

Numéro spécial

Votation du 4 septembre 2011

LETTRE

des gymnases N° 74

août 2011

Publication du comité de l'Association vaudoise des maître-sse-s de gymnase (AVMG)
Membre de la Fédération syndicale SUD et de SUD Education
case postale 5280 - 1002 Lausanne – www.avmg.ch – avmg@avmg.ch

LEO contre Ecole 2010

DES MANIÈRES DE DIRE L'HISTOIRE

Qui s'en étonnerait ? L'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire, auquel nous avons reconnu quelques vertus¹, a fini par déboucher sur le compromis inconsistant qu'on soupçonnait : la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) propose une réforme inutile, une simple « refonte », introduisant une variante qui n'améliore guère l'école, mais la rénove sans ambition. Nouvel exemple de l'éclipse du politique, et de cette activité gouvernementale purement gestionnaire qui en usurpe le nom; nouvel exemple de cette idéologie du « compromis » que nous avons déjà dénoncée en matière de politique scolaire².

Si l'analyse que nous faisons de l'avant-projet lui concédait un certain progrès en direction d'une équité scolaire, nous ne saurions avancer une évaluation semblable du texte bâtard qui nous est finalement proposé, dont l'invocation à « la recherche de la meilleure équité possible » est purement déclamatoire, l'équité n'y étant mentionnée qu'« en tant que but à atteindre³ ». La LEO n'est pas une loi juste, même pas « un peu juste ». C'est juste une loi, dont nous contestons *pour cette raison* la légitimité et la nécessité.

Il est clair qu'aucun ministre n'oserait proposer à la votation populaire un tel objet, dont les parlementaires qui eurent à en débattre ont eux-mêmes reconnu – avant de l'approuver néanmoins – le caractère abscons, embrouillé, illisible, s'il n'y était contraint par sa nature de contre-projet à une initiative populaire. Or, s'il n'y a guère de choses à dire du maigre contenu de la LEO, il y a en revanche quelque enseignement à tirer du jeu dialectique qui l'oppose à « Ecole 2010 ».

¹ *Lettre des gymnases*, N°72, février 2010 : « Une loi un peu juste ».

² Voir l'*Appel pour un manifeste* diffusé par l'AVMG et la SVMS en avril 2009.

³ Exposé des motifs relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire (p. 44) : Commentaire de l'article 5 : « Buts de l'école ».

Le respect des racines

Jadis, quand on voulait promouvoir par un titre frappant un quelconque projet, on y intégrait une date à venir, proche ou lointaine, qui invitait à tourner le regard vers un futur attendu. Cette date, flottant comme un drapeau dans le vent, indiquait une direction, entraînait souvent l'adhésion, suscitait parfois l'enthousiasme.

Par une ironie fortuite, mais assez symptomatique de notre époque mélancolique, « Ecole 2010 » propose par son titre même qu'on fasse retour au passé. Cela va assez bien avec les obsessions du moment, la protection du paysage, la sauvegarde des espèces indigènes menacées, la préservation des recettes traditionnelles... Pourquoi les notes, les trois filières, d'autres spécificités encore ne mériteraient-elles pas d'être conservées dans le patrimoine scolaire vaudois ? Aussi, pour sous-intituler leur projet conservateur de retour à l'école des années 80, le comité d'initiative a choisi le mot d'ordre cocasse du « respect des racines de l'école vaudoise⁴ ».

Tout le monde comprendra que les racines que les initiants veulent préserver sont celles de ce système scolaire scandaleusement inégalitaire que la Suisse a connu et expérimenté durant les « trente glorieuses », ces trois décennies de forte croissance économique qui ont suivi la seconde guerre mondiale. Qui oserait pourtant prétendre que les profondes mutations sociales et économiques que la Suisse connaît depuis une trentaine d'années peuvent ne point avoir d'effet sur l'école ? Cela semble pourtant bien être la croyance des promoteurs d'« Ecole 2010 ». Cette initiative participe ainsi du grand mouvement réactionnaire qui semble décidément prendre toujours davantage d'ampleur en Suisse, et qui consiste à considérer des phénomènes irréversibles et nouveaux comme périlleux ou nuisibles, alors qu'ils ne sont que la vie historique des choses.

