 19 €.

VUIBERT

Patrick Eveno, *La Presse quotidienne nationale. Fin de partie ou renouveau ?*, 220 p., 21 €.

Revues

DIALOGUE

Groupe français d'éducation nouvelle

- N° 131, Combats pour l'émancipation, 7 €.

ENVOL

Mensuel de la fédération des œuvres laïques de l'Ardèche

- N° 586, janvier 2009, 3 €.

- N° 587, février 2009, 3 €.

ÉTUDES

Revue de culture contemporaine

- Janvier 2009, 11 €.

- Février 2009, 11 €.

L'ÉLU D'AUJOURD'HUI

- N° 342, décembre 2008 : Mémoire et histoire ; les enjeux d'une querelle.

- N° 243, janvier 2009 : Les effets du désengagement de l'État.

- N° 244, février 2009 : Pour une agriculture à visage humain.

**ORIENTATION SCOLAIRE ET
PROFESSIONNELLE
Revue du CNAM**

- Septembre 2008, 3-37.

RÉSUMÉS

Antoine Casanova, Marché(s), société(s), histoire et devenir de l'humanité

À l'ouverture du colloque international « Marché(s), société(s), histoire et devenir de l'Humanité », tenu les 13 et 14 novembre 2008, le directeur de notre revue a prononcé une allocution que nous publions. Ce texte souligne notamment qu'à travers la brume conceptuelle de « l'économie de marché » c'est le capitalisme marchand, industriel, financier lui-même, en sa spécificité d'hier et d'aujourd'hui, qui devient indistinct et même invisible.

Christian Laval, L'école et la raison du marché

La rationalité libérale ne se réduit pas à la « marchandisation » de la société. Elle consiste à installer partout une norme de compétition et à imposer des contrôles d'efficacité semblables à ceux qui s'appliquent aux entreprises. La transformation de l'école a quatre dimensions : une subordination de plus en plus étroite aux impératifs de compétitivité économique ; une régulation des flux d'élèves par la mise en concurrence des établissements ; une mutation managériale conformément aux principes de la « nouvelle gestion publique » ; l'imposition autoritaire de nouvelles finalités pédagogiques et de nouveaux contenus d'enseignement. Ces aspects qui composent le modèle de l'école néo-libérale déterminent aussi les lignes de résistance qui peuvent être poursuivies.

Anne Barrère, Critique du travail scolaire

Dans un contexte où l'allongement des études lèste le passage à l'école d'enjeux sociaux de plus en plus importants, il apparaît important d'envisager la problématique du

ABSTRACTS

Antoine Casanova, Markets, societies, history and mankind's future

Opening the international conference about « markets, societies, history and mankind's future » which took place november 13st and 14th 2008, the editor of our review has delivered an addrees which we publish. This text underlines in particular that, through the foggy concept of « market economy », it's the merchant, industrial, financial capitalism itself, in its yesterday ans today specificity, which goes faint and even invisible.

Christian Laval, School and market reason

The neoliberal rationality isn't only a commodization process of society. It consists in the setting up of universal competitive norm and controls of efficiency quite similar to thoses applied in private corporations. There are four differents aspects of scholl shifts: a narrower dependency to the economic competitive imperatives ; a market regulation of the student enrolment ; a managerial reform consistent with the criterias of the « new public management » ; an authoritarian introduction of new pedagogical objectives and new curricula. The differents aspects of neoliberal school define the lines of resistance which can be followed.

Anne Barrère, Critic of schoolwork

While the extension of studies gives to school performance a growing place in social trajectories, it's important to consider the topic of schoolwork in itself, independently

travail de manière autonome, en particulier de celle de la socialisation ou de l'efficacité scolaire. Une telle démarche permet à la fois d'analyser le discours institutionnel et les pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants, d'explorer un certain nombre de malentendus dans la relation pédagogique et d'en cerner quelques enjeux conflictuels.

Laurent Frajerman, Les tensions de la pensée progressiste sur l'école

Les progressistes se battent pour une démocratisation de l'école, parallèle à celle de la famille et de l'économie. Pourtant, ils se divisent sur la manière de procéder. Leurs débats proviennent de plusieurs tensions, entre utopie et pragmatisme, entre la définition du problème comme étant principalement d'ordre scolaire ou social, entre la priorité à la culture ou à l'égalité des élèves, entre le laxisme et le retour à l'ordre, entre l'égalité de traitement ou la prise en compte des différences. Selon nous, aucune réforme progressiste et démocratique de l'école ne pourra être menée de manière autoritaire, sans l'implication des enseignants.

