

LES PROBLÈMES DES ETUDIANTS

Jean-Pierre Milbergue

LA SIGNIFICATION POLITIQUE DES RAPPORTS PÉDAGOGIQUES DANS L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

Une conception commune et communément répandue de la pratique pédagogique se formule schématiquement de la manière suivante :

— il existe une distance réelle entre le savoir et le non-encore savoir ;

l'enseignant connaît le savoir, l'enseigné ne le connaît pas encore, il est en état de non-encore-savoir ;

— donc il y a distance objective entre l'enseignant et l'enseigné ; la pratique pédagogique suppose cette distance, elle devra la réduire, permettre aux enseignés d'acquérir le savoir des enseignants.

Il n'est pas simple cependant de montrer combien cette conception est erronée. Pour ce faire il faudra procéder à une clarification des concepts couramment employés en confrontant sans cesse l'analyse à la réalité universitaire.

I L'IDÉOLOGIE BOURGEOISE S'EST DÉVELOPPÉE EN UNE CONCEPTION CHOSISTE DE LA CONNAISSANCE. L'idéologie bourgeoise se définit comme le corps constitué des idées, concepts, modèles de pensée moraux, religieux, politiques, culturels etc. qui naît de façon directe ou indirecte du développement d'un régime économique fondé sur le principe du plus grand profit pour une minorité et sur la réalité de l'exploitation de l'homme par l'homme.

Ce corps constitué d'idées, produites dans une situation économique ainsi définie, est plus ou moins contradictoire, plus ou moins cohérent, son développement est étroitement lié au développement des contradictions au sein même du régime capitaliste. D'autre part, il sécrète son « anti-corps » : depuis un siècle la pénétration de l'idéologie marxiste, ou idéologie socialiste, dans notre société bouleverse profondément l'idéologie bourgeoise même. L'idéologie socialiste est aussi un corps constitué d'idées plus ou moins contradictoires, plus ou moins cohérentes et plus ou moins réelles. Sa fonction « d'anti corps » ne lui confère d'autre validité que celle de contribuer au développement de la société vers la société sans classes. Ce ne peut donc être une base sérieuse d'analyse scientifique, et tout au cours de ce développement sera rencontrée la difficulté d'une critique scientifique des produits de l'idéologie bourgeoise et aussi des produits de l'idéologie socialiste en matière d'enseignement. Car la conception chosiste de la connaissance qui sera maintenant objet de notre analyse est aussi la conception de l'idéologie socialiste actuelle. Les théoriciens du parti communiste éprouvent de grandes difficultés à se libérer du carcan idéologique lorsqu'ils essaient de faire progresser la science dans le domaine des relations humaines.

Qu'entendre exactement par conception chosiste de la connaissance ? Au niveau de l'enseignement supérieur nous dirons que la connaissance est présente — et souvent conçue — comme une sorte de marchandise, objet stable et invariant, sans rapport immédiat avec une pratique en mouvement.

Prenons l'exemple de la théorie des réflexes de Pavlov. Cette théorie peut être présentée comme une chose arrêtée, définitive dans sa cohérence interne et non relative à l'objectif pratique de la science biologique à un moment donné de son évolution. C'est ainsi qu'elle est effectivement présentée dans l'enseignement secondaire, mais aussi au cours de psycho-physiologie de la Faculté des sciences de Paris, bien que depuis plus de 10 ans déjà Goldstein (« La structure de l'organisme ») ait pu démontrer scientifiquement que les concepts de réflexes, de réflexes conditionnés, de réactions localisées de l'organisme à une stimulation localisée et spécifique, n'étaient que des concepts opérationnels, des instruments de la pratique scientifique. La théorie des réflexes n'est pas une connaissance-chose consommable, mais une connaissance-devenir accessible à un travailleur intellectuel.

Or, conçue comme objet de la pratique pédagogique, la connaissance-chose entre dans un circuit de distribution d'un type nouveau, le circuit commercial universitaire. A travers les professeurs, l'État-marchand diffuse ses produits « culturels » ou

« scientifiques », sans que puissent être remis en question le rapport de production capitalistes. L'État bourgeois a finalement besoin d'hommes-choses formés au maniement de techniques-choses. L'enseignement a en effet pour fonction première de préparer les hommes à s'intégrer dans les circuits de production en tant que producteurs. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il existe trois grandes voies de dégagement : l'enseignement et la recherche, le secteur libéral, le secteur des cadres de la société industrielle. Prenons simplement l'exemple du secteur des cadres. On a trop souvent tendance à établir une coupure entre l'enseignement et le monde du travail ; en fait, contrairement à ce qui est généralement affirmé, il y a continuité. Non pas en ce sens que les contenus de l'enseignement seraient adaptés aux exigences techniques de la société industrielle, mais en ce sens que les hommes *déformés* par l'enseignement sont « *pré-formés* » pour le monde du travail. Si l'ingénieur disposait d'une formation scientifique réelle dans le domaine des relations entre les hommes il aurait beaucoup de mal à s'intégrer dans une entreprise capitaliste. Si le rapport pédagogique qu'il a connu avait été désaliéné, sa situation dans les rapports de production lui paraîtrait proprement inacceptable.

En effet, la formation scientifique est avant tout une formation aux méthodes scientifiques d'analyse. Or le jeune cadre ne doit pas être en mesure d'analyser et de comprendre ce qui se passe réellement dans son entreprise, au risque d'entrer dans le dangereux chemin de la prise de conscience politique, voire de la contestation du système de dépendance sociale lié au pouvoir total des forces de l'argent dans la société industrielle capitaliste. L'État, en tant qu'incarnation institutionnelle de l'idéologie de la classe dirigeante, a donc besoin — en ce secteur comme dans les autres — d'hommes-choses formés au maniement de techniques-choses. La choséification de la connaissance n'est que le corollaire nécessaire d'une conception de l'homme comme chose-productant, comme force de travail, comme force productive que l'on peut acheter. La choséification de la connaissance est le développement superstructural nécessaire d'un régime fondé sur le principe de l'exploitation de l'homme par l'homme. *L'éradication* culturelle, la suppression donc de toute véritable culture est une condition de survie du régime, dans le sens où la culture est actuellement un mouvement des masses vers la connaissance scientifique, c'est-à-dire une prise de conscience des rapports objectifs entre les hommes et entre l'humanité et la nature.

La culture bourgeoise, fondement et expression de l'idéologie bourgeoise, a été le produit de l'Université berceau du libéralisme,

de l'humanisme idéaliste. La naissance du matérialisme dialectique, la force croissante de l'idéologie socialiste et par ailleurs le développement scientifique enferment cette culture dans ses contradictions internes. Le monde moderne n'est plus celui des analyses de Marx ; dans la logique de sous développement le système capitaliste évolue, la transformation des techniques de production, la compétition pacifique entre le système soviétique et le capitalisme occidental, les nouvelles découvertes de la science, tout cela se traduit par une évolution interne du régime capitaliste. Les italiens ont montré les aspects spécifiques et nouveaux du néo-capitalisme. A ce nouveau stade du développement correspond une nouvelle idéologie bourgeoise, plus technocratique que libérale, plus matérialiste que spiritualiste. Aussi en changeant de forme la choséification de la connaissance devient plus apparente et suscite davantage de résistance.

La conception chosiste de la connaissance n'est pas un phénomène nouveau, elle s'applique simplement à un autre niveau et sous d'autres formes, à d'autres contenus. Nous n'en sommes plus à la scolastique moyenâgeuse, ni même à la mystique bergsonnienne, même le stade de l'angoisse existentielle semble dépassé, nous entrons dans l'ère du rationnel, la science devient accessible, c'est bien elle l'objet de l'enseignement, mais elle sera aussi l'objet même des processus de déformations nécessaires, des processus de choséification. La nouvelle choséification de la connaissance naît de l'évolution des contradictions entre la culture traditionnelle bourgeoise et le développement scientifique objectif, ainsi qu'entre l'infrastructure économique néocapitaliste et les superstructures institutionnelles de l'enseignement héritées de l'économie capitaliste libérale. Les racines de ce processus plongent dans l'enseignement primaire ; l'arbre idéologique se développe dans le contenu et les méthodes pédagogiques de tout le système d'enseignement du nouveau régime capitaliste.

Bien qu'officielle et officiellement répandue, la conception chosiste de la connaissance n'est pas très solide ; la pression scientifique croissante menace de la balayer. Dire que le savoir est la propriété de ceux qui savent fait déjà sourire ; dire que la pratique pédagogique consiste en une transmission du savoir ne résiste pas longtemps à l'analyse. C'est cependant sur cette conception que se fonde le rapport maître-élève dont nous reparlerons. C'est aussi sur cette conception erronée que sont fondées de nombreuses structures de l'enseignement : les programmes, la formation et le niveau de formation des maîtres, le système même des examens, ces balances à savoir...

II. L'ANALYSE DIALECTIQUE DE LA NOTION DE SAVOIR NOUS PERMETTRA DE MIEUX COMPRENDRE CE QUI EST FINALEMENT EN DISCUSSION DANS LE PROCÈS PÉDAGOGIQUE. Il est possible d'utiliser le concept de « savoir » dans son actuelle signification ambiguë comme renvoi à une distinction fonctionnelle entre le *savant* et le *professeur*. Le savant a pour fonction de dégager des théories nouvelles en partant de la connaissance des données précisées par l'application des théories antérieures. Sa fonction est de création, il établit des rapports nouveaux avec la nature. La science progresse par ce mouvement dialectique entre les connaissances scientifiques établies et le travail des savants à partir de ces connaissances.

