

# Cahiers de *n+1*

4



## Extinction de l'école et formation de l'homme social



# L'EXTINCTION DE L'ÉCOLE ET LA FORMATION DE L'HOMME SOCIAL

---

« (...) L'enfant sociétaire sera, à trois ans, plus intelligent, plus apte à l'industrie, que ne le sont à dix ans beaucoup d'enfants civilisés qui n'ont à cet âge que de l'antipathie pour l'industrie et les arts. L'éducation civilisée ne fait éclore chez l'enfant au berceau que des manies antisociales : chacun s'exerce à lui fausser les sens, en attendant l'âge où on lui faussera l'esprit. »<sup>1</sup>

« « *Interdiction du travail des enfants !* » (...) Une *interdiction générale* du travail des enfants est incompatible avec l'existence même de la grande industrie (...). La réalisation — si elle était possible — serait réactionnaire, car une étroite réglementation du temps de travail selon les âges étant assurée, ainsi que d'autres mesures de protection des enfants, le fait de combiner de bonne heure le travail productif avec l'instruction est un des plus puissants moyens de transformation de la société actuelle. »<sup>2</sup>

« L'enseignement est inutile, sauf dans les cas où il est superflu. »  
(Richard Feynman, Préface aux Leçons de Physique)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Charles Fourier, *Le nouveau monde industriel et sociétaire* (1829), éditions Flammarion, 1973, p. 161. La référence indiquée dans le texte italien (*La théorie des quatre mouvements*, Einaudi) est un'édition réduite curée par Italo Calvino.

<sup>2</sup> Karl Marx, *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt* (1875), éd. sociales, 1949, p. 38.

<sup>3</sup> Cf. p.48, notes 24 et 25.



## Prémisse indispensable

La plus grande part de la production pseudo-marxiste du XXe siècle concernant l'éducation ajoute peu de choses aux recherches réalisées dans le camp franchement bourgeois et de plus gâte ses propres résultats avec des thèmes idéologiques qui n'ont rien à faire avec Marx. Un des derniers exemples fut Suchodolski, mort en 1992, auteur d'un essai intitulé *Fondements de la théorie marxiste de l'éducation*, mais aussi coauteur des programmes éducatifs réactionnaires de l'UNESCO.

Le courant matérialiste vulgaire du stalinisme et celui idéaliste-culturaliste fondé sur Gramsci ont en commun une sorte de philosophie plutôt qu'une investigation scientifique ; le courant syndicaliste représenté en Italie par la CGIL-Ecole adopte un profil bas réformiste-revendicatif « centré sur l'enseignant ». En tant que fils authentiques de la philosophie, il faut aussi traiter avec suspicion les divers courants pédagogiques « affirmés », tels que positivisme, structuralisme, pragmatisme, fonctionnalisme, constructivisme, comportementalisme, etc.. Tous souffrent de ce vice fondamental du savoir bourgeois qu'est le réductionnisme unilatéral.

Prenons un exemple : il est pour nous évident que des structures et des besoins déterminent les formes de l'action (Piaget) ; que la fonction détermine la forme (Bruner) ; qu'il existe des prédispositions au langage et à l'apprentissage (Montessori, Lorenz, Chomsky) ; que la praxis active est fondamentale (Dewey) ; que l'homme vit une sorte d'instruction permanente et qu'il faut penser à l'homme de l'avenir (Suchodolski, UNESCO) ; etc.. Mais pris isolément, ces thèmes sont des banalités. Ou du pédantisme, si chacun d'eux se transforme en cheval de bataille de spécialiste sur lequel des dizaines de livres peuvent s'écrire. La colossale production structuraliste, classificatrice et apparemment universaliste de Piaget mériterait un traitement à part, étant donné qu'elle « ressemble à de la science sans en être », comme avait coutume de dire Feynman quand il était confronté à un excès de mots, mais ce n'est certainement pas le lieu pour le faire.

Plus intéressants sont les anciens, utopistes, universalistes de la Renaissance, les savants des XVIIe et XVIIIe siècles et enfin les éclectiques hors-courants des deux derniers siècles, parmi lesquels certains, maltraités de leur vivant, sont aujourd'hui considérés comme des « classiques » de la pédagogie et de l'éducation. Il en est parmi eux qui ont eu des intuitions pleinement confirmées aujourd'hui par la neurobiologie et les sciences de l'information. Pour cet article, nous nous sommes fondés surtout, en plus bien sûr des auteurs cités ci-dessus, sur les travaux des devanciers éclectiques dont nous avons extrait les aspects qui ont à notre avis le plus de points de contact avec notre programme de travail.

Il faut apporter une précision au sujet de la division habituelle, dans cette série d'articles, entre « Aujourd'hui » et « Demain » : on trouvera dans la première partie un peu d'histoire de l'École durant la Révolution d'Octobre qui, en toute logique, ferait partie d'une section « Hier », tandis qu'on trouvera carrément des exemples des plus anciennes sociétés dans la section « Demain ». L'apparente incohérence est vite expliquée par le degré de développement de la société qui, en moyenne, ne correspond pas au calendrier : nous considérons en effet que l'École d'aujourd'hui est arriérée par rapport à celle que préfigure la Charte de l'École fasciste de 1939 et que les expériences d'instruction extrascolaire de la période révolutionnaire russe sont plus avancées que la Charte fasciste, malgré les quatre-vingts ans écoulés. Nous considérons aussi que les sociétés anciennes, contemporaines d'une autre transition, celle entre le communisme primitif et les cités divisées en classes, peuvent offrir un bon exemple pour se représenter ce que pourra être le « demain » de l'éducation, lorsque auront disparu, comme alors, classes et propriété.

## AUJOURD'HUI

### Fabrique d'équipements idéologiques pour la domination de classe

En poursuivant notre périple autour du « programme immédiat de la révolution prolétarienne », nous abordons le dernier point du plan vieux d'un demi-siècle que nous utilisons comme guide :

« D'évidentes mesures immédiates, plus proches de mesures politiques, pour soumettre à l'État communiste l'école, la presse, tous les moyens de diffusion, d'information et le réseau du spectacle et du divertissement »<sup>4</sup>.

Dans ce numéro de la revue, nous nous occuperons de l'école, tandis que le thème très actuel de l'information et du spectacle sera abordé dans un prochain article. Disons tout de suite que nous nous occupons de l'école d'une manière un peu particulière : *pour nous en débarrasser*. Puisqu'il n'y aura dans la société future ni division sociale du travail ni État, il n'y aura aucune raison que survive un appareil étatique appelé « école », spécialisé dans l'éducation des enfants et des jeunes. Avant d'entrer dans le vif du sujet, cependant, il est indispensable de rappeler que chaque point de la liste de Forli, et en particulier ce dernier, porte l'empreinte typiquement « bolchevique » au sens que ce terme avait avant la bolchevisation forcée de l'Internationale, c'est-à-dire avant que soit imposée à tous les partis adhérents la tactique – ruineuse pour l'affirmation du communisme – qu'on faisait découler de la situation russe de double révolution et qui culmina dans la russification stalinienne définitive. En chacun d'eux, la fonction de la dictature du prolétariat semble circonscrite à une série de mesures totalitaires particulières visant à contrôler divers secteurs de l'activité humaine. Nous sommes donc encore face à une praxis très directe, au contrôle social *par décret* appuyé sur la « Garde rouge » dont la nécessité est indiscutable lorsque les solutions n'ont pas encore socialement mûri.

Aujourd'hui, la société capitaliste à l'agonie laisse voir (en négatif, comme d'habitude) de nombreuses potentialités de la nouvelle société, d'où il résulte, comme nous le verrons, que les mesures révolutionnaires de la dictature prolétarienne ne seront purement coercitives que pour une part minime tandis que l'énergie du prolétariat sera dirigée vers la libération de la force sociale aujourd'hui totalement paralysée. Notons en passant que dans le point de Forli où il est dit que seront prises « des mesures immédiates évidentes, plus proches des mesures politiques, pour soumettre à l'État communiste l'école, la presse, etc.. », on a évidemment laissé échapper l'adjectif « communiste » à cause du langage de l'époque.

De fait, l'État n'existera pas dans la société communiste. On peut parler d'État babylonien, romain, féodal ou bourgeois ; il peut être un instrument d'une classe pour passer au communisme, par exemple « l'État prolétarien » aux mains du parti communiste ; mais on ne peut dire : « État communiste ». Il est compréhensible qu'en écrivant les points de Forli les vieux camarades aient glissé sur cette définition : ils avaient vu la formation de l'IC, sa dégénérescence, le stalinisme et la réaffirmation des bases révolutionnaires du communisme ; tout en étant très sensibles à l'usage correct des termes, ils se ressentaient de leur propre histoire et celle-ci, qu'ils le veuillent ou non, avait une forte matrice russe.

Donc, « État communiste » est une expression de style bolchevique, entrée dans le langage courant comme tant d'autres qui, ayant survécu jusqu'à cette époque décadente, n'ont plus le sens de naguère. Puisque figure aussi un autre programme de travail, l'engagement à

---

<sup>4</sup> Réunion de Forli du P.C.I., 1952.

faire une toilette au lexique que nous utilisons en éliminant partout où c'est possible les termes ambigus ou désormais usés de l'histoire, nous éviterons, au cours de la critique de l'école actuelle (et surtout au cours de la description des procès de formation de l'homme dans la nouvelle société) d'opposer une « école communiste » ou, pire encore une « éducation communiste », à l'école bourgeoise. Ce sont des expressions qui, au-delà du problème scolaire, dénotent des conceptions étatistes et non organiques de la société future.

Si nous nous arrêtons sur la réalité immédiate de l'école italienne, du réseau de communication et de spectacles, de la culture actuelle, du droit au loisir, etc., nous avons un scénario caractérisé par des polémiques dignes de baraques de foire et des luttes où pleuvent les coups entre les différentes factions de la bourgeoisie qui s'accusent mutuellement de viser au contrôle de l'école et des *médias*, instaurant ainsi une dictature de parti. Et comment pourrait-il en être autrement ? Nous ne pouvons imaginer qu'une classe au pouvoir — qu'elle soit représentée par la droite ou la gauche revient au même — pourrait renoncer à de pareilles armes. La situation n'est nullement particulière à l'Italie, elle est identique dans chaque pays même si elle se manifeste de manière plus éclatante dans quelques-uns. Par exemple aux États-Unis où l'appareil scolaire et celui de la communication sont purement et simplement des armes de guerre au service de l'État (bien qu'étant dans la plupart des cas à capitaux privés). Nous parlons donc d'un secteur qui est partie intégrante d'un système comprenant armée, magistrature, police, services secrets, etc., comme on l'a bien vu dans le déploiement de la stratégie globale actuelle. Dans l'échelle des instruments de la domination de classe, d'intégration et d'uniformisation, l'école vient avant ceux visant le monde adulte. Elle est une fabrique ayant pour but de les produire. Elle est de ce fait une émanation très directe de la domination de classe. Dans une société qui ne se fonde pas sur cette domination, son principal instrument doit disparaître également, et ceci dès la période de transition.

### **Culture et domination de classe**

L'État actuel exerce sur l'école, l'information et les spectacles une dictature si perfectionnée qu'il ne suffit plus d'en changer le signe, un saut dans une autre dimension de la formation de l'homme est nécessaire. Et qu'on ne pense pas que nous soyons seulement en train de parler d'idéologie au sens politique ou économique : l'épistémologie bourgeoise, y compris dans le domaine scientifique (là, *tout particulièrement*, dirions-nous), repose *intégralement* sur des présupposés idéologiques. Voilà pourquoi ce point d'euphorie apparaît plus que d'autres inexorablement dépassé par les faits tout comme cela advint au programme immédiat que Marx et Engels ont inséré dans le *Manifeste*. La société bourgeoise est la plus dynamique de l'histoire et absorbe n'importe quel programme *immédiat*. Le contexte n'est plus celui de la révolution russe qui effectivement devait introduire ex novo un élément de contrôle social différent de celui presque exclusivement policier de la société autocratique défaite. En Occident capitaliste développé où existent déjà des éléments surabondants de contrôle social, il suffira de s'en rendre maître en transformant ce qu'il faut en moyen utile à la transition. Plus qu'à créer de nouveaux appareils, la nouvelle société s'occupera à en éliminer d'anciens lors de la destruction de l'État bourgeois. Même dans ce cas se vérifie le fait que les bases de la nouvelle société ne sont plus à « construire », comme on le disait encore pour la Russie ; il suffit de *démolir* les obstacles qui s'opposent à l'explosion de la force productive sociale.

L'école n'est pas seulement l'appareil d'État chargé de l'éducation. Elle est surtout un instrument de reproduction de l'idéologie dominante au moyen d'une méthode précise. Cette donnée de fait dont l'énoncé trop concis pourrait sembler n'être qu'une des habituelles phrases

toutes faites du « lieu commun-isme »<sup>5</sup> est le résultat de la division sociale du travail et, en même temps, le moyen le plus puissant de la conserver et de la consolider. Toute la superstructure de domination du Capital se fonde sur ce mécanisme de conservation, d'où il résulte que toute la puissance de feu de la révolution devra être dirigée contre cette monstruosité qui occupe à elle seule, entre enseignants, employés et élèves, des centaines de millions de gens dans le monde entier en leur carbonisant la cervelle.

En 1912, au congrès de la jeunesse à Bologne, les jeunes du PSI se révoltèrent contre l'orientation « scolaire » que le parti voulait imposer à ses sections de jeunesse, aboutissant à transformer *l'Avanguardia*, le combatif journal de lutte des jeunes, en outil « culturel ». Dans leur motion, la réponse fut très claire :

« Considérant

qu'en régime capitaliste l'école représente une armée puissante de conservation aux mains de la classe dominante ;

qu'aucune confiance n'est à accorder à une réforme de l'école dans un sens laïque et démocratique ;

que le but de notre mouvement est de s'opposer au système d'éducation de la bourgeoisie ;

nous affirmons que l'éducation des jeunes se fait davantage dans l'action que dans l'étude et, par conséquent, nous exhortons tous les adhérents au mouvement de la jeunesse socialiste à se réunir pour discuter des problèmes de l'action socialiste en se communiquant les résultats de leurs observations et lectures personnelles et en se pliant toujours plus à la solidarité du milieu socialiste. »

C'est justement dans *l'Avanguardia* que des attaques rigoureuses et cohérentes contre la conception culturaliste de la lutte de classe virent le jour. En 1913, par exemple, fut publié un des articles les plus pertinents et passionnés sur la fonction du milieu socialiste et prolétarien dans la formation anti-scolaire du prolétariat (*Un programme, le milieu*). La propagande, y écrivait-on, n'a jamais prise sur le cerveau mais sur le sentiment, la disposition à la lutte et la haine de classe envers une société infâme. Seul un milieu féroce anticapitaliste peut être notre « école » et c'est seulement ainsi que nous parviendrons à nous affranchir de l'esclavage dans lequel nous tiennent les idées de l'adversaire. Dans ces textes, on ne parle jamais d'une école alternative à celle de la bourgeoisie et encore moins de réformer cette dernière. Bien au contraire : dans un autre article (*Notre mission*) de 1913 encore, on fait remarquer aux « culturalistes » du PSI que

« C'est un préjugé de croire que la bourgeoisie domine au moyen de l'ignorance : celle-ci domine au contraire au moyen de sa culture ».

Il s'ensuit que la culture bourgeoise dont l'école est le réservoir et la dispensatrice est une cible contre laquelle doit être lancée la force de la nouvelle société représentée par l'avant-garde révolutionnaire marxiste. C'est tout différemment que Gramsci la concevait qui, bien qu'ayant suivi (et tout de suite trahi) la Gauche communiste dans la formation du PC d'Italie, estimait tout bonnement nécessaire de « créer » une couche intellectuelle de prolétaires spécialisés au sein d'une masse jugée physiologiquement inapte :

« Si l'on veut créer une nouvelle couche d'intellectuels, jusqu'aux plus grandes spécialisations, à partir d'un groupe social qui n'en a pas développé, par tradition, les aptitudes, il faudra surmonter des difficultés inouïes »<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Néologisme formé sur l'expression « lieu commun ».

<sup>6</sup> Gramsci, *Pour la recherche du principe éducatif*, 1929-30.

## L'école après Octobre

Comme le remarquait Trotski au cours de la consolidation de la révolution d'Octobre au début des années 20, la révolution elle-même et la guerre civile qui avait suivi avaient absorbé toute l'énergie sociale, et le temps avait manqué pour s'occuper systématiquement de l'école, de l'éducation, de la famille et de la vie quotidienne en général. Du reste, même avant la prise du pouvoir, Lénine, tout comme les jeunes marxistes italiens, se moquait de ceux qui imaginaient que la révolution était un fait culturel et invitait à concentrer toutes les énergies sur la force du prolétariat organisé et sur la direction représentée par le programme de son parti.

L'attitude *anticulturaliste* est en parfaite cohérence avec les tâches révolutionnaires et est utile pour tracer une ligne de démarcation entre le déterminisme matérialiste et l'idéalisme. Toute question concernant l'« École » doit être traitée eu égard à la fin et non à l'instrument en lui-même. Celui-ci s'avérera approprié ou pas en fonction de ce qu'on vise à atteindre. L'instrument « école bourgeoise » ne peut être qu'un réservoir de « culture » bourgeoise et non le lieu d'une connaissance humaine transcendant les classes. Il ne peut d'autre part exister d'« école prolétarienne » puisque le prolétariat, victorieux des autres classes, se supprime lui-même en tant que classe. Significativement, Lénine ne s'occupa jamais de l'école russe de manière directe. Dans les 45 volumes des œuvres complètes, il est rare d'y trouver des allusions et, dans ce cas, elles concernent surtout les cours extrascolaires pour ouvriers et paysans révolutionnaires. Quoi qu'il en soit, face au manque d'enseignants communistes, il dut là aussi combattre la force des vieilles idéologies :

« (...) les intellectuels issus de la bourgeoisie (...) ont considéré les établissements d'enseignement fondés de façon nouvelle à l'intention des paysans et des ouvriers, comme le terrain le plus favorable pour leurs lubies personnelles dans le domaine de la philosophie ou dans celui de la culture (...) »<sup>7</sup>,

dit-il à l'ouverture du premier congrès pour l'Instruction extrascolaire. Il consacra par contre beaucoup de temps à la récupération de livres dispersés à travers la Russie dont une grande partie avait été volée dans les collections privées, particulièrement celles des nobles et des propriétaires fonciers, prises pour cible et dévastées par les paysans. L'appel à les rassembler fut accueilli avec enthousiasme. Non seulement les livres mais aussi de précieux objets d'art furent miraculeusement restitués. La préoccupation de Lénine pour le sort des livres était fondée : durant la guerre civile les quelques typographes étaient réquisitionnés pour imprimer journaux et bulletins, seul instrument servant à relier des territoires immenses et on ne trouvait pas de papier. L'État faisait venir de l'extérieur des livres en langue étrangère dans les bibliothèques, mais très peu de gens étaient en mesure de les lire.

Le patrimoine de connaissance collective enfermé dans les livres était l'unique fondement possible pour constituer le noyau des futures bibliothèques publiques et celles-ci furent pour de nombreuses années une ressource irremplaçable pour la formation. L'auto-instruction généralisée devint la forme de très loin prédominante et, du moins au début, ce n'était déjà plus une école. L'ordre d'ouvrir la bibliothèque impériale et de procéder immédiatement à l'échange de livres entre bibliothèques, tant russes qu'étrangères, fut donné par Lénine *un mois* après la prise du pouvoir. Il semblait que ce fût encore un accès de démenche du « fou d'avril » mais cela fonctionna. Plus que le réseau de distribution inter-

---

<sup>7</sup> Lénine, *Premier Congrès de Russie pour l'instruction extra-scolaire*, mai 1919, in : *Œuvres*, éd. du Progrès, Moscou 1973, t.29, p.338.

bibliothèques dont rêvait Lénine et abandonné, la rage au cœur, du fait de l'impossibilité matérielle de communication, l'élément essentiel fut le vieux réseau clandestin qu'avaient mis en place ouvriers et intellectuels depuis 1879 pour faire circuler dans toute la Russie les livres interdits par le tsarisme. En 1918, Lénine intervint énergiquement auprès de Lounatcharski, en charge de l'Instruction, afin qu'il cesse de sous-estimer le problème du réseau de bibliothèques et règle définitivement la question de l'accès au livre en s'inspirant du solide « système américano-helvétique »<sup>8</sup>.

La valeur réelle et symbolique attribuée au livre est soulignée par un épisode survenu à Petrograd durant la guerre civile : lors de l'une de ses incursions, la Garde blanche s'était acharnée sur des bibliothèques édifiées par les bolcheviks en brûlant des livres. C'était la période où, sous l'impulsion du mouvement futuriste, des représentations théâtrales avaient quitté les théâtres et se déroulaient dans les usines et sur les places ; un spectacle de rue fut donc organisé et des milliers de personnes y participèrent. Les restes calcinés des livres furent recueillis, exposés pendant plusieurs jours et placés au centre d'une « représentation prolétarienne » avec les honneurs militaires de la Garde rouge et des funérailles dignes des Lumières en témoignage de mépris pour l'obscurantisme. Aujourd'hui, un tel événement paraît incroyablement naïf et de « mauvais goût », mais la nouvelle éducation aurait eu pour base la bibliothèque plus que l'enseignant de métier, et le livre revêtit le caractère d'un véritable trésor.

Lénine avait déjà traité le problème des bibliothèques dans un article de 1913 : *Ce qu'on peut faire pour l'Instruction publique*<sup>9</sup>. Il n'y avait pas du tout parlé de l'École tsariste, comme le titre pourrait le faire penser, mais de la bibliothèque de New York et surtout de sa salle de lecture pour enfants fréquentée par plus d'un million de jeunes lecteurs par an. L'auto-instruction n'était en aucun cas pour Lénine une affaire individuelle laissée à la bonne volonté de chacun, mais une des fonctions de la société. Dans un discours de 1920 à la jeunesse, il précisa que le papier imprimé et l'intelligence individuelle n'étaient pas tout ; aucun livre ne pourrait jamais remplacer l'histoire qui produit les livres, aucun individu ne pourrait embrasser les relations infinies qui lient les livres les uns aux autres et aucun enseignant ne pourrait remplacer l'expérience de vie matérielle du lecteur ainsi que le travail utile à la collectivité et exécuté en son sein.

« (...) nous déclarons au grand jour que l'école en dehors de la vie, de la politique, est un mensonge et une hypocrisie »<sup>10</sup> avait-il dit en 1918 au premier congrès de l'Instruction et, en 1920, il s'était emporté contre Lounatcharski lorsque celui-ci, en dépit des accords, avait soutenu à un congrès du *Proletkult* la thèse de la culture prolétarienne en un sens restreint et classiste. Il avait donc rédigé un projet de résolution pour corriger cette erreur : on y lit que le marxisme est devenu la doctrine révolutionnaire mondiale non pour avoir rejeté le savoir de l'époque bourgeoise, mais parce qu'au contraire il l'a englobé en le réélaborant en même temps que la totalité du développement millénaire du savoir humain. Dès 1909, d'ailleurs, Lénine insistait pour que les futurs animateurs du *Proletkult* (Bogdanov et compagnie) cessent de faire passer des bêtises d'intellectuels pour de la « culture prolétarienne » :

---

<sup>8</sup> Cf. Lénine, id., t.26, p.368 : « Il est indispensable de réaliser sans retard et sans faute les transformations essentielles (...) fondées sur les principes adoptés depuis longtemps dans les Etats libres d'Occident, en particulier en Suisse et aux Etats-Unis d'Amérique du Nord. »

<sup>9</sup> Lénine, id., t.19, p. 293-295.

<sup>10</sup> Lénine, *Discours prononcé au Premier Congrès de Russie sur l'Instruction publique*, t.28, p.84.

« En se fixant dans leur plate-forme la tâche d'élaborer ce qu'on appelle une « philosophie du prolétariat », une « culture du prolétariat », etc., le groupe *Vperiod* se pose en fait en défenseur du groupe d'écrivains qui, dans le domaine indiqué, s'emploient à introduire des idées antimarxistes. »<sup>11</sup>

Dans *Feuillets de bloc-notes*, en 1923, Lénine insiste sur le fait qu'il faut réaffecter les fonds gaspillés dans l'appareil administratif scolaire « appartenant presque entièrement à une époque historique révolue » à la constitution de groupes ouvriers à envoyer dans les campagnes pour l'instruction élémentaire des paysans. Dans ce contexte, il insiste aussi sur la nécessité de « porter des idées communistes » dans les campagnes en se hâtant de préciser qu'il entend par là non pas la propagande idéologique mais « la base matérielle pour le communisme »<sup>12</sup>, les infrastructures du savoir, afin que les paysans surmontent leur millénaire condition infrahumaine.

Lénine reconnaissait qu'il n'appréciait pas les arts plastiques et la musique moderne ; il aimait la peinture traditionnelle et dévorait les classiques de la littérature dont il discutait volontiers, mais il ne fit jamais la moindre tentative de freiner, ou pire d'« étatiser » les divers courants artistiques d'avant-garde. Pourtant, il ne supportait décidément pas les intellectuels et artistes qui tendaient à former des cliques salonnardes et encore moins ceux qui théorisaient la « création » d'une culture prolétarienne. Le problème n'était pas d'avoir une instruction prolétarienne mais un prolétariat instruit. Quand en 1918, il apparut clairement que les écoles supérieures n'arrivaient pas à répondre à la demande enthousiaste d'admission de la part des ouvriers, il écrivit une ébauche qui pourrait sembler un contresens si elle n'était pas la marque de la manière dont il entendait résoudre les problèmes scolaires : si les places sont en quantité insuffisante,

« (...) que des mesures d'extrême urgence soient prises en vue d'assurer la possibilité d'étudier à tous ceux qui le désirent ; il ne doit y avoir aucun privilège non seulement juridique, mais encore de fait. (...) et des bourses leur seront accordées [aux ouvriers et aux paysans] sur une grande échelle »<sup>13</sup>.

