

HISTOIRE D'UNE RECHERCHE : DU MILITANTISME PÉDAGOGIQUE A L'EXPÉRIMENTATION SOCIALE

1. *Militantisme et innovation pédagogiques*

Aux origines du CERFI la réunion autour de la revue *Recherches* de divers groupes de professionnels, parmi lesquels un groupe d'instituteurs. Ce groupe a un projet : « l'école accueillante ». Grâce à la mise en œuvre des techniques Freinet, reprises et systématisées pour l'école urbaine à l'aide de concepts issus de la psychothérapie institutionnelle, un groupe d'instituteurs peut permettre à un groupe d'enfants de traverser la scolarité primaire sans exclusion de retardés ou d'inadaptés divers.

Pour l'heure — 1966, 1967 —, le groupe rassemble des institutrices et des instituteurs qui œuvrent en ordre dispersé dans diverses écoles où ils ont le plus souvent été relégués dans les classes de perfectionnement. La petite troupe se prépare aux lendemains prometteurs qu'elle se propose par un travail continu d'autoformation : des monographies sont faites sur les problèmes rencontrés avec les enfants les plus difficiles parmi ceux qui sont accueillis dans ces classes. Le groupe expose régulièrement à l'Institut Pédagogique National le résultat de ses travaux : des instituteurs non spécialistes de la psychiatrie ou de la psychologie réussissent à faire rattraper un QI normal à tel ou tel gosse qui leur a été confié, grâce à leur pratique particulière d'animation de la classe.

Ces exposés ont une fonction stratégique : officialiser par la tenue dans les locaux même de l'Institut Pédagogique National un discours, une recherche, une pratique pédagogiques qui ne sont pas censés

avoir cours. Qu'est-ce que cette recherche menée par les instituteurs eux-mêmes, sans respect pour la sacro-sainte règle de la séparation de l'observateur et de l'observé, sans respect pour les procédures éprouvées d'expérimentation ?

L'officialisation est aussi cherchée par la participation à ces conférences des idéologues les plus reconnus de l'éducation moderne. On espère qu'ils diffuseront en haut lieu la nouvelle de l'existence d'un groupe à qui on pourrait confier la direction de l'expérience qu'il entend mener : ouvrir dans une banlieue une « école accueillante ».

Dernier élément de cette bataille idéologique : la publication autonome par le groupe des résultats de ses travaux, l'accès de son discours au statut de littérature militante. A côté de quelques articles parus dans la revue *Recherches*, sont édités successivement par François Maspéro les ouvrages suivants :

Fernand Oury et Aïda Vasquez : *Vers une pédagogie institutionnelle* — 1967.

Fernand Oury et Aïda Vasquez : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* — 1970.

Fernand Oury et Jacques Pain : *Chronique de l'école caserne* — 1972.

Le premier de ces ouvrages inaugure la série pédagogique de la collection *Textes à l'appui*. Fernand Oury et Aïda Vasquez deviennent directeurs de cette série. La pédagogie institutionnelle prend le statut de lunettes à travers lesquelles sont observés l'ensemble des travaux critiques sur l'école susceptibles d'être publiés chez Maspéro. Cette promotion a l'avantage d'attirer l'attention sur l'école primaire, peu analysée jusque-là. Mais l'enjeu pratique de l'ouverture d'une école s'éloigne au fur et à mesure des publications.

Peu à peu les principaux participants au travail de taupe des monographies, qui doit les tenir en haleine jusqu'à l'ouverture de l'école, perdent courage. On ne peut rester indéfiniment institutrice de classes de perfectionnement, du rebut. On peut se muer en disciples d'une nouvelle école de pédagogie qui tend à prendre le statut d'alternative politique à ce qui se pratique à l'Education nationale, dans une ignorance croissante des problèmes spécifiques des uns et des autres. Si l'école accueillante est le fleuron de ce nouveau courant, elle ne pourra avoir, comme toutes les écoles étendards, qu'un statut privé, à moins d'être promue par l'Education nationale.

Pourtant le statut public de l'école, son ouverture aux déshérités, sont essentiels à la démonstration qui doit y être faite : les acquisi-

tions scolaires primaires sont accessibles à pratiquement n'importe qui à condition d'utiliser nos techniques pédagogiques.