Au niveau de la pratique théorique du savant, la non-science n'est pas une signification de ceux qui n'ont pas encore appris, c'est une signification des rapports entre les savants et la nature. *La non-science est la nature non pratiquée, elle n'est pas science non apprise.*

Le savoir pourrait être défini comme la connaissance des théories scientifiques validées pratiquement à un moment donné ; plus habituellement on considère que c'est la connaissance des théories existantes ¹.

Nous pouvons maintenant bien distinguer le savoir comme ensemble des moyens de production de la pratique théorique, donc comme moyens dont disposent les savants pour faire pro-

1. Les travaux de Freud, par exemple, succèdent à la pratique de techniques hypnotiques dans le traitement de certains troubles mentaux comme l'hystérie. Freud fait progresser la science, en ce domaine, en développant la théorie analytique. Après la théorie analytique il reste un champ de non-science qui ne peut être réduit qu'à partir de la pratique de la technique analytique et qu'à partir de la théorie analytique (non exclusivement, mais nécessairement). C'est ce qu'on pourrait appeler les champs d'investigations scientifiques induits par le développement scientifique même. Les travaux de Reich sur la fonction de l'orgasme, la végétothérapie n'ont pu exister qu'en se développant dans le « champ » analytique. La végétothérapie prend source dans l'état de la question à un moment donné, elle permet théoriquement de pratiquer la nature d'une manière nouvelle. Ainsi la non-science qu'était la non-existence des théories de Reich apparaît bien comme une nature non pratiquée. S'il se révélait que la nouvelle théorie était fautive (non intégrée dans une pratique historiquement fondée) elle aurait été une production idéologique et non scientifique. Ne pas la connaître n'aurait rien changé à la distance objective entre la science et la non-science, mais la connaître (si elle était enseignée aux étudiants) n'aurait rien changé également à la distance objective science-non science. Si le savoir était la connaissance de telles théories, il n'aurait rien de comparable avec le savoir de théories scientifiques validées.

gresser la science, du savoir comme synonyme de « connaissances » : c'est-à-dire les théories scientifiques développées à un moment donné de l'histoire des sciences, *mais aussi* tout ce qui est encore en elles manifestation idéologique produite à ce moment dans la société en référence.

Nous emploierons désormais pour la première acception du terme le concept de *savoir* et pour la seconde celui de *connaissances*. Le savoir comme ensemble de moyens de production comprend, outre la méthodologie scientifique, c'est-à-dire l'outillage du chercheur, la connaissance des théories scientifiques validées, c'est-à-dire la connaissance du point de la question.

La fonction du professeur peut être précisée en référence à ces concepts. En tant qu'enseignant, le professeur intervient dans le domaine des connaissances, en tant que pédagogue il intervient dans le domaine du savoir. Nous y reviendrons.

Or une confusion frappante est entretenue par l'Université bourgeoise entre le savant et le professeur. Tout professeur titulaire de chaire est, veut être ou doit être un savant ; mais en tant que professeur, il lui est demandé — consensus universitaire et complicités administratives, admiration publique (cf. la pratique des cours publics) ou journalistique — il lui est donc demandé de répondre à l'attente de la société bourgeoise, de négliger sa fonction sans prestige d'enseignant-pédagogue pour sa fonction magique de novateur scientifique (au sens où la société bourgeoise a fait de l'appel scientifique un appel magique). Il est frappant de voir combien peu de professeurs se penchent sur la « chose » pédagogique alors qu'il s'agit en fait du fondement de leur pratique professionnelle. Tout se passe comme si les rapports pédagogiques ne dépendaient aucunement d'eux, comme s'ils s'imposaient à eux comme ils s'imposent aux enseignés.

Dans l'enseignement supérieur, cette déviation semble aujourd'hui normale, puisque la recherche (la pratique théorique dans le domaine enseigné et non dans le domaine spécifique de l'enseignement) y est encouragée et socialement consacrée. Dans le primaire, par contre, l'instituteur a peu d'illusions sur sa vocation de chercheur et l'on observe de nombreuses tentatives de recherche sur la situation pédagogique même. La plus grande difficulté semble naître alors d'une formation scientifique insuffisante des enseignants du primaire : cette formation est trop élevée pour les contenus de leur enseignement, trop élevée aussi pour qu'ils soient satisfaits de leur sort, sans conscience de leur drame professionnel ; mais elle n'est pas assez élevée pour qu'ils puissent dégager des solutions. Ils vivent donc affectivement leur situation

professionnelle comme anormale, les troubles nerveux sont fréquents, l'amertume se développe, les enseignants du primaire sont en France des « aigris », idéologiquement en réaction contre leur patron l'État, mais sans véritable conscience de classe : ils sont déclassés et déchus, leur idéologie est souvent une idéologie de « faillis ». Dans l'enseignement primaire, la pédagogie, c'est-à-dire l'ensemble des techniques qui feraient du métier d'instituteur un véritable métier, la pédagogie c'est la part d'improvisation de chacun dans les cadres de modèles pédagogiques institutionnels extrêmement prégnants et dont les instituteurs sont les premières victimes. Tout semble avoir été pensé pour que l'école ne puisse en aucun cas redevenir « ... la première république à laquelle participe activement la jeunesse ». L'enseignant est un « maître », le principe d'autorité est institutionnel et repose sur un modèle culturel très fort, celui de l'autorité du père : l'enfant apprend à obéir avant d'apprendre à comprendre ; les horaires, les programmes, les examens, les inspecteurs, la carrière par l'ancienneté, les salaires de départ inférieurs à ceux des ouvriers professionnels, les classes surchargées, etc., tout semble orchestré pour que le rapport pédagogique détermine finalement une déformation progressive et sûre de la jeunesse. Ici, pas de couverture, l'instituteur ne peut plus prétendre à la science, il est tout juste un bon « chien de garde », il le sent, il s'en défend, il en souffre, mais il ne peut rien contre les processus patiemment élaborés par le régime pour aliéner tout ce qu'il pouvait y avoir de progressiste dans sa fonction. Même s'il cherche à pratiquer une pédagogie libérale, il entrera dans le cycle infernal de l'autorité de droit étatique, celle que l'adulte retrouvera plus tard, l'autorité des possédants.

Pour l'enseignement supérieur le processus est du même type, mais le professeur qui ne peut être un pédagogue sera un savant. Il serait dangereux, en effet, que l'étudiant puisse vivre une situation pédagogique non aliénée ; aussi les conditions de la pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur se trouvent être très voisines de celles du primaire. Quand les étudiants sont 1 000 dans un amphithéâtre ; quand la Sorbonne a plus de 30 000 inscrits ; quand les amphithéâtres sont théâtraux ; quand les travaux pratiques deviennent une vaste rigolade, quelle pédagogie pratiquer ? On ne peut demander au professeur d'assumer, un statut d'enseignant-pédagogue lorsque la société avilit ce statut, lorsque la représentation sociale d'un enseignant pédagogue est celle d'un sous-professeur, d'un professeur au rabais (maître assistant, assistant, moniteur), en vertu d'une politique malthusianiste de création de chaire professorale. Alors, en compensation, les professeurs

se trouvent promus au titre de chercheurs, de directeurs de laboratoire, de savants.

Il est peut-être utile, sinon nécessaire pour la pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur, que le professeur soit également un chercheur ; mais il n'est certainement pas souhaitable qu'il y ait confusion des rôles et des fonctions. Nous pouvons dire qu'un pédagogue doit pouvoir prendre et doit pouvoir faire prendre une attitude par rapport à la science qui en facilite l'accès (il met alors en pratique son savoir de pédagogue) ; or cette attitude est la même précisément que celle nécessaire à toute pratique théorique, à la recherche scientifique. On peut donc même dire qu'il serait souhaitable, pour l'enseignement supérieur, que le professeur ait une expérience directe de la pratique théorique (le mi-temps professeur-chercheur pourrait être une solution institutionnelle intéressante), mais sans confondre les plans d'intervention. Or que se passe-t-il en fait ?

— Séminaire de recherche de troisième cycle en psychologie : cette situation semble être celle dans laquelle le rapport pédagogique bénéficie des conditions les plus favorables pour se développer en un modèle ayant valeur scientifique, c'est-à-dire en facilitant la pratique théorique des étudiants chercheurs. Qu'observons-nous ? Un mode de fonctionnement caractérisé par la présentation chaque semaine par l'un des étudiants de l'état de ses travaux sur un sujet spécialisé, étranger aux autres étudiants du séminaire ; une critique de l'exposé par le professeur, non quant à la méthodologie générale, mais essentiellement sur les hypothèses théoriques intermédiaires et donc déjà sur le contenu semi-élaboré ; non sur la pratique théorique et ses conditions générales de validité, mais sur la théorie en voie de formulation, comme si le professeur, logique avec tout son comportement universitaire habituel, connaissait déjà la science en recherche, du seul fait que son statut de professeur-savant-bourgeois lui fait une obligation absolue de savoir, de tout savoir, y compris ce qui est encore en état de non-science, en chantier théorique. Les autres étudiants, discutant l'exposé, se situant dans le même champ que le professeur, jouent le professeur, en dépendance telle que leur singerie n'a d'autre signification scientifique que la volonté de se faire bien voir (cf. la pratique de « la cour » professorale particulièrement répandue dans les niveaux supérieurs d'études, préparation de thèses de doctorat, médecine, etc.).