Garantir la possibilité de fréquenter les écoles aux places très peu nombreuses à tous ceux qui le désirent et en plus les payer pourrait sembler une plaisanterie : cela signifiait au contraire briser la logique de l'école traditionnelle et faire pression pour donner vie à de nouveaux instituts, élargis, et c'est effectivement à cette époque que naquirent les « facultés ouvrières » qui devinrent peu à peu des sortes d'instituts technico-agricoles très efficaces. Lénine avait particulièrement à cœur l'éducation polytechnique, c'est-à-dire une formation qui unisse l'habileté manuelle et la connaissance transversale de toutes les activités humaines productives, avec la possibilité réelle pour les jeunes, dans un système hypothétique de formation, de passer librement d'une branche à l'autre de l'industrie et de la connaissance.

Si les écoles supérieures se trouvaient dans de très mauvaises conditions, celles élémentaires et secondaires étaient dans un état encore pire, étant donné qu'avant Octobre les enfants des campagnes étaient considérés quasiment comme une source d'énergie animale et que dans la plus grande partie de la Russie il n'existait même pas d'école. Le problème ne pouvait évidemment être résolu que dans un cadre extrascolaire, et non seulement parce que l'école devait être négligée pour des raisons d'urgence pendant la période du « communisme de guerre » : la naissance de groupes consacrés à l'auto-instruction et à la formation de

---

<sup>11</sup> Lénine, *A propos du groupe Vperiod*, 1909, id., t. 16, p. 149-150.

<sup>12</sup> Lénine, id., t. 33, p. 477-478.

<sup>13</sup> Lénine, *L'admission dans les établissements d'enseignement supérieur de la R.S.F.S.R.*, 1918, id., t. 28, p. 43.

bibliothèques locales fut l'objet des plus grandes attentions – N. Kroupskaïa s'en occupa personnellement – parce que l'une et l'autre répondaient de manière tout à fait spontanée aux exigences de la révolution. Il ne s'agissait pas seulement d'apprendre à lire et écrire aux analphabètes qui constituaient la majorité de la population, il s'agissait de briser une arme de la bourgeoisie.

### **Repaires de conservation et avant-postes révolutionnaires**

Si l'École fait partie de la superstructure de toute domination de classe et ne peut être qu'un dépôt de connaissance ayant pour fin la conservation, il faut, si l'on détruit l'appareil étatique, détruire aussi *son* École. L'exigence de base d'une instruction extrascolaire pouvait représenter le fondement d'une nouvelle perspective. Le problème de l'instruction traditionnelle ne fut donc pas tant sous-estimé que volontairement ignoré dans presque toutes les réunions politiques enflammées et chaotiques des premières années d'après Octobre. Les propositions et plus souvent les sottises ne manquèrent pas, mais très peu fut réalisé pratiquement au point que dans les travaux sur la révolution russe on ne parle presque jamais de la politique bolchevique concernant l'École. Carr, par exemple, dans son ouvrage monumental et minutieux<sup>14</sup>, ne fait que quelques allusions et ne cite même pas une fois les vastes expériences extrascolaires.

Bien sûr, aux divers niveaux du parti et des organisations affiliées, les prises de position sur le sujet ne manquèrent pas, ni même, bien qu'elles furent très peu nombreuses, les écoles expérimentales avec leurs déclarations ronflantes sur l'homme nouveau soviétique. Mais il est tout à fait évident qu'en ce qui concerne la maturation de l'homme dans la nouvelle société, on se ralliait toujours à une vision *ré-formiste* de l'éducation et non véritablement et fondamentalement *anti-formiste*. Du reste, même les réformes restèrent sur le papier et bien que cela puisse sembler incroyable, la vieille structure scolaire du tsarisme ne fut touchée ni par Kerenski ni par les bolcheviks et resta inchangée des années durant avec tout son personnel qui, entre autres, ne collabora jamais avec le pouvoir bolchevique. Quand l'État fut en mesure de remplacer le corps enseignant, il était trop tard : l'école, entièrement stalinisée, poursuivit l'enseignement traditionnel. C'est-à-dire qu'elle resta nationaliste, patriotique, conservatrice dans toutes les branches du savoir et, en substance, imprégnée d'idéologie bourgeoise grand-russe.

Le commissariat du peuple à l'instruction, formé dès novembre 1917 et présidé par Lounatcharski, hérita de l'appareil tsariste mais ne réussit même pas à en connaître la teneur, du nombre d'élèves et d'enseignants à l'emplacement des écoles. N'étant pas directement sur la ligne de feu de la révolution, la bureaucratie scolaire du tsarisme parvint à mieux se défendre que les bourgeois et les propriétaires fonciers, faisant le vide autour des commissaires rouges pas du tout préparés à affronter, sur un plan non militaire, le sabotage passif. En matière d'inefficacité, les chiffres parlent clairement : en 1897, il y avait 77 % d'analphabètes parmi les Russes de 15 à 50 ans ; à la fin de 1918, à un an des premiers décrets contre l'analphabétisme, le pourcentage n'était descendu qu'à 70 %. D'où l'appel de Lénine : quiconque sait quelque chose l'enseigne à un autre qui veut apprendre, sans attendre l'école. Cela fonctionna : à la fin de 1919, la seule instruction extrascolaire avait diminué de 6 millions le nombre des adultes analphabètes et le premier mai 1922, l'Armée rouge déclarait n'en avoir même plus un parmi ses millions de soldats.

---

<sup>14</sup> Edward Hallet Carr, *La révolution bolchevique*, 1950.

Durant les années de fermentation révolutionnaire et de guerre civile, les écoles élémentaires étaient passées sous la responsabilité du Syndicat des instituteurs dirigé par des mencheviks et des sociaux-révolutionnaires démocrates, tandis que les Écoles moyennes et supérieures étaient restées sous le contrôle étroit de l'Association des professeurs, elle-même contrôlée par le parti K.D. (parti des démocrates constitutionnels, favorables avant Octobre à une monarchie constitutionnelle, unique parti important de la bourgeoisie russe). Tandis que les bolcheviks entretenaient une polémique en leur sein sur le front de la prétendue « éducation prolétarienne », une sorte de coexistence pacifique s'était instaurée entre leurs représentants et l'appareil scolaire.

La révolution, encore chargée d'énergie nonobstant la disette et la guerre civile, n'eut pas le temps d'attendre les professeurs : pour faciliter les communications entre les groupes d'auto-instruction qui se constituaient, des milliers de locaux dans les gares et les habitations proches furent réquisitionnés en quelques années. En mai 1919, alors que l'école n'avait même pas ressenti le changement révolutionnaire, Lénine affirmait au premier congrès de ces groupes :

« Je suis sûr qu'on trouverait difficilement dans l'activité des soviets un autre domaine où, en un an et demi, on ait remporté des succès aussi considérables que dans celui de l'enseignement et de l'éducation extrascolaire »<sup>15</sup>.

Dans l'année 1922, plus de 10 000 lieux de « liquidation de l'analphabétisme » furent créés, pour la plupart reliés entre eux, abonnés à au moins un journal, pourvus de petites bibliothèques, avec des enseignants volontaires se déplaçant de l'un à l'autre. Toutefois, l'école ne fut pas minée. Même N. Kroupskaïa, qui fut peut-être la voix la plus cohérente dans l'application de l'enseignement de Lénine concernant l'éducation, finit par reconnaître, dans les années 30, un rôle irremplaçable à l'École en tant que telle. De ce fait, l'objectif de l'instruction extrascolaire fut en pratique de fournir une passerelle provisoire pour l'insertion d'ouvriers et de paysans dans l'École traditionnelle moyennant des procédures d'admission facilitées, des bourses d'études, etc., en somme tous les instruments de naguère.

Même la formation de Soviets d'écoles, loin d'introduire des changements substantiels, respecta tout compte fait les formalismes démocratiques, avec par exemple, l'élection des maîtres (dans tous les cas, ceux qui étaient disponibles) et la participation des élèves à la rédaction des programmes. Il n'est pas vrai, comment on le lit parfois, que Kroupskaïa avait une conception révolutionnaire de l'enseignement. Elle se heurtait à Lounatcharski pour la simple raison que celui-ci, en dépit de sa vaste culture ou peut-être justement à cause d'elle, avait une conception humaniste bourgeoise outrancière de l'École, comment en général de l'ensemble de la superstructure scolaire et artistique ; d'autre part, elle s'est heurtée aussi à la plupart des bolcheviks du fait de leur conception centralisatrice-étatique contrastant avec sa tendance à éviter que l'école se transformât en organe du parti-État, comme cela fut le cas lorsque le stalinisme prévalut dans toute la vie publique et privée.

### **Normalisation stalinienne**

La formation d'une *École unique du travail*, jamais bien définie, resta sur le papier et il ne fut pas possible — sinon dans des expériences aussitôt vouées à l'échec — de créer des centres où le travail ne soit plus conçu

---

<sup>15</sup> Lénine, *Premier Congrès de l'Enseignement extrascolaire de Russie*, id., t. 29, p. 337.

« comme travail au service de la conservation matérielle de l'École ou seulement comme méthode d'enseignement, mais comme activité productive et socialement nécessaire »<sup>16</sup>.

Dans les années suivant immédiatement Octobre, l'ordre du jour sur l'école tournait autour des questions du projet de système éducatif « socialiste » et du passage planifié du sabotage éhonté de la part de l'inerte système scolaire à l'école de type nouveau en impliquant les instituts supérieurs et les universités dans la réalisation du plan. Il existait un dualisme évident entre la tendance officielle, « constructive », représentée par le Commissariat du peuple à l'Instruction et le mouvement réel, « destructif », qui mobilisait des millions d'hommes. Les faits démontraient cependant que l'École pouvait être éliminée et remplacée en fournissant l'exemple pratique de formation de l'homme centrée davantage sur *l'apprentissage* que sur *l'enseignement*. On pourrait objecter que dans le procès éducatif, les deux termes sont parfaitement symétriques, mais ce n'est pas exact comme nous le verrons dans la seconde partie de l'article en traitant des mécanismes formateurs.

Le pivot de la prétendue *École unique du travail*, structure d'État, était le corps enseignant ex-tsariste, impliqué de force dans la réforme de la structure existante, réforme radicale sur le papier et toujours digne d'attention étant données les difficultés, mais confiée à une authentique couche sociale de l'ancienne société qui ne pouvait *enseigner* que ce qu'elle savait. À l'inverse, le pivot de la formation *extrascolaire* n'était pas un *corps enseignant communiste* (lequel d'ailleurs aurait été inadapté quant au nombre et à la préparation à cette tâche révolutionnaire) ni une armée d'enseignants, mais le corps vivant des classes paysannes et ouvrières et de l'Armée rouge immense et peu réduite dont les dimensions imposantes étaient rendues nécessaires par la guerre civile. La transmission du savoir ne se faisait plus à sens unique mais de manière interactive, horizontale : ledit enseignant ne s'en acquittait pas par métier ; pour communiquer le savoir, il devait l'acquérir et devenir partie prenante à la relation réciproque entre lui et ses « élèves ». Il était déjà quelque chose d'autre puisqu'il servait de truchement par lequel s'effectuait la transmission horizontale entre élèves qui, à leur tour, devenaient enseignants. Devant établir des liaisons de toute nature pour un apprentissage forcément relationnel, l'enseignant était en fin de compte celui qui *apprenait* le plus. Et la demande de savoir que la révolution avait élevée à la hauteur d'une véritable frénésie sociale, était irrésistible. Surtout, la transmission et les mécanismes qui la réglaient formaient un tout organique *au sein d'une classe monolithique* entendue non comme lieu clos d'enseignement, mais comme prolétariat sorti vainqueur du heurt des classes. La campagne pour l'instruction extrascolaire fortement voulue par Lénine et supervisée par Kroupskaïa était déjà une structure nouvelle de la société future.

La normalisation capitaliste et patriotique stalinienne la fit voler en éclats. L'école russe devint comme toutes les autres et plutôt pire parce qu'elle fut un instrument essentiel de la contre-révolution, repaire de fanatiques constructeurs de l'homme nouveau soviétique, stakhanoviste, scientifiquement perverti justement dans les matières les plus délicates comme la pédagogie, assimilable à l'homme fasciste et nazi en ce qui concerne sa sensibilité esthétique. L'enseignement secondaire et supérieur resta non seulement intact dans sa structure au moins jusqu'en 1928, mais continua à être élitiste en barrant l'accès aux ouvriers et paysans malgré le martèlement de la propagande. L'école engloutissait toute expérience révolutionnaire : quand en été 1918 le parti mit en train les premières facultés ouvrières, il se proposait d'en faire sortir en peu de temps un certain nombre de prolétaires bien préparés et en mesure de donner vie à des formes embryonnaires de contrôle ouvrier. Le début fut enthousiasmant, mais dès la fin de l'année le Commissariat à l'Instruction, obéissant aux

---

<sup>16</sup> Bettelheim, *Les luttes de classes en URSS*, p. 134.

terribles exigences de l'industrie, se mit à réduire la durée des cours en supprimant la partie de formation générale. Peu à peu, les instituts furent transformés en simples centres de formation professionnelle pour ouvriers spécialisés, semblables en tout et pour tout à ceux de l'Occident. Les diplômés qui en sortaient pouvaient accéder à l'université, mais leurs lacunes étaient telles que bien peu réussirent, les premières années, à parvenir à la licence. En peu de temps, tout l'appareil scolaire fut réduit à une chaîne de montage pour la production en série de sujets parfaitement calibrés, adaptés à la « construction du socialisme dans un seul pays ».

### **Fatras idéologique culturaliste**

Naturellement, le stalinisme a « construit » le capitalisme, moderne même, mais en même temps il fut une restauration gigantesque et durable de rapports « asiatiques » qui abusèrent les sociaux-démocrates de tout acabit, d'ailleurs faciles à abuser. On sait qu'en 1956, au XX<sup>e</sup> congrès du P.C.U.S., Khrouchtchev renia Staline mais pas le stalinisme qui triompha pour 30 autres années et plus (ou plutôt survit très fortement aujourd'hui même, y compris parmi les anti-staliniens). Cette acrobatie hardie se noua autour de la farce de l'abjuration à l'égard du totalitarisme identifié au manque de *démocratie*, de *culture* et donc de *civilisation*. C'était la même justification historique qu'avait alléguée la social-démocratie de la IIe internationale au temps de Staline : la dictature prolétarienne ne serait pas un instrument *spécifique* de la révolution anticapitaliste, où qu'elle éclate, mais une caractéristique *particulière* de la Russie *non civilisée*. Khrouchtchev, adoptant la position social-démocrate selon laquelle dictature prolétarienne signifiait stalinisme de marque spécifiquement russe, souscrivait nécessairement à une autre, acclamée au XX<sup>e</sup> Congrès : au lieu de « dictature prolétarienne », on devrait désormais écrire : « démocratie, culture, civilisation, émulation ». Quitte ensuite à recourir à la dictature et à la violence chaque fois que serait mis en cause le pouvoir des démocrates émulateurs, cultivés et déstalinisés. De même que les staliniens *non civilisés* avaient réprimé dans le sang les prolétaires allemands très civilisés de Berlin en 1953, les déstalinisés massacrèrent à coups de canon les prolétaires hongrois non moins civilisés, sept mois à peine après les grandes proclamations de démocratie et de civilisation qui devaient enterrer le stalinisme en même temps que la momie du défunt dictateur.

Bien sûr, le paramètre de la culture et de la civilisation n'est pas le plus adapté pour évaluer scientifiquement les faits, étant donné que les fascismes furent les meilleurs produits des deux. Démocratie, culture, civilisation, émulation, sciences et en général toute l'idéologie du stalinisme continuèrent à irriguer la société par l'intermédiaire de l'énorme encadrement de type scolaire, depuis les enfants enrôlés dans les « pionniers » aux anciens et puissants professeurs, des académies militaires à cette véritable école-secte que fut la Tcheka (plus tard Guépéou). Tout fut l'émanation directe du parti-État. La nature bourgeoise (et non « prolétarienne-dégénérée » ni simplement « bureaucratique ») de l'État russe est démontrée non seulement par sa persistance mais par sa manière de persister : pour accomplir pleinement ses tâches, l'État bourgeois a besoin d'être bien ferme dans le temps, d'impliquer de nombreuses générations, d'isoler de manière adéquate enfants, jeunes et adultes dans des compartiments étanches, de les forcer à absorber ce que transmet à sens unique un fonctionnaire de l'État sur la base d'un programme étatique quasiment immuable.

L'État russe ne pouvait être défini comme prolétarien parce qu'il n'était nullement un instrument *transitoire* de la dictature de classe en vue d'éliminer *toutes* les classes ; il avait au contraire hérité d'un code génétique pour se reproduire. Le problème de la formation de l'homme ne pourra emprunter la voie étatique, y compris pour éviter que l'État se perpétue à travers cet organe de reproduction qu'est l'École. L'enseignement d'État est adapté au réformisme social-démocrate de la seconde Internationale, mère des renégats de tous les

temps, y compris la période de restauration stalinienne grand-russe. Lénine avait été accusé par les renégats (en particulier austro-marxistes) d'« avoir oublié » l'école et la culture quand il affirmait que la révolution communiste en Russie signifiait « Soviets plus électrification » (c'est-à-dire pouvoir prolétarien plus développement des bases matérielles du socialisme). Staline, selon eux, avait corrigé l'erreur en ajoutant école et culture en grande pompe patriotique, mais il s'était trompé à son tour en maintenant la dictature.

Il faut mettre un peu d'ordre dans ce fatras idéologique. Les critiques de Lénine deviennent semi-critiques à l'égard de Staline auquel ils ne reprochent pas tant d'avoir raffermi l'État à partir de ses bases pour ainsi dire reproductives (famille, école, armée patriotique, etc..) que d'avoir stérilisé la démocratie des Conseils populaires, à savoir les Soviets. Cet embrouillamini a trait à un problème de cohérence logique : ces démocrates sociaux sont les ennemis de l'État totalitaire, mais ils veulent conserver les moyens qui servent à le perpétuer ; ils pleurent sur la stérilisation des Soviets sans s'apercevoir que ceux-ci deviennent précisément stériles parce qu'ils sont réduits à de petites assemblées parlementaires, à des « conseils » justement, non plus organes de la dictature de classe mais d'une démocratie capillaire.

Selon une version social-démocrate, celle de Bauer, Deutscher et compagnie, il manquait peu de choses pour arriver aux embrassades de tous les socialismes du monde, vu que Staline aurait pu recevoir les applaudissements des réformistes si seulement il avait été démocrate. Pour nous, Staline était vraiment un démocrate, mais les Bauer et Deutscher voulaient aussi évidemment les apparences, c'est-à-dire un Parlement traditionnel. Quoi qu'il en soit, ils reconnaissaient que la Russie stalinienne avait dépassé celle de Lénine étant donné qu'en plus des Soviets et de l'électrification, elle avait aussi bâti *l'École*. Le peuple russe avait été instruit, éduqué, élevé au niveau techno-idéologique occidental. Puisque telles étaient les prémisses de tout système démocratique, Staline avait inconsciemment ouvert la voie à la nouvelle Russie social-démocrate, libérale, parlementaire, pluraliste et électoraliste. Une variante de soutien à la position de Bauer-Deutscher était exprimée par le secrétaire de la IIe Internationale, Adler, qui voyait la Russie non tant comme démocratie potentielle ayant accédé à la culture, etc. que comme l'unique force militaire en mesure de sauver la démocratie contre les fascismes émergents. Pour Kautsky, au contraire, il en allait différemment : jusqu'à sa mort (1938), il soutint que la dictature était le mal absolu et que l'affront russe à la démocratie n'aurait pu être lavé que par une attaque armée des adversaires démocrates, de la même manière qu'à l'égard des fascismes. Comme on voit, les Bauer-Deutscher étaient plus clairvoyants que l'hypocondriaque Kautsky et ce dernier les attaqua pour l'optimisme manifesté à l'égard de la Russie cultivée.

Les errements de la politique opportuniste ne valent pas une digression, mais ils nous ramènent à notre recherche habituelle des invariants, c'est-à-dire des caractères communs au-delà des différences. Tant les possibilistes qui souhaitaient une évolution démocratique du stalinisme sans se rendre compte qu'elle se déroulait sous leurs yeux que les pessimistes à la Kautsky qui auraient rasé le Kremlin, communiaient dans la conception gradualiste de l'avènement du socialisme. Pour les deux courants, le socialisme serait arrivé par la voie pacifique dans les pays mûrs du point de vue capitaliste sous des formes excluant la dictature du prolétariat. En Russie au contraire l'inculture avait imposé une phase dictatoriale passagère (surmontable ou non), d'où la réalisation d'une transition radicalement différente de celle qu'on pouvait supposer dans des pays civilisés, c'est-à-dire scolarisés et imprégnés de culture. On dirait une blague : des gens qui vivaient le triomphe du totalitarisme fasciste et keynésien dans les pays les plus « civilisés » attribuaient les caractères du stalinisme totalitaire à l'arriération du tsarisme, à l'ignorance du peuple russe, au primitivisme des paysans, ensemble de facteurs qui, vu leur poids décisif, avait permis l'arrivée au pouvoir du « despote

asiatique » Lénine (thèse désormais universelle de l'anticommunisme).

Lénine donc, au contraire de Staline, ne se serait pas ce soucier de l'école, de la culture du peuple russe ni d'édifier la civilisation. Pour notre part, à l'inverse, nous reliant à l'anticulturalisme de la jeunesse socialiste de 1912-13, nous voyons dans la méthode rigoureuse que Lénine fut amené à représenter comme individu, la fusion entre l'instinct révolutionnaire du prolétariat russe et la capacité de son parti à rester attaché à l'avenir international de la révolution. Lorsque en avril 1917, Lénine, à peine descendu du train en gare de Finlande, tourna le dos aux délégués du gouvernement provisoire et sauta dans la fameuse auto blindée, il n'exhorta pas les ouvriers à aller de l'avant avec le programme social-démocrate-bourgeois russe, mais à ce que leur révolte soit l'avant-garde de la révolution internationale.

Le prolétariat russe, organisé dans des usines très modernes (elles étaient à la pointe du progrès), non corrompu encore par la pratique suicidaire du réformisme et donc en mesure de développer cette « spontanéité » spéciale (induite par sa situation matérielle) non plus aveugle et dirigée contre les effets de la misère sociale, mais active et rationnelle, dirigée contre ses causes, s'était lié au programme révolutionnaire et avait su entraîner 120 millions de paysans dans sa lutte. Tandis que les représentants de la culture russe, des monarchistes-constitutionnels aux socialistes-révolutionnaires, fouillaient parmi les résidus de la culture du passé, les prolétaires analphabètes faisaient sauter les barrières qui les séparaient de l'avenir. Et ils « firent » une antiÉcole.

*L'instinct* révolutionnaire est inversement proportionnel à la *culture* que chacun peut absorber dans la société actuelle. Il était insensé d'imaginer que la reconstruction stalinienne de l'École avec ses lieux, ses programmes et jusqu'à ses édifices plus monstrueux que ceux du reste du monde bourgeois, guiderait le « peuple » russe vers le socialisme :

« Absurde est donc l'historiette selon laquelle Staline s'engagea sur la voie de la demi-culture<sup>17</sup> scolaire et grâce à elle porta le peuple russe à la hauteur du socialisme. Par ce moyen, il ne fut porté qu'à la hauteur de la bêtise bourgeoise, hérissée de technologies et d'académies, de cérémonies hypocrites des augures modernes de la science prétendument en progrès dans un monde qui régresse honteusement. »<sup>18</sup>

La bourgeoisie avait accompli une révolution grandiose. Elle avait brisé l'antique immobilité et provoqué une puissante accélération sociale. Elle l'avait fait au profit d'une classe mais aussi, objectivement, à celui de l'avenir de toute l'humanité. Le résultat historique ayant été atteint, cette même classe ne put réitérer ce procès. C'est pourquoi il ne fut pas donné au stalinisme de reproduire la grandeur originelle, il ne put « construire » que des écoles, non le socialisme, sans programme révolutionnaire mais physiquement avec ses chantiers et ses maçons. Pour donner de *nouvelles* enveloppes adaptées à la culture *ancienne*.

## Le destin de l'école

La critique démocratique du concept de « dictature du prolétariat » — qu'elle soit socialiste, anarchiste ou gauchiste — se fonde sur la légende idéologique selon laquelle les communistes, au lieu de travailler pour une société libérée des chaînes de classe, enfin devenue humaine, entreraient en conflit avec leur propre programme et conserveraient le

---

<sup>17</sup> It. : *culturetta*.

