Nous reproduisons ici ce texte de Nico Hirtt (voir le site de l'Aped) en complément aux échanges sur la liste stage PASE… L'école et le capital **Pourquoi a-t-on "décidé", au début du XIXe siècle, qu'il fallait envoyer les enfants du peuple à l'école ?** Comment ont évolué, depuis lors, les relations complexes entre le système économique et le système éducatif des pays capitalistes ? Quelles fonctions l'école a-t-elle été amenée à jouer dans ces pays ? Comment est-on passé d'un instrument essentiellement idéologique à l'actuelle machine à former de la main d'œuvre ? Voilà quelques unes des questions auxquelles nous répondons dans ce volumineux dossier. À l'occasion d'un cours donné récemment à de futurs instituteur et régents, je leur demandai de but en blanc : « à quoi sert donc l'école ? Pourquoi oblige-t-on les enfants à s'asseoir pendant de longues heures chaque jour sur les bancs d'une classe ? » Les réponses fusèrent : « pour former des citoyens responsables », « pour permettre à chacun de prendre sa place dans la société », « pour émanciper », « pour ouvrir l'esprit », « pour offrir aux jeunes la possibilité de choisir leur voie professionnelle en connaissance de cause », « pour assurer l'égalité des chances »… Ah les braves ! Ils avaient bien étudié leurs leçons ! Au bout de quelques minutes j'arrêtai le déluge. « Tout cela est fort bien, dis-je, mais ce n'est pas du tout ce que je vous demandais ». Déception et étonnement palpables ! Je précisai donc : « La question était : 'à quoi sert l'école ?' et non : 'à quoi voudriez-vous que serve l'école ?' »… Et de leur expliquer la différence entre attentes, discours et fonctions. Les attentes que nous pouvons avoir par rapport à l'école sont forcément subjectives, influencées par notre expérience, les valeurs que nous privilégions, nos convictions idéologiques, notre position sociale. Les discours que chacun tient sur l'école peuvent être un reflet, plus ou moins fidèle, de ces attentes ; mais ils peuvent aussi dire le contraire, par exemple lorsqu'on a des raisons de camoufler ou de déformer ce que l'on pense vraiment. Enfin, les fonctions de l'école ne disent pas ce que je voudrais que l'école fasse mais ce que l'école fait réellement. Elles sont une donnée objective, indépendante de nos attentes et de nos discours. Pour les dévoiler il nous faut concevoir l'école, non comme une création consciente de quelques hommes, mais comme le produit nécessaire du développement de la société. Un peu comme nos organes — main, jambes, yeux… — et leurs fonctions — saisir, marcher, voir… — apparaissent aujourd'hui comme le produit nécessaire de l'évolution biologique. C'est donc à une histoire un peu singulière des systèmes éducatifs que je vous convie ici. D'abord parce que les mutations de l'école n'y seront pas expliquées par les lubies de pédagogues ou les ambitions d'hommes politiques, mais par le développement des conditions matérielles qui dictent l'organisation et les contradictions de nos sociétés : les sciences, la technologie et leur impact sur les rapports de production. Deuxièmement, parce qu'à l'encontre de tous les usages en la matière, je ne remonterai pas à l'antiquité. Depuis Athènes et Sparte jusqu'aux Lumières, l'histoire de l'école institutionnalisée, c'est l'histoire de la formation d'élites sociales et politiques. Sauf rares exceptions, ni les esclaves de Rome ni les paysans flamands ou wallons du XVIIIe siècle n'allaient à l'école. Or, c'est à la scolarisation des « enfants du peuple » que je veux m'intéresser. Comprendre son origine et ses mutations, pour mieux appréhender les changements qu'elle traverse aujourd'hui. Cette histoire-là commence avec la Révolution industrielle. **Grandes familles rurales et apprentissage ouvrier : quand socialisation et formation allaient de pair** Avant la Révolution industrielle, la très grande majorité des enfants des classes populaires ne fréquentaient pas l'école. En Belgique, une étude portant sur les années 1779 à 1792 indique que 39% des hommes et 63% des femmes, villes et campagnes confondues, étaient incapables de signer autrement qu'en apposant une croix au bas des actes paroissiaux de mariage ou de baptême [1]. Encore s'agissait-il là d'une situation relativement exceptionnelle en Europe. A la même époque, dans la Haute Vienne (la région de Limoges), seuls 8,2 % des hommes et 5 % des femmes signaient leur acte de mariage. [2] Cependant, ces enfants des campagnes qui n'allaient pas à l'école ne restaient pas pour autant ignorants. Paradoxalement, le faible niveau de technicité de la production agricole faisait appel à un haut degré de qualification. Il ne suffisait pas de connaître la terre et les saisons, il fallait aussi savoir utiliser et entretenir les nombreux outils que requérait la vie à la ferme, ceux propres à l'activité agricole ainsi que ceux des artisanats, qui constituaient souvent le principal revenu à la saison morte. Dans les régions forestières, l'hiver venu, le paysan se transformait en