— Un deuxième exemple peut être pris en faculté de Droit. Dans certain secteur, un professeur expose dans l'année un cours qui est quasiment un texte dicté, valable sans modification d'une

année sur l'autre et que l'étudiant vient cependant écouter et consommer. Ce cours pourrait fort bien être imprimé, parfois il l'est ; le professeur transmet les connaissances et ne prend vis-à-vis d'elles aucune attitude ; il est « neutre », tout au moins prétend-il l'être. En fait, il remplit très exactement la fonction d'un professeur robot. Il pourrait fort bien être remplacé par un cours télévisé, par un cours enregistré, par un disque, par un cours ronéoté lu, etc. Un autre exemple du même type est celui du cours de nosologie et de nosographie psychiatrique qui, en Sorbonne-Lettres, est dicté chaque année. Les étudiants appellent cela un « marathon » ; ce cours ne varie pratiquement pas, mais jusqu'à dernièrement le professeur refusait de le voir publié dans le *Bulletin de Psychologie*, de crainte sans doute de faire la preuve de son inutilité comme professeur par rapport aux objectifs de cet enseignement.

— Un dernier exemple permet d'illustrer la confusion entre la fonction du professeur et celle du savant, en montrant aussi qu'il y a parfois incompatibilité entre les deux fonctions. En faculté des Sciences, un cours de physiologie du système nerveux est professé par un savant qui essaie dans ses recherches de faire progresser la science dans le domaine des phénomènes électriques de la matière vivante. Ce cours est proprement inaccessible à la très grande majorité des étudiants (la plupart de formation littéraire). Même ronéoté, il demeure inaccessible ; il se situe à un tel, niveau de développement scientifique dans ce domaine de la biologie, qu'il ne peut finalement être entendu que par des chercheurs dont toute l'orientation se trouve centrée sur ce domaine. Ce cours apparaît comme fondamentalement inutile ; cependant, parce que cette personne est une savante, elle se trouve être titulaire de chaire et au lieu de faciliter l'approche des théories scientifiques en son domaine par les étudiants, elle la rend quasiment impossible en confondant sa fonction de savant et sa fonction de professeur.

La notion de savoir apparaît donc complexe. Sa clarification conceptuelle nous renvoie aux concepts de connaissances, de savoir, aux fonctions de professeur, de savant, aux fonctions d'enseignant et de pédagogue. Continuons donc à nous interroger sur la pratique pédagogique ; ensuite seulement nous pourrions approcher la question des rapports pédagogiques dans l'enseignement.

III. Essayons de préciser LA FONCTION ENSEIGNANTE DU PROFESSEUR. Pour ce faire il nous faut rappeler les trois concepts concernant les contenus de l'enseignement que nous avons jusque-

là dégagés : les concepts de connaissances, de savoir et de science (reprise du modèle exposé par L. Althusser dans son article sur la dialectique matérialiste, in *La Pensée*, août 1963).

— *Connaissances ou Généralités I* : c'est la matière première spécifique que la pratique théorique scientifique transformera en réalité « concrète ». Sa nature est encore idéologique².

— *Savoir ou Généralités II* : ce sont les moyens de production permettant de transformer la matière première (connaissances — Généralités I —) en science (Généralités III)³.

— *Science ou Généralité III* : C'est le résultat du travail de transformation des Généralités I par les Généralités II.⁴

La pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur peut se définir par les relations entre les professeurs, les étudiants et les généralités I, II, III :

— D'une part elle est transmission des généralités I (concepts idéologiques, « faits » scientifiques, concepts scientifiques appartenant à un stade antérieur de la science. — ex-généralité III). C'est l'aspect statique correspondant à une conception idéologique bourgeoise de la fonction d'enseignant : les connaissances-choses sont échangées, le professeur en est dépositaire et les livre à l'étudiant qui n'est pas encore en relation avec elles. Cet aspect nécessite une analyse des rapports entre les professeurs et les généralités I. C'est la question des relations entre la connaissance du professeur et les connaissances.

— D'autre part la pratique pédagogique suppose un travail scientifique du professeur sur les généralités I, c'est-à-dire l'application, dans le domaine pédagogique, du savoir pédagogique aux connaissances, c'est-à-dire la transformation des connaissances en science dans le champ pédagogique. C'est l'aspect

2. « Lorsqu'une science déjà constituée, se développe, elle travaille alors sur une matière première — Généralité I — constituée soit de concepts encore idéologiques, soit de faits scientifiques, soit de concepts déjà élaborés scientifiquement mais appartenant à un stade antérieur de la science (ex généralités III) ».

3. « Si dans ces moyens de production nous faisons provisoirement abstraction des hommes, c'est ce que nous appellerons la Généralité II. constituée par le corps des concepts dont l'unité plus ou moins contradictoire constitue la théorie de la science au moment (historique) considéré, théorie qui définit le champ dans lequel est nécessairement posé tout « problème de la science ».

4. « Entre la Généralité I et la Généralité III, il n'y a jamais identité d'essence, mais toujours transformation réelle, soit par transformation d'une généralité idéologique en une généralité scientifique — cf. la coupure épistémologique de Bachelard — ; soit par la production d'une nouvelle généralité scientifique qui récuse l'ancienne en l'englobant, c'est-à-dire définit sa relativité et ses limites (subordonnées) de validité. »

dialectique où le professeur est en fonction de pédagogue ; c'est en ce sens que sa fonction peut être celle d'un savant, mais d'un savant-pédagogue.

Commençons l'analyse par la fonction d'enseignant ainsi définie. Quelles sont les significations politiques concrètes de la fonction d'enseignant, expression bourgeoise de la pratique pédagogique sous sa forme la plus élaborée ?

Apparemment, le travail du professeur, de l'instituteur se situe dans une perspective de division technique du travail. La fonction d'enseignant est cependant, expression de la division *sociale* du travail ; sa signification politique se dévoile en référence à la lutte des classes.

Soit l'exemple de la laïcité : très tôt la classe sortie victorieuse de la révolution de 89 fonde son système économique sur des bases institutionnelles. Pour l'économie bourgeoise, il faut que l'esprit libéral pénètre les masses. Il faut d'autre part que les forces productives prolétariennes s'accroissent dans le champ de l'évolution technique nécessitée par la révolution industrielle, mère du capitalisme libéral. D'où l'idée de l'école obligatoire, d'une scolarisation massive, non en vertu du droit proclamé à la culture, mais par nécessité interne du développement, économique bourgeois. (Il paraît inutile de démontrer que toute nouvelle idéologie — par exemple : le droit proclamé à la culture — naît du développement de forces matérielles et non de la volonté éclairée des politiciens du XIXe siècle).

L'idée parallèle d'une école laïque (dès le milieu du XIXe siècle) est également une nouvelle expression idéologique d'un nouveau régime bourgeois. L'idéologie religieuse est alors objectivement en conflit avec l'idéologie libérale, fondement et produit du libéralisme économique. Contrairement à certaines thèses communes sur le danger de réanimation d'un enseignement privé, on peut dire que les « concessions » des différents régimes politiques bourgeois à l'enseignement privé sont, d'une certaine manière, des produits transitoires et historiquement condamnés des contradictions entre l'idéologie religieuse d'un régime féodal et l'idéologie libérale bourgeoise du régime capitaliste. La laïcité est un principe libéral, fondement de l'humanisme bourgeois et non, comme la pratique politique marxiste (c'est-à-dire l'idéologie marxiste) a voulu le montrer à certains moments, un principe philosophiquement et scientifiquement marxiste.

Qu'historiquement la laïcité apparaisse comme un objectif politique progressiste, qu'il ait été nécessaire et qu'il soit encore nécessaire de lutter pour la sauvegarder face à l'offensive ultra-réactionnaire, nous ne le contestons pas. Il n'est que de se reporter

à l'analyse de régimes politiques actuels, comme celui de Franco, pour comprendre que le danger n'est pas mythique : le développement du fascisme est une des voies d'évolution possibles du néo-capitalisme.

Mais il n'en est pas moins vrai que les enseignants se trouvent dans une situation fautive pour poser les bases d'une pratique pédagogique scientifique dans l'enseignement bourgeois. Prendre vis-à-vis des connaissances une attitude laïque, adopter une « neutralité » même « positive » par rapport à elles, c'est diffuser et répandre des connaissances dont la signification idéologique est bourgeoise ; c'est faire de la pratique pédagogique bourgeoise. L'apparente division technique du travail, qui fait du professeur un enseignant, est pénétrée par la division sociale du travail qui place objectivement le professeur enseignant en statut de professeur-enseignant-bourgeois, qui fait de lui le chien de garde de l'ordre établi. L'enseignant se définit comme un instrument technique de la pratique pédagogique, instrument marqué du sceau de l'idéologie bourgeoise, instrument de la lutte des classes dans l'enseignement français.

Le champ de la contradiction est extrêmement complexe. Être un professeur laïque, c'est fonder l'idéologie libérale, mais c'est aussi lutter contre un retour possible à une idéologie plus arriérée, l'idéologie d'autorité de droit divin dont la forme moderne est l'idéologie fasciste. D'autre part, la forme actuelle du capitalisme a besoin de produire une nouvelle idéologie technocratique et scientiste. Être un professeur laïque, c'est donc accroître les contradictions mêmes du régime néo-capitaliste en opposant une résistance à l'évolution d'institutions adaptées aux modifications profondes du régime bourgeois. A niveau de la pratique *politique* marxiste, la laïcité apparaît ainsi comme un principe révolutionnaire (résistance à deux évolutions réactionnaires possibles : idéologisation d'autorité et idéologisation technocratique). Au niveau de la pratique théorique, de la pratique pédagogique en revanche, nous ne pouvons nous laisser abuser par des « illusions », même lorsqu'elles procèdent de l'idéologie marxiste présente.