<sup>18</sup> Bordiga, *La « maladie infantile », condamnation des futurs rénégats*, ch. III (« Points cardinaux du bolchevisme »). Traduit par nos soins.

pouvoir pour lui-même comme expression d'une nouvelle classe. Le fait est que l'idéologie adverse ne parvient pas à s'extraire de l'état présent et à concevoir un monde sans classes, bien que l'humanité ait vécu des millions d'années sans du tout les connaître. Quand elle fait sienne cette idéologie sans même qu'il existe d'intérêts de classe à expliquer cette capitulation devant elle, cela signifie qu'on est mal parti. On n'est pas seulement rivé à la vieille société, on est carrément en arrière de la bourgeoisie elle-même puisqu'on renonce à sa plus importante découverte : les espèces évoluent en passant par des métamorphoses radicales, des mutations, des révolutions en somme.

À la veille de sa révolution, la bourgeoisie revendiquait la liberté élémentaire d'enseignement et de formation comme programme en devenir de la société capitaliste. Ce programme n'avait pas encore été réalisé dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est pourquoi Marx le reprit dans le *Manifeste*. Aujourd'hui, non seulement l'histoire a satisfait ses exigences concernant l'école, communes à la bourgeoisie et au prolétariat, mais elle a fortement anticipé la société future dans tous les domaines en suscitant les immenses forces productives sociales qui permettraient, à condition d'être libérées, de dire adieu au monde de la nécessité, de faire travailler les machines à la place des hommes, d'utiliser l'énergie solaire, d'harmoniser les rapports entre l'homme et la nature, etc. Par conséquent, les tâches de la dictature prolétarienne deviennent toujours plus « techniques » et moins « politiques » (les guillemets sont indispensables : pour nous, en toute logique, il n'y a pas d'opposition entre les deux termes), comme ce fut d'ailleurs prévu par Lénine lui-même en comparant la Russie et l'Allemagne de son temps.

Nous n'avons pas de raisons de principe — nous ne sommes pas des utopistes anarchistes — qui nous mènent à refuser que l'État prolétarien exerce un contrôle dans la phase de transition, y compris par des moyens coercitifs et totalitaires du type de ceux qu'utilise la bourgeoisie s'ils devenaient nécessaires pour contrer des tentatives contre-révolutionnaires. Mais, comme on l'a souligné au début, le capitalisme est à ce point historiquement mûr que le problème du contrôle de la production et de la reproduction sociale ne se pose plus en termes de *négation*, *limitation*, *coercition*, mais de *libération*. Au point de rendre évident que la vieille polémique libertaire contre les communistes au sujet de l'État a perdu tout sens, de même que la conception fruste de la nouvelle société qui avance par décrets et contraintes.

Une fois vaincue politiquement et militairement (y compris par la révolte de ses propres hommes et de ses structures armées comme dans toute révolution), la bourgeoisie n'aura pas de grandes possibilités d'inverser la marche de l'histoire. Les réseaux de formation sont aujourd'hui de fermes organes de la société bourgeoise et, en même temps que les réseaux d'information, de communication et de transport, matérialisent son cerveau collectif, son système nerveux. Le mouvement révolutionnaire héritera de l'industrie et des infrastructures mais pas de l'appareil scolaire ni même de celui de l'information. Maîtres, professeurs, élèves, journalistes, artistes, etc. s'aligneront sur les différents pôles en lesquels se scindera la société et, ce faisant, désintégreront les appareils dont ils font aujourd'hui partie, laissant place à ceux qui se formeront.

Quand on affronte le problème de l'éducation et de la formation, il faut aller bien au-delà du domaine de l'École au sens strict. Dans un sens, on y est forcé. On ne peut parler d'éducation en se référant simplement à l'enseignement et à la nécessité du contrôle de l'éducation par le nouvel État prolétarien. Depuis longtemps, l'École est utile au contrôle étatique en perpétuant ou plutôt en fossilisant l'idéologie dominante, et ne peut être recyclée en tant que nouvelle superstructure. On pourrait d'autre part objecter qu'il existera quand même une sorte de *structure* adaptée au savoir de l'espèce. Il en existera certainement, nous le verrons, mais ce ne sera ni un *appareil* spécial ni une entité *autogérée* comme le voudraient

certaines libertaires. Il n'y aura pas d'École *virtuelle* autour d'un recueil des immenses connaissances de demain comme ce fut le cas avec l'Encyclopédie des « Lumières » bourgeoises. Les nouvelles générations n'auront pas à puiser à une source naturelle, à la Rousseau, lequel voulait que l'individu soit livré à ses propres sens, instincts, conscience, de manière isolée, afin de se former sans préjugés ni contraintes comme l'homme originel. On ne retourne pas en arrière. La pédagogie de Rousseau avait déjà été enterrée par ses collègues encyclopédistes (en particulier par Diderot) et aujourd'hui la connaissance est plus que jamais un fait social d'interdépendance ; elle a ses lois, ses structures, sa dynamique et produit d'énormes effets sur la nature environnante.

Durant la guerre civile, les détachements de l'Armée rouge chantaient — significativement et sans contradiction — la Marseillaise, poussés à le faire en tant qu'instrument de deux révolutions en une, celle bourgeoise et celle prolétarienne ; ceux de la nouvelle révolution, au cas où il leur viendrait l'envie de chanter, n'iront certainement pas récupérer les chants révolutionnaires de l'ennemi.

### **Des anticipations frustes, mais encore en avance**

Dans une première phase, la bourgeoisie agit au sein de la société féodale en y introduisant des changements réels et, par l'intermédiaire de ses manufactures, ouvriers et marchés, elle en fait effectivement sauter les fermetures. Elle est en même temps produit et facteur du changement. Par la suite, classe désormais victorieuse, elle traverse un stade réformiste-démocratique et réalise son programme de classe. Dans son histoire, elle agit donc de manière très particulière : elle réalise d'abord la production libre et le marché ; puis, quand ces résultats viennent heurter les limites de la société féodale fermée, elle revendique des libertés démocratiques et institutionnelles contre le pouvoir constitué ; enfin, elle passe à nouveau de la revendication à la réalisation en se renforçant, s'internationalisant en même temps que le marché mondial. Chaque *réalisation* devient immédiatement la base d'une nouvelle *revendication* de sa fraction la plus avancée parce que, dans sa phase ascendante, cette classe

« ne peut exister sans révolutionner en permanence les instruments de production, donc les conditions de la production, donc l'ensemble des rapports sociaux »<sup>19</sup>.

Quand la lutte contre les résidus de l'ancienne société féodale est encore vive et que se forme l'État bourgeois moderne, les revendications de la bourgeoisie et du prolétariat ont de nombreux points communs. Dans la période d'affermissement du pouvoir bourgeois s'ouvre un bref épisode où les fractions de la bourgeoisie se polarisent autour de deux attitudes fondamentales : d'une part la conservation pure et simple du pouvoir, de l'autre la poursuite de la progression par l'amélioration du système. À ce stade, qui coïncide avec les origines du mouvement prolétarien de classe, les revendications de ce dernier n'ont de points communs qu'avec la partie avancée de la bourgeoisie, telles celles qu'expose le *Manifeste* :

« Éducation publique et gratuite de tous les enfants. Abolition du travail des enfants en usine sous sa forme actuelle. Combinaison de l'éducation et de la production matérielle [...]. Position des communistes à l'égard des divers partis d'opposition. [...] Les communistes travaillent partout à l'union et à l'entente des partis démocratiques de tous les pays »<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> *Manifeste du Parti communiste*, trad Bottigelli (Aubier 1972), 2<sup>e</sup> éd. Flammarion 1998, p.77.

<sup>20</sup> Id., p.101 et p.117-118.

Mais bientôt, presque partout, le mouvement prolétarien commence sa bataille historique contre les réformistes. Les exigences prolétariennes de réforme, d'abord justifiées par l'immaturité du mouvement, deviennent bien vite du « réformisme » et ceux qui les soutiennent ne font plus partie de la « droite » ouvrière mais de la « gauche » bourgeoise infiltrée dans les rangs du prolétariat. La revendication de *réforme sociale* — imposée souvent au prix de dures batailles — perd peu à peu de son importance avec le développement de la lutte de classes. Rapidement phagocytée par l'avancée du suffrage universel et du parlementarisme, elle perd tout rapport avec les exigences réelles des prolétaires en général et d'autant plus avec celles des socialistes, puis des communistes. Dès lors, quiconque prétend remplacer la phase dictatoriale suivant la conquête du pouvoir par une simple politique de refonte de la société est un partisan de la bourgeoisie réformiste. Ceci est aussi valable pour l'École, serait-ce dans la période de rodage de la nouvelle société et d'application du programme immédiat.

Le plus haut point de l'activisme réformiste bourgeois s'est manifesté au comble de la puissance sociale du capitalisme. Dans cette phase ultime où la société a revêtu tous les aspects du *fascisme*, le Capital développe des formes de contrôle central sur l'économie où production et distribution sont en partie planifiées par l'État et où l'éducation sort des écoles pour entrer dans la formation générale de l'ordre capitaliste. Non seulement marches et rassemblements, indices de sociabilité primitive, mais aussi conciles, congrès, conventions et cours de toute nature marquent en somme la naissance d'« écoles » *extérieures* à l'École proprement dite, agrégation d'individus produisant information et formation, surtout par les canaux désormais traditionnels de la communication. Voilà le programme « d'instruction permanente » de l'UNESCO qu'on peut résumer ainsi : a) crèche et écoles maternelles pour les rudiments pratiques et les premières formes de socialisation en dehors de la famille ; b) éducation des parents par des canaux institutionnels appropriés et des programmes des *mass media* ; c) École réformée selon les théories pédagogiques et didactiques modernes avec introduction de technologies informatiques ; d) mise à niveau scolaire des adultes ; e) amélioration de la didactique indirecte grâce aux moyens de communication de masse ; f) utilisation massive de la psychologie et des techniques d'instruction programmée.

Nous n'avons aucune réticence à affirmer que le programme de l'UNESCO est un projet de réforme infrafasciste et que ce qui s'en approche le plus est le réformisme gauchisant et brouillon des Berlinguer et De Mauro de chez nous [...]. Nous avons toujours dit que vis-à-vis de la démocratie, le fascisme n'est pas un retour au passé, mais qu'au contraire il exprime en même temps un bond en avant et une continuité en accomplissant les vieilles exigences réformistes et, au risque de scandaliser certains, démocratico-populaires. Cette vérité tant de fois assénée — et démontrée — par notre courant est admise par les bourgeois eux-mêmes qui, se ralliant au fascisme, démontrèrent que le mouvement n'était pas seulement un ramassis de types infréquentables mais un mouvement social moderne et mondial d'autodéfense du capitalisme. Un dignitaire profondément fasciste comme Bottai qui s'occupa de l'École, des prétendus biens culturels et des productions esthétiques, tenait beaucoup à rappeler aux adorateurs du crétinisme parlementaire et même à ses compagnons d'armes que le fascisme, loin d'être un régime du passé, était au contraire allé au-delà de la société bourgeoise en réalisant la « véritable » démocratie. N'avait-il pas éliminé les conflits de classes en amenant tous les hommes au même niveau juridique ? En mettant patrons et ouvriers non plus face à face, mais en les unissant vers le même but au sein de l'État corporatiste ? En promouvant ce système d'assurances sociales figurant dans le programme socialiste et que les partis ouvriers n'avaient jamais réussi à réaliser ?

Ce ne sont là bien sûr que des bêtises bourgeoises au même titre que toutes celles débitées en régime démocratique-parlementaire, mais elles viennent historiquement *après* la

démocratie. Les oppositions internes au Parti fasciste portaient aussi, il est vrai, sur les formes de la superstructure, puisque Bottai se prodiguait tant sur le front de la presse « culturelle », cherchant à éviter la standardisation du « style » fasciste, que sur celui de l'éducation proprement dite. À la base du nouveau programme de formation qui devait partir des niveaux inférieurs et impliquer, au sommet, les universités, il devait y avoir

« la volonté de substituer à une école bourgeoise par principe et par politique, une école populaire qui soit vraiment celle de tous et qui réponde aux besoins de tous. L'école doit être au plus haut point éducative : d'où la greffe totale du travail sur l'étude et de l'étude sur le travail »<sup>21</sup>.

On ne parle pas de *réforme* mais plutôt de substitution, et en outre la dernière phrase est un écho aussi paradoxal qu'exact du programme de Marx. Le programme idéaliste, et inspiré par Croce, de la réforme Gentile, non encore fasciste, était jeté aux orties en faveur de celui, « activiste », de Dewey. L'homme ne devait pas être asservi à la machine mais servi par elle et l'État devait fournir les moyens éducatifs « pour conduire la pensée de l'ouvrier au-delà de son outil de travail ». La guerre bloqua la réalisation du programme fasciste pour l'École ; après 1945, il y eut même régression à Gentile (et à Croce, Gramsci... jusqu'à 68 qui découvrit avec 30 ans de retard ce notionnisme<sup>22</sup> que Bottai voulait éliminer avec la Charte de l'École). Tandis que l'école se renforçait en tant qu'appareil, inaccessible à tout changement véritable, naquirent en réaction, au cours du XXe siècle, de nouvelles théories, avec Dewey à la source, unissant de manière indissoluble connaissance et travail pratique, déscolarisation et auto-éducation, en des tentatives officielles ou hérétiques d'individus qui luttèrent pour secouer l'immobilité de l'École de leur temps, tels Decroly, Claparède, Steiner, Makarenko, Montessori, Piaget, Suchodolski, Illich, Ausubel, Bruner et tant d'autres.

## Licencier l'État et donc l'École

Bien sûr, pour trouver une conception vraiment non « scolaire » (au sens actuel du terme) de la formation humaine, il faut remonter au communisme primitif, aux utopies ou aux îlots communautaires réalisés par l'Église au cours de son histoire millénaire, avant que ce même organisme social n'invente l'École moderne. Mais en lisant que le fasciste Bottai, dans le cadre d'une réforme de l'État bourgeois, projetait de greffer concrètement la méthode évolutive de Dewey, fondée sur les relations dynamiques entre organismes et milieux, sur la conception marxiste de la suppression de la dichotomie étude-travail (nous ne savons pas ce qu'il en connaissait, mais il a certainement consulté Volpicelli, disciple de Dewey), nous ne pouvons nous passer de le comparer aux projets déments de type bureaucratique-entrepreneurial et méritocratique des Berlinguer-De Mauro assistés de la cohorte parasitaire C.G.I.L.-Ecole [...].

Nous avons rappelé que l'anarchisme refuse la dictature du prolétariat au moyen de l'État et du parti sous prétexte qu'au lieu de s'éteindre ces derniers se perpétueront ainsi que leur dictature ; penser qu'il puisse en aller autrement serait utopique. Nous sommes habitués aux paradoxes et nous ne trouvons donc pas étrange que les utopistes nous taxent d'utopisme, mais un minimum de connaissance des procès historiques devrait amener quiconque à saisir au moins le caractère transitoire des formes sociales. Il est en effet évident, même pour le sens commun, qu'elles ne sont pas éternelles. Si, nous l'avons vu, la réalisation de certains éléments de transition est déjà en acte dans la société la plus développée, alors la fonction de l'État se

---

<sup>21</sup> Giuseppe Bottai, *La Carta della scuola*, Mondadori, 1939. Ouvrage non traduit à ce jour (10/2009).

<sup>22</sup> « Culture fondée sur des procédés purement mnémotechniques » (dictionnaire Garzanti).

rapprochera toujours plus de celle de syndic de faillite de l'ancienne société en vue de la liquider.

Afin que l'État, dans la période où il sera nécessaire, n'ait pas de tâches « constructives » mais seulement celle de guider le passage à la nouvelle société développée, il faudra que, dès la phase de transition, les organismes de planification industrielle et sociale à tous les niveaux se forment à l'intérieur de la structure organique de la société et non dans un organisme séparé. La dictature du prolétariat utilisera donc force militaire et terreur partout où les conditions matérielles de défense du pouvoir politique rendraient nécessaire une puissante coercition mais, une fois l'ouvrage achevé, l'État sera licencié sans espoir de retour. Même chose pour le parti à moins d'imaginer sa future fonction non plus en tant qu'organe de lutte contre les autres partis mais en tant qu'une des formes sous laquelle se manifesterait le nouveau cerveau social<sup>23</sup>. Tout ceci est valable, à plus forte raison, pour l'École.

Dans la mesure où, dans la société bourgeoise, il y a toujours besoin de plus d'État (n'en déplaise au bruyant libéralisme), c'est justement sa présence accrue dans la vie sociale qui amènera une situation où, ayant déjà joué son rôle centralisateur, planificateur, régulateur de l'économie, etc., il tendra à disparaître en tant que tel en abandonnant les fonctions organisatrices à de nouvelles structures sociales. L'exemple que nous avons donné dans le numéro cinq de la revue à propos de l'agriculture, devenue *service national* pour l'alimentation (comme les pompiers, les Eaux et Forêts et l'institut des statistiques dans leurs domaines respectifs) vaut aussi pour l'Instruction, les spectacles et la culture. En tant qu'expression de l'idéologie de la classe dominante, ce sont des services validés par l'État. Dans la mesure où l'État s'en empare, la dictature prolétarienne aura une tâche destructrice en moins et une base toute prête d'où partir pour développer la nouvelle société.

## Impossible réforme

Qu'est exactement « l'École », cette institution particulière que tout le monde voudrait aujourd'hui réformer (sans y réussir) et que la révolution russe n'est pas parvenue à éliminer ? Ce monstre qui absorbe une énergie sociale immense en immobilisant durant des années des milliards d'individus dans des sortes de ghettos sans les faire participer à la production et à la reproduction sociale ? Cette fabrique d'homologation qui possède en plus l'exclusivité tant de la louange que de la fausse critique de soi-même ? Rien au monde n'a produit autant de matériel autoréférant, métascolaire, que l'École, de Saint Augustin à nos jours.

L'École généralisée est une institution exclusivement bourgeoise et de plus assez récente, étant donné que, sous sa forme actuelle, elle n'a pas encore 200 ans. En Italie, la première loi instituant l'École d'État primaire et gratuite fut promulguée à Naples, en 1810, par Murat, mais n'eut pas le temps d'être appliquée du fait de la restauration. L'École publique proprement dite fut introduite en 1859 par le Piémont ; étendue successivement à toutes les régions annexées, elle résista jusqu'à la réforme Gentile de 1923. Son histoire n'est pas très différente dans les autres pays.

C'est donc le capitalisme lui-même qui a introduit l'École populaire et gratuite. Par la suite, il l'a rendue obligatoire au même titre que le service militaire. Avec plus ou moins les mêmes motivations que pour l'armée de volontaires d'aujourd'hui, il est en train de la rendre fondamentalement volontaire et « professionnelle ». De même que le soldat ne reste plus à la caserne, ayant envahi une société militarisée où guerre et paix sont une même chose, de même l'École est sortie des salles et s'est répandue sur tout le territoire, imprégnant l'industrie, les

---

<sup>23</sup> Cf. les *Thèses de Naples* du PCI, 1965.

services et le syndicat : telle est la société des « cours de formation ». Il faut se demander comment un jeune, après 20 années d'école, n'est pas encore *formé*. Nous n'analyserons pas les diverses théories *scolaires* sur l'École, ni les orthodoxes ni les hérétiques. Une phénoménologie à ras de terre nous suffira, tirée d'observations de l'industrie qui a besoin de gens en mesure de produire et des remarques de quelques scientifiques courageux qui ne se consacrent pas nécessairement à la question sociale mais qui ont dû lutter *contre* l'École.

La première remarque porte sur le caractère obligatoire. Dans les années 60, un courant ayant d'assez nombreux adeptes — le représentant le plus connu en était Ivan Illich — proposait une « déscolarisation de la société ». C'est-à-dire qu'il proposait de mettre fin à l'hypocrisie de l'École pour tous, de la privatiser complètement, de faire payer les frais sur les profits, de lui abandonner les rejetons des bourgeois et d'imaginer des structures alternatives pour une autoformation des autres membres de la société, enregistrable sur une *carte de crédit éducatif*. Ce courant qui semblait oublié est en train de refaire surface dans le sillage de la formation extrascolaire qui apparaît (mais ne fait qu'apparaître) comme une réalisation tardive de ces hypothèses théoriques. Nous sommes toujours dans le cadre de la réforme : à côté de l'école habituelle pour les bourgeois devraient naître des *îlots* populaires d'autoformation. L'hypothèse pourrait être confondue avec celle des noyaux russes d'instruction extrascolaire, mais il s'agit de tout autre chose. On ne peut *prescrire* à une société d'être ce qu'elle n'est pas : si elle n'est pas grosse d'une révolution, elle est contrainte à se reproduire *sous n'importe quelle forme*. Cette velléité réformiste sera facilement démasquée à l'aide du paradoxe logique défini par Bateson et ses collègues comme étant générateur de schizophrénie : *prescrire* à un enfant « sois spontané ! », « va jouer ! », « tu dois être gentil avec moi ! », peut à la longue causer de sérieux dégâts. C'est comme prescrire au marché « soit libre ! » et promulguer une loi totalitaire contre la tendance naturelle du capitalisme au monopole. Au fond, le système stalinien, lui aussi, était fondé sur un paradoxe logique d'une énorme puissance dévastatrice étant donné que l'homme soviétique était soumis, du berceau à la tombe, à l'injonction : « soit communiste ! », tandis que sa vie quotidienne consistait sans cesse à avaler une camelote anticommuniste comme l'émulation stakhanoviste, la Sainte Famille, le travail sacré, le patriotisme, l'Église-parti avec sa liturgie, les camps de concentration, etc., jusqu'aux procès et à l'exécution de la vieille garde bolchevique. Voilà des exemples de ces situations sociales où la prescription contraste avec la nature de l'action. La révolution russe avait porté une vague d'enthousiasme sincère pour le problème de l'instruction comme fondement pour former l'homme nouveau. L'ouvrier et le moujik qui apprenaient à lire et écrire entraient vraiment dans un monde de nouvelles relations et, avides de matériel pour élargir ce monde, ils se jetaient sur les pauvres bibliothèques de Lénine. Mais il y avait eu rupture révolutionnaire avec le passé. Sans cela, le mécanisme ne fonctionne pas. Aujourd'hui, il existe partout des bibliothèques enfermant des millions de volumes à emprunter à volonté, mais aucune ne devient un centre d'autoformation ni ne le deviendrait même si le gouvernement publiait un décret de plus.

### **Savoir-marchandise et investissement scolaire**

La seconde considération concerne la capacité de régénération de l'École. Elle doit être bien grande si les baïonnettes de l'Armée Rouge révolutionnaire, celles-là mêmes qui immobilisèrent cinq armées de gardes blanches russes et quatre étrangères (deux de l'Entente, une Allemande et une Polonaise) ne furent pas en mesure de fournir un antidote dictatorial. Ce ne fut pas par insouciance mais par impuissance réelle à l'égard d'une force qui se révélait objectivement supérieure même si elle apparaissait comme un problème secondaire. Lounatcharski dû subir les semonces de Lénine, mais jamais ce dernier n'ordonna d'en finir

avec l'École et avec sa réforme.

L'École ressemble beaucoup à l'Église ou au parti stalinien. Même si elle est une émanation de l'État, elle représente une communauté autonome et même autoréférente. Elle prétend être universelle parce que le savoir appartient à tous par-delà les générations, mais ce dernier est un instrument de classe dans cette société. Elle est affectée à l'enseignement en vue du travail mais, nous l'avons déjà dit, elle met 20 ans pour produire de médiocres diplômés dont le monde de la production ne sait que faire et qu'il doit instruire à nouveau (les exceptions sont toujours dues à l'interaction de « l'étudiant » et du monde extrascolaire favorisant l'autoéducation). Elle a ses mythes, ses liturgies, ses pères fondateurs et ses représentants extérieurs. Elle se divise en courants, chacun ayant ses belles hypothèses, y compris hérétiques, sur sa fonction et sa structure. Elle n'est pas simplement un instrument apte à enseigner aux jeunes, c'est un réservoir d'idéologie.

Elle sert par-dessus tout à reproduire la duperie de la démocratie et de l'égalité. Dans un passage de son *Journal*, le grand physicien Feynman fait le récit d'un congrès universitaire sur « l'éthique égalitaire dans l'enseignement » où une sorte de jésuite ne cessait de répéter de manière obsessionnelle qu'à cet égard le problème central était la « fragmentation du savoir »<sup>24</sup>. Et il le tourne en dérision puisque, dans le même temps, l'éducation *doit* produire séparation, inégalité et universalité. De même que les cellules staminales (universelles) de l'embryon produisent les cellules différenciées d'organes ou fonctions diverses, de même, dans une société organique, la fragmentation du savoir est inévitable, étant donné que personne ne pourrait songer à absorber seul tout ce qui est connaissable. Comme d'habitude, la solution ne réside pas dans l'individu mais dans des organismes sociaux qui sachent ou puissent réaliser la synthèse des fragments et inégalités indispensables.