Certes, chacun d'entre nous peut partager cette nostalgie pour certains aspects de l'école que nous avons connue, pour certains de ses charmes évanouis. Mais cet affect subjectif ne saurait tenir lieu de pensée, ni même de position politique. Que la marche de l'histoire signifie pour l'école son démantèlement progressif, c'est possible, et même vraisemblable. « L'école est foutue », prétend Badiou dans son débat avec Finkielkraut⁵. C'est peut-être agressif, mais cela pose clairement le problème. La « massification » – c'est-à-dire la démocratisation des études telle qu'elle a été conçue par le pouvoir, *et certes pas par nous*⁶ – est en passe de ruiner l'école, c'est évident dans toute l'Europe. Il est aussi clair que la LEO participe de cette logique massificatrice, et que c'est une bonne raison de s'y opposer. Mais certes pas à la manière tristement mélancolique d'« Ecole 2010 », ridicule dans son principe, et néfaste dans ses effets.

L'historiographie officielle

⁴ Communiqué de presse du 26 avril 2009.

⁵ A. Badiou et A. Finkielkraut, *L'explication*, Lignes, 2010, p. 46.

⁶ Voir en particulier le document publié par SUD-Education en octobre 2006 : « Pour une école démocratique », disponible sur www.avmg.ch.

De ce point de vue, le choix du Conseil d'Etat de présenter la LEO en l'inscrivant dans l'histoire de l'école vaudoise paraît judicieux, et nous pensons comme lui que ce qui oppose fondamentalement « Ecole 2010 » et la LEO, c'est un rapport à l'histoire divergent. L'« Exposé des motifs » relatif à la LEO raconte alors l'histoire telle que l'envisage le pouvoir, l'histoire officielle telle qu'elle s'est inscrite dans les lois.

Rappelant les grandes étapes du développement de l'école vaudoise depuis sa genèse, ce récit tend à présenter la LEO comme une étape naturelle et nécessaire au sein d'un processus téléologique devant mener, à terme, à un collège unique performant, harmonisé et euro-compatible. Débutant à proprement parler avec la première loi scolaire vaudoise, en 1806, ce récit montre avec une certaine insistance que la création de l'école fut corrélative des mutations économiques inhérentes à la révolution industrielle, et note à juste titre qu'« à la fin du XIX^e siècle, l'essentiel de l'école obligatoire, telle que nous la connaissons, est en place⁷ ». À cet égard, il est toujours frappant de relire les propos lucides et prémonitoires qu'Alexandre Herzen écrivait en 1886 en faveur de la voie unique. Au demeurant, rien ne souligne mieux le caractère interminable du débat qui nous occupe que ces propos sur Herzen, que le Département cite curieusement dans son exposé, avec un peu de dépit peut-être : « De la pédagogie de l'intérêt à l'opposition absolue à toute sélection prématurée, de la défense d'une école unique à celle d'un système scolaire susceptible de répondre aux besoins d'une société en pleine évolution, nous y trouvons tous les thèmes qui aujourd'hui plus que jamais sont proposés aux responsables de nos systèmes scolaires. Et l'on ne saurait dire ce qui frappe le plus : la prescience d'un Herzen ou la lenteur – voire même l'incapacité – de l'école à se réformer⁸ ».

Depuis le milieu du XX^e siècle, l'histoire semble pourtant démentir cette prétendue incapacité de l'école à se rénover, elle qui se voit plongée dans une sorte d'incessante réforme. Elle fut initiée par le grand mouvement de démocratisation des études de l'après-guerre, dont l'exposé des motifs de la LEO rappelle le principe fondamental, approuvé par les autorités vaudoises dans les années 70 : « 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 nation⁹ ». Les étapes successives de ce qui apparaît avec le recul comme ne faisant qu'une immense et protéiforme réforme sont alors évoquées, des « zones pilotes » à EVM, d'EtaCom à Harmos. Le dernier chapitre, encore à écrire mais dont le contenu est lourdement suggéré, devrait alors s'incarner dans cette pauvre LEO, pas même une réforme, une « refonte » : un petit pas, tout petit, certes, un petit pas de petite fourmi, mais dans la bonne direction...

Comme souvent dans ce genre de narration, le plus intéressant ne réside toutefois pas dans le contenu, au demeurant bien connu, mais dans la forme qu'il revêt. Car l'historiographe du Département a choisi de structurer son texte selon une tripartition assez révélatrice de l'idée qu'on s'y fait de l'action politique. Les trois chapitres de son récit s'intitulent en effet : « XIX^e siècle : Les premières lois scolaires »; « XX^e siècle : Le temps des réformes »; « XXI^e siècle : Le temps de l'harmonisation ». Et rien ne dévoile mieux la conception étroite et servile du politique qui sous-tend l'esprit de la LEO que ce qui s'avoue silencieusement dans l'intitulé de ce dernier chapitre : à notre époque, la politique se réduirait à l'harmonisation, à

⁷ Exposé des motifs, p. 5

⁸ Armand Veillon, « Les origines des classes primaires supérieures vaudoises », in *Bibliothèque historique vaudoise*, n° 61, Lausanne, 1971, p. 127 (cité dans l'exposé des motifs, p. 5).