Dans la stratégie nouvelle à inventer pour trouver le chemin de la réalisation de cette expérience scolaire se pose la question d'une meilleure définition de l'enjeu de l'innovation. L'innovation se limite-t-elle aux méthodes pédagogiques, consiste-t-elle dans plus d'efficacité pour les acquisitions scolaires officiellement promises à tout enfant à la sortie de l'école primaire ? L'objet de l'école est-il bien les acquisitions scolaires, l'apprentissage du maniement des trois outils intellectuels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ? Ou bien l'objet de l'école n'est-il pas aussi autre chose, et n'est-ce pas cet « autre chose » qui fait problème ? Qu'est-ce que cet autre chose ?

2. Qu'est-ce qu'une bonne élève ?

La réponse à cette question s'est esquissée dans mon expérience individuelle. Obligée de garder la chambre pendant quatre mois de cours préparatoire par la succession des « maladies d'enfants », j'ai suivi en deux heures quotidiennes de travail individuel à la maison avec ma mère, le programme auquel mes camarades consacraient six heures de travail à l'école, deux heures de devoirs à la maison, c'est-à-dire l'équivalent horaire d'une journée de travail à l'usine.

Mon programme de travail scolaire avec ma mère était en fait limité au français et au calcul. Le reste ; histoire, géographie et sciences naturelles était laissé à la libre disposition de mon appétit de lecture, d'autant plus développé que j'étais clouée au lit, et qui donc survolait rapidement les petites tranches débitées sous le nom de leçons dans mes livres.

J'ai gardé de cette expérience un mépris sans bornes pour cette école que j'ai obligée à me donner toujours le prix d'excellence et sur laquelle j'ai pris l'habitude d'acquérir un ou même plusieurs temps d'avance, de manière à savoir toujours ce que l'institutrice puis les professeurs allaient dire, et à me mesurer avec elles dans l'aptitude à expliquer à mes petites camarades.

L'école a été pour moi le lieu d'un enfermement physique et moral, le lieu aussi de la formation d'une sexualité louche. Ayant toujours fini la première je passais un temps énorme à réfléchir sur la grave question de savoir si sous leurs vêtements, mes vieilles filles de professeurs, dont certaines étaient cependant mariées, étaient ou non faites comme moi. J'évaluais à quel point leurs peaux devaient être plus ou moins fripées en fonction de l'état où étaient arrivés leurs visages. J'étudiais longuement leurs nudités imaginaires et je

m'interrogeais sans fin sur le pourquoi du manque de soin manifeste qu'elles accordaient à leurs personnes. J'avais alors déjà atteint les classes de seconde et première. La fille la plus laide de la classe avait pour père un professeur.

C'est en mathématiques que le record de laideur des professeurs atteignait son point culminant. Alors que c'était la matière où je brillais le plus, je me suis jurée de ne pas me destiner à son enseignement : j'aurais risqué d'avoir des boutons toute ma vie, ou la peau tellement sèche que personne n'ait jamais envie de m'embrasser. C'est en mathématiques également comme par hasard que l'inintelligence des élèves, leur désintérêt pour les études, se surpassaient.

Les livres scolaires, ou appartenant à la bibliothèque du lycée, étaient les seuls qui ne posaient pas à ma mère la redoutable question de savoir si je n'y découvrirais pas des cochonneries et notamment qu'il doit être bon de faire l'amour hors du mariage puisque la littérature est truffée de ce genre de situations. Il ne fallait pas que j'apprenne l'existence d'autre amour que familial. Chaque fois que je voulais lire quelque chose dont j'avais entendu parler par ma meilleure amie (la meilleure amie était aussi quelque chose d'obligatoire : parmi ses amies il fallait avoir la meilleure, celle dont les parents se donneraient la peine de contrôler le caractère honorable de la famille), ma mère me disait que si je l'aimais vraiment je ne lirais pas ce livre qu'elle jugeait inintéressant. Pour éviter ces tristes séances de chantage affectif, je me cantonnais aux livres explicitement autorisés. A la différence des professeurs j'ai donc toujours largement fini le programme scolaire avant la fin de l'année, et j'ai toujours fait tous les exercices des livres de mathématiques et de sciences.