Il devrait paraître évident à tout observateur raisonnable qu'à l'école on ne produit rien de ce qu'on prétend y produire, du savoir à la capacité d'affronter la vie sociale. Comme toutes les églises ou comme les partis bourgeois, l'École, en plus d'engendrer ses propres mythes, les utilise en circuit fermé : pour faire partie de sa structure, il faut les absorber et les faire absorber aux autres, d'où il résulte que, pris dans ce cercle vicieux, l'individu devient tout à fait incapable de se mettre en rapport avec la réalité *extérieure* (et jamais adjectif ne fut plus riche de signification). De même que la société dont elle est l'expression, elle ne produit aucun élément qui puisse s'intégrer à un tout, puisque le tout ne pourra jamais rendre organique ce qui ne l'est pas en l'englobant, le transformant et l'utilisant. Comme tout cercle fermé de la société, l'École se dote, en son sein, de procédures neutralisant les réactions et les comportements individuels susceptibles de démasquer l'escroquerie de la démocratie et de l'égalité. Si tout ne se passe pas comme prévu, l'ensemble du système scolaire, de l'individu aux groupes et aux courants, théoriserait que tout n'a pas été fait pour atteindre le résultat et contribuerait à renforcer la liturgie, l'idéologie et lui-même dans son intégralité. Il voudrait ressembler davantage à la société « productive » et transformer par exemple les écoles en entreprises et ceux qui enseignent en adorateurs obtus du marché. Il voudrait installer la méritocratie parmi les enseignants et les jeunes en attribuant débit ou crédit sur le « notionnisme<sup>25</sup> » quantifié. Il est alors évident que les structures de l'École-entreprise ne contiendront rien d'autre que des proviseurs-managers, des enseignants-fonctionnaires du Capital et une masse de millions d'étudiants-consommateurs au portefeuille bien rempli de titres en tout genre.

L'enseignement est le service vendable : c'est la marchandise qui sort de l'École ; il n'y

---

<sup>24</sup> Il s'agit vraisemblablement des *Leçons sur la physique*.

<sup>25</sup> Cf. note 22.

a plus d'apprentissage, c'est un problème individuel qui se résume après la vente. Il faut se faire à cette idée : l'École n'est pas nécessaire afin que chacun se débrouille pour apprendre. Pas de réforme donc, seulement l'élimination. Il ne peut y avoir rien d'autre dans le programme immédiat de la révolution. Comment pourrait être sauvé un appareil fondé sur la fossilisation de la connaissance en une fiction d'enseignement et d'apprentissage (deux formes se faisant face comme deux mondes séparés, incarnés par des enseignants et des élèves qui s'identifient à leur rôle en perdant toute relation au monde de la vie et de la production) ? Nous en sommes à l'École-télévision où celui qui transmet décide quoi transmettre et le spectateur absorbe avec la seule possibilité de faire un peu de zapping entre des programmes équivalents.

Une étude du sociologue Ivar Berg (*The great training robbery*<sup>26</sup>) sur l'efficacité sociale de l'École aux États-Unis montre qu'il n'y a pas de relation entre les matières sur lesquelles un étudiant a travaillé et les résultats obtenus quand il trouve un travail en rapport avec ces matières. La seule relation observable et quantifiable est celle existant entre la somme dépensée pour « l'instruire » et le revenu qu'il percevra dans la vie postscolaire. L'École est donc un service payé par l'ensemble de la société afin qu'une partie de ses membres utilise une forme particulière d'investissement de capital où le profit est proportionnel au capital investi indépendamment de la compétence acquise. Ce système produit des étudiants dans le cerveau desquels est infusé le principe du rendement économique. Cet effet est pleinement obtenu avec la prolifération de cours d'entreprise, régionaux, provinciaux, municipaux, privés, souvent payants et souvent pures et simples escroqueries. Ici, le rapport investissement-profit est immédiatement visible tandis qu'on voit beaucoup moins la pieuvre scolaire s'aventurer en dehors de ces édifices spéciaux. Au-delà des années fixées par la loi, l'obligation formelle disparaît pour la période allant jusqu'à l'âge de 32 ans où le jeune peut être pris en charge par des contrats de formation, mais l'obligation effective demeure étant donné qu'il ne trouve pas d'occupation rétribuée et doit continuer à vivre dans sa famille.

---

<sup>26</sup> Ouvrage paru en 1970. Non traduit à ce jour (10/2009).



## DEMAIN

### Formation et physiologie de l'apprentissage

Le programme communiste n'admet pas la survivance de la division du travail ni même la migration continuelle des hommes vers les moyens de production. Ce sont ces derniers qui doivent être adaptés à l'homme et non l'inverse. Alors, même le système d'apprentissage, le système intégré de la connaissance, devra effectuer demain ce renversement général de la praxis et s'adapter à l'homme, tant au sens biologique que social. Aujourd'hui, le comble du réformisme scolaire consiste à adapter de nouvelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage à l'École existante.

Nous avons vu que l'École, publique ou non, est l'État. L'École privée vit en grande partie en vendant sa marchandise de manière autonome, mais son indépendance idéologique est nulle, étant donné que les programmes scolaires, même lorsqu'ils ne sont pas rédigés dans les bureaux de l'État, sont en tout cas le produit de la société qui leur donne naissance. L'École populaire moderne, quoi qu'il en soit, est née étatique. En Italie, nous l'avons déjà rappelé, la loi instituant l'École publique élémentaire gratuite et obligatoire est de 1859, même si jusqu'à l'avènement du fascisme (réforme Gentile de 1923) l'obligation était largement ignorée. Dans une des deux adresses de la 1<sup>re</sup> Internationale, Marx faisait remarquer que l'École élémentaire publique et gratuite des États-Unis devait être prise en exemple par le programme du prolétariat allemand. Aujourd'hui, dans le monde entier, l'État est le gestionnaire primordial de l'École et il n'y a plus d'exemple à imiter. C'est l'État qui élabore les programmes scolaires, qui fixe ce qu'il faut enseigner à quelques milliards de jeunes, qui codifie des programmes standardisés et relevant de l'idéologie dominante, y compris ceux qui semblent les moins suspects, tels les programmes « scientifiques ».

Étant donné que le type de connaissance transmise par l'École est une des formes de la superstructure générale de tout mode de production, il est clair que les transformations dans la structure de la connaissance ont toujours exigé du temps, jamais moins d'une génération. Mais les instruments pour imposer le changement pourront être immédiatement saisis : ce qu'on sait aujourd'hui sur l'apprentissage et sur les relations cerveau-monde extérieur par l'intermédiaire des sens est certainement suffisant pour un changement radical de cap dans le domaine de la formation de l'homme ; c'est pourquoi les communistes, une fois obtenu le pouvoir et devant affronter le programme immédiat de la révolution, n'auront plus besoin de « découvrir », sur la base de la nouvelle situation, ce qui sera utile pour prendre les mesures révolutionnaires. Les connaissances actuelles montrent déjà la voie parce qu'il est possible, grâce à elles, de tracer un schéma d'enseignement-apprentissage fondé sur les mêmes déterminations matérielles qui nous ont fait ce que nous sommes.

Pour l'espèce humaine de la société libérée du Capital, une physiologie de l'apprentissage (étude de la structure des organes sociaux en fonction du savoir d'espèce) ne pourra être très différente de la physiologie biologico-sociale qui a accompagné ce qu'on appelle *l'hominisation*, du premier australopithèque, fabricant occasionnel de pierres taillées, à l'homme capable de planifier sa propre existence. Le même procès qui a donné lieu à l'espèce *homo* en des millions d'années sera comprimé en un temps infiniment moindre et formera l'enfant, le jeune, l'adulte et l'ancien dans une « école » qui, à l'instar du travail, coïncidera avec la vie.

Descartes a produit un des aphorismes les plus célèbres de l'histoire de la connaissance : *je pense donc je suis*. Séparant ainsi le corps de l'esprit. Pris à la lettre, comme

il est d'usage de le faire encore aujourd'hui, la réalité y est strictement renversée, tant en ce qui concerne l'homínisation et le développement social qu'en ce qui concerne la structure du cerveau humain et donc de l'apprentissage : *l'homme est, donc il pense*. Comprendre comment « fonctionne » le cerveau aide à comprendre en quoi consiste vraiment le problème d'une théorie de la connaissance et de la formation de l'homme. L'organe cerveau peut être étudié selon le réductionnisme cartésien quant à ses parties constituantes et leurs fonctions mais en tout cas jamais séparément *du corps et de la société dont il fait partie*. Ceci est une donnée acquise.

En étudiant la structure du cerveau humain, ce qui saute d'abord aux yeux est la dialectique de la quantité se transformant en qualité : à lui seul le cortex cérébral est formé de 100 milliards de cellules et de 14 milliards de neurones capables d'établir un million de milliards de connexions grâce à un réseau neuronal représentant un circuit de 900 000 km. Toute sensation physique ou émotionnelle active une partie de cette masse matérielle interconnectée et entre en rapport avec une réalité « interne » faite d'hérédité génétique et d'informations mémorisées. Tout ce qui afflue vers le cerveau est confronté au réseau neural qui y a déjà son « siège », et l'ensemble forme un nouveau contexte en mesure de produire une information ultérieure. Tout le corps participe à ce contexte, jusqu'à se prédisposer automatiquement à des scénarios déterminés, même face à de faibles signaux de l'extérieur, scénarios qui peuvent être prévus et donc permettre par avance d'élaborer des comportements futurs, y compris de type non immédiat (vastes projets et non seulement réactions instinctives à des faits contingents). Notre intelligence est faite de relations. [...]

Dans les premières années de vie de l'enfant entrent en action des neurones spécialisés en mesure d'amorcer émulation et imitation, d'où il ressort qu'étouffer par la violence scolaire à sens unique la nécessité physiologique de l'interactivité sociale revient à manipuler dans un sens négatif la grande capacité d'apprentissage de l'âge de formation. La dopamine, la sérotonine et autre molécule aux noms imprononçables ne sont pas des sortes « d'essence » de l'activité et du bien-être, comme on le lit dans les journaux, mais des éléments de base de la complexité biologique des facteurs d'apprentissage et de renouvellement continu de l'information acquise.

Les travaux de savants bourgeois étudiant la société humaine comme un super organisme biologique se multiplient. Entre échappées vers le futur et véritables absurdités New Age, on y entrevoit l'effort de l'humanité pour comprendre sa propre nature d'espèce. L'École ne correspond à aucune des formules organiques que notent ces études. [...] La question essentielle n'est donc pas : comment transformer l'École dans la prochaine phase révolutionnaire de transition ? Mais : quelle praxis adoptera la nouvelle société à *la place* de celle que représente la vieille École bourgeoise qu'il faudra détruire ?

Comme d'habitude, la question, si elle est correctement posée, mène d'elle-même à la réponse : aucun programme, aucun décret de la révolution prolétarienne qui signale l'entrée dans l'époque du renversement de la praxis et des rapports organiques d'espèce, ne peut être en contradiction avec les mécanismes physiologiques, génétiques et psychologiques de l'apprentissage tant en ce qui concerne les relations entre les hommes que celles avec le milieu. Comme nous le verrons, c'est l'apprentissage et non l'enseignement qui sera le pivot de la formation humaine. C'est pourquoi nous détournerons notre attention de la métaphysique de Rousseau et de son étudiant idéal [...] vers la physique des interactions réelles à l'intérieur des matériaux qui nous constituent et à l'intérieur de la société composée d'innombrables individus et d'éléments environnementaux.

## Travail, langage, apprentissage

Répetons-le : le programme immédiat de la révolution prolétarienne défini par le parti communiste *en tant que représentant de l'espèce* ne peut qu'être en harmonie avec la formation de l'homme durant des milliers d'années d'évolution. Or, dans le procès d'apprentissage de l'espèce bien caractérisé par Engels et confirmé par les études modernes, l'homme primordial a développé son intelligence, sa capacité d'expression et de communication, par le truchement du travail. C'est le travail qui a produit l'homme et non l'inverse (cf. *Dialectique de la nature*). Les connaissances actuelles sur la fonction des aires du cerveau, sur les prédispositions génétiques propres à notre espèce et sur l'action du travail dans la formation de l'homme et du langage, tant du point de vue évolutif qu'éducatif, non seulement confirment les intuitions d'Engels, mais développent ce thème plus avant. La bourgeoisie elle-même a capitulé devant le fait irréfutable que l'homme est devenu ce qu'il est en parcourant divers stades où il a développé le langage comme instrument de travail et de production tout en développant son propre travail.

La séquence historique va de l'action pratique au langage, à la capacité de mémorisation rationnelle et d'abstraction que nous appelons généralement « pensée ». L'homme primitif a commencé très vite à produire des instruments en pierre il y a environ 2 millions d'années (et en bois, probablement avant, mais ils ne se sont évidemment pas conservés). Ces outils eurent une évolution variable selon les aires, mais toutes les cultures parvinrent sans exception à produire un silex « biface » taillé en forme d'amande (« coup de poing ») [...].

Toutes les fonctions qu'on peut attribuer au coup de poing peuvent se déduire d'objets plus simples [...]. En outre, les traces de micro-usure sur les deux faces indiquent qu'il n'était pratiquement pas utilisé comme outil. Il était pourtant le résultat d'un travail exigeant une série d'opérations combinées sur un matériau qu'il fallait connaître, voire « comprendre ». La taille de la pierre n'est pas de la sculpture qui enlève graduellement de la matière jusqu'à obtention de la forme voulue, plus ou moins parfaite : l'éclat est produit par l'onde de choc provoquée dans le matériau par *un seul coup* du percuteur ; à chaque coup correspond un seul éclat et l'extraction de plusieurs éclats laisse un nucleus plus ou moins massif [...].

Le bilan énergétique de la fabrication de cet objet — unique paramètre scientifiquement raisonnable dont nous disposons — est tout à fait défavorable puisque, même pour les exemplaires les plus grossiers, il exige beaucoup plus d'énergie qu'il n'en économise par son emploi. La conclusion à laquelle sont parvenus de nombreux paléoanthropologues est que le coup de poing *n'était pas un outil*. En reliant la forme, le travail qui y est contenu et son usage improbable comme hache ou autre, ils pensent qu'il était un moyen de production symbolique ayant davantage trait à la formation du langage qu'à la chasse ou autre.

L'application de techniques complexes, transmises parmi les hommes pendant aussi longtemps, supposait le perfectionnement de la main, la transmission de stimuli à travers le système nerveux et le développement d'aires spécifiques du cerveau. Il y a 2 millions d'années, homo erectus fut donc la première espèce qui utilisa des outils façonnés par ses propres mains de manière systématique et continue, se différenciant ainsi des autres primates jusqu'à développer, grâce au travail et à la communication, un caractère particulier du cerveau imprimé dans les crânes fossiles : les aires de Broca et Wernicke étudiées chez l'homme moderne et adaptées au langage articulé.

Nous avons ainsi non seulement la démonstration scientifique de l'hypothèse d'Engels, mais aussi et surtout du fait que l'apprentissage est rendu possible par l'union indissoluble de caractères déterminés « a priori » par rapport à l'individu conscient : 1) l'héritage génétique de

l'espèce ; 2) l'accumulation de savoir passé relativement à la naissance de l'individu et « déposé » dans la société ; 3) l'existence d'un langage en mesure de transmettre de l'information, y compris celle en provenance du passé et celle en direction de l'avenir ; 4) la capacité spécifiquement humaine d'abstraction et de projet.

L'individu qui vient au monde ne peut que faire partie de la réalité qui lui préexiste et, par le truchement du langage (communication), interagir avec elle. C'est pour cela que l'apprentissage est quelque chose de différent du simple fait d'« aller à l'école ». Au sein de la société capitaliste, les bourgeois eux-mêmes savent que les enfants non entraînés au travail et à l'activité physique apprennent beaucoup plus lentement et difficilement. En privilégiant l'enseignement de matières compartimentées suivant une division sociale du travail éhontée, en séparant l'individu de la praxis productive et donc de l'interaction avec les autres dans le procès le plus socialisé qui soit, en limitant l'usage adapté à un but de la main, des sens et des communications nerveuses qui amènent le monde extérieur au contact du cerveau et vice versa, en transformant l'individu de masse en simple récepteur passif, il ne fait pas de doute que la bourgeoisie produit des hommes souffrant d'un déficit du développement cognitif. Aux États-Unis, pays d'avant-garde en toute chose, l'école l'est surtout eu égard à ce déficit au point d'effrayer jusqu'aux responsables de l'éducation.

## **Éducation, langage, politique**

La question de la formation humaine pour une société humaine doit être au centre du programme d'harmonisation de l'espèce avec la nature. C'est au fond cela, pour nous, la « politique ». Et « faire de la politique » signifie s'occuper du caractère spécifique de l'homme, c'est-à-dire de la communication inhérente à sa capacité de projet et aux relations — communication à double sens encore — entre espèce et reste de la biosphère. C'est le renversement de la praxis, la manière vraiment humaine de se relier à la nature, étrangère aux animaux et presque ignorée de l'homme lui-même jusqu'au capitalisme inclus (seule une petite partie des activités humaines est le fruit d'un projet conscient).

Quelle sorte d'école est l'actuelle qui ne permet pas aux enfants *d'organiser* mais seulement de subir ? Qui ne s'est pas organisé et vit sa vie passivement n'est pas un homme mais une bête. Génétiquement, l'homme est équipé pour utiliser toute forme de communication puisque les formes modernes, technologiques ne sont que l'extension des formes biologiques. Mais l'ensemble de la communication ou, universellement, du langage, s'il est bien un moyen de production, ne l'est pas à la manière d'un téléphone, d'un software ou d'une machine-outil, il est bien plus que ces instruments : la transmission d'informations entre les membres de la société est *aussi* formation dans l'instant même où ils mettent en Œuvre le savoir, génétique d'abord, puis acquis. Il n'y a jamais séparation entre le sujet et l'objet de la connaissance : parmi les atomes sociaux, tout observateur est acteur dans n'importe quel procès ; enfant, il participe quand il passe des premiers actes instinctifs à la reconnaissance du monde « extérieur » et à l'interaction avec lui ; adulte, quand il interagit avec ce monde de manière complexe et sociale, par le travail, etc..

La formation de l'homme est donc manifestation et développement de son langage : celui qui est imprimé dans son code génétique et celui qu'il développe en recevant et transmettant l'information-production. Faire de l'homme un simple récepteur est comme le couper en deux, c'est-à-dire le tuer. La capacité de langage est commune à toute l'espèce humaine au sens où elle est à peu près égale chez tous ses membres, mais elle est activée chez chacun de manière différente suivant les conditions que trouve l'individu dans le milieu où il croît, c'est-à-dire dans le système complexe dont il fait partie et qui, en tant que monde de relations, fait à son tour partie de cet individu. C'est pourquoi nous disons que l'individu tel

que l'imaginaient les idéalistes n'existe pas. Son histoire n'est pas faite d'une série d'événements qui se produisent en dehors de lui comme dans un film : elle consiste en l'introduction permanente d'instruments préparés par ceux qui l'ont précédé [...].

La conception marxiste de l'individu et de l'espèce n'a rien à voir avec des *idéaux collectivistes* particuliers. La conception organique du devenir, des rapports sociaux et de l'organisation est le fruit d'une *réalité biologique* et Marx n'a jamais dit avoir inventé des théories mais découvert des lois et des relations. Être soumis aux lois naturelles [...] est une condition commune à ceux qui vont naître lorsqu'ils sont conçus et continue de l'être après la naissance quand ils se mettent en rapport avec le réseau social existant, avec son histoire et son devenir. C'est l'homme capitaliste qui se trouve entièrement collectivisé, standardisé, précisément parce qu'il s'est séparé du caractère organique de la nature et s'est transformé en consommateur passif de marchandises, de télévision et d'école. L'homme communiste, à l'opposé, jouira de sa diversité et en fera profiter les autres, étant donné qu'il ne pourra revendiquer une « individualité » qu'en rapport à son travail relié aux autres ; une société faite de travaux « égaux » serait absurde.

On ne peut concilier cet aspect de la nature de l'homme avec « l'École », institution qui lui est profondément antithétique. L'individu ne peut modifier ni son bagage génétique qui lui donne l'information nécessaire, l'instinct, l'intuition pour affronter le monde, ni encore moins le reste de l'information accumulée dans l'histoire, celle qu'à sa naissance il trouve déjà transmise par d'autres. Mais en même temps, mis à part le bagage « inné », il naît comme partie d'une espèce qui évolue et il a donc la tâche, avec les autres, d'utiliser le savoir existant pour l'accroître, l'affiner et surtout, si se présente une conjoncture historique favorable, le révolutionner. Pour que ceci soit possible, le contraire d'un énorme appareil de standardisation et de conservation est nécessaire. L'ordre établi, l'Académie, la fossilisation de l'enseignement sont le contraire de ce qui convient à la dynamique de la formation humaine.

## **La formation de l'homme comme ontogenèse intégrale**

Ontogenèse : procès de développement des organismes vivants. Du point de vue de l'invariance ou, disons, du principe de non-contradiction entre l'homme biologique et l'homme social (l'homme social, dit Leroi-Gourhan, n'est que l'évolution « externe » de l'homme biologique), ce procès implique la capacité d'apprentissage, innée ou acquise. L'une doit être un complément de l'autre et, comme le montre le cas de l'enfant, il n'y a pas de « vérité » préconstituée qui tienne, l'apprentissage est l'union indissoluble de la théorie et de la pratique. Alors, pourquoi l'École devrait-elle les séparer ? Pourquoi devrait-il exister une institution spéciale, dépositaire de la vérité est chargée de la répandre dans le but de former l'individu et sa personnalité et de le soumettre à l'ordre établi (social et épistémologique) ?

Galilée, déjà, nous a appris que la connaissance est à entendre comme limite. Nous pouvons connaître mais progressivement, par approximations successives, en intégrant au fur et à mesure les résultats passés dans les nouveaux. [...] Aucun apprentissage, au plein sens du terme, ne peut naître d'une structure qui rend *passifs* ceux qui en font partie et l'utilisent. L'apprentissage est une praxis typiquement *active*, comme le montre encore le cas de l'enfant, praxis qui devient *interactive* lorsque l'action s'intègre dans un contexte qui non seulement renferme l'information requise ou nécessaire mais aussi les moyens de l'obtenir. Le contexte, c'est la bibliothèque de Lénine entourée par la révolution ou la Bibliothèque de Borges se hissant au niveau d'un immense hypertexte comme Internet est en train de le devenir, avec ses milliards de pages et de neurones électroniques, mais *aux mains d'une autre société*.

L'école ne peut « former » parce qu'elle fait croire à l'individu qu'il peut « choisir » sa voie entre plusieurs tandis qu'au contraire toutes sont pré-tracées et sont des voies sans issue. L'étudiant est, face à l'école, comme le consommateur devant le distributeur automatique de boissons : il met ses pièces et, en échange, ne peut obtenir que ce que contient la machine, c'est à prendre ou à laisser ; il ne peut se permettre de démonter les touches, changer le câblage, remplacer les boissons par des sandwiches, etc.. Beaucoup parlent d'école « constructive ». Mais là n'est pas le problème : l'homme se « construit » tout seul à partir des premières cellules embryonnaires [...]. Le renversement de la praxis, l'attitude active et non passive face au procès de formation humaine consiste avant tout à comprendre que l'information accumulée et celle en acte (langage, communication) coïncident avec le développement de l'embryon, elles constituent son milieu, son liquide amniotique, son placenta, son cordon ombilical, etc.. L'homme se forme – se « construit » si l'on veut — dans le cadre du développement des caractères d'espèce tandis que se constitue la véritable « nature anthropologique de l'homme qu'est l'industrie » (Marx<sup>27</sup>) et qu'on appelle encore « culture ».

Il ne tend pas seulement à connaître la réalité mais il veut la connaître pour la modifier, massivement, au moins depuis qu'il s'est autoproclamé (prétentieusement) *sapiens sapiens*, après être passé par les phases *habilis* et *sapiens* tout court. La manipulation par lui du monde environnant ne se produit plus par l'intermédiaire de l'instinct prédominant, c'est-à-dire de structures cognitives génétiquement fixées, mais d'un vaste équipement, du langage à la technologie. Évidemment, tout organisme en développement « s'autoconstruit » sur la base de structures biologiques mais, en ce qui concerne l'homme, l'ontogenèse se poursuit au-delà du simple procès biologique et instinctuel. Notre espèce a eu besoin – et elle se les est données – de structures linguistiques (gestuelles, figuratives, procédurales) aptes à activer de nouveaux réseaux cellulaires jusqu'à, littéralement, « construire avec les mains », comme nous l'avons vu plus haut, de nouvelles aires neurales consacrées à des tâches spécifiques.

