

EVALUATION PHILOSOPHIQUE DES ENJEUX SOCIO-POLITIQUES

Philippe DUCAT,
Université de Pau et des Pays de l'Adour, France

« *Le savoir n'est pas au service des professions, mais à l'inverse : les professions appellent à se réaliser le savoir suprême et essentiel que le peuple a de son existence tout entière* » (Heidegger, Discours de rectorat).¹

La « philosophie de l'éducation », s'il y en a, dépend de la philosophie politique et s'y subordonne. C'est à une finalité foncièrement politique, expresse ou tacite, qu'obéit toute conception ou toute réforme de l'éducation. En particulier, relevait déjà Montesquieu, « c'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation »,² car la vertu politique ne s'improvise ni ne s'hérite : il faut l'apprendre. Dans les sociétés démocratiques, à plus forte raison, il revient à l'éducation de préparer tous les citoyens à l'exercice vigilant de droits définis comme identiques pour tous.

Un enseignement technique et professionnel peut-il, au-delà de toute visée utilitaire, servir la réalisation d'un tel objectif politique ? Ne contribue-t-il pas fatalement, au contraire, de par son caractère inévitablement spécialisé, à entretenir des inégalités de statut social, de revenu, de responsabilité entre les citoyens réputés égaux ? Une fois abolis les privilèges héréditaires, ne peut-on à ce compte s'attendre à voir l'éducation remettre en cause, de génération en génération, le principe démocratique de l'égalité des conditions ? Une telle crainte pourrait s'alimenter à l'examen de l'état de fait décrit par Durkheim, dans l'article « Education » du *Dictionnaire de pédagogie* (1911), et présenté comme un principe rationnel d'organisation sociale : la juxtaposition d'une éducation générale commune à l'ensemble des membres d'une société, et d'une formation spécialisée conforme aux exigences spécifiques du milieu social particulier (et d'abord professionnel) auquel chaque individu est *destiné* à s'intégrer. « *Nous ne sommes pas tous faits pour réfléchir* », affirme le sociologue. Autant dire que les impératifs de la division sociale du travail nous assignent chacun à l'accomplissement d'une « tâche spéciale et restreinte », génératrice d'un « genre de vie particulier ». Cette diversité des professions oblige l'éducation elle-même à se diversifier.

Chaque profession, en effet, constitue un milieu *sui generis* qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances particulières, où règnent certaines idées, certains usages, certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique. C'est pourquoi nous la voyons, dans tous les pays civilisés, qui tend de plus en plus à se diversifier et à se spécialiser ; et cette spécialisation devient tous les jours plus précoce.³

Soumettant les enfants à la loi d'un obscur « destin » scolaire qui exprime et reproduit la stratification de la société en classes,⁴ l'éducation ne pourra dès lors que dissocier les enseignements général et technique, l'éducation du riche et celle du pauvre, « celle qui conduit aux carrières libérales » et « celle qui prépare aux fonctions industrielles ».⁵

Sous une forme caricaturale, et sans même invoquer l'alibi de la division du travail, le libéralisme du XIX^{ème} siècle a du reste posé les bases d'un système d'enseignement public ordonné aux exigences de la reproduction sociale. Le projet défendu par Guizot, en 1833 proposait en effet de diffuser une instruction primaire bon marché partout où il se trouve une créature humaine sur notre sol de France et d'ouvrir les portes d'une instruction primaire supérieure à la classe moyenne, qui, sans jouir des avantages de la fortune, n'est pas non plus réduite à une gêne trop sévère, tout en réservant aux plus fortunés une instruction secondaire à la fois « chère » et, si elle se démocratisait, « périlleuse ».

En effet, pour quelques talents heureux que l'instruction scientifique et classique développe et arrache utilement à leur condition première, combien de médiocrités y contracteront des goûts et des habitudes incompatibles avec la condition modeste où il leur faudrait retomber ; et, sorties une fois de

¹ Heidegger, 1995. « Ecrits politiques ». trad. française Fr. Fédier, modifiée. Paris. Gallimard.. p106.

