

Pour la Destruction de l'École

Jan D. Matthews



L'opposition au travail lui-même doit désormais être à la base de toute opposition radicale au Capital (qui récupère toutes les formes de résistance partielle).

L'opposition à la scolarisation est désormais une nécessité pour ceux qui résistent à la domestication de la société capitaliste.

“Les écoles fonctionnent comme l'organisation de la passivité de l'âme, et cela est vrai même lorsque des méthodes actives et libertaires sont utilisées ; la libération de l'école serait la libération de l'oppression”, écrit Camatte.

Il est trop évident que l'école brise votre esprit. Et même s'il n'est pas facile de résister, cela en vaut la peine.

Ce n'est que par la résistance à cette société que la vie peut devenir digne d'être vécue.

Traduction du texte "[Toward the Destruction of schooling](#)", Jan D. Matthews, 2004.

anticopyright – à plagier, réimprimer, distribuer !

Version originale disponible sur *The Anarchist Library*. Zine en anglais sur *a zinelibrary*.

Traduction française par Anarkismus, reprise depuis le site : <https://medium.com/@kenshiro935/vers-la-destruction-de-l%C3%A9cole-d14813e26c59> (avec ajout des notes de bas de page).

Le PDF (notamment pour imprimer) du zine est disponible sur <https://euphoria.noblogs.org>

Suggestions de lectures complémentaires:

- *Manifesto Against Schools* (Warzone distro)
- *Une société sans école* (Ivan Illich)
- *Deschooling : Unlearning to Learn* (CrimethInc)
- *De la misère en milieu étudiant* (disponible sur Trajectoire Situationniste)
- *Youth Liberation Now* (Filler pgh)

<i>Chapitre 1.</i> Le rôle de l'école dans la société	page 3
<i>Chapitre 2.</i> L'histoire de la scolarisation	page 6
<i>Chapitre 3.</i> Théories de la scolarisation	page 21
<i>Chapitre 4.</i> Notes sur la pauvreté de la vie étudiante	page 28

fonctionnent comme l'organisation de la passivité de l'âme, et cela est vrai même lorsque des méthodes actives et libertaires sont utilisées ; la libération de l'école serait la libération de l'oppression", écrit **Camatte**¹⁴⁵ Il est trop évident que l'école brise votre esprit. Et même s'il n'est pas facile de résister, cela en vaut la peine. Ce n'est que par la résistance à cette société que la vie peut devenir digne d'être vécue.

Chapitre 1. Le rôle de l'école dans la société

"Quand on vous examine, répondez avec des questions" — Graffiti à Paris, 1968

La plupart des gens n'aiment pas qu'on leur dise quoi faire. Toute institution qui vise à structurer et enrégimenter la vie d'une personne est, dans une certaine mesure, en conflit avec cette personne. Ce qui est intéressant, c'est que cette personne n'est pas toujours en conflit volontaire avec l'institution. Ceux qui sont obéissants et remplissent leur rôle d'élèves essaient naturellement d'ignorer les effets négatifs que leur scolarité a sur eux.

Mais qui nierait honnêtement que ces effets sont bien visibles ? Les étudiants apprennent, tout au long du processus de scolarisation, à être conformistes, sans imagination, dociles et à bien d'autres choses qui sont généralement considérées comme des vertus dans le monde du travail. Restez ainsi et vous ne vous sentirez peut-être jamais bien dans votre peau, mais vous serez félicité par des figures d'autorité pour le reste de votre vie. Je pense que les sentiments antagonistes que les gens ont envers l'école reflètent ce que les écoles essaient de vous faire. Notre situation actuelle dans laquelle l'école obligatoire semble si naturelle a un contexte historique ; les forces à l'œuvre et les raisons pour lesquelles nous passons une si grande partie de notre vie à l'école ne peuvent être expliquées de manière adéquate que d'un point de vue qui considère l'école historiquement en termes de moyens employés et de fins souhaitées et regarde où ces conceptions institutionnelles laissent l'individu pris jusqu'à l'école. Une telle perspective ne peut être révolutionnaire que si elle s'identifie à l'individu pris à l'école, à ses besoins et ses désirs, sa colère et sa frustration. Nous devons examiner comment l'école s'intègre dans l'ensemble de la société et quelles sortes de relations sociales et d'institutions dépendent du maintien de cet individu — vous, à toutes fins utiles — acquiescement. Le problème, à savoir que la plupart des gens font en fait ce qu'on leur dit, est un problème avec la totalité des relations sociales civilisées.

La scolarisation est un processus fondamental de notre société. Il peut être compris comme l'ensemble des techniques par lesquelles une société enseigne aux jeunes les connaissances, les valeurs et les attitudes nécessaires pour devenir des membres responsables de la société, reproduisant l'ordre social dominant. Les cloches, les classes, les règles, la discipline — tous sont des aspects importants d'un processus de contrôle visant à modeler l'individu dans une forme plus souhaitable pour les autres — pour les autorités. L'école, comme le travail, est basée sur la coercition. D'une manière générale, on ne fait pas de travail scolaire parce que l'expérience en elle-même est enrichissante. On ne fait pas ses devoirs à sa guise. De plus, il y a une carotte ou un bâton qui guide votre progression, généralement les deux. **Max Stirner** avait raison lorsqu'il a dit que "la question de l'école est une question de vie".¹

La compétence de vie la plus importante enseignée dans les écoles est l'asservissement. Il est absolument essentiel à tous les systèmes sociaux hiérarchiques. L'éducation, comme **William Torrey Harris** (Commissaire américain à l'éducation au tournant du siècle) l'a un jour définie, est « la

145 Jacques Camatte, *This World We Must Leave and Other Essays* (Brooklyn, New York: Autonomedia, 1995), 109.

1 Max Stirner, "Le faux principe de notre éducation," www.nonserviam.com. Cet article a d'abord été publié par Marx dans *Rheinische Zeitung*. Après Stirner ait écrit son chef-d'œuvre *L'Unique et sa propriété* (un livre excellent), Marx en était si exaspéré qu'il a consacré une grande (la plupart du livre) et majoritairement non-pertinente portion de *L'Idéologie allemande* à une critique des idées de Stirner.

subsumption de l'individu ». ² Personne n'est absolument à l'abri des pressions sociales, des forces matérielles, des influences extérieures. Mais il ne s'ensuit pas qu'il faille se soumettre à l'idéal de "l'adaptation" de l'individu au terrain social : la modification des comportements administrée par les gardiens de la République. Il y a ici une tension essentielle : la tension entre des individus uniques et les institutions sociales qui empêchent leur autodétermination.

La nécessité des écoles est profondément enracinée dans la psyché moderne. Implicite dans l'acceptation de toute idéologie politique moderne est l'hypothèse que l'individu existe pour servir le bien commun ou un principe supérieur extérieur à la subjectivité personnelle — en fait, cela semble être la base de toute idéologie, de tous les systèmes politiques, de toutes les formes de régner. Ainsi, partant de cette hypothèse, la personne suffisamment instruite — l'étudiant universitaire, par exemple — assume la pensée d'un planificateur social à l'égard de toutes les questions politiques. La pensée critique est tellement découragée que beaucoup sont pratiquement incapables de prendre une position antipolitique contre tout le bagage moral de l'idéologie formelle, contre la totalité de la "production mentale". ³

Alexander Inglis a déclaré ce qui suit à propos de cet aspect de la scolarisation : « Il faut reconnaître que dans la société américaine, chaque individu doit être non seulement un citoyen respectueux des lois, mais aussi, dans une certaine mesure, un citoyen qui fait des lois. ⁴ Dans un État démocratique, la stabilité sociale repose principalement sur l'intériorisation des valeurs derrière les règles, la morale derrière sa réification en droit. On peut ne pas aimer l'école et croire encore à sa mythologie — la plupart des gens le font. Les stéréotypes des bons élèves, des mauvais élèves et de toute autre catégorie d'élèves masquent la question de l'opportunité des systèmes de notation et de catégorisation. « Les banalités, en raison de ce qu'elles cachent, travaillent pour l'organisation dominante de la vie... les mots ne cesseront de fonctionner tant que les gens ne le feront pas », a écrit **Mustapha Khayati**. ⁵ La mythologie de cette organisation dominante de la vie se compose de mythes tels que la nécessité d'être scolarisé pour apprendre, l'objectivité détachée (et l'intelligence !) Le progrès.

L'étudiant, comme la société, progresse continuellement. Le progrès de l'élève, comme celui de la société, est fondamentalement une domestication de l'animal humain. Lorsque Derrick Jensen s'est demandé pourquoi la scolarité prend autant de temps, la réponse qu'il a trouvée était simple et véridique : « Il faut autant de temps pour briser suffisamment la volonté d'un enfant. Il n'est pas facile

appels à la justice ou à l'égalité des droits au sein du système, la gauche universitaire perpétue le système et sa logique moralisatrice. Et puisque le monde universitaire est virtuellement défini par la dissociation de la pensée et de l'action, aucune théorie révolutionnaire ne pourrait prospérer dans ce contexte ; à l'inverse, c'est ici que l'idéologie révolutionnaire est chez elle, objet de considération passive.

L'université donne l'impression de favoriser l'apprentissage de sa propre initiative. En effet, bon nombre des aspects de contrôle de l'école secondaire sont absents, mais uniquement parce qu'ils ne sont plus nécessaires. L'étudiant universitaire est auto-opprimé, un bel exemple de l'hégémonie de l'école moderne. Son seul espoir est de cesser de s'identifier à l'université et à ses mythes. L'étudiant doit commettre le péché d'orgueil (non serviam — je ne servirai pas) tout comme **Stephen Dedalus** l'a fait : "Je ne servirai pas ce en quoi je ne crois plus, qu'il s'appelle ma maison, ma patrie ou mon église". ¹⁴² Peut-être que l'élève a lu ceci au lycée mais n'y a pas pensé. Peut-être, aussi, ont-ils lu l'histoire de la moissonneuse-batteuse dans **One Flew over the Cuckoo's Nest de Kesey**, mais n'ont pas reconnu la similitude avec leurs professeurs. Tant que la connaissance est regardée de loin comme on regarde le monde des marchandises, quelles que soient les vérités qu'elle révèle, elles restent cachées.

Le fait que les universités servent les intérêts du pouvoir n'est que trop évident. Comme l'a observé **Fredy Perlman**, les étudiants sont éduqués à être innovants en matière de sciences et d'univers physique, mais leur approche doit s'adapter vis-à-vis du monde social. Chaque domaine universitaire doit être axé sur le progrès là où il est nécessaire et sur l'excuse lorsqu'il s'agit des effets d'un tel progrès. Chaque individu doit s'intégrer dans les institutions, les emplois et l'ensemble du réseau social sans jamais penser à deux fois à ce qui est perdu. Comme l'a dit **Michael B. Katz** : "Nous vivons dans un État institutionnel. Nos vies vont des hôpitaux où nous sommes nés aux systèmes scolaires qui dominent notre jeunesse en passant par les bureaucraties pour lesquelles nous travaillons et reviennent aux hôpitaux dans lesquels nous mourons." ¹⁴³

L'université est une parfaite représentation de notre réalité institutionnelle. L'université est une bureaucratie impersonnelle même lorsqu'elle essaie d'être autre chose. **Alexis de Tocqueville** a bien décrit les techniques par lesquelles fonctionnent de telles institutions : "au-dessus de la foule. La volonté de l'homme n'est pas brisée, mais adoucie, courbée, guidée ; les hommes sont rarement forcés par elle à agir, mais ils sont constamment retenus d'agir ; un tel pouvoir ne détruit pas, mais il empêche l'existence ; il ne tyrannise pas, mais il comprime, éteint et stupéfie un peuple," ¹⁴⁴

L'université offre une forme avancée de scolarisation. Elle est avancée principalement parce que l'université est l'institution scolaire la plus directement au service du Capital. Mais les étudiants n'en ont-ils pas assez de l'école au moment où ils arrivent à l'université ? Ils en ont probablement marre. Il n'est pas facile d'avoir systématiquement sa volonté adoucie, pliée et guidée par des structures sociales autoritaires. L'opposition au travail lui-même doit désormais être à la base de toute opposition radicale au Capital (qui récupère toutes les formes de résistance partielle). L'opposition à la scolarisation est désormais une nécessité pour ceux qui résistent à la domestication de la société capitaliste. "Les écoles

2 John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling* (Berkeley, CA: Berkeley Hills Books, 2002), 61–62.

3 "Les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes, autrement dit la classe qui est la puissance *matérielle* dominante de la société est aussi la puissance dominante *spirituelle*. La classe qui dispose des moyens de la production matérielle dispose, du même coup, des moyens de la production intellectuelle, si bien que, l'un dans l'autre, les pensées de ceux à qui sont refusés les moyens de production intellectuelle sont soumises du même coup à cette classe dominante. Les pensées dominantes ne sont pas autre chose que l'expression idéale des rapports matériels dominants, elles sont ces rapports matériels dominants saisis sous forme d'idées, donc l'expression des rapports qui font d'une classe la classe dominante; autrement dit, ce sont les idées de sa domination." Karl Marx et Friedrich Engels, *L'Idéologie allemande* (Amherst, New York: Prometheus, 1998), 67.