Guy Coq, Repenser l'institution et la culture scolaires

Il y a une spécificité des relations entre école et société dans la démocratie. Une politique scolaire qui l'ignore engendre des contradictions (notamment au niveau du collège), des effets de désinstitutionnalisation de l'école et des carences dans la structure scolaire. L'article analyse ces phénomènes et formule des propositions pour une restauration de l'institution scolaire. Il s'attache tout par-

from that of socialization or the effectiveness of school. Such an approach allows both to analyse the institutional discourse and daily practices of students and teachers, to explore some misunderstandings in the pedagogical relationship and to identify some conflicting issues of that specific relationship.

Laurent Frajerman, Tensions of progressive thought about school

Those in favour of progress fight for a democratisation of schools similar to that which has taken place in the family and the economy. However, they are divided as to how to proceed. Their debates result from several tensions, the tension between utopia and pragmatism, between the definition of the problem as being of an educational or of a social order, between giving the priority to culture or to the equality of pupils, between laxity and a return to order and between giving priority to equality of treatment or taking differences into account. In our opinion, no progressive and democratic reform can be undertaken without the involvement of teachers.

Guy Coq, Reconsider school services and culture

In democracy relations between school and society are specific. A school policy which doesn't take this fact into consideration generates contradictions (in particular in the first cycle of secondary school), destroying effects against school services and defaults in school structure. This article analyses these phenomenons and makes proposals for a restoration of school services. Its most

ticulièrement à une pensée de l'éducation éthique, de la formation du citoyen et de l'initiation à la question du sens.

Pierre Roche, Injuste orientation et juste sélection

Il s'agit de mettre en relation le sentiment d'injustice vécu par l'actuelle secrétaire d'État à la Ville, Fadela Amara, lors de son orientation en 1978, avec les conceptions de la « juste sélection » des débuts du xx^e siècle et les conceptions actuelles de la « diversité des talents ». Cette expérience de la sélection commune à de nombreux jeunes des milieux populaires se rattache plus à une conception dominante naturaliste justifiant la hiérarchie sociale qu'à celle des psychologues des années 1900.

Jean-Pierre Jouffroy, Picasso et Cie

Dans le vaste mouvement qui a bouleversé toutes les disciplines de l'esprit au début du xx^e siècle, Pablo Picasso a joué un rôle particulier : proposer une mutation du regard reposant sur la multiplicité des accès aux objets et sur leur mouvement.

Karima Messaoudi, Femmes d'Algérie entre décence et errance

En s'intéressant à l'habitat des femmes de la vallée de l'oued Saf-Saf, l'idée est de saisir leurs vécus dans leurs territoires du quotidien, d'approcher leurs lieux et leurs liens avec ces lieux, mais aussi de tenter de comprendre leurs déchirures, l'errance qui est devenue la leur suite aux événements tragiques de l'insécurité créés par le terrorisme. Dans cette vallée, la vie de ces femmes rurales s'écartèle entre une vie de décence et une vie d'errance.

important interest is a thought of ethical education, of citizen's forming, of initiation into sense.

Pierre Roche, Wrong guidance and right selection

The question is to put in relation the feeling of injustice lived by the current Secretary of State for the City, Fadela Amara, during her guidance in 1978, with the conceptions of the « right selection » in the early xxth century and the current conception of the « variety of talents ». This experience of selection common to numerous young people of popular circles is more connected with a dominant naturalist conception justifying the social hierarchy than with that of psychologists in the 1900's.

Jean-Pierre Jouffroy, Picasso and Co

In the wide movement that upset all the spirit disciplines at the beginning of the xxth century, Pablo Picasso has taken a particular part proposing a change of the look, laying on the multitude of the approaches to objects and on their movement.

Karima Messaoudi, Algerian women between decency and wander

To take an interest in the women's habitat in the oued Saf-Saf valley, the idea is to grasp their life in their everyday territories, to approach their places and their bonds with these places, but also to try to understand their tears, the wander which became theirs following the tragic events of the insecurity created by terrorism. In this valley, the life of these rural women is quartered between a life of decency and a life of wander.