² « L'Esprit des lois ». Livre IV. chap. V. Paris. GF-Flammarion. 1979. t. I. p160.

³ Durkheim, « Education et sociologie ». Paris. PUF. 4^{ème} éd. 1980. p48.

⁴ Là où « Durkheim, (qui ne dévoile jamais aussi clairement sa philosophie sociale qu'en matière de sociologie de l'éducation, lieu privilégié de l'illusion du consensus) » ne voit que « l'effet d'une contrainte sociale indivise », il conviendrait, selon Bourdieu, et

Passeron, d'apercevoir « le produit d'une domination de classe ». (« La Reproduction ». Paris. Minuit. 1970. p18).

⁵ Ibid. p50.

leur sphère naturelle, ne sachant plus quelle route se frayer dans la vie, ne produisent guère que des êtres ingrats, malheureux, mécontents...⁶

A l'évidence, une telle conception du rôle social de l'instruction publique est incompatible avec la préoccupation de l'égalisation des conditions. Il s'agit bien plutôt, ici, de faire de l'école un frein à la diffusion des lumières, et par-là même de la rendre garante du maintien de l'ordre social. Tant il est vrai que si l'action publique est ordonnée à une priorité, ce doit être de défendre les libertés individuelles contre « le flot montant de la démocratie », afin de faire prospérer des situations sociales profondément diverses et inégales.⁷

Or, à l'encontre du conservatisme libéral autant que du sociologisme, un système d'enseignement républicain pourrait précisément se voir assigner comme but fondamental d'établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. C'est en ces termes en tout cas que Condorcet défendait en 1792, devant l'Assemblée nationale législative, le projet d'une école conçue comme un instrument de la réalisation du « devoir de justice » incombant à la puissance publique dans une société libre. A cette fin, il conviendrait tout d'abord de ne pas borner l'instruction au temps restreint de la scolarité, et de s'intéresser au sort des adultes autant qu'à celui des enfants : une des principales causes de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont (...) plongées⁸ résidant dans l'absence d'une instruction prolongée « pendant toute la durée de la vie ». Pour empêcher l'oubli de replonger petit à petit les travailleurs dans l'ignorance et dans la dépendance à l'égard des lumières d'autrui, et pour entretenir dans leurs esprits une activité utile, il conviendrait donc d'instruire le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même,⁹ tant il est vrai que l'école doit avant tout apprendre aux petits et aux grands à se passer de maître. Objectera-t-on que la division du travail rend, à tout le moins, inutile et néfaste une large diffusion de l'enseignement général dispensé par les « écoles secondaires » ? Condorcet, répliquerait qu'au contraire le progrès technique, en spécifiant et simplifiant la tâche confiée au travailleur individuel au sein de la manufacture, tend peut-être à rendre superflue dans certains cas une formation artisanale poussée, mais donne en même temps aux apprentissages d'ordre intellectuel une légitimité politique, une urgence sociale et une mission civilisatrice plus grandes encore.

A mesure que les manufactures se perfectionnent, leurs opérations se divisent de plus en plus, ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique et réduit à un petit nombre de mouvements simples ; travail qu'il exécute mieux et plus promptement, mais par l'effet de la seule habitude, et dans lequel son esprit cesse presque entièrement d'agir. Ainsi le perfectionnement des arts deviendrait, pour une partie de l'espèce humaine, une cause de stupidité ; ferait naître dans chaque nation une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts ; y introduirait, et une inégalité humiliante, et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infailible de la monotonie de leurs occupations journalières.¹⁰

Quels que puissent être les bienfaits de l'enseignement général, même pour un simple cultivateur ou un artisan des faubourgs, une instruction publique relative aux professions n'en serait pas moins utile à plus d'un titre. Sur le plan économique, prévoyait Condorcet, dès 1790, la rationalisation des modes d'acquisition et de transmission des savoir-faire artisanaux permettrait d'abord de perfectionner les techniques, au plus grand avantage des apprentis comme de leurs employeurs, ainsi délivrés de cette foule de petits secrets dont la pratique de presque tous les arts est infectée, qui en arrêtent les progrès, et offrent un aliment éternel à la mauvaise foi et à la charlatanerie.¹¹