4 Alexander Inglis, *Principles of Secondary Education* (Cambridge, Massachusetts: Riverside Press, 1918), 343.

5 Ken Knabb ed., *Situationist International Anthology* (Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets, 1995), 170–175.

L'Internationale Situationniste (1957–1972) était un relativement petit mais influent groupe basé à Paris qui tenait ses origines de la tendance artistique d'avant-garde. Les situationnistes sont notamment célèbres pour leur théorie politique radicale et leur influence sur les révoltes étudiantes et ouvrières de Mai 1968. Les livres situationnistes les plus importants sont probablement *La Société du Spectacle* de Guy Debord, *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations* de Raoul Vaneigem, et l'anthologie citée ci-dessus.

142 James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man* (New York: Penguin, 1992), 268.

143 Michael B. Katz et al., *The Social Organization of Early Industrial Capitalism* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982), 354.

144 Cité dans Gatto, *The Underground History*, 91.

plutôt une soupape de sécurité. Dans La civilisation et ses mécontentements, **Freud** a dit que la civilisation utilise l'énergie sexuelle à ses propres fins (la déplaçant par le travail, par exemple). Nous sommes maintenant tellement éloignés les uns des autres qu'il est difficile de concevoir un monde dans lequel nos énergies et nos désirs ne sont pas systématiquement contrôlés et manipulés — un monde dans lequel une communication significative est courante. Notre capacité d'autorégulation et d'autonomie nous a été instruite ; il nous reste une armure de caractère (la colonisation du Capital) qui nous empêche de nous exprimer librement.¹³⁸

“La politique, la morale et la culture sont toutes en ruines — et ont maintenant atteint le point d'être commercialisées en tant que telles, comme leur propre parodie, le spectacle de la décadence étant la dernière tentative désespérée [espérons-le] de stabiliser la décadence du spectacle. »¹³⁹ La religion en est un parfait exemple. Il est maintenant souvent présenté comme de la spiritualité, un aveu d'un vague besoin de se retirer de la réalité et de s'enrichir de diverses croyances mystiques. Toute justification de la folie actuelle fera l'affaire. La dépression est endémique. Les drogues et l'alcool aident autant que possible, ouvrant la voie à toutes les interactions sociales. Mais est-ce suffisant ? Les biens de consommation permettent de combler le vide, mais sont-ils suffisants ? Jusqu'à présent, il semble être. La vie qui nous échappe peut toujours nous être revendue par les médias de masse sous forme d'images. Tout ce qui était autrefois directement vécu est devenu simple représentation. « Car dans la société de masse, les individus ont de plus en plus tendance à se retirer les uns des autres. Leur relation n'est qu'artificielle ; ce n'est que le produit des médias de masse », a écrit **Jacques Ellul**.¹⁴⁰

L'étudiant trouve souvent des formes d'évasion plus significatives — l'évasion idéologique. Les étudiants sont pour la justice, les t-shirts Che Guevara et l'action positive. Et les organisations socialistes attendent pour recruter. Le “militantisme Rent-a-crowd pour la dernière bonne cause de l'étudiant est un aspect de sa véritable impuissance”.¹⁴¹ L'étudiant sert la cause et la cause sert à justifier l'asservissement de l'étudiant. L'étudiant militant aligne consciemment sa pensée sur ce qu'il perçoit comme celui d'un groupe opprimé (dont il peut ou non être membre). Maintenant, ils peuvent parler au nom de ce groupe et exprimer les désirs de ce groupe, généralement formulés comme des demandes adressées aux autorités. Chaque personne, chaque groupe doit être représenté. La représentation est au cœur de la logique de la politique moderne, et ses prétendus ennemis soutiennent cette logique mieux que quiconque. Une telle pensée est institutionnalisée au sein de la gauche universitaire, qui est fière de son vaste programme d'études qui comprend toutes sortes d'études sur les femmes, les études queer, les études afro-américaines, etc. Tant que les étudiants apprennent à exiger « justice » pour tout le monde, la possibilité du changement révolutionnaire peut être ignorée. Par des

138 Jay Amrod et Lev Chernyi, “Beyond Character and Morality: Towards Transparent Communications and Coherent Organization.” Howard J. Ehrlich ed. *Reinventing Anarchy, Again* (San Francisco, California: AK Press, 1996), 321: “Durant les premières années de nos vies nous avons été forcé-es non seulement d'internaliser quelques aspects du capital, mais de construire une structure d'internalisations. Alors que notre capacité pour une autorégulation naturelle cohérente était systématiquement détruite, un nouveau système d'autorégulation prit sa place, un système cohérent, incorporant tous les aspects de l'auto-répression. Nous avons participé dans le projet continu du capital de colonisation en nous colonisant nous-mêmes, en travaillant en permanence à la construction d'une structure unitaire de caractère (armure de caractère), une défense unitaire contre toutes les pulsions, sentiments, et désirs que nous avons appris qu'il était dangereux d'exprimer. A la place de nos relations transparentes originelles avec notre monde, nous avons créé une structure de barrières pour notre expression personnelle qui nous cache de nous-mêmes et des autres.”

139 “De la misère en milieu étudiant”

140 Ellul, *Propagandes*, 210.

141 “De la misère en milieu étudiant”

de déconnecter la volonté des enfants, de les déconnecter de leurs propres expériences du monde en vue de la vie d'un emploi pénible qu'ils devront endurer.⁶ Quelques siècles plus tôt, Emmanuel Kant le disait plus succinctement : “L'homme doit être discipliné car il est naturellement sauvage...”⁷ La discipline est au cœur de l'entreprise éducative. Les écoles ne sont évidemment pas organisées par les élèves — ils sont la population qui doit être contrôlée, surveillée, mesurée et disciplinée. La discipline est “ce que l'usine, le bureau et le magasin partagent avec la prison, l'école et l'hôpital psychiatrique”.

8

Il y a certaines règles à suivre et l'élève est surveillé en tout temps pour s'assurer qu'elle s'y conforme. La discipline est essentielle, mais elle n'explique pas tous les aspects de la scolarité. La connaissance, la marchandise que l'école dépose en vous ou vous comble, est quelque chose d'extérieur à l'élève, qui accumule des connaissances dans un processus hors de son contrôle. La connaissance est le pouvoir, le plus souvent dans la mesure où l'on peut servir les intérêts du pouvoir et s'assurer une place confortable ou puissante dans l'ordre social. Foucault rappelle que le pouvoir produit nécessairement du savoir : “... pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre... il n'y a pas de rapport de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne présuppose et ne constitue à la fois relations de pouvoir dans le temps.”⁹ Les connaissances hautement spécialisées du type que les écoles transmettent reflètent des relations de pouvoir complexes reposant sur une hiérarchie et une division du travail étendues. L'importance croissante de la scolarisation dans la société moderne reflète le totalitarisme croissant de la société, en ce sens que de plus en plus d'activités humaines sont subordonnées et conditionnées par les techniques avancées d'une société technologique dont la force motrice est le Capital.¹⁰

Il est évident que toute critique de l'école doit avoir en elle une critique de l'ordre social dont l'école fait partie et vice versa. La scolarisation semble être un système de feedback positif : de plus en plus de gens vont à l'école, le capitalisme avance, et il faut plus d'écoles pour garder les gens asservis aux patrons. L'éducation est un « droit » si important pour tous qu'elle « sera obligatoire » selon l'article 26 de la **Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948**.¹¹ L'éducation semble être quelque chose sur lequel tous les idéologues peuvent s'entendre. C'est évidemment aider les gens à s'adapter à la folie de la société moderne. Nous devenons des automates, des corps dociles — ennuyeux, stupides et monotones à force de faire des devoirs avec les mêmes caractéristiques. Dans l'ensemble, les élèves subissent une modification de leur comportement et reproduisent fidèlement l'ordre social actuel.

6 Derrick Jensen, *A Language Older Than Words* (White River Junction, VT: Chelsea Green, 2000), 102. Ce livre est probablement la critique de la civilisation la plus accessible et convaincante.

7 Immanuel Kant, *The Educational Theory of Immanuel Kant* (Philadelphia: Lippincott Company, 1904), 225.

8 Bob Black, *The Abolition of Work and Other Essays* (Port Townsend, WA: Loompanics, 1986), 20. Le thème de l'article “L'abolition du Travail,” facilement trouvable sur internet, a un thème très proche de ce texte-ci.

9 Michel Foucault, *Surveiller et punir : Naissance de la prison* (New York: Vintage, 1977), 27.

10 Jacques Ellul, *La Société Technologique* (New York: Vintage, 1964).

11 www.un.org

Chapitre 2. L’histoire de la scolarisation

« C’est peut-être une chose facile de faire une République ; mais c’est une chose très laborieuse de faire des républicains... » — Horace Mann

« La famille et la tribu sont des écoles de sauvages », écrit **James Mulhern**.¹² Il serait bien plus juste de dire que les « sauvages » n’ont pas d’écoles, mais cela remettrait peut-être toute l’idée d’écoles en question, ou du moins amènerait le lecteur à réfléchir à la façon dont les tribus ont été remplacées par des écoles, et les familles par des classes. Si les écoles modernes sont présentées comme des formes simplement plus avancées de quelque chose qui a toujours existé, elles semblent en quelque sorte plus inévitables, une partie de notre “nature humaine”. La scolarisation est nécessaire à une société dans la mesure où une société donnée constitue un ordre social où les individus sont subordonnés à une collectivité. Le gouvernement et les relations sociales hiérarchiques maintiennent “l’ordre social” dans les sociétés civilisées et sont donc des conditions préalables au développement de la scolarisation.

Le développement des systèmes d’écriture en **Sumérie** et en **Egypte** ouvre la voie aux premiers spécialistes au sens moderne du terme : les scribes. L’écriture a évolué comme un moyen de surveiller la richesse, de suivre la taille des armées et d’enregistrer les transactions monétaires — des fonctions importantes du pouvoir pour les premières villes.¹³ Les scribes, ou intellectuels, ont toujours existé pour servir les intérêts du pouvoir. La scolarisation était à l’origine destinée aux scribes et autres fonctionnaires qui occupaient des fonctions administratives et sacerdotales. La relation impersonnelle des étudiants à une figure d’autorité qui les instruit est donc historiquement très intimement liée au fonctionnement du pouvoir. Les écoles se sont développées en complément des temples-tribunaux des castes dirigeantes des villes anciennes. La comptabilité, les mathématiques, la chimie, l’astronomie et une quantité importante de littérature traitant de thèmes religieux sont nés de ces premiers environnements intellectuels spécialisés. Parallèlement à toutes ces activités culturelles, l’accent a toujours été mis sur la moralité et les bonnes manières — le renoncement étant à la base de l’éthique du travail si essentielle à l’école.¹⁴ L’éducation en Orient partageait ces caractéristiques : les écoles hindoues mettaient l’accent sur la pureté mentale et l’autodiscipline, qui étaient autant des vertus religieuses que scolaires.¹⁵

C’est avec la Grèce que la tradition occidentale en matière d’éducation est censée commencer. L’éducation grecque était à l’origine concernée par l’idéal du noble guerrier. Lentement, cette culture héroïque est devenue davantage une culture de scribe, bien que l’écrit ne soit pas le seul souci de l’éducation jusqu’à ce que tout l’apprentissage soit organisé autour du Livre des Livres, la Bible

12 James Mulhern, *A History of Education* (New York: The Ronald Press Company, 1959), 52. Cet idée trouve écho ailleurs : “Dans la plupart des cultures primitives, il y a souvent peu d’apprentissage formel, peu de ce que l’on appellerait généralement école ou professeurs; puisque, fréquemment, l’environnement tout entier et toutes les activités sont école, et beaucoup ou la totalité des adultes sont professeurs... La concentration de l’apprentissage dans une atmosphère formelle permet aux enfants d’apprendre bien plus de leur culture qu’ils sont capable de faire seulement en observant et imitant.” “History of Education,” *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 11.