La pratique pédagogique de l'enseignant conçue comme une réduction de la distance entre les connaissances et leur non-connaissance (champ des Généralités I) ne peut négliger qu'il y a en fait médiation du professeur. Dans chaque situation concrète, il n'y a pas transmission immédiate des connaissances. il y a transmission des connaissances connues par le professeur, ayant déjà fait l'objet d'un certain travail de transformation. De même, dans les processus d'acquisition des étudiants, il n'y a pas seu-

lement réceptivité passive, mais aussi intégration à un système de connaissances connues. C'est ce mouvement complexe dont nous allons essayer de dégager les significations politiques objectives, tout d'abord en ce qui concerne les enseignants.

Les professeurs entretiennent avec les connaissances des relations complexes qui peuvent être précisées :

— en revenant sur la confusion fonctionnelle entre enseignant et savant ;

— en analysant les processus de formation des professeurs-enseignants dans le régime bourgeois ;

— en situant la pratique du professeur-enseignant dans l'état matériel de l'institution ;

— en situant le corps enseignant par rapport au phénomène global de la lutte des classes.

La confusion entre le professeur et le savant fait du professeur un transformateur de matières premières. Non en tant qu'il applique un savoir pédagogique aux connaissances de la discipline qu'il enseigne, pour les transformer en un produit scientifique pédagogique ; mais en tant qu'il applique un savoir, relatif au domaine de son enseignement, à la matière spécifique de ce domaine pour la transformer en produit scientifique dans ce domaine. La nuance est d'importance : dans le premier cas le professeur enseignant jouerait un rôle de savant pédagogue ; dans le second cas, il joue un rôle de savant dans le domaine de son enseignement. Dans le premier cas son travail d'enseignant est fonctionnellement validé par son travail pédagogique ; dans le second cas il y a confusionnisme (cf. le cours de psycho-physiologie cité). Cependant la confusion fonctionnelle professeur-savant n'est pas totalement négative : la médiatisation professorale peut présenter une signification « d'assainissement des connaissances » ; la matière première transmise n'est pas nécessairement Généralité I ; elle peut devenir Généralité III, par l'intervention du professeur-savant.

On arrive ainsi à une première rencontre avec l'un des aspects essentiels des rapports pédagogiques. C'est qu'en effet la pédagogie est une branche des sciences de l'information ; de ce fait elle est science humaine au sens où son problème premier est celui de la communication dans certains rapports sociaux. Le rapport social dominant est le rapport maître-élève, depuis peu remis en question par des professeurs psycho-sociologues, par des instituteurs libéraux dissidents du mouvement Freinet, par la tendance syndicale psycho-sociologique de l'U.N.E.F. Avant de poursuivre en cette voie, il faut bien se garder de deux dangers.

Le premier est celui de la révolte psychologique, le second celui de l'interprétation psychologique. Remettre en question le rapport maître-élève, cela peut signifier une révolte quasi caractérielle de l'individu contre une autorité de type paternel ou paternaliste et rien de plus ; on peut négliger l'analyse du fondement de ce type d'autorité, n'en voir ni les racines culturelles, ni les significations idéologiques. C'est ainsi que la tendance de certains syndicalistes étudiants à situer le mal au niveau professoral peut apparaître comme une déviation erronée dans la compréhension des significations des rapports pédagogiques. L'interprétation psychologisante est encore plus dangereuse parce que plus insidieuse. Dans le fond, le rapport maître-élève n'est que la reproduction du pattern familial et, toutes choses égales d'ailleurs, il est normal, voire nécessaire. A la limite il sera considéré comme le mode nécessaire de toute communication, il faudra simplement éviter les « perversions », c'est-à-dire la tendance éventuelle des professeurs d'en abuser en fonction de leurs motivations professionnelles mêmes, ou la tendance des enseignés à s'y complaire afin de reculer ou d'éviter une confrontation avec le monde réel de l'action.

Hors ces dangers psychologues, que, reste-t-il ? Tout d'abord ce fait frappant que les spécialistes de la pratique théorique s'intéressent finalement peu à l'analyse de leur problème professionnel premier (au niveau supérieur surtout), comme si toute leur orientation se trouvait déviée par un processus de formation antérieure, les conduisant à considérer la situation d'enseignement comme « naturelle », les préparant à la subir par acceptation passive. Il est également frappant de constater l'isomorphisme du principe d'autorité pédagogique au principe d'autorité familial en amont et au principe de dépendance sociale dans le monde du travail en aval. C'est que nous rencontrons effectivement l'une des productions idéologiques les plus importantes du régime capitaliste. L'antithèse idéologique est maintenant bien connue : c'est l'idée d'autogestion. Ce qui est moins évident, c'est le fondement scientifique d'une pratique pédagogique d'autogestion dans un régime comme le nôtre.

Il nous est plus aisé maintenant de comprendre combien il est difficile aux professeurs d'être des savants pédagogues. Il leur serait nécessaire de procéder à une analyse de la signification politique des rapports sociaux dans l'enseignement, et tout particulièrement de s'attacher à résoudre le problème de l'autorité. Ceci suppose soit une pratique scientifique en sciences humaines et particulièrement en psycho-sociologie — d'où l'apport des psycho-sociologues marxistes sur ces questions —, soit une

conscience politique très claire, d'où un lien étroit entre l'évolution de la pratique pédagogique et les conditions matérielles d'exercice de la profession d'enseignant en régime capitaliste. C'est encore, à l'heure actuelle, la pédagogie dite institutionnelle qui permet de progresser en ce domaine : en effet elle se caractérise par l'analyse permanente de l'interférence entre l'activité pédagogique et les structures prégnantes de l'institution interne (enseignement) et de l'institution externe (État). En ce sens, elle permet au maître de mieux se situer dans le réseau complexe des modèles culturels dont il est le jouet, elle permet donc au maître de se libérer partiellement de la prégnance de ces modèles par une compréhension de la nécessité de lutter contre ce qui l'aliène et contre ce qui allène sa pratique.

Les professeurs sont eux-mêmes les produits d'un certain travail de transformation, leur soumission aux modèles dominants de l'idéologie bourgeoise est le résultat d'un patient travail de malformation⁵.

En première analyse on pourrait croire à l'impossibilité de dépasser le schéma du cycle infernal : l'Université produit les professeurs qui font l'Université qui produit les professeurs, etc. Or ce schéma est faux en raison de l'inégal développement de l'institution et de l'infrastructure économique. L'Université de papa, la vieille dame respectable est un produit de l'infrastructure économique libérale, elle a elle-même produit des professeurs humanistes libéraux qui en assurent la survie dans un régime

5. Il est intéressant de rappeler cette page *d'Aden Arabie*, de Paul Nizan, sur l'École normale supérieure « L'École normale est une institution que les nations envient à la République : elle est une des têtes de la France qui est pourvue de chefs comme une hydre. On y dresse une partie de cette troupe orgueilleuse de magiciens que ceux qui paient pour la former nomment l'Élite et qui a pour mission de maintenir le peuple dans le chemin de la complaisance et du respect, vertus qui sont le Bien. Il y règne l'esprit de corps des séminaires et des régiments : on arrive aisément à faire croire à des jeunes gens que leur faiblesse privée incline à l'orgueil collectif, que l'École normale est un être réel, qui a une âme — et une belle âme — une personne morale plus aimable que la vérité, la justice et les hommes. Dans ce lieu habité par des entités transparentes, comme le Jardin de la Rose, Hypocrisie est reine. La plupart des normaliens portent sur eux-mêmes les seuls jugements qui affirment leur participation à l'élite : élite chrétienne, beaucoup d'entre eux aiment la messe. Élite universitaire : on en voit qui préparent comme un grand voyage les étapes d'une belle carrière et projettent à 20 ans des mariages avec les filles de célèbres professeurs : le bulletin de l'École normale publie d'orgueilleuses et risibles généalogies. Élite politique : plusieurs nagent dans les eaux sales des sections socialistes, des ligues radicales avec une habileté de vieux poissons. Mais toujours élites de l'Esprit » (p. 67).

néo-capitaliste que la traditionnelle culture bourgeoise et l'humanisme libéral embarrassent de plus en plus. L'Université actuelle subit une demande technocratique qu'elle ne peut ni ne veut (cf. Aron) satisfaire. Ainsi donc les professeurs se trouvent actuellement dans le champ même des contradictions internes du capitalisme monopolistique.

D'une certaine manière on peut aussi parler d'un monopole de l'enseignement supérieur, monopole exercé par une caste d'enseignants actuellement produits de l'Université libérale bourgeoise. Mais le phénomène significatif, c'est la réduction de cette caste à signification de classe au seul corps des professeurs titulaires de chaire (malthusianisme des créations de postes) ; caste liée directement (dans l'Université, dans l'État) ou indirectement (grandes familles, statuts d'honneur et théoriciens officiels du régime, voire même hommes politiques du régime — la « République des professeurs » n'est pas si vieille) — aux intérêts du Capital et de la classe possédante. Le phénomène significatif c'est l'extension considérable d'une couche de professeurs « prolétarisés », maîtres-assistants, assistants, moniteurs, etc., dont l'intervention, nécessitée par l'évolution des besoins de l'économie néo-capitaliste, présente une autre signification de classe. Ils sont en statut d'ouvriers professionnels dans l'Université-entreprise et entretiennent avec leur « patron » des rapports qui sont voisins des rapports de lutte des classes.