ouvrier bûcheron payé à la tâche ou en scieur de long. Or, l'affûtage des lames, par exemple, nécessitait un savoir-faire difficile, qui se transmettait au fil des générations. D'autres se faisaient charbonniers de bois : ils savaient couper les branches, dresser le fourneau, recouvrir celui-ci de feuilles et de terre, y aménager une cheminée correctement dimensionnée, allumer un feu uniforme et en surveiller la combustion pendant cinq jours et cinq nuits. Il faut visiter un musée de l'outil ou un musée ethnographique rural pour se convaincre de l'extraordinaire variété de talents et de qualifications que requérait jadis l'artisanat des campagnes. Dans les caricatures de la presse urbaine, le sabot du paysan a longtemps symbolisé l'ignorance. Mais on ferait bien de se souvenir que le sabotier fut un jour l'artisan le plus en vue du village. Son savoir-faire requérait la maîtrise d'innombrables outils et des connaissances variées. Après avoir choisi l'arbre qui convenait et l'avoir débité en billes, il fallait le façonner à sec à la hache, à l'herminette puis au paroir ; on entreprenait ensuite de creuser le sabot avec des tarières et des cuillers afin de l'adapter petit à petit au pied ; on achevait le travail avec le boutoir, la rouanne et la rogne à talon. Pour la seule région du Limousin, on a relevé ainsi plus de cent seize petits métiers et artisanats, souvent saisonniers, donc exercés par des paysans n'ayant jamais été scolarisés. Leur diversité même témoigne de l'extrême spécialisation des connaissances et savoir-faire qu'ils exigeaient [3]. La formation technique se faisait en famille. C'était souvent de père en fils que l'on devenait agriculteur, berger, tonnelier, charpentier ou couvreur. Parfois, plus rarement, un jeune était placé comme apprenti chez un artisan. En ville, au contraire, la formation des futurs ouvriers ou compagnons de l'artisanat se réalisait essentiellement par l'apprentissage. Dans certains cas, on exigeait que l'apprenti ait préalablement appris à lire et à écrire, qu'il ait donc été scolarisé. Mais cela ne concernait que les métiers les plus nobles, comme l'imprimerie ou l'orfèvrerie, ceux où les parents devaient débourser des sommes considérables pour placer le jeune en apprentissage. Le plus souvent, c'était au maître qu'il appartenait d'instruire l'enfant, de lui apprendre parfois à lire et à écrire. La famille rurale de l'Ancien régime, tout comme le noyau familial urbain où était accueilli l'apprenti ne constituaient pas seulement des lieux de formation et d'instruction. Ils comptaient un grand nombre de jeunes et d'adultes de diverses générations, vivant sous le même toit. L'enfant y était intégré dès le plus jeune âge dans le travail agricole, domestique ou artisanal. Cette famille pré-industrielle, qu'elle soit rurale-agricole ou urbaine-artisanale, était tout à la fois une communauté de vie et une unité de production. C'est par le travail à la ferme ou à l'atelier, que les enfants étaient instruits dans les techniques de la production et socialisés par l'apprentissage des règles de base de la vie commune.

Machinisme et aliénation : « ouvrir une école, c'est fermer une prison » Le passage au machinisme, c'est-à-dire au capitalisme industriel, va radicalement transformer la nature du travail et, partant, la formation des travailleurs. L'ancienne grande famille rurale se trouve désarticulée et remplacée par un petit noyau familial urbain. Et même ce noyau-là se désagrège rapidement avec l'avancée du travail des femmes et des enfants. A l'usine, le vieux paternalisme des patrons des fabriques rurales cède la place à la froide, inégale et éphémère relation contractuelle qui lie le propriétaire des moyens de production et le propriétaire d'une force de travail, le capital et l'ouvrier. La décomposition du travail complexe qu'effectuait jadis un seul ouvrier dans l'atelier ou la manufacture, son remplacement par une multitude d'ouvriers enchaînés aux nouveaux outils de production et chargés de répéter chacun une tâche simple, parcellaire, au rythme imposé par la machine, tout cela implique une formidable déqualification des prolétaires. « En substituant les procédés mécaniques à l'habileté manuelle et à la formation professionnelle coûteuse, en permettant à long terme le remplacement des artisans et des travailleurs du domestic system par la foule des manoeuvres de l'usine moderne, [le machinisme] ouvre vraiment une ère nouvelle dans l'exploitation et la rentabilité du travail humain » [4]. Dans Le Capital, Karl Marx illustre d'un exemple concret, celui des imprimeries londoniennes, comment le machinisme a engendré cette déqualification du travail ouvrier. « [Jadis,] dans les imprimeries anglaises, les apprentis s'élevaient peu à peu, des travaux les plus simples aux travaux les plus complexes. Ils parcouraient plusieurs stages avant d'être des typographes achevés. On exigeait de tous qu'ils sussent lire et écrire. La machine à imprimer a bouleversé tout cela. Elle emploie deux sortes d'ouvriers : un adulte qui la surveille et

deux jeunes garçons, âgés, pour la plupart, de onze à dix-sept ans, dont la besogne se borne à étendre sous la machine une feuille de papier et à l'enlever dès qu'elle est imprimée. Ils s'acquittent de cette opération fastidieuse, à Londres notamment, quatorze, quinze et seize heures de suite, pendant quelques jours de la semaine, et souvent trente-six heures consécutives avec deux heures seulement de répit pour le repas et le sommeil. La plupart ne savent pas lire. Ce sont, en général, des créatures informes et tout à fait abruties. (…) Dès qu'ils sont trop âgés (…) on les congédie et ils deviennent autant de recrues du crime. Leur ignorance, leur grossièreté et leur détérioration physique et intellectuelle ont fait échouer les quelques essais tentés pour les occuper ailleurs ». [5] L'industrialisation capitaliste a ainsi radicalement transformé le rapport entre l'homme et la technique, en asservissant le travailleur à des processus techniques imposés de l'extérieur et inaccessibles. L 'industrialisation et le machinisme ont établi une barrière, à la fois sociale et intellectuelle, entre la conception des techniques de production et leur utilisation. Désormais, le prolétaire n 'agit plus que sous les impératifs de lois (économiques, techniques, scientifiques…) qui