Rémy Herrera, Capitalisme et esclavage à Cuba

Cet article analyse l'essor de l'esclavage à Cuba dans le mouvement historique de la spécialisation sucrière de l'île et de son insertion dans le système mondial capitaliste. Il explique les facteurs qui ont fait entrer en crise l'esclavage capitaliste cubain et ont poussé à la transition vers le salariat. Il montre que, sous la domination politique coloniale, Cuba était entrée, dès le début du XIX^e siècle, dans la dépendance économique des États-Unis. On comprendra ainsi de quelle façon, à la fin du XIX^e siècle, les conditions étaient réunies pour que s'y étende le pouvoir de la grande finance états-unienne. En annexe, sont aussi présentées, en forme de témoignage, les paroles d'un ancien esclave.

Antoine Prost, La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950)

Les choix pédagogiques sont-ils politiques? La question peut se discuter. Les fondateurs de l'école républicaine, en tout cas, les Ferry et les Buisson, pensaient qu'il existait une pédagogie républicaine, et qu'elle était très différente de la pédagogie traditionnelle, monarchique et cléricale. Cet article traite de la pédagogie républicaine, dont il tente de dégager les caractères principaux. Il soutient que pour les pédagogues républicains, la démocratisation de l'enseignement secondaire ne se concevait pas sans une réforme des façons d'enseigner. Puis, passant à la période la plus favorable pour une telle réforme, celle de la Libération, l'article discute les raisons pour lesquelles elle a alors échoué et pourquoi les partis socialiste et communiste ne l'ont pas soutenue. Le plan Langevin-Wallon est ainsi un testament plus qu'un programme

Rémy Herrera, Capitalism and slavery in Cuba

This article analyses the expansion of slavery in Cuba within the historical framework of the sugar specialization of the island and its insertion into the world capitalist system. It explains the factors which provoked the crisis of the Cuban capitalist slavery, as well as those of the long transition towards a wage-earning system. It shows that, under the colonial political domination, Cuba has been placed, since the beginning of the Nineteenth Century, into the economic dependency of the United States. At the end of the Nineteenth Century, the conditions were gathered together for a consolidation of the power of the U.S. high finance. Finally, it presents a testimony of a former Cuban slave.

Antoine Prost, The Left and the republican mood of teaching (1880-1950)

Whether pedagogic choices are political ones is disputable. However, the founders of French republican primary school, such as Ferry or Buisson, thought that a republican mood of teaching did exist, and that it was very different from its traditional, monarchical, and dogmatic counterpart. This article deals with this republican way of teaching. It tries to bring out its main features. It argues that for republicans educators, democratizing secondary education would imply necessarily a reform of its way of teaching. Then, going to the most favourable period for such reforms, i.e. that of the liberation of France after World War two, the paper discusses the reason why this pedagogic reform failed and why the socialist and the communist parties did not support the reform. The wellknown Langevin-Wallon "plan" was but a legacy.

ATTANE, Isabelle

N° 354: Le déficit de femmes en Chine.

BOCCARA, Paul

N° 353: Les ambivalences de la révolution informationnelle. Antagonismes et potentialités.

BOZEC, Géraldine

N° 354: L'enfance et le politique.

CASANOVA, Antoine

N° 354: Quel avenir pour l'enfant ?

CASPER, Marie-Claude

N° 354: Du patronyme au nom de famille: questions posées par une nouvelle institution du nom.

CASTEL, François (du)

N° 353: Grandeur et décadence des télécommunications.

COULON, Patrick

N° 356: Du MEDEF à Sarkozy: néolibéralisme et néoconservatisme !

COTTRET, Monique et Bernard

N° 354: Rousseau et l'enfant.

DANAJ, Emira

N° 354: Incertitudes de la jeunesse albanaise, le retour de la famille traditionnelle.

FESTI, Patrick

N° 354: Incertitudes de la jeunesse albanaise, le retour de la famille traditionnelle.

GEORGE, Jean

N° 356: La presse et les journalistes en France des origines à nos jours.

GEORGI, Franck

N° 356: L'autogestion en France, des « années 1968 » aux années 1980.

GIBERT, Pierre

N° 353: La Bible entre « sacralité » et « laïcité ».

HACHTROUDI, Fariba (interview de)

N° 355: La société iranienne, entre déshérence et renaissance.