⁹ Selon la formulation du rapport français dit « Langevin-Wallon » que le « Conseil de la réforme et de la planification scolaires » du Canton de Vaud fait sien à cette époque.

la standardisation, à la normalisation; la politique scolaire vaudoise se bornerait à s'aligner sur l'école de l'OCDE¹⁰.

La perspective défaitiste et déprimante dans laquelle s'échoue cette histoire officielle n'est cependant pas la seule qui s'offre à nous. Elle est inhérente, certes, à la conception gestionnaire du politique qui anime nos autorités. Mais cette narration de l'histoire n'est pas la seule possible.

Contre-histoire de l'école vaudoise

Car avant d'être mise en place par le XIX^e siècle, l'école fut d'abord une idée à réaliser. Or, ne pas évoquer l'école comme *projet*, c'est s'empêcher d'en penser aussi bien la finalité que les effets. C'est pourquoi une autre tripartition que celle de l'historiographie officielle s'impose, que nous croyons plus consistante, mais aussi plus engageante.

LUMIÈRES. — L'école sous la forme de l'instruction publique est une institution que tout rattache aux Lumières. Au XVIII^e siècle, cela est bien connu, grandit l'espérance que le progrès des sciences, des techniques, des arts et des libertés politiques conduise à affranchir l'humanité tout entière de l'ignorance, de la pauvreté, de l'inculture, du despotisme. La promesse de la liberté devient ainsi l'horizon du progrès et sa légitimation. Or, pense-t-on aussitôt, c'est notamment par l'école que le progrès et l'émancipation peuvent se développer d'une manière profitable à l'humanité dans son ensemble. La conception que la pensée des Lumières a de l'école se caractérise ainsi par les liens indissolubles qui sont censés exister entre le savoir, la liberté et l'égalité. Toute école digne de ce nom, depuis les Lumières, ne peut dès lors se légitimer que comme projet : l'éducation repose en dernier ressort sur la question d'une réalisation possible de l'humanité libre. Kant énonce ce point de manière limpide : « Voici un principe de l'art d'éduquer que les auteurs de projets pédagogiques, en particulier, devraient avoir toujours présent à leurs yeux : que jamais l'éducation des enfants ne se fasse en fonction du seul état présent, mais aussi du possible meilleur état à venir de l'humanité, c'est-à-dire de l'Idée de l'humanité et de l'ensemble de sa destination. C'est là un principe de grande importance ». Là où les parents pensent d'abord à l'adaptation de leurs enfants « au monde présent, fût-il corrompu », là où les princes ne considèrent l'éducation que comme moyen de faire de leurs sujets les « instruments de leurs intentions », l'éducation publique doit penser à un état meilleur de l'humanité et se donner pour fin dernière « le plus grand bien universel » et non des biens particuliers¹¹.

Comme ailleurs en Europe, c'est la pensée des Lumières qui a présidé à l'institution de l'instruction publique en Suisse et dans le Pays de Vaud. Sous la République helvétique, le projet de réforme scolaire que le ministre des sciences et des arts de la République helvétique, Philipp Albert Stapfer, soumet au Directoire le 25 octobre 1798 scellait ainsi la rupture avec le rôle de l'école sous l'Ancien régime, en assignant explicitement à l'école de la République l'objectif d'« éclairer le peuple ». On ne s'en étonnera guère, puisque Stapfer avait séjourné en 1791 à Paris où il acquit, selon ses propres termes, « la connaissance la plus exacte de toutes les tentatives de réforme et de révolution ». 1791 : l'année même où Condorcet écrit les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, dans lesquels il montre que, puisque le destin du peuple ne dépend plus de la volonté d'un prince, il est absolument nécessaire d'étendre les

¹⁰ Voir la *Lettre des gymnases* N°61 de juin 2003 : « NON à l'école de l'OCDE. OUI à un enseignement libre, émancipateur et critique ».