échappent à sa compréhension. Il n 'impose plus son rythme à la machine, c ?est la machine qui lui impose le sien. La non-qualification de l' ouvrier, son ignorance, son abrutissement intellectuel, deviennent la condition même de son « employabilité » dans les nouveaux processus de production. Marx :« La machine, qui possède le merveilleux pouvoir d' abréger le travail et de le rendre plus productif, suscite l 'étiolement de la force de travail en même temps qu 'elle la suce jusqu' à la moelle. (…) Il apparaît même que la sereine lumière de la science ne puisse briller que sur l'arrière-fond de l'ignorance. Toutes nos inventions et tous nos progrès ne paraissent avoir d'autre résultat que de doter de vie et d'intelligence les forces matérielles, et d'abêtir l'homme en le ravalant au niveau d'une force purement physique ». [6] C'est une double « aliénation » que subit ainsi l'ouvrier de l'ère industrielle. Comme tous les prolétaires avant lui, il doit vendre une partie de soi-même, sa force de travail, pour survivre. Mais cet ouvrier nouveau se trouve également spolié de la maîtrise intellectuelle du processus de production. Il n'est plus qu'un auxiliaire de la machine. Il se trouve soumis au patronat, non seulement parce qu'il ne possède pas de moyens de production, mais parce qu'il ne possède même plus la capacité de maîtriser cette production industrielle nouvelle. Il est frappant de constater que, dans un premier temps, le machinisme et la révolution industrielle n'induisirent aucunement un développement rapide de l'enseignement scolaire. Les données disponibles pour l'Angleterre, première nation à s'engager dans cette révolution, sont éclairantes. Au milieu du XVIIIe siècle, deux tiers des hommes anglais et 40% des femmes savaient lire. Or, près d'un siècle plus tard, en 1840, on observe que ces taux sont à peu près identiques. Il semble même qu'entre ces deux dates on ait connu d'abord un déclin de l'instruction puis une reprise à partir du début du XIXe siècle. [7] Parallèlement on observait fort logiquement un recul du mode de formation traditionnel que constituait l'apprentissage. Proportionnellement, de moins en moins d'emplois nécessitaient une véritable qualification et, lorsqu'elle était néanmoins indispensable, elle s'acquérait souvent « sur le tas ». L'apprentissage continuait certes d'exister et il se développa même dans certaines petites occupations comme la fabrication d'instruments. Mais il déclina rapidement dans les métiers conquis par l'industrialisation et le machinisme, comme le travail du fer et le textile. L'apprentissage perdit également son ancien caractère de lieu de socialisation. Désormais il se réduisait, au mieux, à l'acquisition d'un savoir-faire technique rudimentaire, en un temps que les parents du jeune souhaitaient voir aussi court que possible. Quand, à partir du milieu du XIXe siècle, les sociétés capitalistes en voie rapide d'industrialisation décidèrent enfin d'envoyer massivement les enfants des classes populaires à l'école, ce ne fut donc pas d'abord pour répondre à un besoin de formation technique ou professionnelle. Encore moins par souci de démocratie ou d'émancipation. La véritable raison était à chercher dans cette superbe phrase de Victor Hugo : « Ouvrir une école c'est fermer une prison ». L'aliénation intellectuelle du prolétariat, la perte brutale des repères culturels pour une population arrachée de la vie rurale et plongée dans la misère urbaine, la désagrégation des lieux traditionnel d'éducation et de socialisation,… tout cela avait fini par provoquer un abrutissement moral des classes populaires. Dans les grandes entités urbaines, où le contrôle social et clérical était moins contraignant qu'à la campagne, où les tentations étaient

nombreuses, où, surtout, l'exploitation, la misère et les inégalités sociales criantes tendaient à légitimer tout moyen de grappiller un peu de bonheur, une partie du prolétariat s'enfonça dans le vice, l'alcoolisme, la violence, la criminalité, la prostitution. Ce faisant, la classe ouvrière ne faisait que refléter la brutalité qu'elle subissait au travail et dans ses conditions de vie, mais elle devint aussi une menace pour « l'ordre public ». A défaut de vouloir s'attaquer aux causes réelles de cette déchéance, à savoir les conditions de vie sordides et l'exploitation éhontée de la classe ouvrière, la bourgeoisie du XIXe siècle envisagea de résoudre le problème par l'éducation. « L'éducation est la meilleure branche de la police sociale », déclarait John Wade en 1835, « parce qu'elle s'attaque aux principaux germes du crime de l'envie et de l'ignorance (…) Lâcher un enfant non éduqué dans la vie ne vaut guère mieux que de lâcher un chien enragé ou une bête sauvage dans la rue ». [8] Quant au Belge Edouard Ducpétiaux, il estimait que « le degré d'instruction d'un pays représente toujours d'une manière plus ou moins exacte l'état de sa moralité ». [9] Socialiser et éduquer les enfants du peuple : telle fut, historiquement, la première fonction de la scolarisation de masse. Qu'y enseignait-on ? De la morale et de la religion, lire et écrire, calculer, le système des poids et mesures. C'est tout. Pas d'histoire, de sciences naturelles ou de géographie. « Lire écrire compter, voilà ce qu'il faut apprendre », déclarait Adolphe Thiers, « quant au reste, cela est superflu. Il faut bien se garder surtout d'aborder à l'école les doctrines sociales, qui doivent être imposées aux masses. » [10]. L'école est née, non parce que le capitalisme triomphant avait besoin de travailleurs instruits, mais précisément pour la raison contraire : parce qu'il avait besoin d'ouvriers non qualifiés et dociles.