Cette analyse peut paraître sommaire. Tous les professeurs titulaires ne sont pas des suppôts du régime, leur idéologie libérale leur donne parfois une allure d'indépendance, un statut d'observateurs éclairés, d'arbitres même (cf. les efforts de Duverger). La trop fameuse « indépendance de l'Université », en effet, c'est bien celle qui se traduit actuellement par le retard d'une idéologie bourgeoise libérale sur une idéologie néo-capitaliste (qui s'élabore et se définit dans les clubs, type Jean-Moulin). L'indépendance de l'Université, c'est bien l'apparente autonomie d'une caste finalement liée organiquement à des intérêts de classe. L'indépendance de l'Université c'est bien le même mythe que celui de la liberté de 89, de l'égalité, etc. : c'est l'alibi des idéologues libéraux.

Un exemple récent permet de démontrer le mécanisme de l'illusion : l'analyse différentielle des secteurs universitaires montre l'historicité de cette « indépendance ». Schématiquement distinguons :

— les facultés de Lettres, Médecine, Droit (dans cette dernière les récentes tentatives de réformes ont montré leur profonde inadaptation aux évolutions nécessaires du régime), certaines grandes écoles ;

d'autre part, divers instituts (dont les « régionaux »), certaines grandes écoles (dont l'école des mines de Nancy) et la faculté des sciences. C'est dans cette dernière que les impératifs économiques se sont le plus rapidement traduits en bouleversements structuraux. La demande technocratique a conduit à une transformation des programmes, à l'allègement des programmes des divers certificats de licence (pratique des demi-unités), à l'introduction du cycle court, à la diminution de l'enseignement épistémologique, etc. Ainsi se trouvent plus facilement produits des techniciens scientifiques plutôt que des scientifiques. Ainsi le corps professoral a perdu et continue perdre son indépendance (c'est-à-dire sa dépendance de l'économie libérale) pour « s'adapter » aux nouvelles exigences économiques (cf. également les récentes mesures de centralisation préfectorale visant cette fois les recteurs). On peut dire que la caste des enseignants scientifiques, surtout avec l'invasion des maîtres-assistants, assistants et moniteurs, s'est trouvé perdre sa signification de classe en même temps que son « indépendance ».

Ceci montre bien que l'évolution même de l'Université, de l'institution interne modifie les rapports entretenus par le corps professoral avec les connaissances. Le processus de formation qui a produit les professeurs entre en conflit avec les exigences nouvelles qui s'imposent à eux dans leur pratique pédagogique. Ainsi se trouvent réalisées les conditions objectives d'une rupture idéologique dans le sein même de ce qu'on peut appeler l'idéologie professorale. Cette contradiction se trouve par ailleurs activée par les conditions mêmes du travail dans l'institution⁶. La caste des enseignants, dont l'idéologie objective était encore, il y a trente ans, au service de la bourgeoisie, se définit de manière nouvelle. Nombreux sont les enseignants dont la pratique syndicale ou politique atteste cette rupture idéologique et qui se situent dans le champ de la lutte des classes au côté de la classe ouvrière. Comment cette rupture idéologique ne se traduirait-elle pas dans les rapports que les enseignants entretiennent avec les connaissances ? Bien qu'objectivement en statut d'enseignant d'une université bourgeoise ; bien que les connaissances qu'ils doivent transmettre soient marquées du sceau de l'idéologie bourgeoise ; bien que leur fonction d'enseignant les place en situation de conflits multiples ou en situations fausses (laïcité, examen, formes définies des programmes, structures d'enseignement...), les professeurs, maîtres assistants, assistants et

6. Nous ne développerons pas les questions relatives à l'insuffisance des crédits, des locaux, des maîtres, de la recherche, et aussi à l'insuffisance relative des traitements, décisive pour l'enseignant.

moniteurs voient leur pratique professionnelle marquée d'une façon nouvelle par la lutte des classes. Leur fonction d'enseignant n'a jamais simplement correspondu une division technique du travail, elle avait aussi fonction de division sociale du travail. Mais actuellement la rupture idéologique est un fait, l'aspect technique de la fonction d'enseignant prend une signification nouvelle dans la lutte des classes. La caste des enseignants est coupée par une ligne nette de démarcation : d'un côté ceux — de moins en moins nombreux, mais aux postes d'honneur et officiels — qui sont les idéologues de la bourgeoisie d'hier ou de demain ; de l'autre côté ceux qui sont objectivement et souvent consciemment au côté de la classe ouvrière. Le corps professoral n'est pas monolithique, il est divisé par la lutte des classes. Tous les professeurs n'entretiennent pas les mêmes rapports avec les connaissances, la pratique pédagogique apparaît comme un champ de contradictions dont il nous appartient de dégager la principale.

Réduire la pratique pédagogique à la résorption d'une distance objective entre les connaissances et leur non-connaissance, en assimilant, « professeur » à « connaissances », c'est donc développer une thèse erronée qui

— partant d'une division technique du travail, ne tient pas compte le la division sociale du travail qui la pénètre ;

— partant d'une conception chosiste de la connaissance, ne permet pas d'analyser les relations complexes entre les enseignants et les connaissances

— partant d'une conception chosiste de l'homme, est incapable de pénétrer le monde réel des relations dans la pratique pédagogique.

Notre analyse a porté essentiellement jusqu'ici sur l'enseignement supérieur. Que se passe-t-il dans le primaire ? Les instituteurs sont-ils dans une situation voisine des professeurs, ou y aurait-il au contraire des conditions spécifiques de la pratique pédagogique dans le primaire ? Schématiquement, on peut distinguer deux grands groupes d'instituteurs ; ceux qui ont été formés par les écoles normales primaires et qui sont entrés dans l'enseignement par la grande porte ; et ceux qui ne sont pas passés par les E.N. et rentrent par une petite porte qui a cependant tendance à s'ouvrir de plus en plus, étant donné la croissance des besoins en maîtres et l'insuffisance d'équipement en E.N.

L'idéologie normalienne est fondée sur le principe de la laïcité. Ce fut le bastion du radicalisme, puis l'un des bastions de la social-

démocratie. En effet, l'instituteur, bien qu'officiellement dégagé de l'idéologie chrétienne, se trouve porteur d'une idéologie des valeurs ; les notions de liberté, le rousseauisme élémentaire, la démocratie, etc., sont fondements de la morale laïque ; être libre-penseur, franc-maçon, libertaire..., sont autant de manières de se rallier à une morale dont les fondements restent très voisins de ceux de la morale chrétienne. Le kantisme de la république radicale, c'était aussi le fondement de l'idéologie des instituteurs. Le règne de l'impératif catégorique remplace celui de l'autorité de droit divin. C'est que la pratique pédagogique dans le primaire était et demeure généralement une pratique de l'autorité. L'autorité par l'exemple, l'autorité par délégation du pouvoir paternel, depuis le maintien des châtiments corporels — encore généralement pratiqués — jusqu'à l'enseignement d'une morale de l'effort (apprendre à faire difficilement les choses faciles, » disait Alain, ce maître à penser de l'idéologie pédagogique bourgeoise). D'un côté, les instituteurs offrent un front de résistance à l'idéologie religieuse, au développement d'une morale immanente ; d'autre part, ils développent une morale de la transcendance, ils s'accrochent apparemment de la situation de maître, les rapports sociaux dans la classe leur paraissent naturels, leur autorité légitime.

Mais la science progresse, la psychologie de l'enfant se développe, l'enfant n'est plus « le petit homme » des imageries d'Épinal, il est promu au titre de « petit d'homme ». On lui reconnaît des caractéristiques propres, quasiment une personnalité autonome. Alors naît un courant libéral parmi les enseignants, derrière Decroly, Maria Montessori, Freinet. Sans bien le savoir, de nombreux instituteurs tendent vers la pédagogie active. C'est l'ère du maître-camarade où le rapport d'autorité est moins prégnant, où l'enfant est rendu à sa créativité première. Pourtant, les programmes officiels n'ont pas encore suivi le mouvement ; les instituteurs libéraux sont admis, en certaines inspections encouragés ; mais institutionnellement parlant, rien n'a encore changé. Les examens, en particulier, restent l'unique critère de validité de l'enseignement.

D'autre part, le statut d'instituteur se modifie profondément. L'invasion de la profession par des bacheliers n'ayant pas subi le conditionnement de l'école normale, pose de difficiles problèmes : les chrétiens se retrouvent en nombre (apparition d'un syndicat chrétien — le S.G.E.N. —) ; d'un autre côté, une frange marxiste apparaît, peu sensible à l'idéologie laïcarde. Parallèlement, dans les villes, l'instituteur est devenu un petit fonctionnaire, et dans les campagnes il a généralement perdu une grande

part de son prestige. La morale de l'exemple est aisément pratiquée et défendue par ceux qui sont en position de donner l'exemple ; elle devient morale de l'amertume chez ceux qui se sentent déçus. Les salaires de plus en plus bas relativement au niveau de vie des autres catégories sociales ; une plus grande mobilité professionnelle ; une pratique professionnelle rendue plus difficile par l'accroissement des effectifs ; la vétusté des classes et l'insuffisance des équipements, tout cela modifie profondément les attitudes des enseignants du primaire. Ils étaient les piliers de la République, ils commencent à devenir des opposants.