Sans aucun doute, l'École a été un moyen puissant, dans l'histoire humaine, de création d'aires neurales spécifiques du cerveau social, de l'antique transmission orale à la Bibliothèque d'Alexandrie (qui était un lieu d'apprentissage et non un simple dépôt de livres ou une fabrique de copies sur commande), de *l'Encyclopédie* (qui fut une arme plus qu'un livre) à Internet. On ne voit pas comment elle pourrait rester pétrifiée dans sa fonction actuelle ni comment on pourrait la réformer tandis qu'explose ce type particulier d'auto-construction, ce « mouvement réel vers... » que nous appelons communisme. Ce n'est pas par hasard que Lénine accordait une énorme importance à l'instruction élémentaire, non seulement parce qu'il était gravement obsédé par l'analphabétisme, mais eu égard à la tâche de former le petit d'homme :

« Nous devons élever l'instituteur de chez nous à une dignité qu'il n'a jamais eue, n'a pas et ne peut avoir dans la société bourgeoise. C'est là une vérité qui n'a pas besoin d'être démontrée. »<sup>28</sup>

Une fois dépassé le concept d'« enseignement scolaire » et établi que la formation de l'homme est un apprentissage en relation à d'autres hommes et à un programme accumulé au cours de toute l'histoire de l'humanité, précisons que par « apprentissage » nous entendons le procès qui, dès les premiers stades, porte l'individu à être partie prenante du tout social. Un

---

<sup>27</sup> Cf. les *Manuscrits de 1844*, trad. Bottigelli, éd. sociales, 1972 : « *L'industrie* est le rapport historique *réel* de la nature, et par suite des sciences de la nature, avec l'homme. [...] La nature en devenir dans l'histoire humaine - acte de naissance de la société humaine - est la nature *réelle* de l'homme, donc la nature telle que l'industrie la fait, quoique sous une forme *aliénée*, est la nature *anthropologique* véritable. »

<sup>28</sup> Lénine, *Feuilles de bloc-notes*, id., t. 33, p. 476-477.

procès qu'on ne peut exiger de l'individu lui-même ni même du « maître » en tant qu'émissaire de la société « extérieure », étant donné que cette dernière avec ses communications nerveuses – tant matérielles comme les trains qu'électroniques comme Internet – n'est nullement « extérieure » mais au contraire en continuité logique de l'évolution animale de l'homme. Les instruments et les personnes qui remplaceront l'École et les « enseignants », dès les toutes premières années de l'enfant, auront la fonction d'autocatalyseurs du procès au sens de Kauffman par exemple dans son livre sur l'origine de la vie [...]. Il existe des procès de transition entre matière inerte et vie biologique où sont à l'œuvre en même temps la recherche *active* de connaissance nouvelle et la voie de sélection *interactive* entre des parcours utiles, superflus ou néfastes :

« Nous biologistes devons encore comprendre comment raisonner sur des systèmes guidés simultanément par deux sources d'ordre, l'auto-organisation et la sélection »<sup>29</sup>.

Un nouveau milieu de formation pourrait représenter cette unité. Les instruments que la nouvelle société adoptera à cette fin (une fois les forces sociales débarrassées du capitalisme) auront donc la propriété de reproduire la formation naturelle de l'homme et aussi d'accélérer, amplifier et même révolutionner sa capacité naturelle d'apprentissage. Cette capacité – énorme chez l'enfant – est aujourd'hui réduite à néant chez l'adolescent et encore plus chez l'adulte. Dans une autre société, elle subsistera durant toute la vie de l'individu, le mettant en harmonie avec son milieu de vie.

Paraphrasant un passage bien connu de *Propriété et Capital*, nous dirons que le problème de la praxis communiste n'est pas de connaître le futur, ce qui serait peu, ni de le vouloir, ce qui serait trop ; le véritable problème est de fusionner avec la dynamique réelle du futur d'espèce, fusionner l'évolution biologique qui a employé des millions d'années pour « former » l'*homo* actuel avec la continuité naturelle de cette évolution désormais extérieure au corps et au cerveau de l'individu en chair et en os. C'est dans le cadre de cette dynamique que l'activité communiste se garde de tomber dans un activisme vulgaire. Y compris en ce qui concerne l'École.

## Un futur ancien

Qu'est-ce qui remplacera l'École dans la société future ? D'habitude, afin de ne pas céder au schématisme utopiste, nous partons du passé pour enquêter sur le futur, c'est-à-dire que nous allons voir comment les sociétés urbaines qui conservaient des caractères du communisme primitif et qui nous ont laissé des traces lisibles, avaient résolu le problème de la transmission de savoir. Il ne s'agit pas de copier les Anciens – l'histoire ne retourne jamais en arrière – mais il est utile de savoir que durant des dizaines de millénaires l'humanité n'a pas eu besoin de l'École au sens d'institution.

Il est tout à fait compréhensible que dans une société encore dénuée de famille nucléaire, de propriété privée et d'État, la transmission de connaissance ne soit pas une institution en soi, séparée de la société. Et la confirmation du procès de formation individuelle comme partie intégrante du métabolisme social est remarquable. Dans les fouilles concernant les sites des formes sociales les plus anciennes, les archéologues n'ont pas repéré de témoignages de l'existence d'une « École » entendue comme le lieu où un enseignant donne une instruction collective à des élèves ; ils ont par contre découvert une grande quantité d'exercices d'« élèves » et de listes de vocabulaire, de traités, catalogues et textes enregistrant

---

<sup>29</sup> Stuart A. Kauffman, *At home in the Universe: The search for the Laws of Self-Organization*, 1995.

des matériaux d'enseignement. Lorsque des exercices et des « livres » ont été trouvés en grand nombre dans un même lieu, les archéologues ont risqué l'appellation d'« école », mais dans toute l'histoire de l'archéologie il n'y a qu'un seul exemple de local peut-être affecté à un enseignement collectif (dans les couches archéo-babyloniennes de Mari). Même dans ce cas, pourtant, les structures en briques faisant penser à des « bancs » sont difficilement utilisables parce que trop étroites même pour des enfants.

Les textes sapientiaux les plus anciens sont des listes de prescriptions qui transmettaient davantage une méthode de vie que des notions. Leur contenu fut transmis oralement jusqu'à ce qu'apparaisse et se répande l'écriture et montre qu'on se souciait plus de familiariser l'individu avec une méthode de travail que de lui enseigner des « matières ». Il était certainement au contact d'un « transmetteur » de connaissances, mais personne ne sait dans quel cadre se déroulait la relation. Des écrits qui nous sont parvenus émergent d'abord la figure du père-maître, puis le scribe et le prêtre-scribe. Mais les traductions sont tellement controversées que de notables différences apparaissent chez les divers auteurs.

Une forme étendue d'éducation devait exister parce qu'il y a une unité stylistique, dans le texte et dans la forme des caractères, dans des œuvres retrouvées à une grande distance les unes des autres. Des listes lexicales et grammaticales d'origine indubitablement éducative ont été récupérées dans des strates mésopotamiennes de 2600 av. J.-C.. On a découvert à Ebla un des plus grands dépôts d'archives de l'Antiquité comportant des textes clairement produits en vue de la transmission de connaissances, en plusieurs exemplaires, avec mention de congrès internationaux et d'échange d'« enseignants » entre États. Ceci laisse supposer que non seulement à Ebla mais dans toute la Syrie, la Mésopotamie et l'Égypte fleurissait, au III<sup>e</sup> millénaire av. J.-C., une activité sociale de formation avec recueil, transcription, élaboration et traduction en diverses langues des savoirs en vue de leur diffusion. Quelques centres placés aux noeuds du réseau caravanier (comme Ebla) devinrent des pôles attracteurs de connaissance, laquelle élaborée et organisée, rejaillissait ensuite sur d'autres noeuds du réseau, comme bien plus tard Edfou, Philae (où ont été retrouvées les listes d'autres bibliothèques) et bien sûr Alexandrie. Dans certains textes mésopotamiens et égyptiens du second millénaire av. J.-C. apparaît une forme d'institution collective pour l'éducation, mais même dans ce cas on ne sait rien de l'« école » en tant que telle étant donné que les auteurs ne parlent que d'eux et de leur maître.

### **Aucun enfant ne peut connaître dans l'isolement**

Des « écoles » égyptiennes nous sont parvenues des exercices d'élèves — fragment de calcaire, papyrus, tablette d'argile —, souvent de niveau stylistique remarquable mais presque toujours découverts dans des habitations, jamais dans un contexte scolaire au sens actuel : l'apprentissage se déroulait presque sûrement à l'extérieur et les jeunes ramenaient le matériel à la maison. [...].

Les documents mésopotamiens et égyptiens les plus reculés nous apprennent que le « maître » avait la faculté de manier le bâton pour imposer la discipline. L'absence d'institutions scolaires en mesure de faire accepter, de par son existence même en tant que système, une autorité despotique, et la liberté dont jouissaient les élèves avaient pour effet la personnification de la discipline par le maître. Bien que celle-ci fût sévère, elle n'empêchait pas les élèves de louer le dispensateur de connaissances, sa capacité à embrasser tout le savoir de l'époque, son style de vie et ses qualités humaines non typiquement « scolaires ». Comme la discipline, en dépit du bâton, laissait à désirer — les tablettes parlent de la polissonnerie « estudiantine » —, il est probable que le maître n'était pas l'enseignant d'une structure scolaire mais un « forger d'hommes » et que les « élèves » ne subissaient pas l'enseignement par contrainte mais étaient de libres « apprentis ». Les textes montrent une continuité

d'orientation et de discipline entre le père et le maître.

On sait peu ou rien des premières dynasties tandis qu'il s'avère qu'il existait, dans la période comprise entre la 4<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup>, une « maison des fils du roi », ce qui ne signifiait pas qu'elles n'étaient fréquentées que par les fils du pharaon, étant donné que la même expression servait aussi à désigner des proches de la famille royale. Des allusions à une école proprement dite apparaissent 1 000 ans plus tard, à partir du Moyen Empire. Mais là aussi la clé pour comprendre l'enseignement égyptien consiste à éviter l'interprétation bourgeoise du mot « école ». Nous trouvons par exemple cette antique « maxime » : « Aucun enfant ne peut atteindre seul la connaissance » (Ptah-Hotep, 5<sup>e</sup> dynastie) [...].

[...] Dans le cas, surtout de la transmission du père au fils [...], le but était le savoir harmonieux et non l'accumulation de notions. Les textes sapientiaux transmettent une méthode, ils sont aux livres d'école ce que l'enseignement de la pêche est au poisson offert : l'affamé résout son problème pour toujours et non occasionnellement. Le pharaon Merikarê dicte qu'il a atteint la grandeur grâce aux leçons du père qui lui parlait en ces termes :

« Imite tes pères qui ont été jugés avant toi. Regarde, leurs paroles sont conservées dans les livres. Ouvre, lis et imite celui qui sait. C'est ainsi que s'instruit celui qui est disposé à apprendre. »<sup>30</sup>

L'Égyptien de l'Antiquité savait parfaitement ce qu'on commence juste à étudier aujourd'hui : ce n'est pas tant l'enseignant qui enseigne que l'enfant qui apprend. La différence est énorme. La formation, y compris par les verges, n'était que le contexte susceptible de faire que l'apprentissage ait lieu de manière organique.

Le savoir était favorisé en même temps que son support corporel était soumis à initiation. L'enfant apprenait mais son tuteur n'enseignait pas de matière ; il enseignait à apprendre des leçons de la vie :

« Dans le temple [le lieu d'enseignement, NDLR], l'homme dominé par ses passions ressemble à l'arbre des forêts qui croît dehors : il finit dans les chantiers navals ou en bois de chauffage ; l'homme autodiscipliné ressemble à l'arbre du jardin : il fleurit, nourrit de doux fruits et son ombre est agréable »<sup>31</sup>.

Pour l'Égyptien de l'Antiquité l'orgueil individuel dans la poursuite du but n'était pas un péché contre la divinité mais pire, une perte du sens de la mesure, une rupture dans l'ordre harmonieux des choses [...]. La puissance de la méthode pour réussir, c'est-à-dire atteindre le but, ne réside pas dans la vie sauvage (l'arrivisme, dirions-nous aujourd'hui) :

« Si tu as à faire à des gens dont l'esprit et les actions sont désordonnés, laisse-les à la merci de leurs caprices, le *neter* saura leur répondre »<sup>32</sup>.

Le « *neter* », souvent traduit par « dieu », est plus précisément l'entité divine qui, en temps et lieux particuliers, préside à la mise en phase de l'homme individuel et de l'ordre des choses quand celui-ci entreprend une action visant un résultat. Nous ne savons pas si un égyptologue nous donnerait raison si nous le considérons comme un *programme*, mais cela ne nous semble pas mal comme concept antique de renversement de la praxis.

En Égypte post-néolithique (c'est-à-dire après la X<sup>e</sup> dynastie, à partir de 2130 av. J.-C. selon certains spécialistes), l'apprentissage organisé se généralise même s'il est refusé aux

---

<sup>30</sup> Henry Frankfort, *Ancient Egyptian Religion, an interpretation* (New York, 1948).

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ibid.

paysans, non tant pour des raisons de classe que parce qu'il ne leur était pas nécessaire étant donné qu'ils jouissaient d'une bonne organisation de la terre cultivable, qu'ils possédaient des connaissances approfondies sur la mesure du temps, les méthodes pour exploiter au mieux le sol couvert annuellement de limon et le cycle de vie des animaux et végétaux. Les « employés » (que beaucoup appellent esclaves même si ceux-ci n'existaient pas encore) pouvaient participer à l'éducation et ceci expliquerait des tablettes et papyrus « scolaires » trouvés dans les habitations qui n'étaient pas des « devoirs à la maison » mais étaient produits au cours de l'interaction entre l'éducateur et l'élève.

La société égyptienne des siècles ultérieurs, à partir du Moyen Empire, est mieux connue. Elle possède une école de scribes (maison de l'écriture) où s'enseignent les arts pratiques (écriture, mathématiques, géométrie) et une école plus élitiste dite « maison de la vie » étroitement liée au temple en vue d'une connaissance plus vaste, sans doute ésotérique (elle était aussi un « atelier de librairie », d'où la question : les livres n'étaient donc pas produits par les scribes ?). Il est difficile aujourd'hui de comprendre le sens exact des termes « maison de l'écriture », « maison de la vie » et surtout « temple » qui, vieille question, n'était certainement pas une église.

Il est important de décrire la transmission du savoir par l'Antiquité très classique — même si elle se fondait sur des critères difficilement déchiffrables aujourd'hui — parce qu'elle nous est indispensable pour comprendre ce qui adviendra dans la société future. L'homme antique n'absorbait pas le savoir sous forme d'éléments discrets, de « matières scolaires » [...]. Tous les peuples qui ont laissé de grands ouvrages possédaient une telle connaissance empirique sur la transformation de la matière, eu égard aux moyens de l'époque, qu'elle nous apparaît aujourd'hui stupéfiante ; toutefois, le fait est tout à fait normal s'il présuppose une société qui ne connaît pas la valeur du temps, de la force de travail et de la matière elle-même. Cette maîtrise du monde physique était acquise dans le cadre de l'action et suivant des modèles hérités durant des millénaires. Elle n'avait rien d'individuel et semblait faire partie du programme génétique de la société.

De ce fait, l'écriture et l'enseignement ne s'adressaient à l'individu qu'en tant qu'intermédiaire social et rien ne lui était effectivement transmis séparément de la vie [...]. Toute l'existence d'un Égyptien de l'Antiquité était dominée par des symboles et point n'était besoin de savoir lire pour comprendre les structures des édifices, la signification des statuts, des bas-reliefs, des « neter » et de leurs demeures (les temples).

Le maître, père, scribe ou prêtre n'était qu'un truchement de la connaissance. Laquelle n'était pas enseignée de l'extérieur, par une institution où l'on entraît ignorant et d'où l'on sortait instruit. Aujourd'hui prévaut la sotte habitude de séparer art et science, mais dans l'Antiquité (et à vrai dire au Moyen Âge et à la Renaissance aussi) ce que nous appelons art était la production normale, coïncidait avec la vie productive et reproductive de la société. L'école entourait l'homme et n'importe quel détail, qu'il soit naturel ou produit de l'art, était l'occasion d'« enseigner » quelque chose. Le milieu pédagogique de l'homme antique était comparable au hiéroglyphe : ce dernier est figuration d'une réalité qualitative en même temps que le signe d'information *quantitative* comme un caractère. Le hiéroglyphe fonctionnait à la manière d'un *rébus* actuel où l'image contribue à construire la phrase alphabétique ; toutes les civilisations qui sont parvenues à l'écriture alphabétique sont passées par ce procès d'unification.

Cette observation sur l'unité d'information qualitative-quantitative doit être reliée à ce qui a été dit plus haut sur l'ontogenèse humaine et sociale. Elle nous servira surtout plus loin lorsque nous aborderons le procès d'apprentissage permanent dans la nouvelle société [...].

## De la communauté formatrice à l'école institutionnelle

Dans le contexte hébraïque, l'école était aussi entendue davantage de manière figurée qu'en tant qu'institution. Une analyse de la Bible (version dite « de Jérusalem ») par l'ordinateur révèle que le mot « école » est très rare, de même que « apprendre » et autres semblables et qu'on ne trouve dans les livres que les termes « didactique » et « prophétique » [...]. « Enseigner » et ses dérivés sont beaucoup plus fréquents mais presque uniquement rapportés à la parole de Dieu. Le minutieux index analytique de la version des témoins de Jéhovah ne signale que deux occurrences du terme « école », toutes deux dans le contexte tardif des Évangiles et des Actes, mais rien dans l'Ancien Testament.

L'école hébraïque s'étant développée à côté des structures du temple subira l'influence des sectes communistes jusqu'à la destruction de Jérusalem, et certains de leurs transfuges passeront au christianisme primitif. La transition, le heurt de l'ancienne société tribale et de la société esclavagiste romaine fut d'une violence exceptionnelle. Lorsque Rome rasa Jérusalem en exterminant les habitants, certaines communautés hébraïques conservaient encore des traits antiques [...]: leur « école » comprenait l'ensemble des ouvrages collectifs de maçonnerie avec leurs occupants, habitations, cuisines, bains rituels, ateliers et bibliothèque-salle d'écriture, comme cela ressort du site archéologique de Qumram (II<sup>e</sup> siècle apr. J.-C.). Les Esséniens vivaient dans des communautés du même type et les Zélotes nous ont laissé le témoignage archéologique de Massada où les constructions [...] reprennent les modules communautaires de Qumram (et où toute la communauté de 960 hommes, femmes et enfants décida de se suicider plutôt que de tomber aux mains des soldats romains). Le Christ lui-même, héritier mystique des Esséniens et des Zélotes, fondera sa communication-langage sur les trois niveaux de l'apprentissage originel commun à toutes les sociétés pré-classistes : l'invitation persuasive ou *propédeutique*, la diffusion publique ou *exotérique* et l'approfondissement *ésotérique* réservé à la communauté instruite.

En termes de progression d'apprentissage de l'enfant : l'introduction au monde environnant, la vérification des rapports avec lui et l'approfondissement de la réalité pour la transformer. C'est sur cette méthode que Paul fondera son action tournée vers l'internationalisation du mouvement chrétien, de petite secte locale qu'il était en parti international [...] (Flavius Josèphe, le narrateur juif de la fin de Jérusalem se fit significativement romain en prenant le patronyme des Flavii).

Bien avant que l'expansion impériale fasse table rase de toute société « primitive » sur son territoire, le mot « école », tant en grec qu'en latin, signifiait « non-activité » équivalant à *otium* opposé à *negotium*, activité pratique négatrice du temps libre, celui qu'on pouvait de ce fait dédier à l'étude. Dans le contexte grec classique, à partir des VI<sup>e</sup>-V<sup>e</sup> siècles, les sophistes formèrent des écoles au sens propre du terme, dirigées par des maîtres privés qui demandaient une rémunération aux élèves. Sparte demanderait une étude particulière par rapport au reste de la Grèce étant donné que toute la société résista pendant des siècles en tant qu'école de type purement communiste-militaire. À Rome, il y eut comme en Grèce des écoles privées auxquelles, à partir de Vespasien, furent adjoints des établissements financés directement par l'État. [...] Il semble que ceux-ci furent d'une efficacité douteuse, selon des chroniques de l'époque qui déploraient déjà une « crise de l'école » détachée de la société et tendant à une vie propre. Quoi qu'il en soit, l'instruction officielle restait l'apanage d'un cercle restreint de citoyens romains, tandis que l'ancien auto-apprentissage au fil de la vie et dans le travail était la règle, avec pour les plus riches l'aide d'un tuteur, souvent esclave et grec.

Il y eut donc, dans les plus anciennes sociétés, un système d'apprentissage social organisé qui dura des millénaires, structure non pyramidale et non classiste. Cette situation se prolongea jusque dans le monde classique puis chrétien où religion et formation se réunirent,

comme dans le monde pré-classique, mais en assimilant, entre-temps, les leçons de la sécularisation gréco-romaine. La nouvelle religion, à 400 ans de sa naissance, adoptera la forme de l'enseignement collectif de maître à élèves, même si beaucoup au début, tel Augustin, eurent encore en vue le *magister* à l'antique, privilégiant la conception du « maître intérieur ». Avec Eusèbe, Ambroise et Augustin furent fondées les premières communautés religieuses dédiées à l'étude et à la lutte tandis que, pour la première fois, Benoît introduira, à côté de l'étude, le travail manuel comme viatique pour l'âme des moines. L'Église qui, en s'affirmant, eut besoin d'une École, est un bon exemple d'ontogenèse complète d'un organisme : sur la base des croyances antérieures, elle procède à une autoformation de son propre corps et de son propre savoir ; avec les premières formes de monachisme, elle procède à la mise en ordre et en mémoire de son programme ; avec les abbayes productives, elle procède à l'union du travail et de la connaissance, découvrant que le travail salarié engendre de la survaleur. Du paganisme au mysticisme, du combat armé au populisme, en passant par des formes répétées d'hérésie communiste, tout est expérimenté par cette société dans la société, désormais instrument de pure conservation. L'École flanque l'Église en tant qu'instrument laïque, mais dans l'autoconservation comme dans la conservation de ce qui existe, elle a une parenté très étroite avec elle.

### **Un exemple communiste de formation humaine**

Il y eut des sociétés, pas si anciennes en termes de temps qu'en termes de développement, qui conservèrent des traits communistes marqués bien plus visibles que dans les sociétés que nous venons de survoler. Au Mexique par exemple, les enfants aztèques commençaient très tôt à accompagner les adultes dans des travaux légers, en général au sein de la famille élargie. Les premiers préceptes simples venaient des parents qui appliquaient de minutieuses règles de vie sociale, telles que le rationnement de la nourriture, non par nécessité mais par autodiscipline. Par la suite, l'éducation obligatoire pour tous passait de la famille à la société. Les structures pour la formation du jeune aztèque sortant de la maison familiale étaient au nombre de deux : le *calmecac*, organisme lié au temple où les jeunes étaient confiées à des prêtres et le *telpochcalli*, « maison des jeunes », dirigé par des maîtres choisis parmi les guerriers confirmés.

Le fait qu'il y ait deux institutions prévues pour des fonctions sociales différentes (la première préparait les jeunes à s'orienter vers le sacerdoce ou les hautes fonctions de l'État, tandis que la seconde accueillait tous les autres) indique que nous avons affaire à un cas typique de transition comme dans l'Égypte du Haut Empire, à la différence que nous en savons beaucoup plus sur les Aztèques grâce aux chroniques de l'époque. Une des préoccupations majeures de la société aztèque était la formation des jeunes et, à la place des rites primitifs d'initiation identiques pour tous, des formes collectives d'instruction diversifiée avaient déjà pris racine (les jeunes filles, cependant, étaient invariablement éduquées dans le temple). Ce n'étaient pas des écoles mais plutôt des communautés appropriées qui ne préparaient pas de spécialistes en quelque « matière » mais des hommes complets en mesure d'assumer les tâches spécifiques qui leur étaient assignées, *en plus* de celles communes à tous. Puisque chez les Aztèques la guerre était un des aspects les plus importants de la vie sociale (mais la guerre présentait des aspects rituels si marqués que le terme est impropre), les jeunes de ces « collèges » étaient soumis à une vie collective de type « militaire » où la propriété avait encore moins d'influence qu'à l'extérieur. Tous les ans, les communautés de *calmecac* et de *telpochcalli* s'affrontaient dans une guerre simulée et, même si la société imposait la tolérance réciproque en son sein, l'antagonisme symbolique entre ennemis était cultivé.

Quoi qu'il en soit, bien qu'à la base de cette division apparemment rigide entre les deux systèmes de formation il y ait eu l'exigence de préparer les jeunes à occuper des strates sociales différentes, leur provenance n'avait pas d'importance. Tous les citoyens sans distinction pouvaient accéder aux charges les plus élevées. L'éducation reçue dans les *calmecac* était sévère et rigoureuse : l'autodiscipline, le sacrifice et l'abnégation étaient au centre de l'enseignement. La vie dans la « maison des jeunes » était moins austère : les arrivants étaient eux aussi soumis à une dure discipline et devaient en plus exécuter tous les travaux de la communauté, tels que couper du bois, balayer les locaux, réparer fossés et canaux, cultiver les terres communes ; mais au coucher du soleil, tous les jeunes, chantant et dansant, se rendaient en un lieu nommé la « maison du champ » jusqu'à tard dans la nuit et ceux qui avaient des amies couchaient avec elles (les jeunes femmes participaient au système éducatif et étaient admises officiellement dans la communauté où elles circulaient librement).

L'éducation des nouvelles générations était donc entièrement socialisée. Le contraste est évident avec l'anarchie régnant en ce domaine dans le monde européen durant toute l'Antiquité et le Moyen Âge jusqu'au renforcement de l'appareil d'État réalisé par la révolution bourgeoise. Et en tout cas, la différence énorme saute aux yeux entre l'École de toutes les époques et la *structure sociale formatrice* de l'homme aztèque. La personnalité des Aztèques se formait dans un milieu typiquement communiste capable de les façonner pour le reste de leur vie. La vie de chacun, dans les guerres comme dans les travaux quotidiens, était considérée comme une partie de la collectivité et lui était offerte sans problème. Le monde précolombien ne connaissait pas le concept de mort individuelle. Non seulement le communisme était inscrit dans le code génétique-social de l'individu, mais lui était aussi « enseigné » par la participation sociale.