HERRERA, Rémy

N° 353: La crise financière: racines, raisons, perspectives.
N° 354: Les enfants travailleurs au cœur du capitalisme.
N° 354: Les droits de l'enfant.
N° 355: L'Amérique latine: réformes ou révolutions ?
N° 355: Mouvements de masse et organisations de classe en Amérique latine aujourd'hui.
N° 355: France 0-0 Brésil. L'échec du réformisme.

HOBSBAWM, Eric (entretien réalisé par Marcello Musto)

N° 354: L'importance actuelle de Marx, 150 ans après les *Grundrisse*.

HURSTEL, Françoise

N° 354: Quel avenir pour l'enfant ?
N° 354: Démocratie familiale et liens parents-enfants en France aujourd'hui.
N° 356: Mai 1968 et la question du père.

KAHANE, Jean-Pierre

N° 356: La place des sciences et des scientifiques dans le monde aujourd'hui et demain.

LE PORS, Anicet

N° 356: Retour aux fondamentaux.

LOUVET, Eva

N° 354: Quelle représentation de la famille dans une société en mutation ?

LUCAS, Yvette

N° 356: Forces productives et rapports sociaux.

LOJKINE, Jean

N° 353: Contribution à une sociologie de l'agir informationnel.
N° 356: Mai 1968: nouvelle classe ouvrière ou nouveau salariat multipolaire ?

MAALOUF MONNEAU, May

N° 353: Fayçal Hussein dans la Jérusalem occupée. Le renouveau de la résistance palestinienne.

MARQUES, Rosa Maria

N° 355: Lula: un gouvernement de gauche ?

MONAL, Isabel

N° 355: Le marxisme fondateur latino-américain.

MONVILLE, Aymeric

N° 356: Mai 1968 dans l'œuvre de Michel Clouscard.

MUSSO, Pierre

N° 355: La « révolution numérique » ; techniques et mythologies.

MUSTO, Marcello

N° 354 (entretien avec Eric Hobsbawm) : L'importance actuelle de Marx, 150 ans après les *Grundrisse*.

N° 355: Diffusion et réception du Manifeste en Italie de 1889 à 1945.

NAKATANI, Paulo

N° 353: La crise financière: racines, raisons, perspectives.
N° 355: Lula: un gouvernement de gauche ?

NEYRAND, Gérard

N° 354: L'évolution des savoirs et des conceptions sur la petite enfance (1945-2000).

PAYE, Jean-Claude

N° 353: USA: inscription de la guerre dans le droit pénal.

PFEFFERKORN, Roland

N° 355: Le travail: axe central des rapports sociaux de sexe.

PLASSAT, Xavier

N° 356: Brésil. Nouvelles des fronts de lutte contre le travail esclave.

POULAT, Emile

N° 353: L'Église catholique dans l'espace public français.

REMON, Cécilia

N° 356: L'Amérique latine contre le travail forcé.

RODRIGUES, Miguel Urbano

N° 355: Panorama des évolutions politiques récentes en Amérique latine.

SABADINI, Mauricio

N° 355: France 0-0 Brésil. L'échec du réformisme.

SATYARTHI, Kailash

N° 354: Marche mondiale contre le travail des enfants.

SEDRATI-DINET, Gérald

N° 353: Les brevets logiciels ou la libre circulation des connaissances.

SIMON, Michel

N° 356: Mai—juin 68, mois de luttes de classes en France.

THEVENOT, Anne

N° 354: Quelle représentation de la famille dans une société en mutation ?

TOSEL, André

N° 355: la réception des *Grundrisse* en France.

TONDA, Joseph

N° 354: Les « Anges de la mort » du souverain moderne.

VARGAS, Yves

N° 353: Galimatias et émergence: la causalité.

N° 356: JO Jong-Nae, *La chaîne des Monts Taebaek*: la Corée, un peuple entre la terre et l'histoire.

VASAPOLLO, Luciano

N° 355: Mouvements de masse et organisations de classe en Amérique latine aujourd'hui.

VELAIN, Francis

N° 356: Les défis pour la pensée révolutionnaire de 68 à aujourd'hui.

VOLLE, Michel

N° 353: Les TIC, enjeu de l'entreprise contemporaine.

ZAUCHE GAUDRON, Chantal

N° 354: L'avenir des enfants qui vivent dans des conditions de vie défavorisées.