Par ailleurs, le perfectionnement des procédés de fabrication des objets même les plus communs généraliserait l'accès à la consommation de produits manufacturés durables et de bonne qualité, établissant ainsi une « égalité de bien-être » qui compenserait sans y mettre fin l'inégalité des fortunes. L'économie satisferait davantage les besoins réels de la population laborieuse elle-même. Au point de vue de l'hygiène publique ensuite, l'instruction professionnelle permettrait de rendre moins insalubres de nombreux métiers. Elle serait en outre utile au perfectionnement moral des travailleurs, que l'accoutumance à une « pratique réfléchie » permettrait d'arracher à la « routine de leur profession », tout en leur donnant une « flexibilité » qui leur éviterait d'être perturbés par le plus léger changement dans leurs conditions de vie. Sur le plan politique enfin, on trouvera conforme au devoir de

⁶ Guizot, « Exposé des motifs de la loi du 28 juin 1833 ». In : « Les Politiques de l'éducation en France ». Paris. La Doc° française. 1995. p73

⁷ Guizot, « De la démocratie en France ». Paris. Masson. 1849. p74 ; p125.

⁸ Condorcet, « Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique ». In : « Les politiques de l'éducation... » (op. cit.). p26.

⁹ Ibid. p27.

¹⁰ Ibid. p29.

¹¹ Condorcet, « Premier Mémoire sur l'instruction publique ». In : « Cinq mémoires sur l'instruction publique ». Paris. GF-Flammarion. 1994. p67.

justice que les travailleurs pourvus par la nature de réels talents puissent être mis par leur instruction en état de les exploiter, et d'en faire profiter la société, avant d'accéder le cas échéant au rang de savants reconnus.

Celui qui avait le germe du talent de la mécanique se distinguera par des inventions dans les arts ; celui qui était appelé à la chimie, s'il ne fait pas de découvertes dans cette science, perfectionnera du moins les arts qui en dépendent ; leur génie ne sera point dégradé ; il pourra se diriger encore vers un des emplois qui entrent dans le système général du perfectionnement de l'esprit humain.¹²

Des passerelles, autrement dit, seraient aménagées entre les mondes économique et universitaire, tellement solides qu'elles pourraient conduire les plus doués des travailleurs de l'atelier à la chaire... Mais pour achever de démontrer l'« utilité politique » de cette instruction technique, il convient surtout de souligner qu'elle aurait au surplus sur les « ouvriers rassemblés dans les villes » le même effet d'antidote à l'ennui, à l'abêtissement et au ressentiment que l'instruction générale.

L'homme qui passe d'un travail corporel à un désœuvrement absolu est bien plus facile à tromper, à émouvoir, à corrompre ; les erreurs, les craintes chimériques, les absurdes défiances entrent plus aisément dans une tête dépourvue d'idées. Des connaissances acquises dans les écoles publiques, en relevant les ouvriers à leurs propres yeux, en exerçant leur raison, en occupant leurs loisirs, serviront à leur donner des mœurs plus pures, un esprit plus juste, un jugement plus sain (...). C'est en répandant les lumières parmi le peuple qu'on peut empêcher ses mouvements de devenir dangereux.¹³

Naturellement, l'instruction professionnelle ne pourrait être la source de tant d'avantages qu'à une condition : à savoir en se constituant comme un enseignement technique *général*, situé en amont de « l'apprentissage » au sens étroit du terme, tout en pouvant prétendre à « une utilité immédiate et directe »¹⁴ dans l'exercice de divers métiers. « Arithmétique commerciale » et géométrie appliquée à la coupe des pierres se peuvent difficilement apprendre à l'atelier ou au bureau. A l'école en revanche, « il n'est pas question d'apprendre à faire des bas ou des étoffes »,¹⁵ mais plutôt de s'exercer au dessin ou d'acquérir quelques notions de chimie élémentaire. Surtout - et cette résolution est lourde d'un enjeu éthique autant que politique et épistémologique - cet enseignement qui ne contraindra pas ses élèves à concentrer trop longtemps leur attention sur des « idées abstraites », ne se satisfera pas pour autant d'un dressage mécanique qui se contenterait d'inculquer des automatismes, autoritairement ou par mimétisme, sans prendre le temps ni la peine d'expliquer le fonctionnement des appareils et de convaincre du bien-fondé des méthodes. Ce serait « dégrader leur raison » que de faire adopter aux élèves des principes qu'ils ne comprennent pas, des règles dont on ne leur explique pas les motifs.¹⁶