Dans les écoles normales, un esprit frondeur se développe, en relation avec la conscience que la réforme profonde de la pratique pédagogique serait nécessaire, et que cette réforme exigerait une réforme de l'enseignement. Sans modification profonde des structures, les enseignants du primaire n'ont aucune chance de pouvoir transformer leur pratique professionnelle, ils commencent à le savoir. Cependant, les résistances sont très fortes dans le milieu même ; l'idéologie dominante reste social-démocrate et les instituteurs très attachés aux quelques privilèges qui leur restent. Ils ont conscience d'appartenir à une classe moyenne et c'est finalement la conjoncture politique globale qui détermine l'orientation de leurs forces dans la lutte des classes. Plus encore que les professeurs, les instituteurs sont les instruments de l'idéologie bourgeoise, instruments moins dociles, que naguère, mais fidèles encore. L'enseignement primaire demeure en France la plus importante institution de malformation de la jeunesse. Les enseignants du primaire ont été et, demeurent les victimes du régime bourgeois, ils en sont malgré eux les chiens de garde fidèles.

Nous avons dit que la pratique pédagogique était aliénée dans le primaire comme dans le supérieur ; il reste à préciser les significations concrètes de cette aliénation. Pour cela l'analyse des contradictions entre la fonction d'enseignant et la fonction pédagogique est nécessaire (ce qui renvoie au difficile problème des rapports entre le contenu de l'enseignement et les méthodes de l'enseignement⁷).

7. Sur la question générale de la signification des contenus on peut aussi se reporter à l'analyse de H. Tanaka : l'enseignement au Japon, *Recherches Internationales* n° 28, 1961, p. 201 : « Le développement des forces productives est nécessaire aux capitalistes pour augmenter leurs profits. Ils ont donc besoin d'améliorer — bien que partiellement — la qualité de la main-d'oeuvre, élément des forces productives. L'insistance du ministère de l'Éducation nationale à vouloir développer les connaissances touchant aux sciences de la nature correspond aux besoins des monopoles à la nouvelle étape du développement technique. Mais l'amé-

— *La fonction d'enseignant* permet la transmission d'un contenu qui, suivant les cas, se répartit en deux catégories :

a) Les Généralités I, concepts idéologiques, faits scientifiques, concepts déjà scientifiques mais appartenant à un stade antérieur du développement scientifique (ex-généralité III). Il s'agit des connaissances des professeurs, déjà transformées idéologiquement dans le champ de la pratique idéologique des professeurs.

Ces connaissances se trouvent également situées dans les cadres généraux des programmes. Les programmes sont eux-mêmes conçus en référence à des critères économiques ou des critères idéologiques. Quelle que soit la dominante fonctionnelle du professeur (pédagogique ou enseignante), quelle que soit la signification de son savoir (matérialiste dialectique ou bourgeois) la structure du programme demeure préalable et sa signification ne peut être déduite que de l'analyse concrète de l'institution.

Ces connaissances ont également leur finalité propre qui est l'examen. La transmission des connaissances est marquée par la destination objective immédiate qui est de préparer les étudiants à des examens. Quelle que soit la dominante « professorale », là encore l'enseignement est prédéterminé, la forme-examen moule déjà les contenus et n'est pas sans signification politique (dépendance vis-à-vis des maîtres, connaissances-choses, autorité de la note etc.).

b) Les généralités III : c'est l'ensemble complexe d'un tout scientifique structuré, produit par la transformation des généralités I, transformation réalisée soit par le travail des savants, soit par le travail des professeurs savants, soit par le travail des professeurs pédagogues.

Les généralités III produites par le travail des savants sont les contenus de l'enseignement supérieur à très hauts niveaux concernant essentiellement les étudiants chercheurs.

Les généralités III produites par le travail des professeurs savants sont les contenus de l'enseignement des jeunes sciences (essentiellement de l'humain) au niveau de la licence, mais aussi le plus souvent de l'enseignement littéraire, artistique, politique,

l'élaboration de la qualification professionnelle ne va pas sans l'élévation du niveau d'instruction générale des ouvriers, ce qui a pour conséquence inévitable d'élever en même temps leur prise de conscience et leurs possibilités de lutte contre le régime capitaliste... La classe dominante ne peut pas ne pas tenir compte d'une évolution si dangereuse. C'est pourquoi elle met en application une politique d'éducation visant à inculquer essentiellement les notions pouvant être utiles au développement des forces productives tout en orientant l'enseignement des autres matières de telle sorte que cela contribue au maintien des rapports de production capitalistes. »

de certains secteurs du Droit. Ce sont en fait de fausses généralités III ; les professeurs sont de faux savants, mais souvent de bons idéologues. On revient aux généralités I.

Les généralités III produites par le travail des professeurs pédagogues, c'est-à-dire par l'application du savoir pédagogique aux généralités I, sont la matière première de l'enseignement spécifiquement transformée en matière première scientifique par le procès pédagogique. Elles ne peuvent être un ensemble structuré ; elles annoncent la possibilité d'une science et d'une pratique pédagogique scientifique.

Tels sont donc schématiquement définis les contenus de l'enseignement. Reste à préciser la fonction pédagogique. Celle du professeur prend deux formes : la fonction pédagogique aliénée à signification idéologique bourgeoise ; la fonction pédagogique scientifique.

La fonction pédagogique aliénée a des manifestations nombreuses et variées :

— Le cours magistral, numéro théâtral de verbalisme scientifique où le professeur ne peut que rarement — bien que ce soit théoriquement possible — traiter sa matière première de telle sorte que l'étudiant prenne conscience de la validité méthodologique de l'approche du contenu et se centre aussi sur ce modèle. Aussi le professeur entre en contact avec la masse de ses auditeurs par le pouvoir émotionnel du verbe (il existe toute une mythologie de l'émotion intellectuelle devant le beau discours), de sorte que tout dialogue enseignant-enseignés est institutionnellement impossible. Les expériences tentées par certains professeurs de dix minutes de discussion en fin de cours ne résolvent pas le problème : il ne peut y avoir travail intellectuel collectif sur le contenu, il peut au mieux y avoir échanges brefs sur certains aspects des contenus ou de présentation des contenus, aucune remise en question ne peut être tolérée.

Même les cours magistraux devant des effectifs réduits (aux U.S.A. et dans certaines facultés de province) ratent l'essentiel :

— Car ce qui est important ce ne sont pas les contenus, accessibles par ailleurs — publications, cours ronéotés... — mais le travail critique d'approche des théories scientifiques par une pratique théorique collective guidée dans sa forme par le pédagogue.

— Le cours dicté, dont la structure interne peut avoir fait l'objet d'un travail pédagogique, mais de la même manière qu'un auteur travaille son texte pour qu'il soit plus facilement accessible ;

le cours dicté n'est qu'un mauvais produit de remplacement du livre et le pédagogue n'est souvent qu'un mauvais lecteur.

Les travaux pratiques dans les conditions actuelles, avec des effectifs pléthoriques, des installations rudimentaires, sur des programmes archaïques et sans autre utilité que leur historicité. À l'hôpital Ste-Anne, les travaux pratiques de psychopathologie se font sans malade dans de petits cabinets insalubres.

— Les exposés de recherche scientifique du professeur savant. Certains programmes de certificat de licence peuvent être définis par le professeur ; c'est ainsi que le sujet central d'une année d'étude pourra être en psychologie de l'enfant : le sourire chez l'enfant dans les deux premiers mois...

— La lecture à peine commentée d'oeuvres antérieurement écrites par le professeur auteur. C'est ainsi que d'éminents spécialistes sont surpris à lire un article qui circule alors dans l'amphithéâtre, ou qu'on fait venir des spécialistes étrangers pour qu'ils lisent simplement leur ouvrage traduit.

La fonction pédagogique scientifique est illustrée par quelques rares exemples :

— Certains cours de sociologie générale (à Dijon, à Rennes), où la classe devient un vaste groupe de travail, choisit ses thèmes, les aborde, découvrant progressivement la réalité des problèmes de sociologie générale. Le professeur joue un rôle de conseiller technique, de moniteur non directif, guidant cependant les travaux, soulignant les problèmes épistémologiques (dimension « sociologie de la connaissance ») ;

— Certains cours d'épistémologie ou d'histoire des sciences, particulièrement dans le domaine des sciences de la nature ;

— Certains séminaires de recherche des doctorats de troisième cycle où le rapport pédagogique se traduit en un modèle facilitant la pratique théorique des étudiants chercheurs ;

— On raconte que l'enseignement du latin en licence a été assuré pendant une année par un psycho-sociologue ne connaissant pas le latin ; les étudiants ne s'en seraient pas aperçus et les résultats furent très satisfaisants...

Ainsi la fonction de pédagogue et la fonction d'enseignant entretiennent des relations complexes rarement analysées. D'une part la fonction pédagogique aliénée procède directement d'un enseignement qui aura pour but la transmission des généralités I. Méthode et contenu se trouvent alors organiquement liés, dans un même oeuf ils enfantent l'enseignement idéologique bourgeois dans tous les domaines. D'autre part, les contradictions entre la volonté de transmettre des généralités III et la nécessité parfois non dépassable d'aliéner sa fonction pédagogique (conditions

matérielles institutionnelles de la pratique professionnelle), ou entre la volonté et la possibilité d'exercer une fonction pédagogique scientifique et son application nécessaire à des généralités I (programme, examen), tous ces conflits ont puissamment sensibilisé les professeurs à cette contradiction entre les contenus et les méthodes. Le champ de cette contradiction s'étend à d'autres contradictions : entre l'idéologie professorale et les contenus ; entre les moyens et les méthodes ; entre les contenus et les examens ; entre les examens et l'économie, etc. Mais c'est bien au niveau des rapports méthode contenu que se situe actuellement la contradiction principale de la pratique pédagogique. C'est tout au moins à ce niveau qu'elle est située par les professeurs qui mettent l'accent sur l'aspect contenu, et par les étudiants qui mettent l'accent sur l'aspect méthode.