Recherches internationales

Recherches internationales n° 83
(Juillet-septembre 2008)

- **Michel Rogalski** : La crise : heurts et consensus [Éditorial]
- **Samir Amin** : Mettre en déroute l'islam politique et l'impérialisme, deux objectifs stratégiques indissociables
- **Claude Cartigny** : L'Otan, quelques repères historiques
- **Chrystel Le Moing** : Compte rendu synthétique du colloque « Otan, une légitimité »

DOSSIER **L'AMÉRIQUE QUE NOUS LÈGUE G. W. BUSH**

- **Michel Rogalski** : Les États-Unis après la tornade [Présentation]
- **Mark Kesselman** : Les grands enjeux de la campagne électorale américaine
- **Pierre Guerlain** : Libertés publiques : le bilan désastreux du gouvernement Bush
- **Rémy Herrera** : Le bilan de George W. Bush : de la guerre perpétuelle à la crise systémique
- **Grégory Vanel** : L'étalon-dollar rattrapé par la crise ?
- **Patrice Jorland** : Sept ans de « guerre au terrorisme »

Notes de lecture

Le n° : 15 € - Abonnement (1 an-4 nos) : 55 €
Recherches internationales - 6, avenue Mathurin Moreau, 75167 Paris cedex 19
Tél. : 01 42 17 45 27 - Fax : 01 45 35 92 04
E-mail : recherinter@internatif.org
Chèque à l'ordre de Recherches internationales

Cahiers de HISTOIRE

revue d'histoire critique

EN PARTENARIAT AVEC ESPACES MARX
ET LA FONDATION GABRIEL PÉRI

N° 105-106

LES GAUCHES EN ÉGYPTÉ

- Intellectuels, militants et travailleurs : la construction de la gauche en Égypte, 1870-1914, *Ilham Khuri-Makdisi*
- Socialisme en Égypte avant la Première Guerre mondiale : la contribution des anarchistes étrangers, *Anthony Gorman*
- La gauche et le mouvement ouvrier au début des années 1920, *Zachary Lockman*
- Être internationaliste dans une société coloniale : le cas des Grecs de gauche en Égypte (1914-1960), *Katérina Trimi-Kirou*
- Un travaillisme égyptien autour de 'Esam Hefni Nasef ou la production d'un marxisme indépendant et modéré dans l'Entre-deux-guerres, *Anouar Moghith*
- Les officiers et les communistes. Relations et tensions 1945-1954, *Tewfik Aclimandos*
- Les communistes égyptiens et le régime nasserien : confrontation, ralliement, intégration, *Sherif Younis*
- Trajectoire d'une femme dans la gauche égyptienne : Soraya Adham (1926-2008), *Didier Monciaud*
- L'élaboration d'un modernisme autoritaire : les intellectuels de gauche et la réforme de la société égyptienne dans les années 1950, *Roel Meijer*
- Le marxisme égyptien (1936-1952) : nationalisme, anti-impérialisme et réforme sociale, *Joel Beinin*

Chantiers

- Appartenir à un club : les identités sportives dans la France du premier xx^e siècle, *Bertrand Blanchard*

Métiers

Transmettre l'Histoire

- Une grande édition des œuvres de Marx et Engels en français présentée par *Isabelle Garo*, philosophe, et *Jean-Numa Ducange*, historien

Aux sources de l'Histoire

- Carnet de Marcel Gibert : la drôle de guerre et la débâcle présenté par *Roger Bourderon*

Débats

- L'Amérique... selon Marx (2^e partie), *Vincent Bontems*

Le n° : 14 € - Abonnement (1 an-4 n^{os}) : 52 €

Cahiers d'Histoire, Revue d'histoire critique

6, avenue Mathurin Moreau, 75167 Paris cedex 19

Tél.: 01 42 17 45 27 - Fax: 01 45 35 92 04

E-mail: anne.jollet@wanadoo.fr



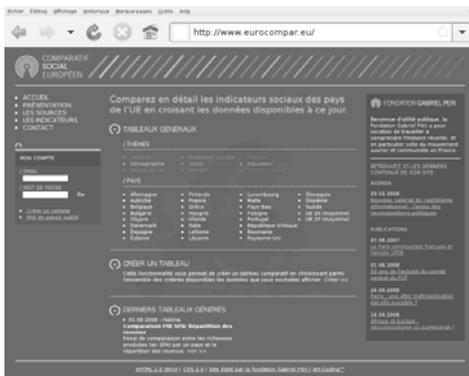
FONDATION GABRIEL PÉRI

www.gabrielperi.fr

Présente

www.eurocompar.eu

Le comparatif social européen



Depuis plus d'un an déjà, la fondation Gabriel Péri travaille à l'élaboration d'un Comparatif social européen, **recueil de données et d'indicateurs dans les 28 pays de l'Union Européenne** concernant les revenus et les inégalités, les solidarités et la protection sociale, le travail, l'éducation.