13 Michael Cole, “Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Cross-Cultural Research,” *The Evolution of Education* ed. David Swanger (Orlando, Florida: Harcourt Brace, 1995), 68.

14 William A. Smith, *Ancient Education* (New York: Philosophical Library, 1955), 20–46; Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, England: Penguin, 1971), 56.

15 Mulhern, 111.

Chapitre 4. Notes sur la pauvreté de la vie étudiante

“Je soupçonne Dieu d’être un intellectuel de gauche” — Graffiti Paris, 1968

L’université est le terrain d’entraînement de la future classe dirigeante et de ses laquais les plus fiables. La plupart des étudiants universitaires — après avoir été constamment adaptés tout au long de leur jeunesse — sont déjà bien adaptés aux rôles de subalterne. Ce sont des consommateurs modèles, voire des étudiants modèles. Les étudiants qui se contentent de leur rôle social d’étudiants ont accepté la passivité. Certains acceptent la passivité en ignorant toute politique, d’autres en devenant politiquement actifs. Le résultat est le même — un citoyen utile — utile aux autres. “Le capitalisme moderne et son spectacle attribuent à chacun un rôle spécifique dans une passivité générale. L’étudiant n’échappe pas à la règle. Il a un rôle provisoire à jouer, une répétition pour son dernier rôle d’élément d’une société de marché aussi conservatrice que les autres... En attendant, il baigne dans une conscience schizophrène, se réfugiant dans son groupe d’initiation pour se cacher de ce futur”.¹³⁵

Les étudiants sont vaguement conscients de la raison pour laquelle les universités existent et de ce que l’on attend d’eux — la plupart s’en moquent tout simplement. Être (a)pathique, c’est être à la mode. Quand **Nietzsche** a dit que l’idéalisme de l’humanité était sur le point de dégénérer en nihilisme et en dénuement de sens, il n’aurait pas pu être plus prophétique. Au lieu de la transévaluation de toutes les valeurs que Nietzsche réclamait, cependant, nous avons connu une nouvelle dévaluation (Nietzsche considérait le nihilisme comme la dévaluation des valeurs les plus élevées — une condition à la fois regrettable et pleine de possibilités). L’argent aussi est à la mode, comment ne le serait-il pas ? La classe moyenne réactionnaire de **Wilhelm Reich** domine la radio, la télévision et la culture populaire en général.¹³⁶ C’est une personne qui donne l’apparence d’indépendance, de rébellion, tout en étant le plus fidèle serviteur du Capital. C’est une personne qui a été créée, disciplinée et brutalisée au cours du processus de socialisation pour grandir avec un désir plus grand que de faire la même chose aux autres. Il est souvent le héros du lycée, l’athlète bien entraîné, l’imbécile bien entraîné. Ce que **Max Stirner** a dit des étudiants en général s’applique clairement : “Formés de la manière la plus excellente, ils suivent une formation ; forés, ils continuent de forer”.¹³⁷

L’étudiant moderne s’épanouit dans un milieu de consommation privilégiée. Toute vie sociale est subordonnée à l’impératif d’accumuler des marchandises qui affirment l’identité choisie par l’élève au sein du groupe social — à tel point qu’il est possible pour l’élève d’ignorer une grande partie de la substance de l’école. Le divertissement est organisé autour de l’identité (sous-)culturelle — un monde mort de bouillie médiatique avec une apparence rappelant vaguement la vie réelle (qui a été vaincue par le capitalisme moderne). L’activité sexuelle, longtemps réprimée, est désormais tolérée dans le cadre de relations que l’on ne pouvait qualifier que de masturbatoire. S’il avait un sens, s’il ouvrait de nouveaux domaines de communication, le sexe serait une force antagoniste à la scolarisation — c’est

135 *De la misère en milieu étudiant* (“On the Poverty of Student Life,”) réimprimé dans *Dark Star, Beneath the Paving Stones: Situationists and the Beach*, May 1968 (San Francisco: AK Press, 2001), 10. Cet article fut une grande inspiration. Voir library.nothingness.org

136 Wilhelm Reich, *The Mass Psychology of Fascism* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970).

137 Max Stirner, “*Le faux principe de notre éducation*,”

époque, Stirner critiquait l'autorité — le nœud du problème, autour duquel tourne toute socialisation.¹²⁹

Une critique plus approfondie de l'école en particulier est venue d'**Ivan Illich** dans **Une Société sans école**, publié en 1970. Illich était opposé à l'école en tant qu'institution et a formé une critique convaincante de ses fonctions. Les écoles divisent la réalité sociale : « l'éducation devient non-mondaine et le monde devient non-éducatif ». ¹³⁰ Illich a vu l'enfance comme un produit de la société industrielle et une catégorie sociale qui perpétue l'autorité de l'instituteur. «Une fois que les jeunes ont laissé leur imagination se former par l'enseignement scolaire, ils sont conditionnés à une planification institutionnelle de toute sorte. 'L'instruction étouffe l'horizon de leur imagination. Ils ne peuvent pas être trahis, mais seulement lésés, car on leur a appris à substituer les attentes à l'espoir. ¹³¹ Ses critiques de l'école sont manifestement évidentes et tout à fait valables : « Le système scolaire remplit aujourd'hui la triple fonction commune aux églises puissantes à travers l'histoire. C'est à la fois le dépositaire du mythe de la société, l'institutionnalisation des contradictions de ce mythe, et le lieu du rituel qui reproduit et voile les disparités entre mythe et réalité. ¹³²

Les thèmes inhérents aux théories de la scolarisation ont été rabâchés pendant des siècles. Il n'est que trop facile de voir les effets dévastateurs de l'école dans notre vie quotidienne : les gens ont perdu leur imagination et d'autres doivent déterminer le sens de nos vies. Les élèves apprennent à reconnaître qu'ils sont constamment sous surveillance. Les chambres sont réparties le long d'un couloir à intervalles réguliers. L'enseignant se tient devant la classe en s'assurant que tout le monde accepte de recevoir la leçon. Plus tard, les étudiants sont examinés, testés, observés et contrôlés. L'examen «manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis. La superposition des relations de pouvoir et des relations de savoir prend dans l'examen tout son éclat visible». ¹³³ Nous devons être rendus dépendants, voire impuissants — mémoriser des bribes de connaissances qui nous sont inutiles. Toutes sortes d'industries s'effondreraient, a observé **John Taylor Gatto**, «à moins qu'un approvisionnement garanti de personnes sans défense continue de sortir de nos écoles chaque année». ¹³⁴ Le capital doit dominer l'avenir non seulement par la production de nouvelles marchandises et technologies, mais par la production de marchandises-personnes. Chaque individu n'est qu'un composant, une pièce de machinerie. C'est l'essence de l'école moderne. Affirmer le contraire serait banal, faux et tout à fait académique.

chrétienne. A Sparte, l'éducation avait un caractère essentiellement militaire, son but principal étant l'entraînement des hoplites, ou infanterie lourde. L'éducation athénienne n'a jamais été aussi strictement organisée que celle de Sparte. Néanmoins, les éphébie d'Athènes étaient des écoles pour les futurs soldats organisées par l'État. L'éphébie, cependant, a finalement perdu son objectif militaire, a cessé d'être obligatoire et a commencé à enseigner la philosophie et la rhétorique aux riches qui n'auraient jamais à travailler. ¹⁶

Avant le VI^e siècle av. J.-C., l'éducation grecque était généralement «artistique plutôt que littéraire, athlétique plutôt qu'intellectuelle». ¹⁷ De nombreuses villes grecques, en particulier Athènes, développaient une vie politique très active à cette époque. Cette Athènes plus démocratisée a développé des formes d'éducation collective qui ont ouvert la voie au développement de l'école en tant qu'institution. Les sophistes ont répondu au besoin d'un nouvel idéal d'éducation et ont commencé à enseigner aux étudiants avec l'intention de former des citoyens qui réussissent : des personnes intellectuelles, scientifiques et rationnelles. ¹⁸ Si «l'homme est la mesure de toutes choses», comme disait Protagoras, les sophistes sont-ils les meilleurs mesureurs ? ¹⁹ Les sophistes allaient de ville en ville à la recherche d'élèves, vendant littéralement leurs compétences — ils sont devenus les premiers enseignants rémunérés. Leur approche était considérée avec mépris par beaucoup qui considéraient l'éducation comme englobant bien plus que des activités pratiques ; néanmoins, ils ont jeté les bases d'une éducation hellénistique plus développée qui consisterait en un programme d'études complexe entrepris de l'âge de sept à vingt ans. Bien qu'il n'y ait pas d'écoles maternelles en Grèce, Platon a estimé que les enfants devraient aller à l'école à six ans. Aristote pensait que cinq ans serait l'âge le plus raisonnable pour commencer, et Chrysippe était assez moderne pour dire trois. L'école commençait à prendre une grande importance dans l'esprit des penseurs influents. ²⁰ Platon a estimé qu'avec l'école, l'homme devient «le plus divin et le plus civilisé» de tous les animaux ; sans elle, «il est la plus sauvage des créatures terrestres». ²¹ Pourtant, malgré tout son sérieux dans la préparation de la prochaine génération de dirigeants politiques, l'académie qu'il a fondée était incroyablement informelle par rapport aux normes modernes. ²²

L'éducation romaine était à l'origine très différente de l'éducation intellectuelle hellénistique. Alors que le garçon grec était conduit à l'école par un esclave, un pédagogue, le garçon romain est resté à la maison et a été élevé par sa mère et éduqué par son père jusqu'à ce qu'il soit en âge de faire le service militaire. Au fur et à mesure que Rome étendait son empire, l'influence grecque augmentait et finalement des écoles romaines furent créées dans le but de former des administrateurs et des fonctionnaires de l'État. Pourtant, il n'y a jamais eu de politique scolaire générale comme celle qui devait être développée plus tard par l'État-nation moderne. Le christianisme s'est développé au milieu de la civilisation gréco-romaine, et sa pratique éducative incorporerait à la fois l'intellectualisme grec

129 Joel Spring, *A Primer of Libertarian Education* (Montreal, Quebec: Black Rose Books, 1975), 50–51.

130 Ivan Illich, *Une Société sans école* (New York: Harper and Row, 1970), 35.

131 Ibid., 56.

132 Ibid., 54.

133 Michel Foucault, *Surveiller & punir*, 184–185.

134 Gatto, *Dumbing Us Down*, 9.

16 H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity* (New York: Sheed and Ward, 1956).

17 Ibid., 43.

18 Ibid., 39–47.

19 Ibid., 51.

20 Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, England: Penguin, 1971), 57; H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*.

21 Edward J. Power, *A Legacy of Learning: A History of Western Education* (Albany, New York: State University of New York Press, 1991), 32.

22 Ibid., 30; Platon, *La République*. The Portable Plato (New York: Penguin, 1977).

et la sévérité romaine, absorbant ce qui est peut-être le thème le plus persistant de l'éducation occidentale,²³

Les premières écoles chrétiennes étaient les écoles catéchétiques des premiers siècles de notre ère, où l'enseignement était exclusivement oral. Il s'agissait d'instituts d'enseignement supérieur dans le sens où ils s'adressaient à un public plus âgé. Ils se préoccupaient principalement d'instruire les païens dans les croyances chrétiennes afin qu'ils puissent être baptisés.²⁴ L'école monastique, créée à l'origine pour les futurs moines, est apparue au IV^e siècle et ils sont devenus les premières véritables écoles chrétiennes.²⁵ Les écoles cathédrales qui étaient fournies par chaque cathédrale étaient un développement ultérieur et l'enrichissement de leur programme a contribué à l'essor des universités pendant la période médiévale.²⁶ A partir du XI^e siècle, l'église était très préoccupée par le développement d'un système éducatif efficace. Parallèlement, les caractéristiques de l'enseignement supérieur s'établissent entre le XI^e et le XVI^e siècle.²⁷ **Frederick Eby** écrit : «À la fin du XV^e siècle, 79 universités étaient reconnues en Europe occidentale. Presque tous avaient les bénédictions du Pape, même s'ils ne devaient pas leur initiation à un décret papal... La plupart des étudiants étaient des laïcs, et les matières profanes telles que le droit, la médecine et les sciences dominaient leur intérêt [de plus en plus]».²⁸ Avec l'essor du christianisme, l'éducation en est venue à avoir un but fondamentalement moral. La discipline devenait de plus en plus précise à mesure que la vie et l'apprentissage devenaient de plus en plus conditionnés par des paramètres définis d'espace et de temps.²⁹

Le lycée des XVI^e et XVII^e siècles, physiquement séparé de l'église, est le produit de la Renaissance et de la Réforme. L'humanisme de la Renaissance a stimulé un plus grand intérêt pour l'activité intellectuelle et l'apprentissage classique, tandis que la réforme dépassait le traditionalisme et le formalisme de l'époque médiévale. Sur le plan scolaire, les deux mouvements semblaient fonctionner en harmonie.³⁰ **Martin Luther**, qui était un ardent défenseur de la scolarisation, a influencé la croissance des écoles inférieures dans toute l'Europe du Nord. Avec l'invention par Gutenberg des caractères mobiles, de plus en plus de Bibles étaient imprimées et l'éducation universelle, sinon un idéal humaniste, devenait rapidement chrétienne.³¹ Les écoles provinciales et les écoles élémentaires chrétiennes du XVII^e siècle ont été fondées principalement pour combattre l'ignorance de Dieu et

23 Marrou, *A History of Education in Antiquity*.

24 Power, 95–96; Mulhern, 258.

25 Power, 106.

26 Frederick Eby, *The Development of Modern Education: Second Edition* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1952), 20; Mulhern, 279.