Guerres et révoltes autour des conglomérats industriels : l'école au service de la patrie Aux yeux de beaucoup de progressistes français, Jules Ferry passe encore, de nos jours, pour le brillant fondateur de l'école laïque et républicaine. Mais quelles furent ses motivations ? Ecoutons-le : « Si cet état de choses [l'emprise cléricale sur l'école] se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 ». [11] C'est en effet après avoir vécu la débâcle des troupes françaises en 1870 et après avoir participé à l'écrasement sanglant de la Commune de Paris que Ferry fonda l'école républicaine en vue, disait-il, de « maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation ». Au même moment, le Roi des Belges, Leopold II, plaidait la cause de l'enseignement obligatoire en ces termes : « L'enseignement donné aux frais de l'État aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions. » Dans le dernier tiers du XIXe siècle, la mission d'éducation de l'école prit ainsi un contenu de plus en plus marqué sur le plan idéologique. L'origine profonde de ces changements doit être cherchée dans de puissantes avancées technologiques. Avant la césure des années 1870-1880, nous étions dans l'époque d'une industrialisation fondée sur la vapeur, le fer et le coton. « Au delà, c'est l'économie de la chimie, de l'électricité, de l'acier et de l'aluminium, du téléphone et de l'automobile » (Broder 1993 p 59). Les nouveaux procédés de la sidérurgie et de la chimie nécessitent des installations industrielles gigantesques. La production et la productivité explosent : un haut fourneau Thyssen du début du XXe siècle produit en une trentaine d'heures ce qu'un haut fourneau silésien produisait en une année cent ans plus tôt [12]. Le phénomène de concentration est général. De 1866 à 1896, malgré l'extraordinaire croissance de la production, le nombre des établissements métallurgiques en Europe est tombé de 1.786 à seulement 171 unités. Dans la même période, le nombre des établissements textiles a diminué de 75%. Mais alors que le nombre des entreprises diminue, leur production et leurs effectifs gonflent démesurément. Les entreprises métallurgiques françaises du groupe Schneider employaient 2.500 personnes en 1845, 6.000 en 1860, 10.000 en 1870. [13] Voilà qui finit par donner une dangereuse consistance au « spectre » qui, depuis plusieurs décennies, hantait la vieille Europe : une classe ouvrière nombreuse, disciplinée par l'industrie, de mieux en mieux organisée, et qui se dotait d'une idéologie dangereuse pour le pouvoir : le socialisme. La Commune de Paris avait déjà résonné comme un coup de tonnerre. Mais entre 1880 et 1910 les partis socialistes révolutionnaires voient

grandir sans arrêt leurs effectifs (et leurs voix, là où ils sont autorisés à se présenter aux suffrages). A cette menace interne vint rapidement s'ajouter une menace extérieure : la concentration industrielle des années 1870 à 1914, a fait entrer le capitalisme dans l'ère des grandes puissances impérialistes. A l'aube du XXe siècle, l'économiste allemand Rudolf Hilferding, écrivait : « La nécessité d'une politique expansionniste révolutionne la vision du monde de la bourgeoisie, qui cesse d'être pacifiste et humaniste. Les vieux libre-échangistes croyaient que la liberté du commerce était non seulement le meilleur des systèmes économiques, mais aussi le début d'une ère de paix. Mais le capital financier a abandonné cette croyance depuis longtemps. Il n'a aucune confiance dans l'harmonie des intérêts capitalistes ; il ne sait que trop bien que la compétition est devenue une question de lutte de pouvoir politique. L'idéal de paix a perdu de son lustre et en lieu et place de l'idéal humaniste nous voyons l'émergence d'une glorification de la grandeur et du pouvoir de l'Etat ». [14] Il ne suffisait plus, dans ces conditions, que l'école apprenne à lire, à écrire et à respecter les préceptes moraux ou religieux. Désormais, elle devait enseigner l'amour de la patrie et des institutions. L'histoire, la géographie font donc leur entrée dans les programmes. En Allemagne, l'empereur Guillaume II, aux prises avec la montée des forces socialistes décrivait en ces termes comment il voyait les nouvelles missions de l'enseignement obligatoire : « Voilà longtemps que me préoccupe l'idée d'utiliser l'École, dans chacune de ses subdivisions, en vue de contrecarrer la propagation des idées socialistes et communistes. L'École devra en tout premier lieu jeter les bases d'une saine conception des relations publiques et des relations sociales, en instillant la crainte de Dieu et l'amour de la patrie ». [15] En France, le républicain radical Paul Bert, membre de l'Académie des sciences, célèbre pour ses travaux sur la physiologie de la plongée sous-marine, mais également pour ses thèses racistes, se fend en 1883 d'un manuel pratique portant sur « L'instruction civique à l'école (notions fondamentales) ». « Il faut », écrit-il dans l'introduction de cet ouvrage destiné à éclairer les « Hussards noirs » de la République, « que l'amour de la France ne soit pas pour (l'enfant) une formule abstraite, imposée à sa mémoire comme un dogme de religion, mais qu'il en comprenne les motifs, qu'il en apprécie la grandeur et les conséquences nécessaires. Car c'est en l'aimant et en raisonnant cet amour qu'il apprendra à se donner tout à elle, et, accomplissant jusqu'au bout son devoir de citoyen, à se dévouer, s'il le faut, soit pour le salut de la Patrie, soit pour la défense des principes dont le triomphe a fait de lui un homme libre et un citoyen. Ainsi sera réellement fondée l'Éducation nationale » (Bert, p6) Les charniers de 14-18 portent devant l'Histoire le témoignage de l'efficacité dramatique qu'eut l'école dans sa nouvelle fonction, celle d'un appareil idéologique d'État. **La méritocratie, enfant de l'automobile et de l'électricité : sélectionner et former l'élite ouvrière** Alors qu'elle avait été, au XIXe siècle, un appareil de socialisation et un appareil idéologique au service de l'État, l'école du peuple se transforma progressivement, au cours du siècle suivant, en instrument de sélection