Cet enseignement-là comme tout autre n'a pas d'autre visée que l'acquisition par celui qui s'y soumet de l'autonomie rationnelle, et c'est donc la responsabilité éminente et délicate du maître que de parvenir à y concilier en permanence le peu d'application qu'on peut exiger des élèves et le respect que l'on doit avoir pour leur raison.⁴³

Avons-nous là affaire à un projet politique réaliste et réalisable, ou à une utopie à forte connotation idéologique ? A l'ère de l'industrialisation capitaliste, on pourrait au moins douter que les forces du marché acceptent de confier à la puissance publique la responsabilité et le loisir d'organiser à son gré un système d'enseignement technique à finalité civique, et non strictement utilitaire. Cela dit, ne serait-il pas au moins aussi naïf de laisser à « l'entreprise » le soin de former ses employés ? Comme Marx, ne manque pas de le souligner, la « formation » qui permet à la nature humaine générale de se transformer en « force de travail développée spécifique », apte à trouver preneur « dans une branche de travail déterminée », coûte nécessairement « une somme plus ou moins grande d'équivalents marchandises » ; de sorte que les locataires de cette force de travail tendront spontanément à réduire jusqu'à « l'infiniment petit » les frais d'apprentissage, qui contribuent à alourdir les coûts de production⁴⁴. S'agissant, tout d'abord, de l'acquisition des savoirs généraux, le capital n'a que faire des appétits de culture du travailleur : ce dernier, véritable bête de labeur, doit, dès son plus jeune âge, travailler aussi longtemps que ses membres le portent.

¹² Condorcet, « Quatrième Mémoire ». In : op. cit. p233.

¹³ Ibid. p234sq.

¹⁴ Ibid. p231.

¹⁵ Ibid. p229.

¹⁶ Ibid. p231.

⁴³ Id. ibid. Sur le « degré de culture » de la main d'œuvre juvénile, voir les rapports officiels britanniques de 1866 cités par Marx, : telle ouvrière de dix ans « écrit dog pour God et ne connaît pas le nom de la reine », son collègue âgé de 17 ans déclare : « The devil is a good person. I don't know where he lives. Christ was a wicked man » (« Le Capital ». Livre I. chap. VIII. trad. cit., p 290, en note).

⁴⁴ « Le Capital ». Livre I. chap. IV. trad. française sous la direction de J-P. Lefebvre, 1983. Paris. PUF. rééd. 1993. p193.

Quant au temps qu'il faut pour son éducation d'homme, pour son développement intellectuel (...), pour le libre jeu des forces du corps et de l'esprit (...) - tout ça n'est que calembredaine⁴⁵

Tant il est vrai que la « fringale de surtravail » qui anime le capital est insatiable. La cupidité essentielle des employeurs s'exprime en effet principalement sous la forme d'une « soif vampirique de travail vivant », naturellement assujéti au travail mort (les machines). C'est une irrésistible « pulsion immanente de la production capitaliste » qui lui fait rêver de « s'approprier du travail pendant chacune des 24 heures de la journée », comme s'il lui était possible de voir réalisé le fantasme vampirique qui lui représente les mêmes forces de travail (...) sucées continuellement jour et nuit.⁴⁶