La bibliothèque de mes parents ne contenait pas de romans immoraux mais seulement des ouvrages de philosophie (chrétiens pour la plupart), de droit et de science politique. Je m'y plongeai dès l'âge de 14 ans. J'ai acquis ainsi une « maturité intellectuelle » qui n'avait d'égal que mon « manque de maturité affective », résultats de mon enfermement dans le territoire moral délimité par l'école et par la famille. Il faut dire que je disposais d'une très bonne famille, socialement typique pour que le couple famille-école soit aussi productif.

L'absence totale d'autonomie financière complétait d'ailleurs l'enfermement. Durant toute ma scolarité je n'ai pas eu un franc qui n'ait eu d'avance un usage explicitement décidé par ma mère. La fraude était impossible, la fugue aussi avant la majorité. J'ai travaillé et déménagé aussitôt. Le contrôle de l'emploi du temps était également total, au quart d'heure près.

Qu'est-ce qu'une bonne élève ? Un être soumis, sage, qui aime travailler, qui aime travailler et n'aime que cela, qui préfère travailler à toute autre activité, qui fuit toute difficulté affective, tout heurt avec le monde extérieur, résout tout conflit dans un surcroît de travail, un surcroît de travail scolaire, de lecture, d'écriture, d'exercice. Lectures, écritures et exercices dont sont exclus tous contenus sexuels : le regard des sœurs est là pour y veiller.

Qu'est-ce que produit le couple famille-école quand il est totalement congruent : le travail comme seul et unique désir légitime ? Peut-on considérer l'école comme la machine centrale de la production du « travailleur libre » dont parle Marx, détaché de tout objet et de tout instrument de travail particulier, du travailleur qui ne désire que travailler et se reproduire, du travailleur qui est obligé de ne désirer que cela ? Si je dis désirer et non faire, c'est qu'il y a dans le capitalisme, et le socialisme aujourd'hui, une croissance, la dimension d'un plus. L'esclave était obligé de travailler et de se reproduire, il n'était pas obligé de désirer le faire, d'en faire toujours plus, comme le prolétaire moderne.

3. Généalogie de l'école : de la sociologie à l'histoire.

Munie de cette bonne question qu'un début de militantisme syndical étudiant, et la lecture exhaustive de Marx, auquel mon père se référait toujours pour justifier ses leçons de morale, avaient aidé à se formuler, j'ai démarré des études de sociologie.

La sociologie était une discipline universitaire aux multiples avantages :

— elle n'était pas une discipline scolaire et je n'en étais pas dégoûtée par la laideur de ses desservantes et le risque encouru de leur ressembler ;

— elle était un moyen certain de faire de la politique, c'est-à-dire de se révolter, légitimement, sous couvert de science et de travail ;

— elle était la discipline d'un couple d'amis de mes parents qui semblaient fonctionner de façon totalement égalitaire, exemple unique à ma connaissance. De plus elle et lui avaient les yeux bleus ;

— elle pouvait s'étudier à l'Institut d'études politiques et permettait d'échapper à la préparation de l'École nationale d'administration à laquelle me destinait mon père, tout en suivant à peu près la même formation. Elle permettait de limiter la rupture apparente avec la famille au strict nécessaire ;

— elle promettait une carrière universitaire, c'est-à-dire dans un

grand corps d'Etat, condition exigée par mon père, dont le couronnement, le doctorat d'Etat et la chaire de professeur d'université, n'était pas moins enviable que le statut de conseiller d'Etat, donnait autant de considération sociale et de temps libre, sinon autant d'argent. Mais je n'étais qu'une femme, je pouvais me contenter de moins d'argent que mon père.

A ma grande stupéfaction la sociologie existante n'offrait aucune réponse satisfaisante à mes interrogations sur le mécanisme scolaire. Compte tenu de la petite expérience ci-devant rapportée, j'en situais le moment crucial au début du cycle primaire. J'étais d'autant plus sûre d'avoir raison qu'il était bien connu que les travailleurs manuels étaient à l'époque des gens qui n'avaient pas terminé leurs études primaires. La formation de la libido travaillante se situait donc forcément au début de ce cycle, dans le mécanisme même de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Or la sociologie à cette époque s'intéressait quasi exclusivement aux enseignements secondaires et supérieurs, comme si les seuls problèmes sociaux étaient ceux qui traversaient la bourgeoisie elle-même, ou qui avaient trait à un élargissement possible de sa base de classe.