et de formation au service direct de l'économie. Dès avant la première guerre mondiale, les progrès des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et le développement des emplois commerciaux firent renaître une demande de main d'œuvre davantage qualifiée. Certes, pour la majorité des travailleurs, une socialisation de base suffisait toujours ; mais un nombre croissant d'entre eux devaient désormais acquérir un savoir-faire spécialisé : mécaniciens, électriciens, dactylos, opérateurs de TSF… Cela pourrait surprendre. N'est-on pas justement en plein « fordisme », qui fut sans doute la forme la plus poussée de découpage parcellaire des tâches ouvrières et donc de déqualification ouvrière ? Certes, mais la production n'est pas tout. Dans son Histoire du travail et des travailleurs, Lefranc nous rappelle qu'en 1948, sur 315.000 travailleurs de l'industrie automobile en France, 110.000 seulement sont actifs dans la production, 25.000 fabriquent des accessoires, 30.000 sont carrossiers et 150.000 sont employés dans les entreprises de réparation (dont deux tiers sont des entreprises artisanales). [16] Or, le réparateur automobile ou le travailleur d'une entreprise d'installation électrique doivent maîtriser intellectuellement les technologies sur lesquelles ils travaillent. « Dans l'entre-deux-guerres » écrivent Thévenin et Compagnon, « l'enseignement technique va connaître un essor remarquable. (…) Le réglage et l'utilisation des machines, le contrôle et la finition des produits, réclament des ouvriers à la fois

habiles manuellement et sachant manipuler des instruments de mesure précis, lire des croquis et des gammes d'usinage conçus par les bureaux d'études… » [17] La demande était telle qu'un retour aux vieilles formes de l'apprentissage traditionnel n'aurait pu suffire. D'ailleurs, les exigences théoriques de ces nouvelles qualifications ne pouvaient se satisfaire d'une formation exclusivement pratique. Le système éducatif s'ouvrit alors à des sections « modernes », techniques ou professionnelles. On y recruta la « crème » des fils et des filles de la classe ouvrière, afin d'en faire les ouvriers spécialisés, les techniciens, les employés et les fonctionnaires que réclamait la société. Ce fut l'ère de la « promotion sociale » par l'école. Entre les deux guerres mondiales, l'école devint ainsi un instrument essentiel dans la production des forces de travail qualifiées. Mais également dans leur sélection et leur hiérarchisation, sur une base méritocratique. **Les robots des trente glorieuses : l'illusion des chances égales** Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le capitalisme connaît une période de croissance économique extraordinaire. Elle est bien entendu le résultat des reconstructions d'après-guerre ainsi que du progrès social arraché par une classe ouvrière qui sort politiquement renforcée de ces quatre années de conflit. Mais elle résulte également d'innovations technologiques lourdes et de long terme – électrification des chemins de fer, infrastructures portuaires et aéroportuaires, autoroutes, nucléaire, téléphonie, pétrochimie. L'emploi non qualifié est en recul constant par suite de la mécanisation de l'agriculture et de l'automatisation croissante des tâches répétitives en industrie. Ces emplois perdus sont largement compensés par la dynamique de croissance : on crée des postes d'employés dans l'administration et dans les services, le développement technologique exige des ouvriers toujours plus qualifiés pour la construction navale, l'aéronautique, l'énergie… Ainsi, en Belgique, l'agriculture perd 52% de ses emplois salariés entre 1953 et 1972. Les charbonnages (-78%) et les carrières (-39%) suivent le même mouvement. Mais ces pertes sont largement compensées par la sidérurgie (+10%), la chimie (+36%), l'électronique et l'électrotechnique (+99%), l'imprimerie (+39%), les banques (+131%), les garages (+130%), les administrations publiques (+39%). Le succès économique et l'évolution de la structure du marché du travail exigeaient donc d'élever le niveau général de formation des travailleurs. Et il fallait aller vite. Dans l'urgence, ce qui avait été, jadis, l'école secondaire de l'élite, à savoir l'enseignement général des athénées et des lycées, ouvrit ses portes — du moins celles de ses premières années — aux enfants d'extraction populaire. L'époque est propice à un généreux discours sur la démocratisation de l'enseignement. Pour Leo Collard, ministre belge de l'Éducation en 1957, « il s'agit de faire en sorte que l'enfant du peuple, au sortir de la voie unique de l'école primaire, trouve un milieu scolaire tel qu'il puisse y poursuivre sans contrainte et sans embarras d'aucune sorte n'importe quelle section d'études qu'il trouve conforme à ses goûts et à en changer éventuellement sans grande difficulté » [18]. En France, le Plan Langevin-Wallon proclame dès 1946 qu'il faut en finir avec la méritocratie : « l'enseignement doit offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. » [Plan Langevin-Wallon, 1946]. Mais ces rêves ne résisteront pas à la réalité. Certes, on cessera « d'éloigner du peuple les plus doués » en les sélectionnant en fin de primaire. Mais cette sélection, il faudra alors l'effectuer plus tard. C'est-à-dire à l'intérieur même de l'enseignement secondaire. Cela signifiera la mise en place d'une sélection négative, d'une sélection basée sur l'échec scolaire. On n'oriente plus vers l'enseignement qualifiant les « meilleurs éléments » des classes populaires, mais « les moins bons élèves » de l'enseignement général. Or, par un miracle pédagogique remarquable, cette sélection continue d'être une sélection basée sur l'origine sociale. La sociologie — Bourdieu, Passeron — découvre soudain que l'école est devenue — au même titre que l'héritage et le mariage — une instance de la reproduction, d'une génération à l'autre, des inégalités sociales. **Crises et TIC's : l'école marchande, au service des marchés** Depuis la fin des années 1980, avec l'entrée du capitalisme mondial dans l'ère de la globalisation et des cycles de crises à répétition, les demandes du monde économique par rapport au système d'enseignement connaissent de nouvelles mutations. L'école est sommée de changer, afin de mieux s'adapter aux attentes des employeurs. Trois éléments essentiels marquent cette rupture, déjà souvent analysée