Pour ce qui est de la formation professionnelle au sens étroit du terme, elle est rendue évitable par l'extension du machinisme et l'accroissement de la parcellisation des tâches. A l'époque de la manufacture, une habileté artisanale lentement acquise permettait encore aux travailleurs qualifiés de résister à la baisse des salaires, et limitait l'exploitation du travail non qualifié des femmes et des enfants. Avec le passage à la grande industrie, l'activité artisanale ne peut plus jouer le rôle de « principe régulateur de la production sociale »,⁴⁷ et les limites qu'elle imposait à la domination du capital sur le travail sont renversées. L'ouvrier n'est plus l'utilisateur des outils mais le serviteur des machines, qui transforme les matériaux du travail avec une « virtuosité »⁴⁸ inaccessible à l'homme. Le travail mort domine le travail vivant, non seulement par sa force mécanique supérieure, mais aussi par la somme incalculable de connaissances qu'il représente et met en œuvre à chaque instant. L'expertise, tant manuelle que savante - la *technè*, à la fois savoir et savoir-faire - est ainsi passée de la personne du producteur aux machines.

La dextérité et la minutie du travailleur sur machine vidé de sa substance en tant qu'individu, disparaissent tel un minuscule accessoire devant la science, devant les énormes forces naturelles et le travail social de masse, dont le système des machines est l'incarnation et qui fondent avec lui la puissance du « maître ».⁴⁹ Malgré cela, des sociologues libéraux reconnaissent eux-mêmes les bienfaits que la combinaison, dans l'emploi du temps quotidien des enfants, entre le travail en usine et le travail scolaire, apportent à la productivité de l'un comme de l'autre.

Limitée à un seul côté, improdutive et prolongée, la journée d'école des enfants des classes moyennes augmente inutilement le travail des maîtres,⁵⁰ alors que la journée des enfants d'ouvriers, associant le travail productif, l'enseignement et la gymnastique, préfigure « l'éducation de l'avenir »,⁵¹ meilleure méthode envisageable pour produire des hommes dont toutes les dimensions soient développées.⁵²

En même temps, la base technique perpétuellement *mouvementée* ou « révolutionnée » de l'industrie moderne rend caduque la division du travail, que les employeurs s'emploient désespérément à préserver pour briser les capacités de résistance des producteurs. Soumise au processus incontrôlé de l'auto-développement de la technique, l'industrie elle-même tend à fluidifier le travail de l'ouvrier, et à transformer ce dernier en un « travailleur mobile polyvalent », apte à exercer plusieurs fonctions dans une même entreprise, ou successivement plusieurs métiers dans diverses branches. Or c'est précisément cette polyvalence de l'ouvrier que Marx, voudrait voir s'accroître encore. Elle est en effet la condition de l'émancipation du producteur à l'égard de la tutelle patronale, mais aussi de cette disponibilité absolue pour les exigences changeantes du travail⁵³ qui constitue, à l'époque de la technique, la suprême responsabilité et la plus authentique liberté humaines. Cette polyvalence ne pourrait cependant être conquise et garantie que *via* la généralisation de l'enseignement technologique, théorique et pratique⁵⁴ dispensé par des « écoles ouvrières ». Mais la mise en place d'un tel système d'enseignement, capable de conjurer efficacement le spectre de l'ancienne division du

⁴⁵ Ibid. chap. VIII. p295sq.

⁴⁶ Ibid. chap. VIII. p287.

⁴⁷ Ibid. chap. XII. p415.

⁴⁸ Ibid. chap. XIII p471.

⁴⁹ Ibid. chap. XIII p475. Sur ce qu'il reste de naïveté dans l'analyse marxienne de la discontinuité historique et économique entre l'outil et la machine, et de la transformation de l'ouvrier d'usine, « préposé à la machine », en « facteur accessoire du rendement », voir la précieuse analyse de Pascal David, 'Comment ça marche ?', ou la chance de la technique ». In : (collectif) « La Fête de la pensée, Hommage à François Fédier ». Paris. Lettrage. 2001. p278sq.

⁵⁰ Ibid. chap. XIII p543.

⁵¹ Déjà expérimentée avec un heureux succès dans les années 1810 par Robert Owen, dans sa fabrique de New-Lanark, précise Marx, (« Le Capital ». Livre I. chap. VIII. trad. Citée. p335, en note).

⁵² Ibid. chap. XIII. p544.

⁵³ Ibid. chap. XIII. p548.