27 "History of Education," *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 34; "Higher Education," *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 1. Aussi à noter : "Entre le onzième et le quatorzième siècles, une tentative de réduire l'influence de l'affectif dans la religion a pris le contrôle des politiques de l'église. Présenter les enseignements de l'Église sous forme scientifique est devenu le principal but ecclésiastique de l'école, une tendance appelée scolastique. Ce passage de l'émotion à l'intellect s'est traduit par une grande habileté dans l'analyse, les comparaisons et les contrastes, les classifications et l'abstraction, ainsi que par de célèbres pinaillages verbaux [*hairsplitting*] - comme le nombre d'anges pouvant danser sur la tête d'une épingle. La scolastique devint la base de la future éducation en classes supérieures." John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (New York: The Oxford Village Press, 2003), 15. Ce livre, bien que difficile à trouver, est possiblement le livre le plus révélateur sur le sujet.

28 Eby, 22–23.

29 Reimer, 58; Foucault, 150: "Pendant des siècles, les ordres religieux avaient été les maîtres de la discipline : ils étaient les spécialistes du temps, les grands techniciens du rythme et des activités régulières."

30 Kenneth W. Richmond, *The Free School* (London: Methuen & Co., 1973), 102; Eby, 40–41.

Lorsque Marx a mentionné les écoles, il a simplement dit que « le gouvernement et l'église devraient plutôt être également exclus de toute influence sur l'école ».¹²⁴ L'école vierge ! Divorcée de son contexte social, l'école peut ressembler à une chose plutôt positive. Mais tant qu'il y aura des gouvernements et des églises, ils auront quelque chose à voir avec l'école. L'école a une longue histoire de pseudo-opposition des libertaires : Tolstoï, Ferrer et Freire n'ont pas critiqué les écoles en tant que telles, mais ont appelé à des pratiques éducatives différentes.¹²⁵ Dans *Pédagogie des opprimés*, Freire parle même de la pédagogie de la direction révolutionnaire, tirant son chapeau aux autoritaires comme Che Guevara et Fidel Castro.¹²⁶ Les pratiques éducatives révolutionnaires, si elles ne reposent pas sur une idéologie figée à laquelle les masses doivent se convertir, ne peuvent rien avoir avec la scolarisation ou l'école. Les écoles sont des institutions, et toutes les institutions ont un certain degré de permanence qui peut s'étendre au-delà du contrôle de leurs initiateurs ; ce ne sont pas des associations développées dans un but précis limité et elles ne sont pas auto-organisées. Les institutions se perpétuent parce que les gens organisent l'activité de vie des autres à travers elles, et non pour eux-mêmes. Pour que les pratiques éducatives aient un caractère subversif, elles ne doivent pas viser à s'insérer dans la société dominante comme une « alternative » à ce qui est déjà proposé. Ils doivent faire partie d'une communauté cherchant activement à saper l'ordre social dominant. Les aténés, ou les vitrines des centres culturels de l'Espagne à l'époque d'avant la guerre civile, qui proposaient des cours pour ceux qui voulaient apprendre à lire et à écrire, en sont un exemple simple. Les anarchistes espagnols n'ont pas essayé de construire une « société alternative », mais plutôt une « contre-société ».¹²⁷ Une certaine conception de la différence entre les deux est essentielle. Afin de détruire le capitalisme et l'appareil d'État, nous ne pouvons pas simplement construire de nouvelles institutions et nous attendre à ce que les anciennes s'effondrent. Ce n'est qu'en attaquant les anciennes institutions et en nous organisant de manière décentralisée que nous pouvons fonctionner en dehors du royaume du capitalisme et l'attaquer en tant que système social. Les relations sociales capitalistes doivent être activement subverties ; nous ne pouvons pas simplement former des relations d'échange coopératives ou collectives qui reproduisent la logique capitaliste. L'Union soviétique, par exemple, n'a jamais été communiste au sens propre du terme ; elle pourrait être mieux décrit comme capitaliste d'État.

Max Stirner, un pauvre instituteur allemand, était l'un des penseurs les plus radicaux du XIX^e siècle. Dans **Le faux principe de notre éducation**, Stirner critiquait les théories populaires de la scolarisation de son temps : "Seule une formation formelle et matérielle est visée et seuls les savants sortent des ménageries des humanistes, et seuls les 'citoyens utiles' de ceux des réalistes, qui ne sont en effet que des gens soumis".¹²⁸ Stirner considérait les idées et les connaissances acquises à l'école comme détachées de la personne qui est censée apprendre de telles choses. Stirner a critiqué toutes les abstractions qui sont tenues au-dessus des volontés et des désirs des gens. Dans une société autoritaire, de telles abstractions ou idéologies semblent régir nos actions dans la mesure où les gens acceptent simplement l'idée qu'ils devraient servir de telles choses, de telles "roues dans la tête". Il est clair que l'école, qui subordonne l'individu au groupe social, utilise de telles abstractions dans le processus de socialisation. En critiquant l'institutionnalisation du processus de socialisation qui se déroulait à son

124 Padover, 226.

125 Michael P. Smith, *The Libertarians and Education*.

126 Freire, *La Pédagogie des opprimés*.

127 Murray Bookchin, *The Spanish Anarchists: The Heroic Years 1868–1936* (San Francisco: AK Press, 1998), 48.

128 Stirner, "Le faux principe de notre éducation,"

gardiens du système] ; (5) la fonction sélective ; (6) la fonction diagnostique et directive [pas nécessairement dans cet ordre].¹¹⁸ Donc au fond, les élèves doivent être ajustés pour qu'ils se comportent, intégrés dans le groupe social, testés, triés, classés, formés, etc. Il serait difficile de mieux décrire la fonction de la scolarisation. Inglis voit l'école pour ce qu'elle est, « une institution ou un organisme social maintenu par la société dans le but d'aider au maintien de sa propre stabilité et dans la direction de son propre progrès ». ¹¹⁹ En ce sens, il est clair que c'est la société et le réseau de contrôle qui la recouvre qu'il faut détruire. Il n'est guère radical de substituer la société existante à une autre qui remplira les mêmes fonctions de différentes manières.

À bien des égards, la théorie de l'aliénation de **Marx** explique la situation de l'étudiant aussi bien que celle de l'ouvrier. Le savoir que l'élève s'efforce d'accumuler ne le confronte-t-il pas « à quelque chose d'étranger, à un pouvoir indépendant du producteur » ?¹²⁰ Et pour reprendre les mots de Marx pour l'élève, on pourrait dire que l'élève ne se sent qu'en dehors de son travail scolaire, et dans son travail scolaire se sent en dehors de lui-même.¹²¹

La vie elle-même devient un moyen de vivre ; ou, comme le pensaient les situationnistes, la vie a été réduite à une simple survie. L'école est sans aucun doute une institution qui initie les élèves à une vie aliénée. À l'école, l'élève apprend que l'apprentissage nécessite son pendant habituellement autoritaire : l'enseignement. Une fois que les jeunes apprennent la dépendance, les autres leçons sont beaucoup plus faciles. Le savoir n'est-il pas traité comme une marchandise et, à ce titre, fétichisé par les consommateurs/producteurs ? Elle commence à acquérir toute la puissance métaphysique que l'homme moderne attache aux faits. Toutes les connaissances deviennent interchangeable et séparées du contexte social, et des unités de connaissances doivent être accumulées — n'ayant d'application pratique que dans le monde spécialisé du milieu universitaire. L'objectivité détachée du savant est idéalisée. Comme l'a écrit **Raoul Vaneigem**,¹²² Et la connaissance académique — en ce sens la connaissance qui n'est pas utilisée contre les intérêts du pouvoir — ne peut servir qu'à élargir et à consolider le pouvoir. « Ce qui fait que le pouvoir tient bon, disait Foucault, ce qui le fait accepter, c'est simplement le fait qu'il ne pèse pas seulement sur nous comme une force qui dit non, mais qu'il traverse et produit des choses, qu'il induit du plaisir, forme connaissance, produit le discours. Elle doit être considérée comme un réseau productif qui traverse tout le corps social, bien plus que comme une instance négative dont la fonction est le refluxement.¹²³ À l'ère du pouvoir fragmentaire, où tous peuvent partager sa capacité à compenser la pauvreté de notre vie quotidienne, le monde de l'école renforce le pouvoir en gérant et en répartissant le savoir — peut-être le plus grand outil du pouvoir.

l'oisiveté des pauvres. Comenius, un éducateur né en 1592, croyait que les enfants ne naissent pas humains, mais peuvent devenir humains grâce à une formation appropriée — les éduquer est ainsi devenu le dessein de Dieu. Les écoles chrétiennes non seulement formaient des enfants dociles, mais essayaient également de s'assurer que les parents restaient fidèles et reproduisaient la discipline de l'école à la maison.³²

Les progrès de la science au cours des XVIIe et XVIIIe siècles ont changé de façon permanente la façon dont l'école était considérée et mise en œuvre. Dans l'utopie inachevée de Francis Bacon, *La Nouvelle Atlantide*, les habitants de la parfaite république organisent une société scientifique dont le but est « la connaissance des causes et des mouvements secrets des choses ; et l'élargissement des limites de l'empire humain, jusqu'à l'accomplissement de tout ce qui est possible ». ³³ Le livre de Bacon a influencé la fondation de la Royal Society et des académies scientifiques, tandis que certains de ses courts essais, tels que « Of Marriage and the Single Life » et « Of Parents and Children » ont signalé l'importance décroissante de la famille et des traditions groupements sociaux. ³⁴ **Descartes** aussi a fait des observations qui ont très clairement représenté l'importance croissante de la science. Il en vint à la conclusion qu'il était « une substance dont toute l'essence ou la nature est simplement de penser, et qui, pour exister, n'a besoin d'aucun lieu ni ne dépend d'aucune chose matérielle ». ³⁵ La science commençait lentement à remplacer la religion, en ce sens qu'elle occupait la même place qu'un objet de foi : un bien en soi.