dans ces colonnes et que je me contente donc de résumer brièvement ici. [19] Premièrement, la mondialisation a induit une compétition entre les États pour attirer les investisseurs, donc pour diminuer la charge fiscale sur les capitaux, les revenus mobiliers, les hauts salaires et les bénéfices des entreprises. Ainsi, les marges de manœuvre budgétaires de l'État diminuent, ce qui soumet les politiques d'enseignement à une forte contrainte d'austérité. Deuxièmement, le glissement des emplois de l'industrie vers les services ainsi que le développement technologique induisent, dans les économies « avancées », une polarisation du marché du travail. « Les plus fortes créations d'emplois doivent être attendues, d'une part, dans les postes de management et les emplois professionnels et techniques de très haut niveau, mais, d'autre part, également dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible ». [20] Enfin, troisièmement, l'instabilité économique ainsi que le rythme effréné de l'innovation technologique, mais surtout le caractère anarchique de l'économie capitaliste, rendent impossible toute politique prévisionnelle en matière de formation et de qualification. Dans ce contexte, la majorité des employeurs sont moins demandeurs de qualifications précises et pointues que d'une vague « employablité », que doivent garantir les « compétences de bases » et la flexibilité des travailleurs. Nous avons déjà vu précédemment comment l'OCDE et son enquête PISA servent précisément à pousser les systèmes éducatifs sur cette voie. Nous comprenons mieux aussi, dans ce cadre, l'engouement officiel pour la conception éducative [21] fondée sur l' « approche par les compétences ». Pour illustrer cette exigence de flexibilité, considérons par exemple l'employé de bureau « moderne ». Sur son PC, il doit pouvoir utiliser un traitement de texte, une boîte mail, un tableur type Excel, une base de données et un logiciel de dessin, il doit pouvoir répondre au téléphone en deux ou trois langues, il doit avoir une voiture pour faire une course urgente pour son patron, il doit être disponible en soirée et le week-end… Bref, on attend de lui qu'il fasse le travail (ou une partie du travail) effectué jadis par une sténo-dactylo, un opérateur télex, une téléphoniste, un graphiste, un chauffeur, une secrétaire diplômée… et qu'il soit disponible comme un cadre supérieur. Mais sans en avoir ni la qualification des premiers, ni le salaire du second. Cette mise en adéquation de l'enseignement avec les attentes des employeurs constitue l'une des formes de la « marchandisation » de l'école, à savoir sa mise au service des marchés. Ce mouvement englobe de multiples aspects : la privatisation marchande de l'enseignement, l'investissement privé dans des activités de soutien scolaire, la mise en concurrence des établissements, leur gestion managériale sur le mode de l'entreprise privée, la conquête de l'école par les annonceurs publicitaires et autres spécialistes du marketing, etc…

Capitalisme et éducation : une relation pétrie de contradictions Sous l'effet complexe du développement des techniques de production — vapeur, machine, électricité, chimie, mécanique, électronique, automatisation, robotique, informatique, communication — les fonctions de l'enseignement ont évolué : éduquer et socialiser l'enfant, lui inculquer l'amour de la patrie et des institutions en place, sélectionner et former la main d'œuvre spécialisée dont les entreprises ont besoin, assurer la reproduction des classes sociales d'une génération à l'autre, assurer les compétences de base qui doivent constituer le socle de qualification commun à tous les travailleurs, préparer le consommateur à l'utilisation des nouveaux produits, devenir enfin un vecteur du commerce et un secteur d'investissement lucratif. Pour simplifier, nous avons présenté chacune de ces fonctions comme apparaissant à une époque donnée. L'image est sans doute un peu caricaturale. Il est plus exact de considérer que toutes ces missions sont présentes conjointement depuis qu'existe l'école de masse, donc depuis le 19ème siècle, mais leur importance relative a changé au fil du temps : ce qui était l'aspect principal de l'école à une époque donnée, devient secondaire à une autre époque. Une autre nuance s'impose. L'école dont nous avons parlé est le système éducatif conçu pour l'instruction, l'éducation et la formation des enfants du peuple, les enfants du prolétariat, cette classe d'hommes qui font vivre le capitalisme en lui vendant leur force de travail. Mais à côté de cette école-là, il en est une autre. Celle chargée de former les élites sociales, les futurs dirigeants des entreprises et de l'État. Or, lorsque nous disons que cette deuxième école est « à côté » de la première, il faut l'entendre de façon purement théorique. En réalité, il arrive fréquemment que ces deux systèmes d'enseignement s'entremêlent durant un certain temps ou en

certains lieux. Même si, par le jeu de la ségrégation sociale entre les établissements scolaires, par la mécanique complexe des réseaux et des filières, les classes sociales et les destins sociaux restent clairement séparés, il arrive néanmoins que riches et pauvres, classes moyennes et classes populaires, classes moyennes et classes bourgeoises, se retrouvent sur les mêmes bancs d'école. Troisième nuance : on pourrait retenir l'impression, de cet historique trop succinct, que les besoins du système — donc de ses classes dirigeantes — seraient uniformes. Or, le capital et le patronat sont multiples. Leur soif commune de profit génère autant d'opposition et de concurrence entre eux que d'unité à combattre et dominer le monde du travail. Tout cela ne manque pas de susciter des contradictions, qui furent souvent au cœur des débats éducatifs. Il y a, par exemple, contradiction entre les conceptions qui prévalent pour l'éducation de l'élite et celle du