Mes lectures marxistes m'avaient rapidement amenée à la conclusion que la formation de la libido travaillante, la formation de la libido de bonne élève, était un mécanisme essentiel du fonctionnement capitaliste et de son prolongement rationnel (suppression des contradictions) dans le socialisme. Si il y a croissance de l'économie socialiste c'est que les travailleurs y travaillent également plus qu'il n'en ont besoin, comme en économie capitaliste ; c'est que, contrairement à ce qu'affirme Marx, le désir de travailler n'est pas supporté seulement par le besoin de consommer, le besoin de survivre. J'en savais quelque chose quant à moi.

Pourquoi ai-je décidé d'emblée que « l'esprit du capitalisme » n'était pas l'esprit des bourgeois, mais l'esprit des travailleurs ? Des lectures historiques minimales, notamment le livre de Régine Pernoud *L'histoire de la bourgeoisie en France*, m'ont convaincue. Les bourgeois étaient les hommes des corporations médiévales, de l'artisanat, du commerce, mais non les hommes de ce « travail libre », où la jouissance se trouve dans la quantité abattue, dans la peine ressentie, toutes choses que le bourgeois achète certes, mais qui n'ont pas besoin de lui pour exister : témoins les kibboutz, la Chine, l'Union soviétique, les stakhanovistes et moi-même.

Dans son *Economie libidinale*, parue aux éditions de Minuit en 1974, Jean François Lyotard note la même idée : « Les sans travail anglais ne se sont pas faits ouvriers pour survivre, ils ont — accrochez-vous ferme et crachez-moi dessus — joui de l'épuisement hysté-

rique, masochiste, de tenir dans les mines, dans les fonderies, dans les ateliers, dans l'enfer, ils ont joui dans et de la folle destruction de leur corps organique, qui leur était certes imposée, mais ils ont joui qu'elle leur soit imposée, ils ont joui de la décomposition de leur identité personnelle, de celle que la tradition paysanne leur avait construite, joui de la dissolution des familles et des villages, et joui du nouvel anonymat monstrueux des banlieues et des pubs du matin et du soir. » (P. 136.)

Mais Jean François Lyotard, ce écrivain, jouit quant à lui de la monstrosité qu'il y a à dire, quand on est un intellectuel de gauche, ex-membre de Socialisme ou Barbarie, ex-professeur de l'université de Nanterre, et actuel professeur à l'université de Vincennes : les sans travail anglais ont joui, les catégories de malheur, de bonheur, de plaisir et de souffrance, n'ont rien à voir avec la jouissance. Mais Jean François Lyotard reste impuissant à clamer cette vérité dans d'autres formes que celles qui prévalent, celles qui font du monde pré-capitaliste un monde meilleur.

L'épuisement hystérique, masochiste, a toujours existé en fait dans les guerres, les tournois, les joutes, les danses. C'est la forme économique qu'il prend, son inscription dans le travail et dans la monnaie en même temps que dans la quotidienneté, qui lui donnent une figure nouvelle sous le capitalisme. Le socialisme lui a substitué une autre figure : les rythmes de travail en URSS n'ont rien à voir avec ceux qu'ils sont ici, surtout ils sont sans lien avec la production monétaire.

L'Éthique protestante et l'Esprit du capitalisme de Max Weber était le livre favori du professeur de sociologie de l'Institut d'Études politiques. La démonstration de la contiguité entre l'éthique protestante (ascétisme) et l'esprit du capitalisme (réinvestissement du profit) s'y limite à la bourgeoisie. Cette démonstration est insuffisante ; si elle peut expliquer le capitalisme marchand, le capitalisme bourgeois, elle ne peut expliquer le capitalisme industriel, le capitalisme prolétarien.