L'objectif de ce comparatif est d'abord de **rassembler des données aujourd'hui éparses** et de les rendre accessibles et compréhensibles à ceux qui sont

engagés dans des mouvements ou des combats sociaux, qui sont en charge de gestion ou de responsabilité, ou sont simplement confrontés au quotidien aux vents du fatalisme et de la régression sociale, et à qui on oppose toujours « ce qui se fait ailleurs » sans avoir la possibilité de vérifier.

Il s'agit aussi de **contextualiser** ces données, de les **resituer les unes par rapport aux autres**, et d'en voir les grandes tendances ; de **mettre en évidence pour chaque pays de l'UE les points forts et les points faibles**, de montrer dans chaque système, dans chaque expérience, ce qui semble jouer en faveur du développement humain et ce qui pèse contre lui.

En quelques clics :

- **affichez** une « fiche pays » regroupant ses principaux indicateurs actualisés
- **comparez** les systèmes de retraites, d'éducation, de protection sociale des pays européens
- **créez** votre propre tableau comparatif
- **enregistrez-le** pour le retrouver plus tard
- **discutez**, commentez vos tableaux et ceux des autres visiteurs
- **téléchargez** le résultat de votre sélection.



FONDATION GABRIEL PÉRI

www.gabrielperi.fr

Séminaire

Éducation et formation : nouveaux défis

Ce séminaire est placé sous la direction de Stéphane Bonnéry, chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8. Décliné sur plusieurs mois, il croisera les apports de chercheurs de diverses disciplines et celles de militants sociaux et politiques sur les questions scolaires, universitaires, de formation d'adultes, et au-delà. L'objectif est bien de confronter les points de vue et les expériences pour faire avancer la réflexion politique. Les quatre séances de la première année seront consacrées à un premier état des lieux et engagera une première confrontation des analyses de la relation éducation / société, en pointant les défis théoriques et politiques à relever.

Séances programmées en 2009

- 31 mars 2009 à 19h
Politiques éducatives et contenus de formation. La refonte des politiques éducatives et des contenus de connaissance constitue une réponse de droite aux questions qui sont objectivement posées au système scolaire. Autant de défis à relever pour des politiques éducatives et des contenus de formation progressistes renouvelés.
Intervenant : **Jean-Yves Rochex**, chercheur en Sciences de l'éducation, université Paris 8.
- 26 mai 2009 à 19h.
Le renouvellement massif du personnel de l'éducation nationale en quelques années, l'évolution de la composition de cette population ; le sens de ses pratiques professionnelles, son rapport, entre risques et possibilités, aux défis politiques et sociaux à relever pour la prochaine décennie.
Intervenant(s) à préciser.

Les premières séances sont disponibles en vidéo sur www.gabrielperi.fr :

- **Les types d'analyse portés sur le système d'éducation et de formation et leurs implications politiques.** Séance inaugurale du 25 novembre 2008. avec: Stéphane Bonnéry, chercheur en Sciences de l'éducation - Université Paris 8.
- **Crise financière, crise du capitalisme : quelles conséquences sur l'économie réelle et sur l'éducation ?**
Séance du 27 janvier 2009 avec **Sandrine Michel**, économiste, université Montpellier 1.

Information et inscriptions :
inscription@gabrielperi.fr et www.gabrielperi.fr

La Pensée en librairie

Achat au numéro seulement :

Le Collectif des éditeurs indépendants, 3 rue de Plaisance, 75014 Paris
Tél : 01 45 41 14 38

Il est possible de trouver *la Pensée* dans les librairie suivantes :