Bien sûr, le milieu étroitement éducatif n'était pas, pour les jeunes, le seul où l'humanité encore communiste trouvait à se tremper. Dans toutes les premières formes urbaines, et ceci est sans aucun doute un invariant, existaient de très nombreuses occasions de vie sociale. Les travaux utiles à la collectivité, les décisions « politiques », les banquets et plus généralement les moments de « distraction » commune, étaient souvent placés sous le signe de ce que nous appelons aujourd'hui « religion » et qui n'était alors rien d'autre qu'un lien de l'espèce avec la nature. Pour rester chez les Aztèques, nous savons qu'ils vivaient dans les *calpulli*, terme que les Espagnols traduisirent par *barrio* (quartier) mais qui désignait en réalité le territoire d'une communauté urbaine restreinte (ou d'une famille élargie) ; un certain nombre de noyaux familiaux se le partageaient selon des critères fixés et l'administraient de manière autonome sous la direction d'un chef élu et sous la protection de leur temple. Chaque « quartier » citadin comptait plusieurs *telpochcalli* administrés par les « maîtres de la jeunesse », fonctionnaires laïcs indépendants. Les *calmecac* quant à eux étaient répartis dans l'ensemble du Mexique sous contrôle aztèque là seulement où existait un grand temple, et étaient administrés par des prêtres dépendant du gouvernement central.

Ce ne sont pas des particularités du Nouveau Monde mais des déterminations communes à de nombreuses civilisations urbaines. Il y avait chez les Latins quelque chose de très semblable, la *curie*. Le correspondant grec était la *phratrie*, institution analogue, attestée à partir du IX<sup>e</sup> siècle av. J.-C.. Le terme *phratrie* évoque manifestement le substrat de parenté plus que celui de *curie* dont l'étymologie la plus plausible, *co-viria*, semble faire allusion au « conseil » d'une partie du peuple en armes. La curie des Latins semblerait donc rappeler de près l'*andreia*<sup>33</sup> des Crétois et des Spartiates, c'est-à-dire l'ensemble des participants aux repas communautaires [...]. Voilà le contexte dans lequel se formait l'homme des premières sociétés

---

<sup>33</sup> Il s'agirait plutôt de l'*andreion* des Crétois (littéralement la « maison des hommes », mais désignant aussi le repas du soir communautaire), l'*aiklon* chez les Spartiates.

urbaines. Il n'est même pas pensable qu'il y existât une « école » en tant qu'institution séparée des structures internes si fortement imprégnées de communisme.

### **L'enfant n'est pas un réceptacle vide**

Tolstoï, à la recherche d'exemples pour son école d'Iasnaïa Poliana<sup>34</sup>, fut épouvanté à la vue des méthodes pédagogiques allemandes de l'époque fondées empiriquement sur l'idée que « l'enfant est un sac vide à remplir », [...] et les jugea sans aucun doute pires que celles russes. [...]

Cette conception mécaniste est récente. Même la société médiévale a creusé à fond le problème de la connaissance en nous laissant des idées pratiques utiles pour l'avenir ; seule la société capitaliste semble s'être elle-même exemptée de cette tâche en tenant la pratique scolaire soigneusement à l'écart des propositions des savants bourgeois, mises à part les expériences de groupes isolés. Après avoir posé les bases matérielles pour le saut définitif de la préhistoire à l'histoire, elle n'a plus accordé d'importance à la nécessité de fixer dans l'idéologie une *théorie* de la connaissance. Il lui suffisait d'enquêter sur les pourtours de la *structure* existante, sur l'ensemble formé par le cerveau, la psyché, le milieu, le comportement et bien sûr de critiquer, du haut de son pseudo-matérialisme, la subtile capacité d'auto-organisation de la matière qu'entrevoit Engels et qui est abondamment prouvée aujourd'hui par la paléanthropologie, l'éthologie et la science du langage. Aujourd'hui, l'académie bourgeoise taxe de néo-kantisme et d'innéisme la théorie de la formation et de la fixation génétique des caractères modelés par le travail tandis qu'un de ses courants éclectiques révèle de profondes connexions entre la matière auto-organisée, c'est-à-dire vivante, son passé biologico-social et son devenir. En dépit de l'idéologie, la science vérifie que l'auto-apprentissage relationnel se situe à tous les niveaux biologiques à partir du génome qui nous programme étant donné qu'à chacun de ces niveaux existent des régulations actives, à savoir des stimuli et des rétroactions qui « construisent » le corps et son intelligence.

Qu'est-ce que l'esprit ? se demandèrent les grands matérialistes du XVIII<sup>e</sup> siècle ; et la réponse non encore démentie est : la capacité qu'a la matière de se connaître elle-même (Diderot). Alors, dans l'enfant-sac, il n'y a pas de « vide », ni de matière ni de connaissance. S'il n'en était pas ainsi, une divinité créatrice serait vraiment nécessaire pour parvenir à ce que nous voyons tous les jours. L'incapacité à être matérialistes jusqu'au bout empêche la majorité des scientifiques de l'apprentissage d'admettre l'auto-organisation de la matière parce qu'ils ont justement en tête quelque substitut de la divinité : le big-bang pour les physiciens, le hasard pour les biologistes moléculaires, le maître pour les pédagogues, l'École pour les sociologues. Il doit toujours exister quelque chose ou quelqu'un qui représente le moteur, la volonté. C'est le même courant activiste qui voudrait « faire » les partis et les révolutions et qui reste stupéfait devant le phénomène très normal de la dissolution de la Russie et de tout son « communisme ». 60 ans d'école communiste omniprésente, de propagande communiste étouffante, de travail communiste émulateur, de famille, d'État communiste, etc., etc. n'ont pas laissé la moindre trace communiste dans la société russe. Il y avait des centaines de millions de « sacs vides » à remplir et on a récolté le vide intégral. Si nous fondions une théorie de la connaissance sur la capacité des maîtres et de leur École de l'imprimer dans la tête des élèves, nous en serions pour nos frais. C'est pourquoi Lénine ne pouvait pas supporter les sottises du *Proletkult* bogdanovien et ne permit pas qu'il devînt une école.

---

<sup>34</sup> Iasnaïa Poliana (littéralement : clairière lumineuse) est le nom du domaine où vécut Tolstoï et où il fonda, en 1859, son école ouverte aux enfants des paysans. C'est aussi le nom que Tolstoï donna à une revue pédagogique, interdite en 1862, dans laquelle il écrivit de nombreux articles pédagogiques ou se rapportant à l'école.

L'Église ne pouvait concevoir la théorie de l'enfant comme sac vide. Depuis le Moyen Âge, elle avait ressenti la contradiction entre l'âme innée et la connaissance rationnelle qui allait la compléter, mais elle avait tenté de ne pas se contenter de l'âme ni de son inspirateur divin en guise d'idéologie. L'âme était flanquée de la raison et du libre arbitre, l'enfant ne naissait pas animal pour devenir homme. Quoi qu'il en soit, pour aider l'âme et la raison, elle sauva d'abord plus de livres qu'elle n'en brûla, [...] puis elle se fit société autour des noyaux de connaissance ainsi sauvegardés. Le type de savoir de la société médiévale reprenait, sur un plan différent, tous les enseignements de l'Antiquité classique. La structure portante de l'Église était le milieu commun, la théologie son langage. Il n'était pas possible de se faire comprendre d'un savant sans prendre à son compte le langage théologique : Abélard était formellement un théologien, mais ceci ne l'empêcha pas d'être le père rationaliste de la logique occidentale. Bernard, son adversaire, utilisait le même langage pour louer l'impalpable communauté avec Dieu sans médiation matérielle, la simplicité des origines monastiques ; mais il fut en même temps le chef très énergique d'un mouvement révolutionnaire qui frôla l'hérésie, introduisit le travail salarié généralisé, assainissant les marais et déserts de la moitié de l'Europe, construisant 750 abbayes et donnant enfin sa règle aux ordres monastiques combattant les Templiers et les Chevaliers teutoniques qui ne se contentaient certainement pas de prier.

### **Unité, séparation, unité**

Chaîne de relations, souvenirs de communisme et société-école ne connurent pas d'interruption pendant tout le Moyen Âge dont la fermentation ignorait les « siècles obscurs » et les sacs vides. Au sein de la société médiévale, l'apprentissage s'effectuait dans les structures de l'Église : séminaires, mais particulièrement les abbayes et les couvents, des communautés toujours, grandes ou petites, qui liaient vie, étude et travail. Ou bien dans les corporations qui étaient encore des communautés d'apprentissage et de travail. C'est dans la société bourgeoise que l'on commence à séparer théorie et pratique, vie et travail, études et loisirs. Il est important de souligner le caractère non scolaire de l'instruction durant des siècles. *L'École* stricto sensu était réservée aux prêtres et pas même à tous, étant donné que presque toujours l'intégration avait lieu consécutivement à l'acquisition de bénéfices ou de titres de la part des puissants. Le reste de l'instruction se passait dans une société où, il est vrai, chacun dépendait de quelqu'un d'autre, non pas par un lien passif de subordination mais sous des formes *d'initiation* active et durable [...].

[...] À partir du XIII<sup>e</sup> siècle, la théologie se fonda surtout sur Thomas d'Aquin : on peut apprendre *passivement* du maître à travers la parole qu'il répand, ou bien *activement* en mettant en œuvre ses propres ressources pour apprendre sans enseignement. On reconnaît ici l'action du maître intérieur augustinien mais à une notable différence près : tandis qu'Augustin n'admettait pas que les signes puissent vraiment enseigner quelque chose (tout signe ne peut être expliqué que par un autre signe comme le montre tout vocabulaire), Thomas affirme qu'on peut apprendre d'un maître, y compris par l'intermédiaire des signes parce que la raison individuelle est en mesure d'interagir avec eux, de les mettre en relation et d'en tirer connaissance. [...]

Dans la théologie médiévale, l'enfant est pour cette raison compris comme un être aux propriétés innées, même si c'est de manière bien différente de notre compréhension du bagage génétique que nous appelons instinct. Ce qui nous intéresse ici est que cette conception, jusqu'à la Renaissance, est la base de formation de l'homme médiéval qui est encore un homme de l'Antiquité malgré le développement des forces productives : aucun maître ne sera en mesure de te donner ce que tu n'as pas ou que tu ne sais pas construire avec le matériau qui

t'entoure ; plus que les paroles, ce sont la vie et les Œuvres qui comptent (et Dieu bien sûr...).

La véritable École était née entre-temps, aux XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles, avec les Universités de Salerne, Bologne, Paris. Des corporations d'enseignants et d'étudiants liés par des contrats de droit privé avec usage de rémunération obtinrent une reconnaissance officielle. Naquirent ainsi le professeur en toge et les goliards [étudiants], indices de la séparation d'un monde qui abhorre le travail manuel. Le médecin ne touchera plus le malade pour ne pas se souiller et il laissera la tâche de découper, arracher les dents, etc. au barbier ou au maréchal-ferrant. Avec la montée de la classe bourgeoise, le matérialisme vulgaire fera son chemin et l'École deviendra le lieu où se rendent les étudiants comme *réipients vides* à remplir. [...] C'est pourquoi l'Université n'anticipe pas seulement l'École qui s'imposera les années suivantes mais surtout sa pédanterie, son immobilité, son académisme et son isolement social.

Jamais un Ancien n'aurait oublié que l'esprit n'est en bonne santé que lorsqu'il ne fait qu'un avec le corps. Et une part immense du savoir humain qui a survécu, en Orient, en butte tant au matérialisme consumériste qu'au phagocytage New Age, nous rappelle qu'esprit et corps sont interdépendants [...]. La formation de l'homme futur ne pourra négliger ce fait, c'est-à-dire en dernière analyse le travail : le programme éducatif du communisme part du rôle assumé par le travail dans la formation humaine et en fait une partie intégrante de l'apprentissage. L'École actuelle ne prépare pas du tout au travail et il serait faux d'inverser simplement le processus et de faire du travail le cadre de l'École comme dans les établissements des Salésiens [...] ou comme dans la tête des pédagogues qui ont mal lu Marx. La société future ne considérera pas les enfants comme des boîtes à remplir mais comme les cellules vivantes de son corps social, cerveau compris. [...] Il faudra donc reparcourir à l'intérieur de la société la voie de l'apprentissage physiologique onto- et philogénétique, c'est-à-dire pour ce qui a trait à l'espèce et à son cerveau collectif.

## **Libération de l'énergie sociale**

Nous disions plus haut qu'il ne sera pas concevable de séparer l'homme en formation de l'expérience fournie par les formes imprégnées de communisme qu'il s'est déjà donné dans l'histoire. Mais il n'est pas non plus possible de le séparer du futur de l'espèce anticipé pour une brève saison durant la révolution d'Octobre avant son avortement. Savoir, école, communication, spectacle, art sont autant d'aspects de l'activité humaine que l'impulsion révolutionnaire avait bouleversés en une brève saison d'enthousiasme. Il en sera encore ainsi avec des résultats supérieurs étant donné que l'Octobre combina d'authentiques explosions révolutionnaires et anticipatrices avec des tentatives maladroites, des naïvetés insensées et aussi d'énormes erreurs comme celle de vouloir réformer l'École tsariste au lieu de la balayer à l'instar de l'État autocratique. [...]

Toute révolution a ses soldats, son programme et son esthétique. Mais d'où procèdent-ils si le système que la révolution a la tâche de détruire impose son idéologie, sa culture, sa science, etc. ? Vieille question : aucun tournant révolutionnaire n'est possible sans parti de la révolution mais son programme, celui que ses soldats doivent assimiler, est le fruit de la révolution. Où est la solution du paradoxe ? Après Octobre, Trotski dut souvent répondre à des questions sur la culture, l'art, la science, la doctrine militaire du prolétariat. Le prolétariat ne possédait rien de tout ça, il ne pouvait le construire avec les décombres de la vieille société et il n'y avait pas de briques ni d'échafaudage pour la nouvelle. Les bolcheviks, Trotski compris, avaient tendance à répondre que la tâche consistait à édifier, avec les quelques nouveaux matériaux, *sur* les décombres de la vieille société ; en grim pant sur ces derniers, on avait une vision plus élevée sur un horizon plus lointain. L'époque du développement de la « science prolétarienne » viendrait après. Ceci était aussi valable pour l'École. La gauche

« italienne » nous a enseigné que la réponse complète était : la dialectique à l'œuvre dans la dynamique *en direction* de la nouvelle société fait qu'émergent de la vieille société des anticipations de la future et donc qu'émerge le parti historique qui les lie entre elles et forge les instruments adaptés à la rupture catastrophique du vieux système tandis que s'impose le nouveau. [...]

La bourgeoisie exalte l'individualité du génie, du savant, de l'artiste qui sort de ses académies (l'autodidacte convient aussi s'il sait se vendre et rapporte des sous) ; sans avoir besoin de génies et de condottieres, la révolution a apporté et apportera la science dans les habitations et le prétendu art dans les usines en faisant la nique à l'autorité des critiques du moment.

La bourgeoisie exalte son art en arrivant à exposer de la « merde d'artiste en boîte » [...] mais ne voit en Russie que réalisme socialiste et palais fascisto-staliniens en passant tranquillement sur l'explosion de l'art, non pas celui qu'on accroche au mur mais celui qui est incorporé dans les objets d'usage courant (avant Staline). L'idéologie censure dans un but de propagande, mais le portefeuille des bourgeois s'ouvre et les billets bruissent quand il s'agit d'acquérir un tract futuriste, une assiette suprématiste ou une chaise constructiviste !

La bourgeoisie exalte la production de masse, la démocratie niveleuse, l'école pour le peuple, l'accès libre à la Culture — avec majuscule évidemment — pour les multitudes ; elle théorise même la société déscolarisée au bénéfice de réseaux d'auto-apprentissage ; mais elle place en même temps ses rejets dans des écoles réservées et bâtit des ensembles scolaires monstrueux, grands comme des villes.

La bourgeoisie, assoiffée de technologie et de productivité, exalte la science et la recherche, élève des cathédrales du savoir universel et absolu, mais vise ensuite le profit, les applications, les réalisations, le retour sur investissement. Elle ne paie que si elle est sûre de les obtenir. Ainsi, à l'âge de 30 ans et plus, le physicien finit par calculer les effets du freinage sur une stupide automobile afin qu'un individu de sa génération aux sens endormis par la boîte de nuit abaisse la probabilité individuelle de se tuer et évite aux assurances de trop déboursier.

Tandis que le système bourgeois se dirige vers le désordre total en dehors de tout contrôle, en somme vers le maximum d'entropie, la mort thermique, la révolution travaille à lui fermer toute issue ultérieure : elle vide l'école de tout contenu et prépare le terrain pour sa destruction définitive. On ne peut impunément congeler un jeune entre école et chômage durant 30 ans. On ne peut impunément détruire le rapport *circulaire* millénaire qui doit relier l'enfant au jeune homme, à l'adulte, au vieillard, de nouveau à l'enfant et ainsi de suite sans en payer les conséquences par une fossilisation de la société, laquelle est dynamique du point de vue productif mais nullement du point de vue humain. En effet, celle-ci traduit le rapport *circulaire* de production-reproduction en rapport *linéaire* qui va de l'enfant qui induit du profit avec les habits qu'il porte au consommateur jeune et adulte qui en induit et produit encore davantage, jusqu'au vieillard, bénédiction pour l'industrie pharmaceutique, hospitalière et celle des maisons de retraite où il est parqué.

Si le capitalisme rend ce parcours linéaire, la *mort* seule peut en être la fin. Cela nous convient très bien. La nouvelle société réintroduira le mouvement circulaire infini, le nouveau cerveau social né des cendres de l'ancien se reliera aux anciens modes de connaissance à travers la médiation scientifique et technologique épurée des scories de l'idéologie actuelle. [...]

La formation de l'homme capitaliste n'a rien de naturel et reproduit d'autant moins l'auto-construction de l'homme biologique et social dont nous avons parlé. La société future ne s'emparera pas de l'école, mais du réseau de communication, du savoir accumulé et du

cerveau social primitif pour, avant tout, briser grâce à eux l'inhumaine incommunicabilité. Les conquêtes brandies telles que l'interactivité, l'interdisciplinarité, le savoir de la complexité et des réseaux... ne sont que des fulgurances : à peine apparues, elles ont immédiatement été phagocytées par le train-train des profits et par le trou noir de l'école dont même la lumière ne s'échappe pas. Ce sont pourtant des potentialités qui doivent être libérées. Au contraire du sens unique — où l'enfant grandit, l'adulte produit et le vieillard attend la mort et où tous ne communiquent qu'à l'intérieur de leur classe d'âge respective... — sera réalisé un système de *formation* qui englobera tout et où chacun existera en fonction de l'autre.

### « Lector in fabula »

L'enfant a une énorme capacité de réception et d'interaction avec le milieu ; au lieu de cela, il est contraint d'absorber à sens unique ce que lui transmettent les adultes. Avec quel savoir interagit-il ? Avec quel matériau « génétique » peut-il se développer ? La structure unidirectionnelle de la communication se manifeste à tous les niveaux, mais tout particulièrement à l'école élémentaire, là où précisément l'affirmation du principe bio-pédagogique analysé plus haut serait la plus nécessaire. Tandis que ce phénomène contradictoire est absolument indépassable pour la bourgeoisie, la nouvelle société l'affrontera avec une élégance toute scientifique : *en simplifiant*. En éliminant l'école en tant que structure fixe, domaine à part, ghetto de conditionnement, on obtiendra déjà par là même une libération de forces interagissantes exubérantes. En abrégant considérablement le temps perdu à ce qu'on définit aujourd'hui sans ironie comme « études », remplacées par l'ensemble des activités formatrices non séparées de la vie, se développera d'autant la possibilité de réaliser, tout au long de la vie, la première condition de l'homme « humain », le renversement de la praxis, l'action consciente dirigée vers un but.

L'impossibilité d'accéder à l'École officielle en Russie en provoqua la congélation pour des années tandis qu'explosaient et proliféraient les communes d'instruction extrascolaire [...] ; imaginons ce qui pourra se passer à l'époque de la haute technologie, des bibliothèques illimitées, des ordinateurs, d'Internet et des possibilités immenses de mémorisation. Avec les milliers de jeunes, non plus malades d'analphabétisme civilisé mais avant-garde des multitudes qui briseront les liens avec les vieilles institutions et impatients de transmettre leur savoir et, ce faisant, de l'améliorer [...].

L'interactivité de l'enseignant et de l'élève, et vice versa, en dépit des beaux discours, a aujourd'hui la puissance de *feed-back* d'un banal thermostat : tu ne sais pas, je te donne cinq ; tu sais, je te donne sept ; tu es recalé, reçu, au suivant. Un singe à la recherche d'une banane est un « système » plus intelligent. Le nouveau milieu formateur prévoira une intégration enseignant-élève (la terminologie n'est pas adaptée) conçue comme un tout unique et dynamique dans l'acte de l'auto-apprentissage, c'est-à-dire de l'auto-construction. L'organisme humain dans sa complexité a des capacités d'interagir avec son semblable bien supérieures à celles du thermostat et du singe. [...]

Dans *l'Œuvre ouverte*, Umberto Eco analyse langage, potentialités de transmission et de réception sur la base de l'interactivité qui s'établit par exemple entre écrivains et lecteurs [...]. En approfondissant le problème du point de vue de la théorie (mathématique) de l'information, il en arrive à la conclusion que le lecteur « fabrique » en grande partie le texte qu'il lit. [...]

Ce concept est repris par l'auteur, vingt ans plus tard, dans un texte, *Lector in fabula*, où transmission et réception en fonction l'une de l'autre sont au centre du rapport coopératif écrivain-lecteur, du réseau de relations pratiquement illimité que le lecteur peut construire

avec d'autres livres, avec sa vie et le savoir accumulé. Aujourd'hui l'écrivain ne diffère pas d'un émetteur de télévision : il écrit un livre comme l'antenne émet son programme sans savoir a priori qui le lira. Il ne peut s'identifier au lecteur, il ne peut en avoir qu'une vague *opinion* [...]. Le lecteur se trouve dans une situation tout à fait différente. Il a choisi le livre même s'il peut ensuite être trompé dans ses attentes. [...] Il n'interagit pas avec la personne mais avec la partie de celle-ci qui apparaît noir sur blanc et il peut en disposer pour toutes les connexions qu'il désire comme dans un grand hypertexte mental. C'est déjà mieux qu'un rapport avec l'enseignant [...].

Mais un marxiste doit se poser la question : quelle bibliothèque, quelle encyclopédie, quel hypertexte le lecteur a-t-il à l'esprit ? La réponse est qu'il a pour l'instant ceux que lui offre l'ordinaire, à savoir ceux de l'idéologie dominante parce que nous sortons tous de l'École et que nous sommes forgés par un monde issu lui aussi de l'École, d'une science, d'une musique, d'une esthétique codifiées.

[...] Imaginons qu'avec l'État nous éliminions aussi l'École. Ce sera le chaos comme en Russie puisque l'École codifie, organise, normalise. Mais ce sera précisément la fin de l'ordre étatique et scolaire constitué, celle de la conservation et de la réaction. L'ordre est par nature hostile à toute évolution, et cela plus que jamais. Si la vie biologique était régulée par un ADN immuable, nous serions encore à l'état de bactéries unicellulaires. Ce n'est que par le chaos que peut naître le nouvel ordre au sens où il n'est jamais qu'apparent, qu'il cache des procès et donc un ordre déterministes. Le communisme est l'ordre émergent du chaos, ce n'est pas un modèle mais une dynamique. Une Œuvre ouverte, pour reprendre un terme d'Eco, lequel ne nous est pas sympathique. Une Œuvre en mesure de mettre *in fabula*, en un procès unitaire, non seulement le *lector*, non seulement le simple *discens* [apprenant] mais l'*homo discens*, celui qui apprend non pour apprendre mais pour se rendre utile à l'espèce.

## À la place de l'État et de l'École

Dans deux articles, de 1895 et 1898<sup>35</sup>, sur les écoles-entreprises proposées par les utopistes, Lénine ironise sur un certain Jugiakov qui, dans un minutieux programme pseudo-réaliste dissimulant l'utopisme de toujours, proposait la réalisation de centres universitaires où études et travail fussent réunis et où le produit du travail, une fois vendu, servît à l'autosubsistance des communautés. Il se moque de lui en citant « l'excellent livre d'Antonio Labriola », *La conception matérialiste de l'histoire* (1896) où le socialiste italien écrivait :

« Aux formes d'utopie russe que nos maîtres combattaient il y a 40 ans, s'en est ajoutée une autre, l'utopie bureaucratique et fiscale, *l'utopie des crétins*.<sup>36</sup> »

En 1920, Anton Makarenko, sur la vague de la formation des communes pour l'instruction extrascolaire, forme une commune de production pour de jeunes délinquants [...]. Dans les Œuvres complètes de Lénine, Makarenko n'est jamais cité, mais le chemin qui mène aux communes expérimentales est le même que celui qui conduit à la formation des centres

---

<sup>35</sup> Lénine, *Exploitation collégiale et collèges de redressement*, id., t. 2, et *Perles de la planomanie populiste*, même tome.

<sup>36</sup> La citation exacte de Lénine est la suivante : « Et ce n'est pas sans raison que, dans son excellent ouvrage : *Essais sur la conception matérialiste de l'histoire* [...], Antonio Labriola déclare, en pensant à la Prusse, qu'aux formes nuisibles d'utopies que les « maîtres » ont combattues, il y a un demi-siècle, s'en est ajoutée encore une autre : « l'utopie bureaucratique et fiscale, l'utopie des crétins ». » (Lénine, *Perles...*, t. 2, p. 500). Cf. Antonio Labriola, *Essais sur la conception matérialiste de l'histoire*, 1<sup>o</sup> partie : « En mémoire du Manifeste du Parti communiste » (7 avril 1895) : « Aux différentes formes d'utopisme idéologique et religieux s'est jointe une forme nouvelle : l'utopie bureaucratique et fiscale, *l'utopie des crétins* » (note).

déjà cités confiés à N. Kroupskaïa. Lénine appuyait donc sûrement ou aurait appuyé l'œuvre de Makarenko qui a ainsi décrit l'atmosphère révolutionnaire :

« Après Octobre, s'ouvrirent à nous, pédagogues, de merveilleuses perspectives et nous étions grisés jusqu'à la folie ».