« Les Lumières, qui ont découvert les libertés, ont aussi inventé les disciplines », écrit Foucault. « Au XVIIIe siècle, le 'rang' commence à définir la grande forme de répartition des individus dans l'ordre éducatif : rangs ou rangs des élèves de la classe, couloirs, cours, rang attribué à chaque élève à la fin de chaque tâche et chaque examen; le rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année ; un alignement des tranches d'âge les unes après les autres ; une succession de matières enseignées et de questions traitées, selon un ordre de difficulté croissante ». ³⁶ L'individu était de plus en plus empêtré dans une psychogéographie façonnée selon les intérêts du pouvoir. Telle est la forme de la nouvelle scolarisation qui se forge au siècle des Lumières, bientôt appliquée systématiquement par l'État-nation. George Washington et Thomas Jefferson, par exemple, considéraient tous deux l'éducation comme un moyen de créer une citoyenneté plus « homogène ». ³⁷ Benjamin Rush, faisant écho à la pensée d'Aristote, a dit la vérité cachée de l'école : « Qu'on apprenne à notre élève qu'il ne s'appartient pas, mais qu'il est un bien public ». ³⁸

118 Inglis, 375–376.

119 Ibid., 340.

120 Karl Marx, *Manuscripts de 1844* (New York: Prometheus, 1988), 71.

121 Ibid., 74: « En conséquence, l'ouvrier n'a le sentiment d'être auprès de lui-même [112] qu'en dehors du travail et, dans le travail, il se sent en dehors de soi. Il est comme chez lui. quand il ne travaille pas et, quand il travaille, il ne se sent pas chez lui. Son travail n'est donc pas volontaire, mais contraint, c'est du travail forcé. Il n'est donc pas la satisfaction d'un besoin, mais seulement un moyen de satisfaire des besoins en dehors du travail. Le caractère étranger du travail apparaît nettement dans le fait que, dès qu'il n'existe pas de contrainte physique ou autre, le travail est fui comme la peste. Le travail extérieur, le travail dans lequel l'homme s'aliène, est un travail de sacrifice de soi, de mortification. »

122 Knabb, 168.

123 Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977* (New York: Pantheon, 1980), 119.

31 Reimer, 357. « Je maintiens que les autorités civiles sont sous obligation de forcer les gens à envoyer leurs enfants à l'école » — Martin Luther, cité dans Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 40.

32 Eby, 181; Foucault, 210–211.

33 Francis Bacon, *The Advancement of Learning and New Atlantis* (London: Oxford University Press, 1960), 288.

34 Eby, 155; John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 151.

35 Rene Descartes, *Discours de la méthode et Méditations métaphysiques* (Indianapolis, Indiana: Hackett, 1998), 18–19.

36 Foucault, 222, 146–147.

37 David B. Tyack, *Turning Points in American Educational History* (Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Company, 1967), 85; George Washington sur l'éducation : « Plus nos citoyens pourront être homogènes dans ces domaines, plus la perspective de notre union permanente sera grande... » Thomas Jefferson : « Ils [les plus appréciés et reconnus] sont ceux qui ont été éduqués parmi eux [les Américains], et dont les mœurs, la morale et les habitudes sont parfaitement homogènes avec celles du pays »

38 Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 37. « Mais les questions d'intérêt public doivent être sous supervision publique; en même temps nous ne devons pas penser qu'un seul des citoyens n'appartienne à lui-même, mais qu'ils appartiennent tous à

Aux États-Unis, les puritains ont été les premiers à se préoccuper de la scolarité. Selon la pensée puritaine, l'enfant était “non seulement ignorant, mais de nature pécheresse”.³⁹ Le prédicateur, par coïncidence aussi le principal enseignant de la colonie de la baie du Massachusetts, était là pour les élever au statut civilisé.⁴⁰ Conformément à la philosophie de John Calvin, le Massachusetts a voté pour “l'établissement obligatoire d'écoles, ordonnant à chaque ville, c'est-à-dire canton, de cinquante ménages d'établir une école primaire et à chaque ville de cent ménages une école secondaire comme bien.”⁴¹ Virginia était beaucoup moins préoccupée par l'éducation universelle. Les tuteurs étaient souvent embauchés par les riches pour préparer leurs garçons à l'université (généralement William et Mary ou une école européenne), mais les pauvres avaient moins d'opportunités d'éducation. “En passant du Massachusetts du XVII^e siècle à la Virginie du XVIII^e siècle, on sent une décompression marquée dans le climat religieux ; à la place du ‘péché et des profanes’, les ennemis du professeur de Virginie deviennent les maladroits et les grossiers.”⁴²

Le caractère de l'éducation américaine n'était pas nouveau : “[Noah] Webster et [Benjamin] Rush croyaient que l'enseignant devait être un monarque absolu.”⁴³ La salle de classe devenait rapidement un instrument pour la formation des républicains modernes. Les vertus de Benjamin Franklin de tempérance, silence, ordre, résolution, frugalité, industrie, sincérité, justice, modération, propreté, tranquillité, chasteté et humilité étaient peut-être les vertus bourgeoises par excellence.⁴⁴ Ces valeurs s'enracinaient de plus en plus dans la société à mesure que l'industrie progressait et que l'assiduité devenait le bien absolu : “L'atelier, l'école, l'armée étaient soumis à toute une micro-pénalité de temps (retards, absences, interruptions de tâches), d'activité. (inattention, négligence, manque de zèle), du comportement (impolitesse, désobéissance), de la parole (bavardage, insolence), du corps (attitudes “incorrectes”, gestes irréguliers, manque de propreté), de la sexualité (impureté, indécence)... chaque sujet se trouve pris dans une universalité punissable, punitive.”⁴⁵

Né de la conviction que les écoles existantes n'étaient pas assez systématiques pour atteindre leur objectif, et commençant dans les régions urbanisées et industrialisées de l'Est où l'Amérique acquérait un prolétariat majoritairement né à l'étranger, le mouvement de l'école commune s'est efforcé d'obtenir un “libre” universel. éducation publique.⁴⁶ À mesure que l'attitude de l'État envers la vie économique devenait plus non interventionniste, son attitude envers l'éducation changeait en sens

miroir de l'usine. Ce ne sont pas les règles ou l'application des règles qui sont les plus importantes — c'est le respect habituel de ces règles qui aide l'individu à intérioriser les modèles de comportement souhaités. L'accent passe des formes plus évidentes de discipline à l'utilisation de techniques qui encouragent une autodiscipline qui diminue le besoin de ces formes plus évidentes de discipline. Même au début du 19^e siècle, Fichte y voyait l'idéal. L'élève de la morale pure (concept semblable à ce que les jésuites pourraient appeler être un homme pour les autres), professait Fichte, « sort en son temps comme une machine fixe et immuable produite par cet art [l'enseignement], qui en effet ne pouvait aller autrement que tel qu'il a été réglé par l'art, et n'a besoin d'aucune aide, mais continue de lui-même selon sa propre loi.¹¹³ C'est la caractéristique essentielle de l'école moderne. Fichte a appelé la pédagogie idéale un art, Skinner l'appellerait une science, mais le message reste le même. Même lorsque l'enseignement des valeurs est le but avoué de la pédagogie, si des techniques et des méthodes modernes d'organisation sont employées, l'approche (que Skinner pourrait qualifier de « mentaliste » ou pas complètement axée sur l'analyse scientifique) a des buts et des effets similaires sur l'étudiant comme une approche purement comportementaliste.

Au cours des années 1950, Benjamin Bloom et une équipe de spécialistes ont travaillé très dur pour rédiger un livre (en deux volumes) intitulé *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, qui a eu une influence significative sur les écoles publiques en Amérique. Il a été conçu comme un outil pour aider les éducateurs à classer les façons dont les élèves doivent réagir à leurs leçons. Grâce aux tests standardisés, l'intelligence est la nouvelle idole à laquelle la théorie de l'éducation doit s'incliner. L'étudiant idéal est un automate sage et objectivement intelligent.¹¹⁴ Le deuxième volume traite des « objectifs affectifs », c'est-à-dire du développement du caractère, de l'attitude, des valeurs — des choses qui, selon Bloom, ne sont pas notées principalement en raison de « l'insuffisance des techniques d'évaluation et de la facilité avec laquelle un étudiant peut exploiter sa capacité à détecter les réponses qui seront récompensées et les réponses qui seront pénalisées. « En revanche », écrit Bloom, « on suppose qu'un élève qui répond de la manière souhaitable sur une mesure cognitive possède effectivement la compétence qui est échantillonnée. »¹¹⁵ En raison de ce danger, les éducateurs doivent souligner non seulement la conformité extérieure de la socialisation, mais « l'intériorisation », ou l'acquisition par l'élève de valeurs organisées en un code moral utilisé pour réguler sa vie.¹¹⁶ Le livre classe ensuite dans une hiérarchie les différentes réponses à l'enseignement qu'un enseignant doit apporter à l'élève. Le point culminant de ce processus d'intériorisation est la « caractérisation de l'élève par une valeur ou un complexe de valeurs ». ¹¹⁷ Un exemple de ceci serait un élève qui a appris à ne pas répondre : un tel élève reste silencieux et ne parle que lorsque l'enseignant le permet.

Une liste moins raffinée d'objectifs/fonctions de l'école a été présentée au début du 20^e siècle par Alexander Inglis. Dans son livre *Principes de l'enseignement secondaire*, il énumère les « six fonctions importantes de l'enseignement secondaire ; (1) la fonction d'ajustement ou d'adaptation ; (2) la fonction d'intégration ; (3) la fonction différenciatrice ; (4) la fonction propédeutique [former les futurs

113 Fichte, 31.

114 Benjamin S. Bloom ed., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain* (New York: David McKay, 1956).

115 Benjamin S. Bloom et al., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain* (New York: David McKay, 1964), 17.

116 Ibid., 29–30.

117 Ibid., 176–185.

l'état, puisque chacun est une partie de l'état, et qu'il est naturel pour la surintendance des différentes parties de tenir compte de la superintendance du tout.” Aristotle, *Politics. The Evolution of Education*, ed. David Swanger (Orlando, Florida: Harcourt Brace, 1995), 10.

39 Tyack, 3.

40 Ibid., 2.

41 H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (New York: Macmillan, 1960), 383.

42 Tyack, 28–34.

43 Ibid., 88.

44 Ibid., 66–67, 92. Noah Webster: “...les bons républicains... sont formé par une machine singulière dans le corps politique, qui prend l'enfant dès qu'il peut parler, vérifie son indépendance et ses passions naturelles, le rend subordonné à l'âge supérieur, aux lois de l'état, de la ville et aux institutions paroissiales.” Cité dans Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 47. Benjamin Rush: “La gouvernance des écoles... devrait être arbitraire. Par ce mode d'éducation on prépare notre jeunesse pour la subordination aux lois et donc les qualifications pour devenir de bons citoyens de la république. Je suis satisfait que les citoyens les plus utiles aient été formés à partir de jeunes qui n'ont pas connu ou ressenti leur propre volonté avant d'avoir atteint l'âge de vingt-et-un ans.” Cité dans Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 36.

45 Foucault, 178.

46 Tyack, 120–121.

qu'il a toujours le contrôle même si c'est toujours vous [l'enseignant] qui contrôlez vraiment. Il n'y a pas de sujétion aussi parfaite que celle qui garde l'apparence de la liberté.¹⁰⁷ Cette déclaration décrit une grande partie de la philosophie de l'enseignement moderne. L'autorité institutionnalisée de l'enseignant est une donnée. La question est de savoir comment l'enseignant peut utiliser au mieux cette autorité. Rousseau a donné une excellente réponse. Penser que cela encourage d'une manière ou d'une autre la liberté et l'indépendance de l'étudiant est raisonnable, tant que cette liberté et cette indépendance sont exercées dans les limites fixées par les autorités. Comme le dit BF Skinner d'un ton approbateur, Rousseau « ne craignait pas le pouvoir du renforcement positif ». ¹⁰⁸ BF Skinner était un psychologue comportementaliste influent du milieu du vingtième siècle. Son intérêt primordial était le contrôle et la modification du comportement humain — une pratique qu'il croyait pouvoir résoudre les problèmes du monde — si seulement tout le monde pouvait privilégier l'efficacité à la liberté.