¹¹ I. Kant, « Propos de pédagogie », in *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, t. 3, 1986, p. 1155.

lumières à tous les sujets du vote démocratique par l'institution d'une instruction publique. Le premier, Condorcet s'avise du caractère très spécifique de cette institution en régime républicain, qui vient du fait qu'elle est une institution que la République crée *et* une institution dont la République dépend. Ou, pour le dire autrement : l'instruction publique dépend de la République, ou plus généralement de la démocratie, car seule une démocratie peut souhaiter l'extension des lumières pour chaque citoyen; mais la démocratie dépend réciproquement de l'instruction publique, parce que l'exercice de la raison peut seul garantir l'autonomie des citoyens et la liberté dans l'Etat¹². L'instruction publique concourt, pour une part essentielle, à rendre réelle et effective l'égalité formelle garantie par la Déclaration des droits.

DISCIPLINES. — On sait que la mise en place de l'institution scolaire au XIX^e siècle ne sera pas adéquate à ce projet. La formation de la société issue de la révolution industrielle, société que Michel Foucault a proposé de nommer la société « disciplinaire », se caractérise par l'apparition d'institutions ambivalentes. Ainsi de la démocratie parlementaire : elle correspond certes, relativement au régime despotique des siècles précédents, à un certain progrès de la liberté ou de l'égalité; mais si on entend par démocratie l'exercice effectif du pouvoir par une population qui n'est ni divisée ni ordonnée hiérarchiquement en classe, cette société est loin d'être une société démocratique, puisqu'un pouvoir de classe s'y exerce avec une certaine violence, au travers des instruments institutionnels et constitutionnels dont il se dote. Ainsi de l'école qu'on met progressivement en place : l'école obligatoire va certes élever considérablement le niveau général d'éducation, mais on va y appliquer la gestion sociale que le XIX^e siècle invente, en ne réservant qu'à un petit nombre l'ambitieuse idée des Lumières. Si le système scolaire fut institué, en apparence, pour distribuer le savoir, son organisation hiérarchique en filières fut en réalité décidée, parfois très explicitement, pour maintenir au pouvoir une certaine classe sociale. Dans le Canton de Vaud, deux systèmes scolaires vont ainsi se côtoyer : d'un côté, les « classes secondaires du peuple », selon la formulation du Conseiller d'Etat présentant la loi scolaire de 1906, à savoir les classes primaires supérieures prolongeant l'école primaire, destinées aux enfants de milieux modestes; de l'autre le collège classique, fréquenté par les enfants des seules familles aisées.

CONTRÔLE. — L'après-guerre va se caractériser par une crise généralisée de la société disciplinaire, qui concerne aussi bien l'école que l'hôpital ou la prison. Il est possible que cette crise des institutions disciplinaires ait été accélérée lorsque, dans les années 60 et 70, on les a interrogées de manière critique, dans leurs fonctionnements et leurs mécanismes, mais aussi dans leurs prétentions et leurs ambitions. Lorsqu'on a, en particulier, questionné la contradiction manifeste entre la rationalité de l'institution scolaire, sa fin avouée, ses objectifs affirmés, bref son *projet* d'une part; et d'autre part ses *effets* : en l'occurrence, entre son projet démocratique, et ses effets anti-démocratiques. Car la dénonciation réitérée de cette divergence fut le motif de toutes les réformes scolaires, dans le Canton de Vaud comme ailleurs, afin que les effets s'approchent davantage des objectifs avoués. Tel est d'ailleurs encore le cas de la LEO. La question qui semble pourtant s'imposer, alors que les démocraties occidentales dans leur ensemble vivent depuis cinquante ans au rythme des réformes successives de leur système d'éducation, c'est de savoir s'il s'agit bien d'une crise. Il n'y a pas si longtemps, on pouvait certes parler encore de « crise de l'éducation » : une crise

¹² C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ce sont souvent les enseignants qui, en défendant l'instruction publique, défendent la démocratie contre ceux qui se présentent comme ses représentants légitimes. C'est aussi la raison pour laquelle les luttes des enseignants dépassent en général le cadre de luttes corporatistes, et sont des luttes politiques au sens le plus strict du terme.

s'analyse, se surmonte. Aujourd'hui, il devient manifeste qu'en réalité, c'est d'autre chose qu'il s'agit, qui ne se surmonte pas.