⁵⁴ Ibid. chap. XIII. p549.

travail, ne pourrait par définition s'effectuer qu'une fois opérée l'inéluctable conquête du pouvoir politique par la classe ouvrière !⁵⁵

A-t-on jamais pris le chemin de l'institution d'un tel enseignement de la non-spécialisation professionnelle ? Sans entreprendre ici de spéculer sur la nature des rapports de production « soviétique » dans lesquels, à rebours de la proposition marxiste, le producteur est lié à l'entreprise pire que ne l'est le serf à la terre ; il l'est comme l'érou à la machine,⁵⁶ qu'il nous suffise de rappeler que le plan Langevin-Wallon, (1947), charte fondamentale de la plupart des réformateurs du système français d'enseignement public, fixait au contraire à la « démocratisation de l'enseignement » la tâche de mettre chacun à la place que lui assignent ses aptitudes,⁵⁷ ou pour mieux dire de mettre chaque travailleur, chaque citoyen au poste (...) le plus favorable à son rendement.⁵⁸

A charge, naturellement, à la « culture générale » d'apporter à l'homme que le travailleur recèle en lui l'ouverture aux « vastes problèmes », propre à le libérer des étroites limitations du technicien.⁵⁹ A charge, aussi, aux « travaux d'intérêt général » exécutés par « l'équipe scolaire » dans un cadre coopératif d'inculquer aux adolescents le sens de la responsabilité, sous deux aspects répondant à la hiérarchie des tâches et des fonctions : responsabilité du dirigeant, responsabilité de l'exécutant.⁶⁰ Mais d'un élargissement de l'horizon du « technicien » en tant que tel, il ne saurait apparemment être question. Jusqu'à quand ?



❖ BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, ; PASSERON,

(1970) - « *La Reproduction* ». Ed. de Minuit : Paris. p18 ; p50.

CASTORIADIS,

(1973) - « *Les rapports de production en Russie* ». 1949. In : *La Société bureaucratique*. UGE 10-18 : Paris. T.I. p 253.

CONDORCET,

« *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* ». In : *Les politiques de l'éducation...* p26-27 ; p29.

(1994) - « *Premier Mémoire* ». In : *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. GF-Flammarion : Paris. p67.

(1994) - « *Quatrième Mémoire* ». In : *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. GF-Flammarion : Paris. p233-234sq ; p229 ; p231.

DURKHEIM,

(1980) - « *Education et sociologie* ». (4^{ème} éd.). PUF : Paris. p48.

GUIZOT,

(1849) - « *De la démocratie en France* ». Masson : Paris. p74 ; p125.

(1995) - « *Exposé des motifs de la loi du 28 juin 1833* ». In : *Les Politiques de l'éducation en France*. La Doc° française : Paris. p73.

HEIDEGGER,

⁵⁵ Id. *ibid.*

⁵⁶ Castoriadis, « Les rapports de production en Russie ». 1949. In : « La Société bureaucratique ». Paris. UGE 10-18. 1973. T.I. p253.

⁵⁷ Langevin, et Wallon, « Projet de réforme de l'enseignement ». In : « Les Politiques de l'éducation... » (op. cit.). p147.

⁵⁸ Id. *ibid.*

⁵⁹ Id. *ibid.*

⁶⁰ *Ibid.* p165.

(1995) - « *Ecrits politiques* ». trad. française Fr. Fédier, modifiée. Gallimard : Paris. p106.

LANGEVIN, ; WALLON,

« *Projet de réforme de l'enseignement* ». In : *Les Politiques de l'éducation...* p147 ; p165.

MARX,

(1983) - « *Le Capital* ». Livre I. trad. française sous la direction de J-P. Lefebvre, (rééd. 1993). PUF : Paris. chap. IV p193 ; chap. VIII p287 ; VIII p295 *sq* ; VIII p335 ; chap. XII p415 ; chap. XIII p471 ; XIII p475 ; XIII p543 ; XIII p544 ; XIII p548 ; XIII p549.

MONTESQUIEU,

(1979) - « *L'Esprit des lois* ». T.I. Livre IV. chap. V. GF-Flammarion : Paris. p160.