Beyond Freedom and Dignity de BF Skinner est une œuvre d'une profonde perspicacité scientifique — mais c'est de la merde par rapport à Beyond Good and Evil de Nietzsche. Skinner pense que ce que les gens appellent l'autonomie est une illusion puisqu'aucun comportement n'est sans cause.¹⁰⁹ Il suppose que l'autonomie fait référence à l'existence de causes de comportement et non à la nature de ces causes. La nature des causes du comportement humain dépend des relations sociales — dans lesquelles Skinner ne veut pas entrer. L'application de sa science n'est laissée libre que lorsque les rôles sociaux réifiés séparent les contrôleurs des contrôlés — les gestionnaires des gérés. Et puisque l'application de la science du comportement humain de Skinner est sa priorité absolue, l'autorité institutionnalisée et sa relation avec le progrès scientifique doivent rester incontestées. Skinner considère que toute remise en question de l'opportunité d'un progrès scientifique consiste à adopter «une position obstinée de ne pas savoir» et à valoriser «l'ignorance pour elle-même».¹¹⁰ Ainsi, celui qui abandonne la pensée scientifique le fait « pour lui-même », alors que le spécialiste éclairé a évidemment une multiplicité de raisons valables pour sa pratique. Le programme de Skinner est un peu plus clair dans *Reflections on Behaviorism and Society*, où il déplore l'influence « dommageable » des « renforçateurs non contingents » — ou des choses qui nous viennent gratuitement. De telles choses ne permettent pas au « contrôle des gens par les gens » de réaliser son plein potentiel. Ainsi, une économie du don est mauvaise et une économie capitaliste est bonne parce que l'argent est « probablement le plus grand de tous les renforçateurs conditionnés ». Comme notre environnement social devient de plus en plus complexe, plus de contrôle doit être exercé sur l'individu qui grandit. « Des séquences programmées de contingences, entre les mains d'enseignants et de conseillers habiles,¹¹¹

Les implications des idées de Skinner pour la salle de classe moderne sont profondes. Ils expliquent une grande partie du comportement des enseignants et fournissent une base scientifique pour leurs progrès futurs. Il considérerait que des pratiques d'enseignement plus efficaces étaient extrêmement importantes, espérant que l'enseignement pourrait éventuellement devenir une science.¹¹² En effet, une grande partie de la théorie de l'éducation au cours des 50 dernières années a partagé la conception comportementaliste de l'enseignement de Skinner, une avancée par rapport à l'ancienne méthode de

inverse. La fondation en 1837 du **Massachusetts Board of Education** et la nomination d'**Horace Mann** comme premier secrétaire ont marqué la transition vers l'époque moderne de l'éducation en Amérique.⁴⁷ L'humanitarisme flamboyant des partisans de l'éducation populaire visait principalement à intégrer les masses populaires dans la nouvelle économie industrielle et à dissiper les tensions sociales créées par l'augmentation des inégalités. **Michael B. Katz** réfute le mythe selon lequel la classe ouvrière a lutté pour l'éducation populaire : “Les comités [les comités d'école] se sont vus dressés contre la masse des parents, qu'ils considéraient comme incompréhensibles et indifférents. Les comités d'école essayaient sans vergogne d'imposer la réforme et l'innovation éducatives à ces citoyens réticents. Les chefs communaux ne répondaient pas aux revendications d'une classe ouvrière bruyante : ils imposaient les revendications ; ils disaient à la majorité, vos enfants seront éduqués, et comme bon nous semble. Les promoteurs représentaient la réforme de l'éducation, en particulier le lycée, comme une innovation directement destinée à l'urbanisation et à l'industrialisation des communautés. Le lycée devait simultanément favoriser la mobilité, promouvoir la croissance économique, contribuer à la richesse communale et empêcher les villes de se désintégrer dans un chaos immoral et dégénéré.”⁴⁸

Horace Mann a appelé l'éducation “le grand égalisateur des conditions des hommes — le balancier de la machinerie sociale”.⁴⁹ Depuis que l'école devenait plus démocratique, les réformateurs de l'école commune essayaient de plaire à tout le monde : aux travailleurs, il offrait l'espoir d'une augmentation des revenus.⁵⁰ La trajectoire globale de cette scolarisation, cependant, est mieux comprise non pas en relation avec l'idéologie démocratique, mais dans sa relation avec l'industrialisme et les nouvelles formes d'organisation sociale en cours de développement. L'école devait “assimiler les immigrants et apprendre à tous les enfants à éviter les tentations morales de la vie moderne”. Finalement, les écoles ont été notées, l'élaboration des politiques centralisée, les programmes d'études standardisés et l'architecture devint uniforme.⁵¹ Ce sont les systèmes d'enseignement public qui émergent, l'enseignement ayant acquis son caractère entièrement institutionnel. Cette évolution a ouvert la voie à la bureaucratie stérile du 20e siècle.⁵² Les écoles sont devenues d'importantes institutions auxiliaires de l'usine, apprenant aux enfants à être ordonnés et dociles. Une période de transition importante (1800–1830) dans le développement de la société industrielle en Angleterre et en Amérique a été marquée par un type d'école connu sous le nom d'école de Lancaster ou de monitorial. Ces écoles s'inspiraient à l'origine du système scolaire indien où le système des castes était préservé en rassemblant des

47 Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968), 3–13. On a demandé à Mann s'il accepterait la position d'Edmund Dwight, un grand industrialiste de Springfield, après que Dwight ait convaincu le gouverneur que la position était trop importante pour la donner à un éducateur. Mann était un politicien, et en tant que Secrétaire du Sénat du Massachusetts il avait défendu la construction de rails de train, asiles, et d'autres réformes. Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 165.

48 Katz, 47.

49 Horace Mann. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men* (Richmond, VA: William Byrd Press, 1957), 87.

50 David Tyack and Elisabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980* (New York: Basic Books, 1982), 55.

51 Howard P. Chudacoff, *The Evolution of American Urban Society* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975), 41, 164.

52 Michael B. Katz souligne l'importance du mot systèmes comme représentante d'une avancée profonde dans la scolarisation. Michael B. Katz et al *The Social Organization of Early Industrial Capitalism* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982), 351 et dans Michael B. Katz, *Reconstructing American Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1987), 6.

107 Michael P. Smith, *The Libertarians and Education* (London: George Allen & Unwin, 1983), 8.

108 B.F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, 2002), 40.

109 Ibid., 19.

110 B.F. Skinner, *Science and Human Behavior* (New York: The Free Press, 1953), 5.

111 B. F. Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978), 12–13, 22.

112 Ibid., 129,132; B.F. Skinner, “How to Teach Animals,” *Skinner for the Classroom: Selected Papers* (Champaign, Illinois: Research Press, 1982), 261.

centaines d'enfants des deux castes inférieures (95 % de la population) dans de grandes salles où ils apprenaient l'abnégation et rien d'autre par un brahmane. Joseph Lancaster, après avoir lu un rapport sur le système hindou, a travaillé à la création d'écoles similaires en Angleterre et aux États-Unis. Ces écoles ressemblaient beaucoup à des usines, mettant l'accent sur l'économie, la routine et la concurrence. Bien que cette forme particulière d'école n'ait pas survécu, l'éthique qui a informé le système lancasterien a continué. En d'autres termes, l'usine a continué à être un modèle pour les écoles. La scolarisation est devenue inextricablement liée à la reproduction du nouvel ordre industriel et des rapports sociaux capitalistes. Compte tenu de l'importance du nouveau système scolaire, il n'est pas étonnant que la scolarité devienne bientôt obligatoire.⁵³

Le système scolaire obligatoire de l'Amérique a été inspiré par le premier système scolaire obligatoire efficace qui a été développé en Prusse et fonctionnel en 1819. La paix fut conclue en 1807, il exigea des conditions sévères et humiliantes de la nation vaincue.⁵⁴ Une vague de nationalisme prussien déferla sur la nation. La création d'un système d'éducation obligatoire massif visant à créer des masses patriotiques qui mourraient pour leur pays était considérée par les dirigeants comme le moyen d'assurer la grandeur nationale. Johann Gottlieb Fichte, le partisan le plus influent d'un tel système, voulait que les étudiants développent un amour pour « une activité mentale régulière et progressive » qui les orienterait vers une vie au service de la société. Il était préoccupé par l'importance d'une « image d'un ordre moral de la vie » et « du bien [par opposition à mon bien], simplement en tant que tel et pour lui-même ».⁵⁵ De l'éducateur suisse John Henry Pestalozzi (« le père de l'école élémentaire moderne »), les Prussiens ont appris le grand potentiel des écoles communes modernes.⁵⁶ Les écoles prussiennes formées à cette époque étaient divisées en trois catégories : Akademienschulen pour les futurs décideurs politiques (1% des étudiants), Realschulen pour les futurs professionnels (5 à 7,5% des étudiants) et Volksschulen, qui mettaient l'accent sur l'obéissance, pour tous les autres. Horace Mann a visité la Prusse dans les années 1840 et a fait l'éloge du système scolaire prussien dans son septième rapport annuel. La chose curieuse, que Mann oublie de mentionner, est qu'il « est arrivé en Prusse alors que ses écoles étaient fermées pour vacances. Il a visité des salles de classe vides, parlé avec les

nécessaires. Dans une conférence à Harvard des années 1920, George S. Counts a déclaré ce qui suit : « Ce n'est pas le lieu d'évaluer la civilisation industrielle... L'éducation doit se réconcilier avec la civilisation industrielle et découvrir ses tâches dans la nouvelle ère.¹⁰² Les éducateurs travaillent dans les limites institutionnelles, dans les limites de leurs rôles sociaux en tant qu'autorités et esclaves (tout comme les pédagogues grecs) des pouvoirs en place. Étant donné que la plupart des éducateurs croient sans aucun doute que les écoles remplissent une fonction positive dans la société, toutes leurs théories de la scolarisation et leurs idées de réforme sont susceptibles de renforcer l'hypothèse de base selon laquelle les écoles sont une bonne chose.¹⁰³

Les théories modernes de la scolarisation sont fondées sur un idéal social de progrès. Il s'agit fondamentalement d'un idéal conservateur dans le sens où le changement technologique a tendance à être irréversible et la réforme a tendance à se construire sur elle-même, en préservant dans l'ensemble les structures institutionnelles et les relations sociales intactes. Plus les choses changent, plus elles restent les mêmes. Les écoles n'ont cessé de s'étendre (progrès) et ont pu se réformer par accroissement.¹⁰⁴ La base technique de l'industrie moderne peut être révolutionnaire au sens marxiste de nous rapprocher de la révolution dans un modèle linéaire de progrès historique, mais est-ce vraiment révolutionnaire ? Marx lui-même a loué le « caractère dangereux » des révolutionnaires tels que « la vapeur, l'électricité et la mule autonome ».¹⁰⁵ Attribuer un tel caractère à la technologie est clairement un oubli, plus ou moins incompatible avec toute théorie révolutionnaire fondée sur la nécessité d'une rupture insurrectionnelle avec notre société technologique. L'oubli de Marx provient de son incapacité à identifier de manière adéquate la relation entre l'appareil productif et le système capitaliste qui le produit et à reconnaître pleinement la fonction de domestication du Capital. Les écrits de Jacques Camatte et Fredy Perlman sont excellents pour développer ces thèmes. À bien des égards, la résistance à la prolifération du système industriel est parallèle à la résistance à la scolarité obligatoire. Lorsqu'une perte définitive d'autonomie était perçue comme une imposition nouvelle et menaçante, les actes radicaux de résistance et de sabotage n'étaient pas rares. Le système industriel (avec la morale puritaine) a servi à domestiquer les exploités, permettant de récupérer plus facilement la résistance par des canaux institutionnels tels que la négociation syndicale et le réformisme politique. Ce qui était considéré comme des vertus d'usine est pratiquement la même chose que des vertus d'école. Les mécontents qui ont intériorisé ces vertus visent à bricoler l'appareil répressif, pas à le détruire.

On peut dire que les théories modernes de l'école commencent avec Rousseau. Rousseau considérait la civilisation comme une erreur, mais il ne s'y opposait pas. Selon lui, la société est la source de tous les maux. Cependant, il ne considérait pas l'enseignant comme faisant partie de ce « mal » et a par conséquent donné aux enseignants des conseils inestimables sur la façon d'exercer leur contrôle supposément juste sur leurs élèves. « Commencez donc par étudier plus à fond vos élèves, car il est bien certain que vous ne les connaissez pas », écrivait-il.¹⁰⁶ Rousseau a donné les conseils suivants concernant la façon dont les enseignants devraient contrôler leurs élèves : « Laissez-le [l'élève] croire

53 John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (New York: The Oxford Village Press, 2003), 17–21; Carl F. Kaestle, "Introduction." Karl F. Kaestle ed. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: A Documentary History* (New York: Teachers College Press, 1973), 3–48; John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 128. Ce livre examine les origines de la domestication moderne et présente un compte-rendu impressionnant des effets pratiques de la Révolution Industrielle.