S'il est vrai que les sociétés protestantes ont connu un développement industriel plus rapide ou plus précoce que les sociétés catholiques, c'est qu'elles devaient disposer d'une machine à inoculer l'éthique capitaliste dans les masses, qu'elles devaient disposer de la machine scolaire capitaliste, plus tôt que les sociétés catholiques. L'hypothèse m'a été confirmée par de nombreuses lectures faites à cette époque (1968-1969-1970) sans noter mes sources, dans une recherche qui n'avait d'autre destinataire que moi-même.

C'est en 1530 que Luther dans son « Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école dit : « Si la société peut obliger les

sujets valides à porter la lance et l'arquebuse, à monter sur les remparts et à faire tout le service de guerre, à plus forte raison peut-elle et doit-elle forcer les sujets d'envoyer leurs enfants à l'école, puisqu'il s'agit d'une guerre bien plus terrible avec le satané démon » (cité par Maurice Gontard dans *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot*, éditions du CRDP de Toulouse).

En 1536 Calvin institue l'enseignement gratuit obligatoire pour les pauvres à Genève. Cet enseignement se propose deux objectifs : apprendre aux enfants à lire, écrire et calculer et les instruire du devoir de la religion.

A cette époque l'Eglise disposait de petites écoles dans chaque paroisse qui accueillaient gratuitement les enfants des pauvres mais ne leur réservaient pas un enseignement spécifique. Tous les enfants qui fréquentaient les petites écoles latines apprenaient à lire les textes latins de la messe et à chanter les cantiques : il ne s'agissait que d'une préparation aux cérémonies religieuses. Certains en profitaient pour découvrir le caractère phonétique de la représentation graphique des sons ; dès lors la lecture leur était ouverte ; ils étaient nombreux à en profiter. Il semble que la lecture était plus répandue dans le peuple avant la révolution que de nos jours, quoique nous n'ayons pas eu le temps de creuser vraiment cette piste dans le cadre de cette recherche (cf. les études de Robert Mandrou sur la culture populaire).

Trois siècles après la Réforme, au début du XIX^e siècle, la situation dans les campagnes n'est plus tout à fait la même. Les écoles paroissiales ont étendu leurs compétences, en réaction directe contre les écoles protestantes, comme le leur a enjoint le concile de Trente. Mais l'absence d'« éducation » permet de garder intact le goût de la lecture, quand il se manifeste. Le mécanisme de la lecture est toujours acquis en tant qu'élément indispensable à l'édification religieuse. L'éducation primaire n'est pas encore obligatoire.

L'ouvrage collectif *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère... Un cas de parricide au XIX^e siècle* (présentation de Michel Foucault, éditions Gallimard-Julliard, 1973, collection Archives), décrit, dans un cas limite, cette situation. Alors que la *Gazette des Tribunaux* écrit : « Pierre Rivière n'avait reçu qu'une éducation primaire presque nulle » (1835), Pierre Rivière apparaît d'un bout à l'autre des témoignages donnés à son procès en maniaque de la lecture. « Lorsqu'il s'avança en âge, il se livra avec ardeur à la lecture de certains livres, et sa mémoire le servait à merveille dans ses lectures... Il paraît qu'à certaine époque il consacrait la nuit à lire quelques ouvrages philosophiques » (p. 27). « Il dit qu'il lisait beaucoup notamment des livres religieux. Il a cité le catéchisme

de Montpellier » (p. 35). « Il s'est fait remarquer entre ses camarades par son aptitude à apprendre, égale à son désir de s'instruire. Toujours il a montré beaucoup d'empressement à profiter de toutes les occasions qui se sont offertes à lui de lire des ouvrages de toute espèce et son goût pour la lecture lui a souvent fait y consacrer des nuits » (p. 67).

Pierre Rivière, paysan de Normandie, écrit lui-même dans le Mémoire qu'il remet au tribunal : « Dans mon jeune âge, c'est-à-dire vers sept-huit ans j'eus une grande dévotion... Je pensais que je serais prêtre... C'était ce que j'avais déjà lu qui m'inspirait cela... J'appris à bien lire et faire l'arithmétique. Pour l'écriture je n'avancai pas tant. Lorsque je n'allai plus à l'école, je travaillai la terre avec mon père... Je me plaisais beaucoup à lire. A l'école on lit la Bible de Royaumont ; j'ai lu dans les Nombres et le Deutéronome, dans l'Évangile et le reste du Nouveau Testament, je lisais dans les almanachs et la géographie, le musée des familles et un calendrier du clergé, dans quelques histoires, celle de Bonaparte, l'histoire romaine, une histoire de naufrages, la morale en action, plusieurs autres... *Le Bon sens du curé Meslier, Le catéchisme philosophique de Feller et Le catéchisme de Montpellier.*