peuple. « L'école bourgeoise, disait Anatole Lounatcharski, est tiraillée entre l'idéal de l'individualiste chez lequel poussent des crocs de fauve, et l'idéal de l'homme discipliné, alias esclave, et elle ne peut pas s'en dépêtrer » [22]. Comment concilier dans un même système d'enseignement, l'éducation aux valeurs fondamentales que réclame la bourgeoisie pour ses propres enfants — liberté individuelle, assurance et réussite personnelle — avec la nécessité d'inculquer aux futurs travailleurs des valeurs comme la discipline de travail, l'obéissance, la modestie dans les aspirations sociales ? Il peut également y avoir contradiction entre les intérêts économiques et les besoins politiques. Comment accorder suffisamment d'importance à l'éducation idéologique et à la socialisation du citoyen, si nécessaires à la survie politique du système, alors que cela devra se faire au détriment de la qualification professionnelle, si vitale pour la compétitivité ? Et comment amener tous les travailleurs à un haut niveau de savoir et de technicité tout en reproduisant une stricte hiérarchie au sein même de la main-d'œuvre ? Contradiction encore entre les besoins à court terme et à long terme : faut-il favoriser l'exploitabilité immédiate de la main-d'œuvre ou son adaptabilité ? Les intérêts collectifs de la classe possédante peuvent parfois être opposés aux intérêts particuliers des familles qui la composent : la bourgeoisie belge contemporaine peut fort bien souhaiter collectivement une meilleure école pour les enfants des classes populaires (parce qu'elle en a besoin en termes de formation de la main d'œuvre et de paix sociale), mais aucune famille bourgeoise particulière n'est prête à en faire les frais par l'abandon des privilèges dont elle jouit sur le marché scolaire. **Surtout pas trop d'instruction !** Pourtant, bien plus encore que de tous ces tiraillements entre les diverses fonctions du système éducatif bourgeois, il faut prendre conscience de ce que d'autres besoins importants, d'autres intérêts vitaux des classes dominantes, s'opposent diamétralement aux progrès de la scolarisation. Si le capitalisme a besoin que son système d'enseignement lui fournisse les travailleurs et les citoyens adaptés à son économie, il n'est pas prêt pour autant à ce que ce soit au prix de dépenses excessives. Investir dans l'éducation ? D'accord, mais juste ce qu'il faut ! Le frein au développement du système éducatif peut également participer d'une volonté politique visant à limiter strictement le rôle de l'État. La bourgeoisie a besoin d'un appareil d'État pour asseoir et protéger sa domination ainsi que pour réguler la société sur le plan économique, social et politique. Mais elle a surtout besoin d'espaces de liberté pour y développer son commerce et son industrie. Voici en quels termes le Belge De Brouckère s'opposait, en 1859, à l'instruction obligatoire : « Si vous obligez le père de famille à envoyer dès le matin son enfant à l'école, vous ne pouvez pas l'obliger à l'y envoyer à jeun ; vous devez tout au moins lui assurer un morceau de pain ; avant qu'on puisse exercer l'intelligence, il faut commencer par nourrir le corps. Or, ce serait là du socialisme, du communisme, dont je ne veux à aucun point de vue. » [23] Et puis, la peur de manquer de main-d'œuvre peut aussi faire craindre l'excès d'instruction. Tant que l'enfant fréquente l'école, il n'est pas disponible sur la marché du travail. Cette vérité toute simple fut, dans la majorité des pays capitalistes modernes, le frein principal à l'introduction de l'enseignement primaire obligatoire au XIXème siècle. Le capitalisme en expansion réclamait des enfants pour ses fabriques et ses mines. Il n'en fallut pas plus, en Belgique notamment, pour que les portes des écoles leur restent fermées pendant longtemps. Mais surtout, aux yeux des classes dirigeantes, l'excès d'enseignement et de savoir peuvent représenter des dangers pour l'ordre établi. La scolarisation ne va-t-elle pas faire naître, dans le chef des travailleurs, des « aspirations inconsidérées » ? En 1816, le clairvoyant

ministre français Guizot estimait que « l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce, elle en fait un instrument à la disposition des factieux empressées à se servir de cet instrument terrible. (…) Alors se manifestent, dans les classes inférieures, ce dégoût de leur situation, cette soif de changement, cette avidité déréglée que rien ne peut plus ni contenir ni satisfaire » [24] Mais trente ans plus tard, après la révolution de 1848, Adolphe Thiers, le futur massacreur de la Commune, rétorquait que [ce sont] « les ouvriers les plus instruits et qui gagnent le plus qui sont tout à la fois et les plus déréglés dans les mœurs et les plus dangereux pour la paix publique » [25]. En Belgique, Charles Woeste, le président du parti catholique, partageait les mêmes craintes en 1908, quand il intervint à la Chambre pour tenter encore de s'opposer à l'inéluctable enseignement obligatoire : « Nous voulons préserver l'intelligence et l'âme de nos enfants de la contagion des mauvaises doctrines ; nous avons peur de leur empoisonnement » [26]. Et quand Guillaume II voulut moderniser le système scolaire allemand, des conseillers l'avertirent : « Votre majesté, vous risquez de commettre une énorme erreur. Des écoles professionnelles sortiraient sans doute de meilleurs spécialistes mais de bien plus mauvais sujets de la couronne » [27]. De tout temps, la bourgeoisie a ainsi cherché à limiter l'accès de la classe ouvrière à l'enseignement, parce que, comme le dit si bien Bernard Charlot, « la qualification donne force à l'ouvrier pour revendiquer sur le salaire et les conditions de travail et nourrit les aspirations sociales et politiques de la classe ouvrière » [28]. Cette dernière contradiction prend une forme spécifique s'agissant de la formation technique des futurs travailleurs. Dès le milieu du XIXe siècle, de nombreux auteurs tels Karl Marx annoncèrent que l'ère du machinisme et de la grande industrie allait entraîner un besoin en main d'œuvre beaucoup plus polyvalente. D'un point de vue strictement technique et