Comme Lénine et Mao l'ont précisé, il convient dans le cadre d'une analyse marxiste de bien montrer :

— La distinction entre la contradiction principale et les secondaires ;

— La distinction entre l'aspect principal de la contradiction et les aspects secondaires ;

— Le développement inégal de la contradiction.

Nous avons dégagé la contradiction principale. Il reste à préciser l'aspect principal et pour cela à faire l'analyse de la pratique pédagogique du point de vue des enseignés.

Les enseignés, c'est-à-dire les écoliers du primaire et du secondaire et les étudiants, entretiennent avec les connaissances des rapports complexes. En ce qui concerne les étudiants, une excellente étude de Bourdieu et Passeron vient de paraître sur leurs rapports à la culture⁸. Elle fait la lumière sur l'importance considérable de l'origine sociale des étudiants dans leur « préparation à apprendre ». Eux aussi se situent clairement dans le champ de la lutte des classes, et ceci en fonction de leur origine, qui les préforme pour l'université bourgeoise ; en fonction de l'enseignement primaire et secondaire qui les pré-adapte à l'Université, enseignement de classe dans ses contenus et méthodes, comme nous avons pu le voir ; en fonction aussi de leur devenir, qui est généralement un devenir de classe.

Cependant le fait syndical étudiant est une réalité politique contradictoire à la situation objective du milieu. Pour en mieux

8. Nous ne reprendrons pas cette étude, (*Les Héritiers*, Editions de Minuit), nous y renvoyons le lecteur. Nous manifesterons cependant quelques réserves au sujet de l'insuffisante réflexion sur le fait syndical étudiant et aussi sur l'absence de dégagement d'une voie d'action possible.

comprendre la signification, il nous paraît intéressant de procéder à l'analyse d'un cas, celui de la formation syndicale dans l'appareil syndical même, dans l'U.N.E.F. La manière dont cette formation a pu être conçue et développée ces dernières années permet de mieux situer le fait syndical étudiant en référence au modèle pédagogique dominant de l'Université et de mieux faire apparaître les contradictions qui se développent au sein, même de l'idéologie dominante.

Dans le mouvement étudiant, il faut former des militants pour qu'ils puissent devenir des responsables. Un militant syndicaliste doit connaître les données actuelles de la lutte de l'U.N.E.F., doit les avoir comprises et doit pouvoir les intégrer dans sa pratique syndicale. Un mutualiste (militant syndical de la Mutuelle nationale des étudiants de France) doit comprendre la signification politique de la gestion étudiante et disposer d'une technicité suffisante pour assumer les responsabilités bureaucratiques de l'appareil.

Le renouvellement permanent du milieu exige la préparation continue de la relève ; former des militants apparaît comme une exigence de survie. Ainsi, et particulièrement depuis la fin de la guerre d'Algérie, les dirigeants du mouvement essaient de définir et de promouvoir une politique de formation conçue comme nécessité vitale.

Bien souvent, l'arbre cache la forêt. En l'occurrence, la forêt est l'ensemble des conditions qui caractérisent la lutte syndicale étudiante depuis quatre ans, conditions qui n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse d'ensemble fondant une pratique syndicale universitaire, permettant de comprendre la désaffection des étudiants pour l'action militante et de promouvoir une politique adéquate à l'état actuel du milieu. L'arbre, c'est le fonctionnement de l'appareil bureaucratique, c'est la survie de l'appareil et des puissances d'appareil, donc la définition d'une politique de formation. Former, c'est se survivre, c'est institutionnaliser le système conformiste du « ils seront ce que nous sommes ».

L'histoire des stages syndicaux étudiants est à cet égard significative. Pendant longtemps, ils n'ont pas posé de problèmes au mouvement, il suffisait de donner aux militants les informations nécessaires à leur pratique syndicale, informations sur les structures de l'appareil, informations techniques par secteur d'intervention, que ce soit la manière de rédiger un tract, de présenter un journal de corpo, d'organiser un ciné-club, d'organiser une grève ; ou que ce soit des, fiches techniques sur l'histoire du mouvement, sur le système des bourses, sur la structure des oeuvres universitaires, etc. Ce fut la période des stages de for-

mation classique où les animateurs transmettaient les informations techniques nécessaires à la pratique syndicale. Les grands problèmes du moment étaient certes abordés, on discutait des positions de l'U.N.E.F., mais non pour les définir ; c'était la période de l'unité de la « mino », unité consécutive à son combat pour prendre le pouvoir dans l'appareil et unité renforcée par la situation politique générale : le pays était engagé dans la guerre d'Algérie et les étudiants étaient directement concernés.

Les stages de formation classiques se trouvent donc historiquement situés et fondés ; ils correspondent à l'état du milieu étudiant dans les années 55-61. Ils étaient un outil dans les mains des responsables de l'appareil pour améliorer les conditions générales de la lutte syndicale. Celle-ci n'avait nul besoin d'être renforcée par une formation politique des militants, cette formation naissait des conditions mêmes de la pratique syndicale. Les étudiants catholiques organisés par la J.E.C. trouvaient au sein même de l'idéologie chrétienne les motifs d'une intervention collective dans les problèmes politiques du moment. Les étudiants communistes, les militants antifascistes trouvaient dans une pratique politique réelle les sources de leurs engagements syndicaux. La masse des étudiants concernée par le drame algérien, pour des raisons diverses mais convergentes, répondait aux mots d'ordre de l'appareil ; l'U.N.E.F. pouvait développer son action dans la mesure où les hommes de l'appareil étaient d'authentiques militants dont l'idéologie se fondait sur une praxis. Les stages de formation n'étaient que des outils secondaires, ils étaient pédagogiquement autoritaires et ceci ne soulevait aucune révolte, personne n'essayait d'en faire une critique de « principe ». Au nom de la démocratie, les étudiants luttèrent pour la paix en Algérie, non pour une démocratisation de l'appareil, non pour des stages en autogestion, non pour une politique de formation de survie.

Les nouvelles thèses sur la formation et sur les stages apparaissent au début de l'année 1962, en marge de l'U.N.E.F. : elles sont formulées puis expérimentées à partir du bureau national de la M.N.E.F. Sensibilisés au problème de la participation, euphémisme moderne pour désigner la nécessité d'un engagement politique effectif ; sensibilisés aux données psycho-sociologiques sur les forces de cohésion et sur les causes d'éclatement dans les groupes, certains responsables étudiants dénoncèrent le mode de fonctionnement de l'appareil syndical et avancèrent l'hypothèse que les motivations fondamentales de l'engagement des étudiants étaient liées au modèle de fonctionnement souhaité de l'appareil. Personne ne souhaite lutter pour la démocratie dans une structure

autocratique, le non-engagement est lié au refus de participer à un groupe qui ne permet pas l'expression de ses motivations réelles, etc. Le langage psychosociologique et son ésotérisme facilitaient le développement d'une idéologie participationniste et « démocratiste ». La préoccupation syndicale majeure devenait la démocratisation de l'appareil, la définition et la promotion d'une politique de formation qui permettent aux militants de prendre en charge les problèmes de tous et d'être conscients de la signification de leur engagement à des objectifs politiques idéologiquement évanescents. C'en était fait de l'analyse politique des conditions de la pratique syndicale. L'arbre cachait effectivement la forêt.

Comment en était-on arrivé là ? Tout d'abord, la plupart des dirigeants du mouvement étudiant étaient alors d'anciens militants, survivants de la période algérienne ; la masse des étudiants par contre était neuve ; récemment arrivée à l'Université elle n'avait aucune mémoire des luttes antérieures de l'UN.E.F. Par ailleurs la conjoncture politique générale était particulièrement défavorable : le régime gaulliste, solidement implanté, condamnait à l'inefficacité tous les anciens modes de lutte des organisations politiques, syndicales, démocratiques. L'U.N.E.F. n'était pas seule touchée ; le courant général de « dépolitisation » inquiétait et continuait à étonner les « politiques » traditionnels. Comme d'autres, les responsables syndicaux étudiants, faute d'une analyse précise de l'évolution des conditions caractéristiques du milieu étudiant, et faute d'une analyse valide de la nouvelle conjoncture politique, eurent tendance à chercher les causes de la désaffection dans le fonctionnement même de l'institution syndicale.

Or il était vrai que l'engagement de chacun se psychologisait : l'action syndicale devenait de plus en plus un « hobby » comme d'autres activités ou loisirs. Il était vrai que le modèle de fonctionnement de l'appareil était autocratique et bureaucratique et qu'il y avait contradiction entre ce modèle et les aspirations idéologiques de la « mino ». Cette analyse interne à l'institution était plus facile à faire que l'analyse politique du milieu universitaire, du travail étudiant et plus généralement de la situation politique française. Le piège était tendu, les responsables syndicaux ne surent pas l'éviter.