L'exemple de Pierre Rivière vient ici indiquer quel type de formation désirante était engendré par l'instruction des petites écoles paroissiales, dans les cas où cette instruction donnait des résultats. Pierre Rivière a acquis à l'école le désir de lire et d'écrire, le désir de supprimer le carcan de la famille. Mais ses désirs n'ont pu être investis dans le bon fonctionnement de la machine religieuse, paroissiale ou monastique, comme ils le sont normalement quand l'éducation religieuse conduit à la prêtrise. Ces désirs dès lors ne sont plus fonctionnels ; laissés à l'état libre, non assujettis à une machine sociale précise, ils conduisent au crime.

La machine scolaire a pour fonction d'assujettir le désir de savoir (désir de lire et d'écrire) et le désir en général (désir de sortir du carcan familial, des territoires professionnels et sociaux assignés) à une machine sociale collective. Les limites que la machine scolaire assigne au désir, les voies et moyens par lesquels elle le fait, la population qu'elle vise pour lui donner tel ou tel type de formation désirante, varient selon la machine sociale collective à laquelle la machine scolaire est subordonnée.

L'exemple de Pierre Rivière le montre, même de façon paroxystique : la machine scolaire religieuse n'est pas fonctionnelle à la machine sociale capitaliste. Il ne s'agit pas de fabriquer un homme libre de lire et d'écrire n'importe quoi, libre de savoir, mais un homme condamné à vendre sa force de travail à un patron, condamné

à travailler dans une usine ou un bureau, condamné à y travailler toujours mieux et plus. Il s'agit de transformer le désir de savoir, d'apprendre, en obligation de travailler, en obligation de désirer travailler. Il ne s'agit pas de fabriquer un homme libre de tuer sa famille, mais de fabriquer un homme condamné à produire des enfants de la façon la plus économique, en famille. Il s'agit de transformer le désir de fuir la famille en obligation de fonder sa propre famille, en désir de fonder sa propre famille.

Comment se produit cette transmutation du désir, son passage sous les fourches caudines du travail et de la famille ?

L'école capitaliste se constitue en rupture avec l'école religieuse. De cette rupture on ne connaît généralement que l'expression idéologique, la querelle de la laïcité. Mais quand l'expression idéologique devient le problème principal, le dernier verrou à faire sauter, c'est que les bases matérielles de l'école ont déjà été radicalement transformées.

La spécificité de l'école protestante du XVII^e siècle par rapport aux écoles paroissiales catholiques, c'est son caractère obligatoire pour les pauvres. Les écoles protestantes sont déjà des machines à transformer les pauvres en futurs travailleurs. L'école s'impose aux enfants pauvres, au futur prolétariat, comme le service militaire. Elle n'est pas le lieu du développement du désir d'apprendre, elle est le lieu de la formation du désir obligatoire de travailler, le lieu de la contention du désir dans des limites liées aux places que seront amenées à occuper les travailleurs dans l'appareil de production, à l'inscription dans la famille du mécanisme de la reproduction.

Etudier l'histoire de l'école c'est alors étudier la formation de la force de travail, faire la généalogie de cette formation, des différentes formes à travers lesquelles la force de travail a été moulée, affinée, transformée peu à peu depuis l'apparition au XVII^e siècle des premières écoles destinées spécifiquement aux pauvres, c'est-à-dire aux futurs travailleurs.

4. *Expérimenter.*

Chose curieuse, le caractère obligatoire de la scolarité est rarement analysé dans la multitude d'ouvrages consacrés à la pédagogie nouvelle et à l'étude des divers moyens de développer chez les enfants un désir d'apprendre dont on hésite à savoir s'il va de soi ou non, mais dont on ignore délibérément qu'il se doit institutionnellement d'exister.

Une sorte d'amnésie collective s'est emparée de la plupart des