économique, il serait de l'intérêt des industriels de disposer de travailleurs ayant une vue d'ensemble sur les processus de production, sur leur intégration dans la production globale, capables de réagir aux situations imprévues avec l'intelligence nécessaire. Depuis le début du XIXe siècle, les technologies de la production ont connu un développement extraordinaire. Parfois ces progrès ont entraîné de nouveaux besoins en matière de qualifications de masse — dans l 'électricité et la mécanique aux années 1900 à 1940 ou dans l 'électronique à l 'époque des Trente Glorieuses. Parfois, au contraire, ils ont tendu davantage à induire une déqualification du travail — avec le machinisme au début du XIXe siècle ou avec les technologies de l' information et de la communication aujourd'hui. Il peut donc arriver, selon les époques, les lieux, les secteurs, que le capitalisme lui-même exprime le souhait d' une formation technique plus développée. Mais jamais il ne s' est engagé sur la voie d 'un véritable enseignement polytechnique, qu 'il juge inutile et dangereux. Inutile parce que les besoins à court terme en formation technique ont toujours été des besoins en main d' œuvre spécialisée (électriciens, mécaniciens, électroniciens…). A long terme le capitalisme pourrait sans doute trouver son intérêt dans une formation polytechnique, mais l' essence même du capitalisme est de n' envisager des décisions qu' à l' horizon des perspectives de rendement à court terme. Une formation polytechnique est également fondamentalement dangereuse pour le système : elle ouvre à la compréhension du monde, parce qu' elle éclaire l' influence des évolutions techniques sur les évolutions de la société ; elle sensibilise les jeunes, développe leur sens critique, leur capacité de comprendre l'environnement technologique et les révolutions économiques et sociales dont il est potentiellement porteur. C'est pourquoi, malgré quelques timides tentatives d' introduction de cours de technologie pour tous, le rapport scolaire à la technique a été souvent réduit à la maîtrise passive des outils et confiné dans les filières de relégation. L' acte productif se trouve stigmatisé comme « vulgaire », réservé à ceux qui n' auront pas réussi dans les filières réputées « nobles ». Seules quelques élites universitaires ont droit à une formation de type « polytechnique », qui reste essentiellement théorique, mais qui permet aux futurs dirigeants de jeter un regard d' ensemble sur les processus de production. Ils s' en servent pour assurer leur domination de classe. Et voilà pourquoi, « la classe bourgeoise n'a pas les moyens ni l'envie d'offrir au peuple une éducation véritable » (Karl Marx). [29] notes: [1] Bruneel, Claude. *L'Ecole primaire en Belgique depuis le moyen âge, Catalogue de l'exposition.* Bruxelles : CGER, 1986 [2] Guibert, Louis. *L'instruction primaire en Limousin sous l'ancien régime.* Limoges : Ducourtieux, 1888, p. 38 [3] Robert Guinot, *Métiers et petits métiers*

d'autrefois en Limousin. Lucien Souny, 1998 [4] Rioux, Jean-Pierre. *La Révolution Industrielle*. Paris : Ed. du Seuil, 1971. [5] Marx, Le Capital [6] Marx, K., *Discours prononcé lors de la commémoration de l'anniversaire de l'organe chartiste People's Paper,* 19 avril 1856, in Werke, 12. [7] More, Charles. *Understanding the Industrial Revolution*. Routledge, 2000. [8] Wade, John. *History of the Middle and Working Classes*. Wilson, 1835, p 496 [9] Edouard Ducpétiaux, *Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives aux Etats-Unis, en France, en Suisse en Angleterre et en Belgique* (Bruxelles : Hauman, Cattoir et cie, 1837), Tome 3, p 82 [10] Terral, Hervé. *Les Savoirs Du Maître*. Editions L'Harmattan, 1998 [11] Cité par Foucambert, 1986 [12] Hilferding, Rudolf. *Das Finanzkapital ; Eine Studie Über Die Jüngste Entwicklung Des Kapitalismus*. Frankfurt : Europäische Verlagsanstalt, 1968. [13] Dupeux, G., 1976. *French society, 1789-1970,* Taylor & Francis [14] Brewer, Anthony. *Marxist Theories of Imperialism*. Routledge, 1990. [15] Erlaß Kaiser Wilhelms II. vom 1.5.1889, in : *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Berlin, 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal- Angelegenheiten, Berlin 1891, S. 3-5. [16] Lefranc, G., 1957. *Histoire du travail et des travailleurs*, Paris : Flammarion. [17] Compagnon, B. & Thévenin, A., 1995. *L'école et la société française*, Editions Complexe [18] Collard L., *Un programme d'éducation nationale démocratique,* cité par Van Haecht A., *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse,* Editions de l'ULB, Bruxelles, 1985, p. 172. [19] Pour une analyse globale de la marchandisation de l'enseignement, on lira notamment Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école,* ed. Aden, Bruxelles 2005. Pour une critique de la conquête commerciale de l'école, on lira Nico Hirtt et Bernard Legros, *L'école et la peste publicitaire*, éditions Aden, Bruxelles, 2007. [20] Sels, L. et al., 2006. *Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda* [21] Nous disons « conception éducative » et non « pédagogie » parce que la plupart des défenseurs de l'APC eux-mêmes se défendent d'être les porte-paroles d'une pédagogie. Et en effet, l'APC ne dit nullement comment il convient d'enseigner mais apporte une réponse à la question « que faut-il enseigner ? ». [22] Lounatcharski A., *De l'école de classe*, in *A propos de l'éducation*, Editions du Progrès, Moscou, 1984. [23] Cité par De Clerck K., *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs, De Sikkel,* Antwerpen, 1975 p. 32. [24] Guizot, F., 1816. *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris : Maradan [25] Cité par Cogniot, G., 1948. *La question scolaire en 1848 et la loi Falloux,* Éditions Hier et aujourd'hui [26] De Clerck, *op. cit*. p 86 [27] Cité par Lounatcharski, *op. cit*., p. 40 [28] Charlot B., *L'Ecole en mutation*, Payot, Paris, 1987, p. 64. [29] Marx K., *Travail salarié et Capital (manuscrit annexe)* ; in Marx et Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement,* Maspero, Paris, 1976.

Documents joints

L'école et le capital