Un autre type de société est en train de remplacer la société disciplinaire, qu'on a pris l'habitude de nommer « société de contrôle¹³ ». Comme toujours dans l'histoire, cette mutation présente des traits apparemment contradictoires, ambigus parfois. Le passage d'une société à l'autre peut d'abord marquer de nouvelles libertés, assouplir de vieilles rigidités. Mais cela ne va pas sans s'accompagner d'autres asservissements, souvent plus retors, moins visibles. Deleuze résumait la chose simplement, en montrant que dans la société disciplinaire, l'individu ne cessait de passer d'un milieu clos à l'autre : d'abord de la famille à l'école (« Tu n'es plus dans ta famille »), puis de l'école à l'armée (« Tu n'es plus à l'école »), puis l'usine, etc...Chacun de ces milieux ayant ses lois, on n'arrêtait pas de recommencer. Tandis qu'avec la société de contrôle contemporaine, on n'en finit jamais avec rien, la formation, l'entreprise, le service s'interpénétrant sans cesse. En matière d'éducation, c'est bien sûr le modèle de la formation permanente qui tend progressivement à remplacer celui de l'instruction publique, comme notre ministre l'avait formalisé très clairement par la transcription du Département de l'instruction publique en Département de la Formation...Mais il faut ici rappeler, pour les dénoncer une nouvelle fois¹⁴, les présupposés et les effets de ce modèle; la soumission de l'école aux exigences de l'économie, de plus en plus souvent expressément formulées par le patronat, et l'abandon de l'idée de l'instruction comme transmission d'un savoir émancipateur. Désormais, veut-on nous faire penser, il ne s'agirait nullement pour l'individu scolarisé d'acquérir des savoirs qui puissent le rendre plus libre et autonome, mais des compétences qui le rendent immédiatement employables, qu'il complètera tout au long de sa vie pour optimiser son « employabilité ». Aussi s'agit-il, avec le principe de « la formation tout au long de la vie » qui sert de présupposé fondamental à la LEO¹⁵, de la liquidation pure et simple de l'idée de l'instruction publique ou du projet de l'école telle qu'ils avaient été pensés par les Lumières. C'est la raison pour laquelle les quelques améliorations « démocratiques » qu'elle prétend apporter participent davantage d'une logique de la massification que de celle d'une authentique démocratisation des conditions d'accès au savoir et à la culture. La LEO ne permet aucune avancée en direction de l'école que nous appelons de nos vœux.

La double négation en tant qu'affirmation

Que conclure de cette pluralité des manières de dire l'histoire ? Si l'historiographie du Département est faite pour s'ajuster au présent, notre « Contre-histoire » est au contraire écrite pour y objecter. Certes, opposer le passé au présent est parfois une nostalgie, un retour – comme chez les promoteurs d'« Ecole 2010 ». Aussi devons-nous préciser avec Nietzsche qu'il s'agit à nos yeux, certes de penser le passé contre le présent; mais *en faveur, nous l'espérons, d'un temps à venir*. L'école est foutue ? Peut-être. La « massification » que la LEO accélérerait si elle était adoptée achèverait de précipiter le collège dans un marasme

¹³ Se reporter au texte lumineux de Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », in *Pourparlers*, Minuit, 1990.

¹⁴ Voir la *Lettre des gymnases* N°61 de juin 2003, déjà citée.

¹⁵ L'exposé des motifs renvoie sur ce point (p. 2) au « rapport Delors », publié en 1996 par l'UNESCO.

désespérant ? Sans doute. Mais on n'évitera pas le démantèlement de l'école en restaurant de vieilles structures, à la manière d'« Ecole 2010 ».

De toute façon, l'école n'a jamais été adéquate à son projet d'émancipation. C'est ce projet qu'il faut donc continuer à faire vivre dans notre enseignement, et c'est à des « Lumières à venir » que nous devons travailler politiquement. Car si on les envisage pour ce qu'elles ont d'abord voulu être, des idées à réaliser qui engagent l'humanité, il est évident que l'école, pas plus que la démocratie, n'ont jamais eu lieu, et qu'il convient toujours de les faire advenir.

L'opposition peut alors être affirmative. En logique ou en grammaire, une double négation a valeur d'affirmation. En politique, c'est parfois aussi le cas. En refusant la mauvaise alternative entre une « Ecole 2010 » passéiste et une LEO tristement actuelle, en disant deux fois non à ces objets sans avenir, nous voulons par là même affirmer notre engagement pour une école future, qui soit libre, critique et émancipatrice.

Car le « oui » de l'affirmation ne se réduit pas à la positivité d'une position. Ressemblant à un acte de langage performatif, le « oui » de l'affirmation ne décrit ni ne constate rien : il engage en répondant, depuis la provenance et pour l'avenir.