Pourquoi les centres scolaires proposés par Jugiakov étaient-ils classés parmi les utopies de crétins tandis que ceux fondés par Makarenko — et tant de pédagogues révolutionnaires — étaient soutenus et aidés, si tous au fond se fondaient sur l'union de l'étude et du travail ? Makarenko était un marxiste non inscrit au parti ; formé lors des révolutions de 1905 et 1917, il avait appliqué à la commune éducative de production l'expérience mûrie durant la construction des chemins de fer à l'époque tsariste sur les chantiers desquels il enseignait aux fils d'ouvriers. La situation particulière lui avait permis d'adopter un programme non officiel où les parents étaient considérés comme ne faisant qu'un avec les étudiants et l'école échappant au contrôle de l'État tsariste :

« Notre communauté de travailleurs, franchement prolétarienne, tenait solidement l'école entre ses mains ».

C'est dire que l'école avait été transformée en non-école. Les centres de Makarenko, et d'autres constitués sur les mêmes bases, étaient bien différents de ceux proposés par le populiste : les premiers étaient des *communes* nées de la révolution, les seconds des *entreprises* nées de la fantaisie d'un individu ; les communes n'étaient pas des « écoles » tandis que les entreprises l'étaient à tous égards. Les expérimentations de Makarenko eurent du succès dans une première phase, la pédagogie officielle de l'URSS (la « pédagogie soviétique ») s'y opposa dans une seconde et enfin, lorsque celle-ci tomba en disgrâce en 1936, elles prirent place dans la normalisation stalinienne générale en tant qu'élément de la « construction de l'homme soviétique », émulation, stakhanovisme, collectivisme étatique compris. Quelques-unes de ses œuvres eurent un énorme succès, y compris en dehors de la Russie.

[...] Nous n'approuvons pas totalement [les méthodes à la Makarenko, étant donné qu'elles se ressentent encore trop de la société russe arriérée, mais elles prennent corps au cours d'une *révolution* et présentent forcément des aspects concordants avec ce que nous disons : d'abord, la communauté éducative est formée, puis le pédagogue étudie les progrès de l'expérience, enfin est systématisée la théorie dont on repart pour comprendre la réalité. Le procès dialectique de Makarenko est le même que celui de l'apprentissage de l'enfant (et que celui de Marx décrit dans *La méthode de l'économie politique* de 1857). C'est pour cela que de manière naturelle et déterministe, il n'y eut pas un Makarenko victorieux mais qu'il y en eut des troupes, tandis que la pédagogie officielle et livresque accumulait les revers.

L'utopie des crétins éteinte par Lénine à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sera réalisée et officialisée à partir de 1928 avec l'École d'État du stalinisme, mais dans la période révolutionnaire étaient nées de nombreuses communes plus ou moins spontanées où étude et travail coexistaient et où le produit du travail entraînait dans le circuit de ce qu'on appelait le communisme de guerre, donc directement dans la sphère des besoins et sans passer par le marché. Tout cela était très primitif mais ces expériences représentaient un dépassement évident tant de l'éducation « naturelle » de *l'individu* à la Rousseau que de l'encadrement culturel et du dressage typique de l'École bourgeoise, fût-ce sous la forme apparemment moderne de l'interdisciplinarité, du travail manuel formateur, de l'instruction permanente estampillée UNESCO, de la déscolarisation sociale et de toutes les formules variées imaginées par la pédagogie du XX<sup>e</sup> siècle. Ici nous ne sommes pas dans une usine qui produit des pièces, ici nous produisons des hommes — s'exclamait Makarenko dans un élan digne des Lumières — et la mise à l'écart ne serait-ce que d'un seul individu n'est pas admissible : si la

communauté a pour but la vie en tant qu'étude-travail, alors le succès doit être total.

Avec la phase dictatoriale de la transition, l'État bourgeois et son appendice scolaire ayant disparu, la production subsistera évidemment en s'adaptant le plus rapidement possible à la nouvelle société, mais le problème de l'éducation se posera de manière tout à fait différente. En effet, elle ne pourra « s'adapter » graduellement puisque, de même que l'État bourgeois, l'École sera détruite. Tandis que l'État prolétarien sera une machine semblable à la précédente *mais renversée* (Marx : elle sera soumise à la société et non l'inverse), l'École sera remplacée par la société dans son ensemble comme cadre d'une « instruction permanente » de l'homme.

L'expression mise entre guillemets est la même que celle que l'UNESCO a faite sienne et nous l'avons déjà rencontrée<sup>37</sup> [...]. Si nous n'adoptons pas cette signification du « Grand Frère » à la Orwell, il reste celle du bon sens : par « instruction permanente », on ne peut comprendre que la nécessité d'approfondir continuellement nos connaissances sur la nature et ses lois ; la croissance de l'homme social au sens exposé ci-dessus, le perfectionnement des techniques et des méthodes ; l'affinement des programmes lui permettant de renverser la praxis, de projeter son existence par la domination des passions et leur orientation rationnelle jointe à la créativité de l'instinct et de l'intuition. Ce sont là des propositions vieilles comme le monde, enregistrées dans les textes sapientiaux égyptiens aussi bien que dans la Bible, dans le savoir gréco-romain ou dans les thèses de l'évêque Comenius.

Nous regrettons de ne pouvoir nous arrêter ici sur l'Œuvre de ce dernier (particulièrement sur la *Didactica magna* de 1632). Son projet de donner une instruction universelle ne peut être, en toute rigueur, étiqueté comme pédagogie mais comme transition entre l'utopie de la Renaissance et la réalité du monde moderne : le savoir doit être la synthèse de chaque branche spéciale et doit être rendu universel, car chaque individu doit se sentir partie prenante à la totalité du monde. L'éducation doit être toujours omni-compréhensive ; le procès éducatif ne sera pas linéaire mais circulaire, par classe d'âge et la transmission du savoir global sera rendue compatible avec le degré d'assimilation potentielle de l'enfant. Comenius avait une érudition illimitée pour son époque et commença à décrire les rapports entre les sphères distinctes du savoir, les correspondances, les renvois entrecroisés, les analogies et superpositions sans parvenir à achever son projet qu'on peut définir comme une anticipation non seulement de l'*Encyclopédie* des Lumières mais encore de cet immense hypertexte qu'est Internet. Pour lui, l'enseignement de « *tout et entièrement* » ne signifiait pas la saturation du cerveau en notions séparées, c'est-à-dire stériles... ; chaque individu devait être pourvu de principes et méthodes de manière à pouvoir aborder ce savoir par ses propres moyens ; chaque discipline devait être organiquement reliée aux autres de sorte que le savoir se révèle toujours unitaire. L'Humanité revient évidemment sur ses problèmes fondamentaux et Marx lui-même affirma qu'elle parviendrait à une science unique.

À ce point, nous arrivons à une bifurcation entre le « lieu commun-isme » (instruction permanente, déscolarisation sociale, culture prolétarienne, les classiques du marxisme transformés en icônes, etc.) et la véritable trajectoire révolutionnaire aux premières heures de la société future. Essayons d'éviter les lieux communs et de suivre la trajectoire que nous avons tracée : unir la pédagogie des origines avec les anticipations des modernes en passant par les étapes intermédiaires, Augustin, Comenius, Octobre. Le résultat n'est pas une École, mais une société qui s'auto-éduque et se donne les moyens de le faire. Les équipes russes pour l'instruction extrascolaire entravées par la guerre civile, par la misère extrême, le manque de transports et la faim, réquisitionnèrent des couvents, des villas, des domaines, des usines, des

---

<sup>37</sup> Cf. p.16 (« Des anticipations frustes, mais encore en avance »).

gares et des écuries. Les communautés nées à divers titres grandirent avec enthousiasme, construisant leurs propres moyens « didactiques », leurs locaux, mobilier, routes et ateliers. La troisième commune fondée par Makarenko inventa la perceuse électrique portative et fabriqua des appareils photo type Leica, le summum de la technologie d'alors.

En face de cette expérience, la société future aura la tâche plus aisée : si des résultats éclatants furent obtenus durant la révolution russe sans qu'il y ait derrière elle une force productive sociale comparable à l'actuelle, il existe aujourd'hui des moyens matériels suffisants et même surabondants pour bouleverser le monde entier. Dès les débuts, la nouvelle société aura à sa disposition non seulement des millions de locaux libérés des activités typiques du gaspillage capitaliste, telles que celles des banques et des bureaux de comptabilité, de commerce, de représentation, juridiques, professionnels et autres, mais aussi des installations entières qui produisent aujourd'hui des marchandises inutiles ou sont sous-utilisées, avec tous leurs bureaux, entrepôts et équipements. Tout ceci sera transformé sinon simplement détruit, dans le nouveau réseau d'unités — comment les appeler ? — de formation continue productive (ou de production continue formative) répandues dans toute la société et non retranchées comme un corps séparé de domination de classe. Réseau intégré à l'image des communications, transports et dépôts de connaissance. Enfants, jeunes, adultes et anciens ne seront pas placés dans des compartiments étanches de la société, mais feront tous partie du procès unitaire et organique d'éducation-production sans coupure entre étude, travail et vie. Tout est déjà prêt, il suffit de s'en emparer.

### **Le parti de la société organique**

Selon quelques lecteurs, nous ferions trop confiance aux technologies modernes en tant que remède aux maux de l'humanité. Et nous exalterions aussi des automatismes présumés dans la phase de transition qui serait rendue possible par la présence dans la société actuelle d'anticipations de la société future qui, en réalité, seraient très faibles et presque sans influence. Nous affaiblirions donc la fonction du parti et de la dictature. Nous répondons simplement que la question est mal posée. Il ne s'agit pas d'avoir ou non-confiance dans la technologie. L'important est que le mode de fonctionnement des organismes biologiques, de la biosphère dans son ensemble et des hommes en particulier, *donc du parti de leur révolution*, soit de type organique ou, autrement dit, « cybernétique », ce qui dans l'Antiquité voulait simplement dire « science de la direction » ou du gouvernement ; de même que le pilote guide un navire en interaction avec les vents et la mer ou que le classique thermostat régule le milieu en interaction avec ses conditions (nous ne sommes même pas trop modernes étant donné que le terme et la notion qu'il explique sont d'Ampère dans la première moitié du XIXe siècle). Si le thermostat avait des fonctions supplémentaires au lieu de *maintenir* une température, il *produirait* un climat selon les exigences des gens du milieu, comme dans l'Atlantide de Francis Bacon. Le parti est un organe biocybernétique, en même temps produit et facteur d'information-action.

Tout système biologique et social est évidemment beaucoup plus complexe qu'un thermostat, si complexe qu'il en devient parfois « intelligent », c'est-à-dire capable de distinguer entre plusieurs options et de *décider*. Le parti est l'élément catalyseur qui fournit l'intelligence au système, c'est-à-dire un programme. Nous n'avons aucune confiance dans la science bourgeoise, bien au contraire. Mais les faits matériels nous montrent que la société a atteint un niveau élevé de *capacité* auto-organisative complètement *gaspillée* par le stupide système capitaliste qui se survit à lui-même. Une fois que le capitalisme aura débarrassé le plancher, ce n'est pas la « confiance » qui compte, c'est la structure matérielle libérée qui en définitive fonctionnera pour des fins évidemment différentes qu'actuellement. La dictature

prolétarienne n'en sort pas du tout *affaiblie* mais *renforcée*, de même que le parti : représentant le renversement de la praxis, il disposera d'un énorme matériel sur lequel prendre appui et appliquer sa « volonté » (en Russie, les conditions étaient bien différentes et de ce fait la transition, après la faillite tant de l'assaut révolutionnaire en Occident que des perspectives intérieures, s'acheva en pure et simple conservation).

Comprendre ce fait aide aussi à comprendre la mort nécessaire de l'École parce qu'elle n'est nullement une institution « cybernétique » à rétroaction positive (régulation ou guidage menant à l'acquisition et à l'accumulation de nouvelles possibilités) mais à rétroaction négative, conservatrice (menant à des conditions stagnantes). Parler d'« école révolutionnaire » comme Bogdanov ou Lounatcharski est donc erroné, car toute révolution détruit l'immobilité et met en Œuvre une dynamique d'accélération violente des faits sociaux.

Notre courant, avec d'autres mots, a appliqué ces concepts au parti révolutionnaire en le définissant comme *organique*. Sa nature et sa fonction dérivent de la nature et de la fonction de la société future et constituent donc un accélérateur « cybernétique » à rétroaction positive (sont au contraire à rétroaction négative tous les appareils de contrôle, c'est-à-dire d'équilibre). [...] S'il est erroné dans cette optique de parler d'école révolutionnaire, il l'est encore plus de parler d'indépendance de l'école vis-à-vis du parti : l'éducation-travail-vie impliquera le parti ainsi conçu et vice versa. C'était, entre autres, la conception de Marx et de Lénine. Le premier l'exprima, à l'intention de la première Internationale (le premier parti internationaliste), dans le domaine scolaire en 1866 ; le second en tournant le dos, durant la révolution, à l'École d'État et au *Proletkult* en faveur de l'auto-construction de réseaux d'instruction permanente parallèlement à ceux du parti. La faillite due à la contre-révolution n'invalide pas la justesse de la thèse révolutionnaire.

### **Auto-apprentissage du cerveau social**

Les considérations citées de Saint Augustin et Saint Thomas sur les signes, leur interprétation et la fonction du maître réel et du maître intérieur (ou l'énergie latente de Montessori que l'on peut diriger et non créer) les avaient amenés à aborder un problème qui, aujourd'hui, est résolu scientifiquement : l'animal ne communique que sur le mode « analogique », c'est-à-dire continu, qualitatif, tandis que l'homme le fait aussi sur le mode « numérique », c'est-à-dire discret, quantitatif. Le développement du cerveau social et du savoir accumulé et intégré mène à l'unité entre communications analogique et numérique ; d'où aussi le procès du métabolisme de l'espèce, le cycle naissance-enfant, vieillard-mort de l'individu. Un exemple servira à clarifier la question. Quiconque a observé un chaton aura noté qu'il apprend très bien à être chat sans « aller à l'école » du comportement. Sur la base génétique de l'instinct, il imitera le comportement de l'adulte en interaction avec d'autres adultes dans la société des chats, marquera son territoire, mènera des luttes sexuelles et ira à la chasse ou se servir sur la table de cuisine. Quand on le voit gratter inutilement le dallage dans le geste de creuser un trou dans le sol pour y faire ses besoins, puis faire mine de recouvrir le résultat de sa peine, il n'est pas mû par l'intention de creuser un trou mais par un automatisme génétique. Quand nous mettons à sa disposition le bac à sable, nous ne faisons qu'accompagner cet automatisme et nous disons fort improprement qu'il a « appris » à utiliser le bac.

Toutes les informations que reçoit le chaton sont de type analogique, son essence de chat ne comprend rien au langage numérique étant donné qu'aucun chat ne « parle ». Quand il ronronne, il ne dit pas : « je suis content », mais quelque chose de beaucoup plus complexe qui a rapport à des situations et des relations, un état « en fonction de... ». Dans un premier temps, même l'enfant a un rapport analogique avec la réalité environnante mais, bien vite, son

*humanité* comprendra le langage numérique. Il ne le possède pas, il l'apprend. Mais il ne peut l'apprendre par l'enseignement verbal, numérique, il ne le peut que par le langage analogique, le seul dont il serait doté s'il était une boîte vide. Il semblerait donc correct de conclure que l'humanité de l'homme se réalise à deux niveaux séparés : l'un *inné*, l'autre *extérieur*. Mais ceci, pour nous adeptes du continu, autrement dit d'une « théorie sociale des champs » d'influence, est évidemment stupide : l'humanité de l'homme est de faire partie d'une espèce qui, à cause de conditions particulières, a commencé à communiquer par un langage numérique et a mémorisé cette faculté à un niveau biologique (aire de Broca du cerveau) et social (communauté d'action et communication avec d'autres hommes).

Le lien entre les langages analogique et numérique est précisément la société. Pas l'École, qui impose l'instruction numérique au détriment de l'analogique à la manière du compteur qui impose des attitudes déterminées à l'animal. Si nous plaçons un enfant devant une radio allumée, dans l'isolement, en espérant qu'il apprenne à parler (c'est-à-dire à s'exprimer grâce au langage numérique) nous n'obtiendrons rien [...]. Mais l'enfant apprendra très bien s'il est immergé dans un milieu où d'autres enfants, adultes et anciens, interagissent et mêlent le langage analogique de la vie normale (gestes, attitudes, ton, expressions) et celui numérique (vocabulaire et syntaxe) de la radio. De même qu'ils étaient mêlés dans les hiéroglyphes qui furent le tableau analogique (images) et numérique (langue alphabétique) de notre enfance sociale. Une confirmation récente (décembre 2003) de l'hypothèse « auto-génératrice » du langage et de son apprentissage, comme l'avait prévu Chomsky, est apportée par des expérimentations conjointes de l'université milanaise San Raffaele et de celle de Hambourg.

L'union entre procès analogiques et numériques en ce qui concerne langage et apprentissage est le paradigme sur lequel la société future fondera le système d'apprentissage. Aujourd'hui, il n'y aurait aucun sens à imaginer la énième utopie, Cité du Soleil, Atlantide, Bibliothèque d'Alexandrie, fabrique d'« hommes soviétiques » ou autre : il suffit du paradigme et de l'expérience empirique millénaire qui s'oppose à l'école bourgeoise moderne. Lorsque Thomas donne raison à Augustin sur le fait que les signes seuls ne peuvent expliquer d'autres signes (comme dans l'exemple du gamin face à la radio) et que donc il n'en résulte rien sinon par l'intermédiaire du maître intérieur, il ajoute que la *raison* peut pourtant mettre de l'*ordre* dans les signes et que le maître intérieur aide à les disposer dans un système de *relations*. Il est alors aisé de voir dans la recherche théologique la dictée du savoir social qui emprunte les voies conformes à l'époque. Mais Thomas exprime les mêmes thèses « cybernétiques » que Bateson ou Watzlavick et sur la théorie et la praxis de la communication humaine et de l'apprentissage. Il fallut quelques siècles pour que Lamarck et Darwin bouleversent les arguments médiévaux à peine égratignés par quelques phares des Lumières : avant les théories évolutionnistes, la pensée était à la base de toute explication du monde biologique ; par la suite, ce fut l'inverse, la pensée venant en dernier. Pourquoi donc l'école devrait-elle continuer à la placer en premier ? Sans l'apprentissage analogique, la pensée ne serait que le dépôt d'une masse de notions numériques dépourvues de relations et donc de sens. Et c'est le travail qui doit être aussi bien la base biologique de la pensée que le milieu humain (non animal) des relations analogiques. Pour démontrer comment tout se relie, nous aurons recours à un autre exemple. Darwin avait déjà exposé sa théorie de l'évolution quand le naturaliste Wallace, avant sa publication, lui envoya d'Indonésie un essai qui en confirmait la validité par d'autres voies. Il soutenait, parmi d'autres thèmes non partagés par Darwin, que le principe de sélection naturelle correspondait à celui de la soupape de Watt, laquelle, ajoutons-nous, fonctionne sur le même principe homéostatique que le classique thermostat. On comprend aisément que Wallace avait énoncé pour la première fois la généralisation de la cybernétique en l'étendant à la biosphère et donc à la société.

Le système bourgeois dans son ensemble est fondé sur la survie du mieux adapté, c'est-à-dire sur l'anarchie autorégulée par la violence qui le rend semblable à la jungle où l'évolution est une régulation sauvage des prédateurs et des proies, de la masse biologique et du milieu qui la nourrit, et il a donc besoin de se donner des règles pour ne pas exploser. L'École est sa soupape de Watt, son thermostat, le frein qui le rend homéostatique, c'est-à-dire immobile et contre-révolutionnaire. Il est implicite que chaque fois que, localement, un type d'équilibre vient à manquer, s'enclenchent des rétroactions positives (explosion des phénomènes) ou négatives (réduction jusqu'à extinction). Ceci est le mode par lequel la nature se connaît elle-même. Mais en tant que produit de la nature, l'homme s'introduit dans les procès d'auto-connaissance de la matière en tant que porteur d'un formidable instrument pour renverser la praxis : la communication articulée par concepts et quantités. L'homme peut décider d'enclencher un procès de rétroactions positives ou négatives, de les contrôler ou projeter de les introduire là où ils n'existent pas. Ce faisant, nous réintroduisons dans le cadre des théories matérialistes un aspect qui a toujours été le privilège de l'idéalisme, à savoir le *finalisme* (tout projet est une activité tendant vers une fin). Le renversement évolutionniste a livré au déterminisme le procès de formation de « l'esprit » et ce dernier, une fois formé, surtout sur le plan du cerveau social, livre au renversement de la praxis, au projet, le plan pour l'espèce de la société future.

Ceci correspond au parti historique et c'est pourquoi *nous relierions parti organique et système d'éducation dans le même temps où nous avançons une critique impitoyable du parti démocratique et de l'École*. Mais ceci correspond aussi à la définition matérialiste, historique et dialectique du finalisme, qui n'est plus téléologie (finalité en général métaphysique et inhérente aux choses), téléonomie (finalité inhérente aux organismes vivants en évolution), mais qu'on ne peut désigner que par un néologisme, *téléodynamique* par exemple, finalité prévue et atteignable par un projet conscient et indiquant aussi les moyens pour y parvenir. L'École prépare tout au plus à un métier (et nous avons vu qu'elle faillit même à cette tâche) et non à la communauté (*Gemeinwesen*) qui pourra affronter harmonieusement le monde où elle vivra.

Dans *l'Idéologie allemande*, Marx attaque l'école de Stirner qui avait des prétentions d'émancipation locale et individuelle à travers les activités banales de la vie quotidienne. Le grand objectif de l'humanité, l'issue pour l'espèce humaine n'est pas celui-là. Il ne s'agit pas de ramener l'enfant au travail artisanal mais de l'insérer dans un cadre où il puisse contribuer spécifiquement à la production globale en collaboration avec autrui. Fragmenter la continuité inhérente à la nature — et donc à la connaissance — en éléments partiels, comme le fait l'École, ne surmontera jamais la conception individualiste de l'enseignement et de l'apprentissage.

## **Croissance et forme**

En 1917 fut mise sous presse une étude qui, sur le moment, passa presque inaperçue et qui, par la suite, influença indirectement plus d'une discipline scientifique. Il s'agit de *Forme et Croissance* de d'Arcy Thompson. De l'aveu même de l'auteur, il s'agissait d'un essai qui, quoiqu'étayé par un vaste travail expérimental, ne voulait fonder l'énoncé des résultats que sur des éléments théoriques. Bien que les recherches ultérieures dans les domaines biologique, chimique, physique et mathématique [...] ne soient pas encore disponibles à cette fin, le travail de Thompson en général se relie admirablement aux récentes découvertes dans ces domaines.

De nombreuses parties sont tout à fait dépassées, mais la thèse centrale est plus que valide : les formes du vivant et leur évolution dépendent de lois naturelles, de déterminations matérielles, exprimables par la mathématique ou du moins par des procédures scientifiques.

Toute forme en évolution est une transformation [...] conservant les invariants de la forme précédente [...]. Leroi-Gourhan étendra ce concept de « croissance et forme » à l'homme social, à son évolution externe, cités, réseaux de production et de communication<sup>38</sup>.