La Ruelle, 18 Place du Général De Gaulle, 04000 Digne-les-Bains
Massena, 55, rue Gioffredo, 06000 Nice
Paidos, 54 Cours Julien, 13006 Marseille
L'Odeur du Temps, 35 rue Pavillon, 13001 Marseille
Goulard, 37 cours Mirabeau, 13100 Aix-en-Provence
Notre Temps, 30 Grande-Rue, 26000 Valence
La Renaissance, 1 Allée Marc Saint-Saens, 31000 Toulouse
Ombres Blanches, 50 rue Gambetta, 31000 Toulouse
La Procure Chantilly, 1 avenue du Général De Gaulle, 60500 Chantilly
Renaissance, 18 rue Alsace-Lorraine, 76000 Rouen
FNAC Forum, 1 rue Pierre Lescot, 75001 Paris
L'Harmattan, 16 rue des Ecoles, 75005, Paris
L'Arbre à Lettres, 2 rue Edouard Quenu, 75005 Paris
Le Tiers Mythe, 21 rue Cujas, 75005 Paris
Tschann, 125, boulevard du Montparnasse, 75006 Paris
La Hune, 170 boulevard Saint-Germain, 75006 Paris
L'Ecume des Pages, 174 boulevard Saint-Germain, 75006 Paris
FNAC Montparnasse, 136 rue de Rennes, 75006 Paris
Gallimard Sogel, 15 boulevard Raspail, 75007 Paris
Sciences Politiques, 30 rue Saint-Guillaume, 75007 Paris
FNAC Saint-Lazare, 109 rue Saint-Lazare, 75009 Paris
Vendredi, 67 rue des Martyrs, 75009 Paris
Libralire, 116 rue Saint-Maur, 75011 Paris
Page 189, 189 rue du Faubourg Saint-Antoine, 75011 Paris
La Manœuvre, 58 rue de la Roquette, 75011 Paris
Equipages, 61 rue de Bagnolet, 75011 Paris
Publico, 145 rue Amelot, 75011 Paris
Atout Lire, 203^{bis} avenue Daumesnil, 75012 Paris
La Brèche, 27 rue Taine, 75012 Paris
L'Arbre à Lettres, 62 rue du Faubourg Saint-Antoine, 75012 Paris
FNAC Italie II, 30 avenue d'Italie, 75013 Paris
L'Arbre à Lettres, 14 rue Boulard, 75014 Paris
Le Divan, 203 rue de la Convention, 75015 Paris
Anima, rue Ravignan, 75018 Paris
FNAC Etoile, 26 avenue des Ternes, 75017 Paris
Les Buveurs d'Encre, 59 rue de Meaux, 75019 Paris
L'Atelier, 2^{bis} rue Jourdain, 75020 Paris
Le Merle Moqueur, 37 rue de Bagnolet, 75020 Paris
L'Envie de Lire, 16 rue Gabriel Péri, 94200 Ivry-sur-Seine
Gibert Joseph Vitry SAS, Parc des Anoues, 94784 Vitry-sur-Seine
Gibert Jeune Rive Gauche, 70 rue Edith Cavell, 94400 Vitry-sur-Seine



En 1939 paraissaient les trois premiers numéros de *La Pensée*. Intellectuels, artisans de la science, militants révolutionnaires, les fondateurs de la revue entendaient, à travers l'inspiration rationaliste du marxisme, mener le combat libérateur pour la science, le matérialisme, la paix, la fin des exploitations. Prolonger et développer de façon créatrice cette démarche dans la France d'aujourd'hui, c'est se mesurer à un champ totalement et massivement renouvelé de potentialités, d'exigences, de problèmes. Crises, mutations, révolutions : le monde se transforme à grande vitesse. Les rapports internationaux, les sociétés, les classes, les individus, les valeurs, les savoirs, tout est bousculé. Les vieilles exploitations, les anciennes dominations tentent de se renouveler, de se moderniser. En même temps, des voies nouvelles pour la libération humaine s'esquissent, s'affirment. Les desseins stratégiques pour le 21^e siècle s'affrontent. **Les pratiques scientifiques, politiques, sociales, culturelles, sont confrontées à ces réalités en développement. C'est sur ces questions et sur ces enjeux**

ABONNEMENT (1 an - 4 numéros - Le n° 18 €)
France : 65,50 € - Étudiant : 54,60 € - Étranger : 109€

Nom : Prénom :
Adresse :
Ville : Code postal :
Profession : Année de naissance :
E-mail : (très lisiblement)
Tél. (s) :

Retournez ce bulletin à *La Pensée*,
Fondation Gabriel Péri, 11 rue Etienne Marcel, 93500 Pantin
Tél. 01 41 83 88 50
Chèque à l'ordre de *La Pensée*-FGP