54 Edward H. Reisner, *The Evolution of the Common School* (New York: Macmillan, 1930), 215.

55 Johann Gottlieb Fichte, *Addresses to the German Nation* (New York: Harper & Row, 1968), 19–29.

56 Reisner, 179–200. Des pages 199–200: "Pour mentionner brièvement les principaux changements qui doivent être attribués aux préceptes et à l'exemple de Pestalozzi, nous pouvons dire qu'il a attiré l'attention de son époque sur la signification sociale des écoles communes ; qu'il a fait beaucoup pour sauver l'enseignement dans les écoles communes d'un personnel enseignant indéfini et pour le placer entre les mains d'hommes et de femmes beaucoup plus adéquatement préparées à choisir l'enseignement comme une vocation honorable et demandant des compétences ; Il a donné une grande impulsion à la classification des élèves en fonction de leurs capacités et de leurs réussites ; il a considérablement élargi le programme des écoles communes au-delà des exercices restreints de lecture qu'il était avant son époque ; qu'il a introduit des méthodes d'enseignement qui ont grandement facilitées la maîtrise des compétences scolaires ordinaires et l'acquisition d'informations ; qu'il a considérablement amélioré la qualité de l'expérience scolaire en introduisant plus de concret, plus de réflexion et plus d'action à l'école ; qu'il a effectué une révolution dans la conception de la discipline scolaire en substituant la règle de l'amour à la règle de la peur et en traitant les enfants comme des individus coopératifs dans une entreprise sociale plutôt que comme des rebelles potentiels dans un royaume de répression."

102 George S. Counts, *Secondary Education and Industrialism* (Norwood, Massachusetts: Harvard University Press, 1929), 11–12.

103 Jill Haunold, "It's About Time: Schooling as Oppression," *Anarchy: A Journal of Desire Armed* (#57, Spring-Summer 2004): 45.

104 Tyack and Hansot, 11.

105 Saul K. Padover ed. *The Essential Marx: The Non-Economic Writings* (New York: Signet, 1979), 355.

106 Eby, 329–337.

Chapitre 3. Théories de la scolarisation

« Pourquoi ne pas fouetter le professeur lorsque l'élève se conduit mal ? » — Diogène de Sinopé

La scolarisation est considérée comme une bonne chose. Ceux qui ne sont pas instruits sont perçus comme manquant de quelque chose d'essentiel pour être pleinement fonctionnels, pleinement humains. De Platon à Comenius à Kant, l'humanité est quelque chose qui s'impose aux jeunes. Même Paolo Freire, un favori des gauchistes, croit en une « pédagogie humanisante », vraisemblablement une pédagogie qui rend les gens plus pleinement humains.⁹⁷ Nous devons dépenser moins d'argent pour l'armée, plus d'argent pour les écoles, disent les progressistes. Leur identification complète (« nous ») avec l'État-nation est tout à fait pathétique. « L'humanitarisme » a saturé la gauche et la droite : tout le monde travaille dur pour s'opprimer, le tout pour une meilleure humanité, un meilleur avenir. Comme George Bush, les progressistes ne veulent pas laisser un seul enfant derrière eux.⁹⁸

En hébreu, il y a un mot pour à la fois « éducation » et « châtement ».⁹⁹ Les hommes puissants du monde antique étaient assez clairs sur ce que la scolarisation impliquait. Aujourd'hui, il est de la plus haute importance de dissimuler le rôle de l'école dans la société. La soumission à l'autorité est toujours le but de l'école. Le pouvoir exercé par les autorités — le pouvoir de récompenser et de punir, d'habituer l'individu aux modes de pensée et d'action souhaités — travaille à intégrer l'individu dans un ordre social hiérarchique. Les réformateurs pénitentiaires du 19^e siècle et les réformateurs scolaires progressistes travaillaient à rendre cette fonction d'intégration plus efficace et plus totale dans ses effets. Les deux groupes étaient des humanitaires parce qu'ils cherchaient à rendre l'individu mieux adapté (ce qui lui rend manifestement un grand service) à un nouvel ensemble de conditions sociales ; la société devait être façonnée sous une forme différente, réformée. La société est l'acteur principal et les individus ne font que réagir. Pour ceux qui n'ont pas compris cette formulation astucieuse, la « société » peut être comprise comme étant ceux qui ont le pouvoir de prendre des décisions administratives et législatives. Les individus n'agissent en tant que partie de la « société » que dans la mesure où ils se soumettent aux conditions sociales existantes et tentent éventuellement d'influencer ceux qui détiennent des positions de pouvoir. Comme le dit John Dewey, « grâce à l'éducation, la société peut formuler ses propres objectifs »,¹⁰⁰

À première vue, Dewey semble dire que l'éducation peut déterminer la direction dans laquelle va la société, mais en fait, il dit que la société se forme par l'éducation, donc l'éducation ne détermine vraiment rien. En d'autres termes, la scolarisation est une technique que la société utilise. On ne peut pas lui reprocher une telle véracité. Durkheim a convenu que l'éducation n'est « que l'image et le reflet de la société. Il imite et reproduit ces derniers sous des formes abrégées. Il ne le crée pas. »¹⁰¹ Les éducateurs réagissent aux changements de la société et s'assurent que leur scolarité produit les produits

autorités, interrogé des maîtres d'école en vacances et lu des tas de rapports officiels poussiéreux.⁵⁷ Néanmoins, le rapport élogieux de Mann représente fidèlement son opinion sur le système prussien. Il a été particulièrement impressionné par la classification prussienne des savants tout au long de leur cursus et leur application des lois de l'école obligatoire : les deux seuls motifs absolus d'exemption sont la maladie et le décès. La langue allemande a un mot pour lequel nous n'avons d'équivalent ni dans la langue ni dans l'idée. Le mot est utilisé en référence aux enfants, et signifie dû à l'école ; c'est-à-dire que lorsque l'âge légal pour aller à l'école arrive, le droit de l'école à la fréquentation de l'enfant s'attache, de même que, chez nous, le droit d'un créancier au paiement d'un billet ou d'une caution s'attache au jour de son échéance... »⁵⁸

Lentement mais sûrement, l'État a réussi à imposer la fréquentation obligatoire aux citoyens. Au cours de la seconde moitié du 19^e siècle, les États-Unis, la France et l'Angleterre ont tous mis en place des systèmes d'enseignement public à fréquentation obligatoire.⁵⁹ John Taylor Gatto décrit l'imposition de la fréquentation obligatoire en Amérique : « Notre forme de scolarité obligatoire est une invention de l'État du Massachusetts vers 1850. le dernier avant-poste de Barnstable à Cape Cod n'a pas rendu ses enfants avant les années 1880, lorsque la zone a été saisie par la milice et que les enfants ont marché jusqu'à l'école sous surveillance. »⁶⁰ En 1900, la plupart des États avaient des écoles publiques et la fréquentation obligatoire.⁶¹

Un domaine d'investigation qui montre très clairement le rôle de l'école dans une société est le conflit entre une société qui a des écoles (les États-Unis) et des sociétés qui n'en ont pas (les Indiens d'Amérique). Au cours des 300 années qui ont suivi la création d'une école missionnaire jésuite à La Havane, en Floride, en 1568, les groupes religieux catholiques et protestants ont dominé les tentatives d'éducation de la jeunesse indienne. C'était au 19^e siècle que la scolarisation en vint à être considérée comme un moyen d'assimiler les jeunes Indiens à la société dominante (blanche). La civilisation, le christianisme et l'agriculture devaient être les valeurs imposées aux non-civilisés. « En 1819, le Congrès a créé un fonds de civilisation, qui a duré jusqu'en 1873 [lorsque le Bureau des affaires indiennes a pris le contrôle de l'éducation des Indiens], pour fournir un soutien financier aux groupes religieux et autres personnes intéressées qui étaient disposées à vivre parmi les Indiens et à les enseigner. »⁶² Le comité de la Chambre qui a recommandé la création du fonds, a révélé la philosophie derrière le programme : « Mettez entre les mains de leurs enfants l'amorce et la houe, et ils s'empareront naturellement, avec le temps, de la charrue. ... et ils grandiront dans des habitudes de moralité et d'industrie... »⁶³

57 Gatto, *The Underground History*, 137–144.

58 Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann: Vol. III* (Boston: Life and Shepard Publishers, 1891), 302–303, 365–366.

59 Reisner, 235–236.

60 John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down* (Gabriola Island, British Columbia: New Society Publishers, 2002), 22. H.G. Good écrit, "D'après la loi du Massachusetts de 1852, tous les enfants entre l'âge de huit et de quatorze ans doivent aller à l'école pour douze semaines par an, et pour six des douze semaines la présence doit être consécutive." H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (New York: Macmillan, 1960), 450.

61 Richman, 44.

62 Jon Reyhaer and Jeanne Eder, "A History of Indian Education." Jon Reyhaer ed. *Teaching American Indian Students* (Oklahoma: University of Oklahoma, 1992), 33–44.

63 William T. Hagan, *American Indians: Revised Edition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1979), 87–88. Joel Spring écrit, "Au début des écoles missionnaires, enseigner la valeur du travail devint une source majeure de conflit entre professeurs et parents." Joel Spring, *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763–1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 69. L'enseignement d'une "bonne éthique de

97 Paolo Freire, *La pédagogie des opprimés* (New York: Continuum International Publishing Group, 2003), 68.

98 John Taylor Gatto, "Against School," *Harper's* (September 2003): 34. Contient la citation de George Bush auquel il est fait référence.

99 Marrou, 159.

100 John Dewey, "The Democratic Conception in Education," in *The Evolution of Education* ed. David Swanger (Orlando, FL: Harcourt Brace, 1995), 232.

101 Cité dans Geoffrey Walford and W.S.F. Pickering eds. *Durkheim and Modern Education* (New York: Routledge, 1998), 4.

64 Reyhaer and Eder, 33–37.

Avec la spécialisation croissante de la vie américaine est venue la croissance de la formation spécialisée en éducation. Comme John Taylor Gatto observé, « Avant le 20^e siècle, il n'y avait pas d'armée parasitaire des principes adjoints, les coordonnateurs et divers spécialistes bureaucratiques. »⁹¹ La complexité croissante de la hiérarchie administrative et la multiplication des tests standardisés ont contribué à assurer la conformité des enseignants. Sous l'impulsion des travaux d'Edward Lee Thorndike, les tests standardisés se sont rapidement répandus après la Première Guerre mondiale et la Carnegie Corporation a investi plus de 3 millions de dollars dans l'effort.⁹² Dans le monde entier, l'enseignement primaire universel est devenu l'objectif de pratiquement tous les gouvernements après la Seconde Guerre mondiale. Toujours à cette époque, l'enseignement supérieur a connu une croissance considérable dans les pays industrialisés. De plus en plus d'argent est consacré à la formation postdoctorale, à la recherche scientifique et technique et au développement expérimental.⁹³ La scolarisation en Amérique ressemble maintenant à une machine de modification du comportement finement réglée, canalisant les gens vers divers emplois insignifiants pour le reste de leur vie. ⁹⁴ L'école produit des masses de personnes, et non des individus autonomes. Les parties individuelles de la machine scolaire n'ont plus vraiment d'importance. La technologie a évidemment servi à instituer de nouvelles formes de contrôle social, comme Marcuse l'a observé dans *One-Dimensional Man*.⁹⁵ Notre conscience même est entourée de toutes parts par un média de masse, et dans ce contexte moderne, l'école devient une technique de propagande qui fonctionne par l'usage du savoir, non au service d'un idéal classique. Lorsque Jacques Ellul a écrit sur la propagande moderne dans *Propagande* : la formation des attitudes des hommes, il a souligné qu'il s'agit avant tout d'un ensemble de méthodes d'une société technologique basée sur les médias de masse qui ne s'adresse aux individus qu'en tant que membres d'une masse partageant des sentiments et des mythes communs. . Ellul a souligné que toute la propagande n'est pas explicitement politique. La scolarisation est une forme de propagande sociologique, visant à l'intégration de l'individu dans le groupe social.⁹⁶ Au fur et à mesure que les élèves passent vaguement de classe en classe, de case en case, la scolarisation en tant que technique de contrôle social se perpétue. Et alors que les gauchistes parlent d'une meilleure éducation pour le peuple, pour les masses populaires, ils ignorent quel rôle important ils jouent dans la reproduction des formations sociales et économiques existantes.

96 Jacques Ellul, *Propagandes* (New York: Vintage, 1973). A la page 13: "On ne peut pas tolérer l'opposition entre l'enseignement et la propagande, entre l'esprit critique produit d'une formation universitaire et l'exclusion de la réflexion. On ne peut pas ne pas utiliser la formation des jeunes dont la propagande se borne à prendre la suite."