Aujourd'hui, la généralisation a été poussée plus loin, touchant aux formes complexes du vivant, y compris la société [...]. Marx lui-même compare les découvertes sur l'évolution biologique au travail sur la succession des formes économiques et sociales que lui et Engels avaient entrepris. Apprenons directement de la plume de Marx comment le paradigme « éducatif » naît de manière déterministe de la forme sociale moderne. Il écrit dans *le Capital*, Livre I, au très beau et jamais suffisamment lu chapitre 13 sur le machinisme :

« Comme on peut s'en convaincre dans le détail chez R. Owen, ce qui est en germe dans le système de la fabrique c'est l'éducation de l'avenir, qui associera pour tous les enfants au-delà d'un certain âge le travail productif à l'enseignement et à la gymnastique, et cela non seulement comme méthode pour élever la production sociale, mais encore comme l'unique méthode pour produire des hommes dont toutes les dimensions soient développées.<sup>39</sup> »

Observons : dans la phase de transition — en attendant l'élimination de la distinction entre travail et vie —, quand le temps de travail sera réduit à moins de la moitié de l'actuel etc., il sera facile de faire participer les jeunes à la production sociale et de résoudre le problème de la formation du corps et des connaissances. Dans le passage cité qui ne concerne en apparence que l'instruction, on trouve aussi la réponse à une question générale : du système de fabrique ne découle pas seulement l'instruction de l'avenir mais aussi la forme sociale qui la rend possible. [...] Dans cette société telle qu'elle est, existent des préfigurations (que cette société, certes, rend négatives) de la future organisation sociale. Voici comment Marx expose la dynamique du devenir, y compris dans le capitalisme :

« Si la législation sur les fabriques, cette première concession arrachée de haute lutte au capital, n'associe au travail de fabrique que l'enseignement élémentaire, il ne fait pas le moindre doute que, grâce à l'inéluctable conquête du pouvoir politique par la classe ouvrière, l'enseignement technologique, théorique et pratique, conquerra lui aussi sa place dans les écoles ouvrières. Pas plus qu'il ne fait le moindre doute que la forme capitaliste de la production et les rapports économiques qui y sont ceux des ouvriers sont en contradiction diamétrale avec ces ferments de bouleversement et avec l'objectif visé : l'abolition de l'ancienne division du travail. Le développement des contradictions d'une forme de production historique est cependant la seule voie historique qui mène à sa dissolution et à sa reconfiguration. « Ne sutor ultra crepidam ! » [Reste à ta colle, cordonnier !], ce sommet de la sagesse artisanale est devenu une terrible folie dès l'instant où l'horloger Watt eut inventé la machine à vapeur, le barbier Arkwright le métier continu et l'ouvrier joaillier Fulton le bateau à vapeur.<sup>40</sup> »

La société capitaliste a exaspéré la division du travail et l'École est la fabrique primordiale de cette division. [...] Aujourd'hui, nous pourrions continuer la liste des « inventeurs » qui échappent à la division traditionnelle du travail en multipliant par mille les exemples de Marx, surtout si nous cherchons du côté des États-Unis où l'académie est moins enracinée qu'en Europe. [...] Les individus dépassent la spécialisation artisanale et industrielle en devenant les cellules d'un cerveau social. Tout comme pour l'ouvrier

---

<sup>38</sup> Cf. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, ch. V, « L'organisme social ».

<sup>39</sup> *Le Capital*, Livre I, trad. J.P. Lefebvre, PUF, p.544.

<sup>40</sup> Id., p.548-549.

parcellaire, un « inventeur » invente *de moins en moins* isolément, il fait *de plus en plus* partie d'un réseau franchement mondial d'instruction permanente extrascolaire.

Si on enlève quelque chose à l'individu bourgeois et qu'on le transfère au cerveau social, nous ne pouvons qu'en être satisfaits parce que ce sera un matériau exploitable par la nouvelle société [...]. Aujourd'hui, l'individu participe déjà beaucoup plus au savoir social que par le passé. Ce qui en fait un ilote moderne, ce n'est pas le manque de savoir mais le fait qu'il ne sait qu'en faire. L'ouvrier partiel devient ouvrier global (Marx utilise les termes : collectif, combiné, composé) tant dans le procès de production immédiat en participant au cycle global (*6<sup>e</sup> chapitre inédit du Capital*) qu'au cours de sa vie en réunifiant son être d'ouvrier partiel dans des activités différentes. Même dans ce cas il aura plus de savoir, sera plus étroitement relié au réseau social que ne le fut le merveilleux artisan capable de fabriquer tout seul un carrosse parfait :

« Le travailleur global possède maintenant toutes les qualités productives à un degré uniforme de virtuosité et les dépense en même temps de la façon la plus économique qui soit, en utilisant tous ses organes, *individualisés en travailleurs particuliers ou en groupes de travailleurs, exclusivement pour leurs fonctions spécifiques*. L'unilatéralité et même l'imperfection du travailleur partiel deviennent sa propre perfection de membre du travailleur global 48. L'habitude d'une fonction unilatérale le transforme en organe de celle-ci agissant avec une sûreté naturelle, tandis que la connexion du mécanisme global le contraint à fonctionner avec la régularité d'une pièce de machine.<sup>41</sup> »

### **Léonard, l'ouvrier global et l'homme humain**

Léonard de Vinci avait coutume de dire que celui qui *savait* sans être passé par *l'expérience* était un malheureux homme. Mais, ajoutait-il, c'était un bien malheureux peintre celui qui peignait sans connaître la *théorie* des corps, du paysage et de la perspective. Le cerveau social de la Renaissance avait besoin de fixer le savoir chez quelques individus d'exception [...]; aujourd'hui, le savoir du cerveau social est infiniment plus grand, le « génie » s'est répandu sur un plus grand nombre de cellules. Un enfant actuel de dix ans possède *en moyenne* une quantité de notions qu'un adulte d'il y a un siècle ne pouvait même pas imaginer. Un ouvrier ayant passé quelques années en usine « connaît » *en moyenne* une plus grande quantité d'opérations et connaît mieux le procès productif que l'ouvrier auquel avait affaire Taylor. Le fait est que l'enfant aussi bien que l'ouvrier n'ont la possibilité d'utiliser les connaissances acquises que dans les phases isolées de l'étude et du cycle productif ; ils ne savent que faire de tout le reste et l'oublient. En ce sens, ce sont des ilotes modernes. Mais « moderne » signifie transformé. La transformation du milieu productif ne peut pas ne pas être aussi celle de ceux qui y vivent :

« [...] la grande industrie n'en crée pas moins, en attribuant aux femmes, aux adolescents et aux enfants des deux sexes un rôle décisif dans des procès de production organisés socialement hors de la sphère domestique, la nouvelle base économique d'une forme supérieure de la famille et du rapport entre les sexes. Naturellement il est tout aussi stupide de tenir pour absolue la forme chrétienne-germanique que la forme antique romaine ou grecque ou la forme orientale, qui constituent d'ailleurs entre elles toutes une ligne de développement historique. De même, il est évident que la composition du personnel ouvrier combine à partir

---

<sup>41</sup> Id., p. 393.

d'individus des deux sexes issus des tranches d'âge les plus variées, tout en étant une source empoisonnée de ruine et d'esclavage sous sa forme brutale naturelle, sous sa forme capitaliste, ou c'est l'ouvrier qui existe pour le 311. *Child. Empl. Comm., V. Rep.*, p. XXV, n. 162 et *II. Rep.*, p. XXXVIII, n. 285-289, p. XXV, XXVI, n. 191. Chap. XIII – La Machinerie et la grande industrie 551 procès de production et non le procès de production pour l'ouvrier, ne peut à l'inverse, dans des circonstances propices, que se renverser en source bienfaitrice du développement de l'humanité.<sup>42</sup> »

Et après ce passage, Marx note en passant : « Dans l'histoire comme dans la nature, la pourriture est le laboratoire de la vie.<sup>43</sup> » Ce qui semble une phrase à effet qui évoque un peu Darwin ou Fabrizio de Andre, est en fait la clef pour comprendre la dialectique des procès capitalistes qui sont à la base de la transformation ou méta-morphose (aller au-delà de la forme, en latin et en grec) sociale. Dans *Misère de la philosophie*, Marx découvre chez l'ouvrier moderne deux âmes dialectiquement opposées [...] :

« Ce qui caractérise la division du travail dans l'intérieur de la société moderne, c'est qu'elle engendre les spécialités, les espèces et avec elles l'idiotisme du métier.

“Nous sommes frappés d'admiration, dit Lemontey, en voyant parmi les anciens le même personnage être à la fois dans un degré éminent, philosophe, poète, orateur, historien, prêtre, administrateur, général d'armée. Nos âmes s'épouvantent à l'aspect d'un si vaste domaine. Chacun plante sa haie et s'enferme dans son enclos. J'ignore si par cette découpe le champ s'agrandit mais je sais bien que l'homme se rapetisse.”

Ce qui caractérise la division du travail dans l'atelier automatique, c'est que le travail y a perdu tout caractère de spécialité. Mais du moment que tout développement spécial cesse, le besoin d'universalité, la tendance vers un développement intégral de l'individu commence à se faire sentir. L'atelier automatique efface les espèces et l'idiotisme du métier.<sup>44</sup> »

L'École peut-elle produire quelque chose d'aussi important concernant les bases de la société future ? Certainement pas. Elle n'éduque pas, l'élève n'apprend pas, sinon ce qui sert à la fréquentation de cette même École. Le plus beau, c'est qu'il n'y a pas besoin d'être marxiste pour le remarquer : dans la préface à ses *Leçons sur la physique*, Richard Feynman cite cette sentence de l'historien Edward Gibbon : « Le pouvoir de l'éducation est rarement très efficace, hormis les heureuses circonstances où elle est quasiment superflue »<sup>45</sup>. En

---

<sup>42</sup> Id., p.550-551.

<sup>43</sup> Cf. *Le Capital*, Livre I, traduction de J. Roy, éd. sociales, t.2, ch. XV,9 (*Législation de fabrique*), p.168. La phrase ne se trouve pas dans l'édition allemande du *Capital*.

<sup>44</sup> *Misère de la philosophie*, éd. sociales (1968), p.96.

<sup>45</sup> EDWARD GIBBON (1737-1794), *The Decline And Fall Of The Roman Empire*, Volume 1, Chapter 4 : « The monstrous vices of the son have cast a shade on the purity of the father's virtues. It has been objected to Marcus, that he sacrificed the happiness of millions to a fond partiality for a worthless boy; and that he chose a successor in his own family, rather than in the republic. Nothing however, was neglected by the anxious father, and by the men of virtue and learning whom he summoned to his assistance, to expand the narrow mind of young Commodus, to correct his growing vices, and to render him worthy of the throne for which he was designed. **But the power of instruction is seldom of much efficacy, except in those happy dispositions where it is almost superfluous.** The distasteful lesson of a grave philosopher was, in a moment, obliterated by the whisper of a profligate favorite; and Marcus himself blasted the fruits of this labored education, by admitting his son, at the age of fourteen or fifteen, to a full participation of the Imperial power. He lived but four years afterwards: but he lived long enough to repent a rash measure, which raised the impetuous youth above the restraint of reason and authority. »

réalité, Feynman est moins nuancé et affirme catégoriquement (...): « L'enseignement est inutile, sauf dans les cas où il est superflu »<sup>46</sup>.

En quel sens l'enseignement serait inutile, nous pensons l'avoir montré. Quelles sont les situations où il peut être superflu ?

Le savoir social permet désormais d'élargir les « heureuses circonstances » de savoir extrascolaire à la Gibbon-Feynman à un point tel que l'apprentissage ne fait plus qu'un avec la société et n'est plus matière à enfermer dans des ghettos spécialement aménagés, de pair avec les prisons, les asiles d'aliénés, les casernes, les couvents et... les entreprises quand on les conçoit non comme simples lieux de production mais comme expressions du despotisme de fabrique. Aux États-Unis, l'École supérieure est désormais un simple appendice de l'industrie et financée à ses fins de profit. Dans cette société, il existe tant de superstructures dépassées (pas seulement l'École) que l'affirmation de Lénine est toujours plus vraie : l'enveloppe capitaliste ne correspond plus à son contenu.

### Un avenir communiste anti-utopique

Les grands utopistes, More, Campanella, Bacon, Fourier, Saint-Simon, Owen ont décrit, du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'idéal d'éducation sociale très différemment, mais toutefois avec un trait commun, comme si tous avaient ressenti l'exigence d'insister sur le même concept : la formation de l'homme nouveau est toujours liée au travail et le savoir est toujours l'unité de la théorie et de la praxis, de la mémoire accumulée et de la nouvelle élaboration. Souvent, les travaux de ces utopistes décrivent sommairement les bâtiments communs adaptés à la formation des citoyens, la propriété est elle aussi commune et la famille n'existe pas ou bien les enfants et les jeunes n'en sont pas influencés parce que la société se charge d'eux.

Owen, en plus d'écrire sur elles, réalisa des communautés productives étendues. Aujourd'hui, nous sommes en mesure d'être plus pratiques et concrets qu'Owen lui-même qui, déjà, ne plaisantait pas. La première commune de Makarenko avait abandonné l'emplacement d'origine et était allée occuper un domaine agricole déserté par les propriétaires qui avaient rejoint les armées blanches. La structure centrale, les écuries, les bâtiments de service étaient d'excellente facture, mais tout avait été saccagé par les paysans. Machines, bêtes, meubles, ustensiles [...] avaient été volés. Le premier commentaire des occupants porta sur la barbarie de ceux qui avaient préféré cette destruction sauvage visant à emporter quelque fragment dans leurs misérables cabanes plutôt qu'occuper le domaine, le préserver, l'étendre et l'exploiter. C'est au contraire ce que firent les « étudiants » en s'emparant des édifices et de la terre [...]. Ils étaient sans propriété, étaient d'ex-criminels déracinés [...], n'avaient aucune possibilité d'« aller à l'école », étaient oubliés du monde environnant qui combattait dans la guerre civile, luttait contre une famine noire et leur « maître » n'avait aucune intention d'« enseigner » mais voulait vivre avec eux un *poème pédagogique*. Ils obtinrent des résultats extraordinaires.

---

Voici le passage correspondant de Feynman dans sa Préface aux *Lectures on Physics* (juin 1963) : « Of course, my friends point out to me that there were one or two dozen students who—very surprisingly—understood almost everything in all of the lectures, and who were quite active in working with the material and worrying about the many points in an excited and interested way. These people have now, I believe, a first-rate background in physics—and they are, after all, the ones I was trying to get at. But then, "*The power of instruction is seldom of much efficacy except in those happy dispositions where it is almost superfluous*". (Gibbon) »

<sup>46</sup> Source: Piergiorgio Odifreddi, "Feynman genio e buffone", *Repubblica* 5 décembre 2003.

Lénine se rendit une ou deux fois aux réunions d'autres groupes et en fut frappé. Il ne parla quasiment jamais aux jeunes d'école, d'enseignement ou de culture, mais de guerre civile, d'électrification, d'usines, de machines, d'avenir, de communisme. Revigoré par ces résultats de la révolution, il télégraphia à Lounatcharski en lui reprochant d'avoir enfreint les ordres et ordonna qu'on se consacraît à enterrer l'École de la défunte société et à effacer l'opprobre du *Proletkult* de Bogdanov et compagnie.

« D'en bas, c'est-à-dire de la masse des travailleurs que le capitalisme écartait de l'instruction, à la fois ouvertement, par la violence, et par l'hypocrisie et la duperie, monte un puissant élan vers le savoir et les connaissances. Nous sommes fiers à juste titre de le seconder et d'être à son service. Mais ce serait un crime véritable que de fermer les yeux sur les défauts de notre activité, sur le fait que nous n'avons pas encore appris à *organiser* convenablement l'appareil d'Enseignement public. »<sup>47</sup>

Par « organiser convenablement », nous l'avons vu, Lénine n'entendait pas réformer l'école mais la remplacer par autre chose. Ce ne fut pas possible, mais nous savons qu'on peut *projeter* dans l'avenir la dynamique de la transformation dont Octobre fut le début, de même exactement que Thompson et Leroi-Gourhan projetèrent les formes biologiques et sociales dans l'analyse du procès évolutif. [...]

Il faut, pour conclure, esquisser un scénario en règle, parfaitement réaliste, pour démontrer que l'utopie est aujourd'hui dépassée et qu'on peut passer aux faits. Nous disposons donc de la théorie adaptée et des locaux convenables. Comme les jeunes de Makarenko, nous occupons ces derniers et commençons la transformation. Disons que nous habitons les étages supérieurs et réservons les plus accessibles aux activités sociales. Si nous sommes voisins d'une usine, nous établissons un lien avec elle pour participer à la production. [...] Comme le dit Fourier, les enfants se divertiront grandement et les jeunes apprendront à les organiser. Puisque nous tenons, suivant le programme, à éliminer la contradiction ville-campagne, nous nous relions à d'autres centres semblables en milieu agricole si nous sommes à la ville et inversement. Nous procédons à l'occasion à un échange d'« étudiants », nous consacrant ainsi au cycle agro-industriel complet et apprenant, en plus d'organiser notre vie-travail, à le faire en liaison avec d'autres groupes. Enfin, n'étant pas anarchistes, nous nous relions à tous les réseaux grâce à des structures de coordination centralisées pour avoir sous les yeux le nombre et l'emplacement des éducateurs-catalyseurs, étant donné qu'il n'y a plus maintenant de « maîtres » ni de « professeurs » mais que quiconque sait quelque chose le transmet à autrui.

Dans un des bâtiments réquisitionnés est constituée une bibliothèque qui fait partie d'un réseau national auprès duquel les rêves les plus téméraires de Lénine pâlisent et qui est relié à son tour au réseau international (en admettant qu'il y ait encore des nations durant la transition). Le plus important est que l'élimination de la propriété a permis d'enregistrer tout le savoir humain de tous les temps et en toutes les langues sur tout type de support-mémoire (et de s'y connecter par Internet). Si c'est utile, nous pouvons même accéder d'un « clic » à un fragile incunable..., un papyrus antique, des archives complètes de tablettes d'argile parfaitement reproduites, joints à toute la documentation originale de l'archéologue, du linguiste ou de l'historien. À partir du centre multimédia, on peut puiser tout le matériel didactique interactif souhaitable [...].

Tous participent à la production et donc à tous les niveaux nous avons quelque chose à transmettre, organiser, mémoriser, localement ou dans le monde entier. Il n'y a pas de distinction entre enfants, anciens, adultes, femmes, hommes sinon eu égard aux forces, aux

---

<sup>47</sup> Lénine, *A propos du travail du Commissariat du peuple à l'Instruction publique*, 1921, id., t. 32, p. 130-31.

besoins ou à la physiologie (est donc aussi dépassée la conception de l'école comme « maison de l'enfant » de montessorienne mémoire et en tout cas de lieu dédié exclusivement à l'enseignement). L'information est accessible et non accumulée à un endroit spécifique, quiconque peut se « l'approprier » pour développer, élaborer et retransmettre. [...] Le système dépasse la démocratie et intègre les différences, utilisant au mieux le matériel qu'il produit lui-même en permanence [...].

## BIBLIOGRAPHIE ITALIENNE

- Bateson Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1993.
- Bertoni Jovine Dina, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza 1965.
- Bettelheim Charles, *Le lotte di classe in URSS 1917-1923*, Etas Libri, 1975.
- Bogdanov Aleksandr, *La scienza, l'arte e la classe operaia*, Mazzotta, 1978.
- Bordiga Amadeo, *Preparazione culturale o preparazione rivoluzionaria* 1912; *La nostra missione* 1913; *Un programma, l'ambiente* 1913 ; // testo di Lenin "L'estremismo malattia infantile del comunismo" *condanna dei futuri rinnegati*, 1960; tutti prelevabili sul nostro sito Internet [www.quinterna.org](http://www.quinterna.org)
- Bottai Giuseppe, *La Carta della scuola*, Mondadori, 1939.
- Brizzi Vittorio, *Paleoworking* (tecniche di lavorazione della selce, utilizzo di strumenti scheggiati e formazione del linguaggio), <http://www.paleoworking.org/>
- Damasio Antonio, *L'errore di Cartesio, emozione, ragione e cervello*, Adelphi 1995.
- Dewey John, *Democracy and education*, disponibile in versione integrale in inglese all'indirizzo: <http://www.wordtheque.com/>
- Eco Umberto, *Opera aperta*, Bompiani, 1985 - *Lector in fabula*, Bompiani, 1983.
- Engels Friedrich, *Dialettica della natura*, cap. « Il ruolo svolto dal lavoro nel processo di umanizzazione della scimmia ». Opere Complete Editori Riuniti, Voi. 25.
- Faure Edgar ed altri. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Armando, Roma 1973 (per le informazioni sul concetto di "istruzione permanente" dell'UNESCO).
- Fourier Charles, *La teoria dei quattro movimenti*, Einaudi, 1971.
- Frankfort Henri, *La religione dell'antico Egitto*, Bollati Boringhieri, 1991.
- Fronzaroli Pelio, "La trasmissione della cultura", in *L'alba della civiltà*, a cura di Sabatino Moscati, voi. Ili, cap. I, UTET, 1976.
- Fülöp-Miller René, *Il volto del bolscevismo*, Bompiani, 1930.
- Gramsci Antonio, *Per la ricerca del principio educativo*, in *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Editori Riuniti, 1971.
- Guerri Giordano Bruno, *Giuseppe Bottai, fascista*, Mondadori 1996.
- Illich Ivan, *Descolarizzare la società*, Mondadori 1983 - Cayley David, *Conversazioni con Ivan Illich, un architetto della modernità*, Elèuthera, 2003.
- Kauffman Stuart, *A casa nell'universo, caos e complessità*. Editori Riuniti, 2001.
- Krupskaja Nadezda, *La scuola del proletariato*. Emme Edizioni, 1976.
- Labriola Antonio, *Saggi sul materialismo storico*. Editori Riuniti, 1964.
- Lenin, *Opere Complete* Editori Riuniti, 1955-70: *Aziende ginnasiali e ginnasi correzionali*, voi. 2, pag. 63 - *Perle della progettomania populista*, voi. 2, pag. 453 - *Il gruppo Vperiod*, voi. 16, pag. 133 - *Sui compiti della biblioteca pubblica di Pietrogrado*, voi. 26, pag. 316 - *Discorso al Congresso degli insegnanti internazionalisti*, voi. 27, pag. 412 - *Sull'ammissione agli istituti superiori d'istruzione*, voi. 28 pag. 45 - *Discorso al Primo Congresso dell'istruzione*, voi. 28 pag. 87 - *Discorso al Secondo Congresso degli insegnanti internazionalisti*, voi. 28, pag. 413 - *Discorso alla II Conferenza delle sottosezioni extra-scolastiche*, voi. 28, pag. 442 - *Progetto di programma del PCR(B), punto relativo all'istruzione pubblica*, voi. 29, pag. 116 - *Discorso al I Congresso degli studenti comunisti*, voi. 29, pag. 294 - *Primo Congresso per l'istruzione extra-scolastica*, voi. 29 pag. 303 - *Discorso pronunciato al I Congresso dei lavoratori dell'istruzione* voi. 29, pag. 488 - *Discorso*

alla III Conferenza delle sottosezioni extra-scolastiche, voi. 30, pag. 337 - *I compiti delle associazioni giovanili*, voi. 31, pag. 269 - *Sulla cultura proletaria*, voi. 31 pag. 300 - *Direttive del CC ai comunisti del Commissariato del Popolo per l'istruzione pubblica*, voi. 32, pag. 106 - *L'attività del Commissariato del Popolo per l'istruzione pubblica*, voi. 32, pag. 108 - *Pagine di diario*, voi. 33, pag. 323.

— Leroi-Gourhan André, *Il gesto e la parola*, Einaudi 1977.

- Lunaciarskij Anatolij, *La cultura proletaria e il Commissariato dell'Istruzione Pubblica*, *Rassegna Comunista* n. 4 del 31 maggio 1921 - *La rivoluzione proletaria e la cultura borghese*, Mazzotta, 1972.

— Makarenko Anton, *Poema pedagogico*. Edizioni Rinascita, 1952.

— Marx Karl, Engels Friedrich, *Scritti sull'educazione* II Formichiere, 1976.

— Marx Karl, *Istruzioni per i delegati del Consiglio Centrale provvisorio*, 3-8 sett. 1866, *Opere Complete*, Editori Riuniti, voi. XX pag. 189 - *Critica al programma di Gotha*, Editori Riuniti, 1990.

- Milani Lorenzo - Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

— Montessori Maria, *La formazione dell'uomo*. Garzanti, 1993.

— Partito Comunista d'Italia, *Tesi sul problema della scuola proposte dal gruppo comunista del Sindacato Insegnanti*, *Rassegna Comunista* n. 3 del 15 maggio 1921.

— Piaget Jean, *L'epistemologia genetica*, Laterza 1973 — *Biologia e conoscenza, saggio sui rapporti fra regolazioni organiche e processi cognitivi* Einaudi 1983.

— Principia Cybernetica (sul cervello sociale), <http://pespmcl.vub.ac.be/DEFAULT.html>.

-Serge Victor, *L'anno primo della rivoluzione russa*, Einaudi, 1967.

— Soustelle Jacques, *Vita quotidiana degli Aztechi* II Saggiatore, 1997.

— Suchodolski Bogdan, *Trattato di pedagogia generale, educazione per il tempo futuro*, ediz. Armando. Roma 1964.

— Thompson D'Arcy Wentworth, *Crescita e forma*. Bollati Boringhieri, 1992.

— Watzlawick Paul e altri, *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio, 1971.



# Table des Matières

Prémisse indispensable.....	5
AUJOURD'HUI.....	6
Fabrique d'équipements idéologiques pour la domination de classe.....	6
Culture et domination de classe.....	7
L'école après Octobre.....	9
Repaires de conservation et avant-postes révolutionnaires.....	12
Normalisation stalinienne.....	13
Favras idéologique culturaliste.....	15
Le destin de l'école.....	17
Des anticipations frustes, mais encore en avance.....	19
Licencier l'État et donc l'École.....	21
Impossible réforme.....	22
Savoir-marchandise et investissement scolaire.....	23
DEMAIN.....	27
Formation et physiologie de l'apprentissage.....	27
Travail, langage, apprentissage.....	29
Éducation, langage, politique.....	30
La formation de l'homme comme ontogenèse intégrale.....	31
Un futur ancien.....	33
Aucun enfant ne peut connaître dans l'isolement.....	34
De la communauté formatrice à l'école institutionnelle.....	37
Un exemple communiste de formation humaine.....	38
L'enfant n'est pas un réceptacle vide.....	40
Unité, séparation, unité.....	41
Libération de l'énergie sociale.....	42
« Lector in fabula ».....	44
À la place de l'État et de l'École.....	45
Le parti de la société organique.....	48
Auto-apprentissage du cerveau social.....	49
Croissance et forme.....	51
Léonard, l'ouvrier global et l'homme humain.....	53
Un avenir communiste anti-utopique.....	55