Cependant, et parallèlement au développement de la tendance « psycho-sociologique » et de l'idéologie participationniste ou « formationniste », une tentative de clarification des objectifs politiques aboutissait progressivement à définir une doctrine syndicale théoriquement fondée sur les nouvelles conditions du

milieu et sur les nouvelles conditions politiques générales. A Dijon déjà (Congrès U.N.E.F. 1963), à Toulouse ensuite (Congrès U.N.E.F. 1964), une petite minorité de dirigeants syndicaux, ceux-là mêmes qui n'avaient pas su éviter le piège de la facilité, parvenaient à élaborer une doctrine syndicale cohérente. Leur histoire, leur pratique politique et syndicale antérieure, remontant aux années 55-56, permet de comprendre pourquoi ils ont développé contradictoirement :

— Une idéologie formationniste, participationniste, etc., c'est-à-dire social-démocrate ;

— Et une idéologie marxiste en décalage par rapport à l'évolution du mouvement.

Car la doctrine, syndicale actuelle de l'U.N.E.F., la définition à la fois d'une pratique syndicale universitaire et d'une pratique universitaire, quasi professionnelle et à signification syndicale, est objectivement en contradiction avec les conditions réelles du mouvement étudiant. Le milieu étudiant n'est pas « syndicalisable » au sens de l'U.N.E.F., il ne peut être qu'objectivement corporatiste. Une minorité d'étudiants, « la nouvelle mine », peut effectivement tomber en accord avec la doctrine élaborée à Toulouse. Cette doctrine n'est pas l'expression d'une vision politique technocratique, mais l'expression d'une vision politique socialiste.

En effet, les contradictions qui se développent actuellement dans le régime politique gaulliste, dans le système économique néocapitaliste n'ont pas pour résultats immédiatement prévisibles le dépassement du régime politique des puissances de l'argent vers un régime politique des travailleurs, mais bien vers un régime politique des dirigeants. Les cadres du pays, technocrates, enseignants, voire responsables syndicaux sont effectivement, en puissance, les dirigeants du régime politique de demain. Le néo-capitalisme n'est pas technocratique, il est capitalisme, il porte seulement en germe le pouvoir futur des dirigeants présents. Or la doctrine syndicale de l'U.N.E.F. de Toulouse n'est pas adéquate à cette évolution, elle en est la négation, elle ne peut se traduire concrètement par des modifications conformes, que dans la réalité d'un régime socialiste ; dans le champ de l'action syndicale ou politique, elle est donc utopique.

Bourdieu et Passeron montrent la prégnance des origines sociales en milieu étudiant ; ils n'insistent peut-être pas assez sur le devenir des étudiants par rapport au devenir probable du régime. C'est ainsi que les intérêts objectifs de la masse étudiante sont corporatistes et que l'évolution actuelle de l'U.N.E.F. peut se comprendre (les « majos » redeviennent progressivement

majoritaires). Seule une minorité d'étudiants, par prise de conscience politique, peut opter pour la défense des intérêts des travailleurs et peut effectivement souhaiter voir un jour la doctrine utopique de Toulouse devenir une réalité. Cette doctrine ne trouvera pas d'audience dans le milieu étudiant dans la conjoncture présente, politique de formation ou pas.

Faudrait-il conclure à l'immobilisme? Certes non; mais encore faut-il ne pas se laisser prendre aux illusions politiques et concevoir l'U.N.E.F. comme une « puissante organisation de gauche ». Si 79 % des étudiants en Lettres de Paris se proclament de gauche, on peut simplement en conclure qu'ils se proclament de gauche, non qu'ils le sont...

Comme ils sont les héritiers de la culture, les étudiants sont les héritiers de la bourgeoisie. Le fait nouveau, en notre époque d'information intensive, c'est la pénétration dans l'idéologie dominante et l'absorption par elle des thèmes de l'idéologie anti-thétique : la culture bourgeoise est traversée par la pensée marxiste, elle a su s'en emparer et la dénaturer (cf. Aron). La pensée marxiste est une pensée de l'action, et de l'action révolutionnaire ; elle est devenue dans l'université française une pensée métaphysique sans prise véritable sur la réalité. Ainsi les enseignés, complices des enseignants, et comme eux victimes du régime, c'est-à-dire aliénés par lui et asservis par lui, contribuent à renforcer un modèle pédagogique bourgeois, à la fois dans le développement et l'adhésion à certains contenus, et dans la soumission à certaines méthodes.

Les étudiants les plus conscients sont plus sensibles au problème des méthodes parce qu'ils le vivent en référence constante au modèle social de dépendance. Leur réalité psychosociologique facilite leur prise de conscience politique. S'il est vrai que l'étudiant est « un projet d'être », si pour lui « faire c'est se faire », alors on comprend qu'il est dans l'Université en suite directe de ce qu'il fut dans son milieu social et dans sa famille. (On comprend même qu'il refuse cette analyse et qu'il idéologise en se défendant d'être ce qu'il est.) Sa révolte psychologique liée à sa conscience politique engendre une attitude idéologique de refus de l'autorité sans que la signification politique de cette attitude soit éclaircie.

Ce qui est vrai pour l'étudiant l'est pour l'écolier, le collégien, à cette différence près qu'il ne saurait y avoir de révolte, mais simplement soumission. L'enfant, l'adolescent ne peuvent rien contre la déformation, contre la malformation ; ils sont progressivement préparés à la société de travail ou à l'Université. Les

tentatives de classes en autogestion sont le fait des maîtres : la situation des écoliers est semblable à celle des étudiants dans le procès pédagogique.

La contradiction principale de la pratique pédagogique (contenu-méthode) apparaît donc, du point de vue des enseignants, comme dominée par l'aspect méthode. Les méthodes de l'enseignement reproduisant le modèle dominant de la relation sont plus accessibles que les contenus à une prise de conscience des processus aliénants. Pour comprendre les significations politiques des contenus, il faut avoir atteint un niveau de formation scientifique tel que la contestation des contenus ne peut être, sauf rares exceptions, que le fait de ceux qui sont extérieurs au procès pédagogique, non de ceux qui en sont les acteurs principaux.

L'aspect principal de la contradiction étant dégagé, il nous reste à analyser le développement inégal de la contradiction. La pensée marxiste, nous l'avons déjà rappelé, n'a jamais été une pensée de l'attente et de la résignation, la roue de l'histoire ne tourne pas seule, et s'il est vrai, comme dit Sartre, que la gauche française est devenue un parti de l'analyse, il est vrai également que le moteur de l'évolution reste le développement et la diffusion d'une pensée contradictoire à ce qui est expression idéologique de la classe dominante ; cette pensée peut effectivement devenir une force matérielle par sa cohérence même.

C'est ainsi qu'il nous apparaît que se développent, dans le champ des méthodes mêmes, des contradictions puissantes et qu'il convient de renforcer. L'analyse de Bourdieu et Passeron reste analyse, elle ne fonde pas de pratique. Si les caractéristiques essentielles de la pédagogie bourgeoise sont l'abstraction, le verbalisme, le dogmatisme et surtout le directivisme au sens d'une institutionnalisation universitaire du rapport de dépendance sociale, alors doivent être diffusés et pratiqués les modèles contradictoires à ces caractéristiques comme révélateurs de la signification politique de ces caractéristiques.

La psychosociologie moderne en pédagogie, fondée sur Lewin et Rogers, donc sur une idéologie de la compréhension et de l'acceptation, donc sur une idéologie chrétienne, peut cependant contribuer à une prise de conscience. Le modèle non directif est tellement antithétique à ce qui est actuellement le fondement de la pratique pédagogique bourgeoise qu'il prend alors une signification politique validée. A condition qu'il ne serve pas seul de fondement à une intervention, car le risque est grand de voir se développer une opposition à la pratique professorale, et non une prise de conscience du modèle social et politique dominant. Pour cela, le développement parallèle des G.T.U.

groupes de travail universitaire) peut contribuer à situer l'effort dans le champ institutionnel et politique, et non dans le champ psycho-sociologique. Le modèle politique de l'autogestion comme référence-limite peut également contribuer au développement d'une pratique pédagogique à signification révolutionnaire. La combinaison entre le développement du non-directivisme, du travail collectif opposé au travail individuel et d'une approche de l'autogestion comme système d'organisation, nous semble caractériser la pédagogie institutionnelle dans son opposition présente à la pratique pédagogique bourgeoise traditionnelle. Les expériences que nous menons sont encore trop récentes pour que l'analyse puisse se développer plus avant et elles nécessiteront une étude spécifique.

Au terme de cette étude, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

1° La pratique pédagogique dans l'Université française est une pratique pédagogique bourgeoise à nette signification de classe.

2° Les rapports pédagogiques dans l'Université française sont profondément aliénés en ce sens qu'ils sont des rapports de dépendance reflétant le pattern capitaliste de la dépendance sociale.

3° La contradiction principale de l'enseignement français au sein de l'Université se situe dans le champ contenu-méthode, à la fois par l'inégal développement de l'université-institution et de l'infrastructure économique ; par le développement de la lutte des classes au sein du corps enseignant ; par le développement de la lutte des idéologies de classes parmi les enseignés (étudiants).

4° L'aspect principal de la contradiction est pour les enseignants du supérieur le problème des contenus, pour les autres enseignants et pour les enseignés celui des méthodes.

5° Le développement inégal de la contradiction définit le champ de l'effort politique ; c'est celui des méthodes d'enseignement. La pédagogie institutionnelle, en se développant concrètement, contribue à développer les contradictions internes et prépare aux bouleversements futurs de notre université ; elle a actuellement une fonction politique objectivement révolutionnaire. Cela ne permet point de préjuger ce qu'elle serait si les bouleversements politiques que nous préparons étaient intervenus.

Jean-Pierre MILBERGUE

Les Temps Modernes

Avril 1965 - N° 227. Pages 1849 à 1879