étudiant les tâches des ouvriers et en développant une science pour chaque élément du travail d'un homme, puis en sélectionnant et en formant les ouvriers les mieux adaptés pour les tâches avec lesquelles l'employeur s'était familiarisé. En étudiant les tâches, en affectant aux ouvriers des tâches précises qu'ils doivent effectuer dans un délai déterminé et en surveillant les progrès des ouvriers, l'employeur assume de nouvelles responsabilités, mais sera en mesure d'augmenter considérablement l'efficacité de son opération. Taylor était indifférent aux aspects déshumanisants de la gestion scientifique ; il a estimé qu'une augmentation de l'efficacité apporterait une plus grande prospérité à tous ; et les droits du « peuple » (en d'autres termes, les gens en tant que consommateurs) étaient plus importants pour lui que ceux des employeurs ou des employés.⁸⁵ La gestion scientifique a sonné le glas de ce qui restait de la dignité ou de l'autonomie du travail — une condition préalable à la culture de consommation rapide d'aujourd'hui.⁸⁶

Il y avait beaucoup d'enthousiasme pour la gestion scientifique dans le monde de l'entreprise et en particulier dans les médias d'entreprise : des articles ont paru dans des magazines populaires cherchant à appliquer les principes de Taylor à l'armée, à la profession juridique, à la maison, à la famille, au foyer, à l'église, et bien sûr , éducation.⁸⁷ Les idées de Taylor « ont été adoptées, interprétées et appliquées principalement par les administrateurs ; et bien que le plus grand impact ait été sur l'administration, l'administrateur et les programmes de formation professionnelle de l'administration, l'influence s'est étendue à toute l'éducation américaine, des écoles élémentaires aux universités.⁸⁸ Un résumé d'un discours (concernant l'application de la gestion scientifique aux écoles) prononcé devant la High School Teachers Association of New York City a été publié dans le Bulletin :

A [.] *But ou objet de la « gestion scientifique ».*

1. *Augmenter l'efficacité de l'ouvrier, c'est-à-dire de l'élève.*

2. *Augmenter la qualité du produit, c'est-à-dire l'élève.*

3. *Augmenter ainsi la quantité de production et la valeur pour le capitaliste...*⁸⁹

Un autre développement était le plan Gary, lancé à Gary, Indiana en 1908 par William A. Wirt, surintendant des écoles à l'époque. Le plan Gary consistait en la division des matières scolaires et des enfants en « platoons » en groupes qui utiliseraient des salles de réunion, des gymnases, des magasins, des laboratoires et des terrains de jeux en même temps que d'autres groupes utilisaient les salles de classe afin que toutes les installations soient utilisées ; et au son de la cloche, les enfants changeaient de classe. Le plan Gary a permis aux administrateurs de montrer à quel point ils étaient efficaces. Après avoir été avalisé par le Federal Bureau of Education en 1914, il a été bloqué à New York en 1917 où des émeutes ont éclaté contre lui : des écoles ont été lapidées et des pneus de police crevés et 300 étudiants (pour la plupart juifs) ont été arrêtés. Néanmoins, en 1929, le plan Gary ou des variantes

85 Ibid. "Aucun professeur efficace ne penserait à donner à une classe d'élèves une leçon indéfinie à apprendre. Chaque jour une tâche claire et définie est fixée par le professeur pour chaque élève, précisant qu'il doit apprendre tant ou tant du sujet; et c'est seulement par ces moyens que les élèves peuvent faire de vrais progrès et ce de façon systématique. Le garçon moyen serait très lent si, au lieu qu'on lui donne une tâche, on lui disait de faire tout ce qu'il peut." (p.120)

86 John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 170: "L'ère du consommateur a débuté par la destruction systématique de la plupart de ce qu'il restait de l'autonomie du producteur."

87 Callahan, 23.

88 Ibid., 41.

89 Ibid., 58: Parmi les dispositifs suggérés pour économiser de la main-d'œuvre, citons les plans imprimés, les plans de table, les cartes de récitation et les feuilles de présence.

1900, les trois quarts de tous les enfants indiens étaient inscrits dans un pensionnat, avec environ un tiers de ce nombre dans des écoles hors réserve. En 1900, le système scolaire indien avait pris la forme d'une hiérarchie institutionnelle. Lorsque le système a fonctionné comme prévu, les élèves sont passés d'écoles de jour sur réservation à des internats sur réservation, pour finalement passer à des écoles hors réserve de type Carlisle. En 1900, les trois quarts de tous les enfants indiens étaient inscrits dans un pensionnat, avec environ un tiers de ce nombre dans des écoles hors réserve.⁶⁵ Les enfants « ont été enlevés à leurs parents en deuil et gardés pendant des années, punis pour avoir parlé leur propre langue et soumis à un lavage de cerveau de toute trace d'indianité ».⁶⁶

Les élèves, souvent avec l'aide de leurs parents, se sont parfois donné beaucoup de mal pour résister à l'expérience scolaire. Le problème, comme l'a dit un agent indien, était qu'ils n'avaient « pas encore atteint cet état de civilisation pour connaître les avantages de l'éducation et, par conséquent, considérer le travail scolaire avec horreur ». Lorsque les parents refusaient d'inscrire leurs enfants à l'école, les agents indiens employés par l'État avaient le pouvoir de retenir les rations ou d'utiliser la police pour retrouver les enfants et les forcer à aller à l'école. Thomas J. Morgan, le commissaire des Affaires indiennes, écrivait en 1892 qu'il ne croyait pas que les Indiens « aient le droit de forcer [!] à empêcher leurs enfants d'aller à l'école... »⁶⁷ Les étudiants ont résisté de différentes manières : la simple fugue était très courante, certains risquant la mort ou de mourir sur le chemin du retour. Même les incendies « mystérieux » étaient assez courants. En 1897, deux filles de Carlisle ont tenté de brûler le dortoir des filles deux fois dans la même journée : une fois juste après la cloche du souper et une fois juste après la cloche de la chapelle. À Fort Mojave, plusieurs enfants de la maternelle ont été enfermés dans la prison de l'école pour s'être enfuis à plusieurs reprises de l'école. Pendant le petit-déjeuner, un matin, les enfants de la maternelle non enfermés ont utilisé une grosse bûche comme béliet, ont franchi la porte de la prison et ont couru vers le fond de la rivière avec leurs camarades de classe sauvés.⁶⁸

L'école représente, surtout pour les Indiens d'Amérique, un nouveau rapport à l'espace, conçu en termes linéaires. Les lignes, les coins, les carrés et les lignes droites représentaient la relation de la civilisation industrielle avec la nature sauvage. L'espace est colonisé par l'impératif disciplinaire : la

65 David Wallace Adams, "Foreword to the Paperback Edition." Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An Autobiography by Richard Henry Pratt* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xi-xv [de laquelle la citation a été reprise]; Robert M. Utley, "Introduction." Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An Autobiography by Richard Henry Pratt* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xix-xx. "En 1899, plus de \$2,500,000 était dépensé annuellement sur 148 écoles avec internat et 225 écoles de jour avec quasiment 20 000 enfants en attendance." Hagan, 134.

66 Angie Debo, *A History of the Indians of the United States* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1970), 287–288. In *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763–1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), Joel Spring écrit, "Les valeurs spécifiques que les réformateurs de l'école commune de la période voulaient inculquer [Protestantisme, républicanisme, et capitalisme] correspondaient à ceux préconisés pour civiliser les amérindiens." Puisque les enfants amérindiens étaient considérés comme feignants par les missionnaires, les méthodes d'instruction de Lancaster, qui encourageaient l'ordre, l'assiduité et l'obéissance, étaient à un moment utilisées dans les écoles Indiennes : "...beaucoup des professeurs missionnaires soutenus par le Civilization Fund Act ont établi des écoles chez les Choctaws et Cherokees utilisant des méthodes d'instruction Lancasteriennes" (les deux citations reprises de la page 29)

67 David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience 1875–1928* (Kansas: University Press of Kansas, 1995), 221.

68 Ibid., 210–230: Un groupe d'élèves Navajo à qui l'on avait demandé d'écrire un problème à propos de l'école, ont répondu avec le poème suivant : *Si je ne te crois pas / Les choses que tu dis / Peut-être que je ne te dirais pas / C'est ma façon. // Peut-être que tu penses que je te crois / Cette chose que tu dis, / Mais toujours mes pensées restent dans ma tête / Ma propre façon.*

liberté de mouvement est soigneusement réglementée. Au fur et à mesure que l'élève apprend à tenir compte des ordres de l'enseignant, il intériorise la discipline qui façonne les individus. « Une relation de surveillance, définie et régulée, s'inscrit au cœur de la pratique de l'enseignement, non pas comme une partie supplémentaire ou adjacente, mais comme un mécanisme qui lui est inhérent et qui en augmente l'efficacité.⁶⁹ Faut-il s'étonner que les écoles ressemblent à des prisons ? Comme Morris et Rothman l'ont écrit : « Sans aucune ironie, ils [réformateurs pénitentiaires du 19e siècle] ont parlé du pénitencier comme servant de modèle pour la famille et l'école.⁷⁰ Foucault a écrit sur le passage de la peine de la torture spectaculaire à celle d'un système carcéral organisé, coïncidant grosso modo avec l'émergence de l'État-nation et de la Révolution industrielle : « La réforme du droit pénal doit être lue comme une stratégie pour le réaménagement du pouvoir de punir, selon des modalités qui le rendent plus régulier, plus efficace, plus constant et plus détaillé dans ses effets... »⁷¹ Un des premiers réformateurs, Cesare Beccaria, écrivait que « la méthode la plus sûre de prévenir les crimes est, [sic] de perfectionner le système d'éducation.⁷² Quelque temps plus tard, Horace Mann déclara que « l'école est la police la moins chère ». »⁷³

Au moment où les écoles communes ont prouvé leur utilité, les très riches ont pris un intérêt marqué pour l'éducation. Cornelius Vanderbilt, Ezra Cornell, James Duke et Leland Stanford ont créé des universités portant leur nom. Les universités étaient censées former les intermédiaires du système américain qui en défendraient les valeurs : enseignants, médecins, juristes, administrateurs, ingénieurs, techniciens, politiques. Jusqu'en 1915, Carnegie et Rockefeller à eux seuls dépensaient plus pour l'éducation que le gouvernement. « Dans nos rêves... les gens se livrent avec une parfaite docilité à nos mains modelantes [celles du Conseil général de l'éducation de Carnegie].⁷⁴ Marvin Lazerson a écrit à propos de la formation du système scolaire urbain au tournant du siècle : « Ce qui avait été une collection amorphe d'agences paroissiales et virtuellement autonomes sous la direction d'enseignants transitoires non formés est devenu un système intégré dont les caractéristiques étaient étonnamment similaires à travers le pays. , et dont le ton a été donné par un groupe d'intérêt professionnellement certifié.⁷⁵ En 1914, douze des vingt plus grandes villes du Massachusetts avaient des jardins d'enfants publics, qui étaient destinés à domestiquer l'enfant des bidonvilles et à enseigner au parent, à travers l'enfant, comment être un bon parent.⁷⁶ Friedrich Froebel avait fondé le premier jardin d'enfants (ou, littéralement, un jardin d'enfants) en 1837, et la prolifération des jardins d'enfants a permis aux éducateurs de mieux façonner le caractère du jeune enfant.⁷⁷ Le nouveau système scolaire était apparemment imparable, irréversible. « Voyez simplement », a déclaré Carnegie, « chaque fois que nous examinons les premiers minuscules ressorts de la vie nationale, comment cette véritable panacée

69 Foucault, 176.

70 Norval Morris et David J. Rothman eds. *The Oxford History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society* (New York: Oxford University Press, 1998), 106.

71 Foucault, 80–81.

72 Cesare Beccaria, *An Essay on Crimes and Punishments* (Boston: International Pocket Library, 1992), 97. Beccaria n'a cependant pas prédit l'essor des écoles communes et de la scolarisation obligatoire.

73 Gatto, *The Underground History*, 256.

74 Howard Zinn, *A People's History of the United States: 1492-Present* (New York: HarperCollins, 1995), 256–257; Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 52.

75 Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870–1915* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971), xiv.

76 Ibid., 56.

77 "History of Education," 55.

pour tous les maux du corps politique bouillonne — éducation, éducation, éducation. »⁷⁸ Il y avait de la résistance, mais généralement pas assez pour menacer vraiment ce bouillonnement constant. La communauté irlandaise, par exemple, a boycotté et a peut-être tenté d'incendier une école à Lowell, dans le Massachusetts ; mais, au fil du temps, des agents d'absentéisme ont été employés et l'institution a progressé, comme elle l'a fait à travers les États-Unis.⁷⁹ Les parents s'exposaient souvent à des amendes ou à la possibilité d'être arrêtés s'ils refusaient d'envoyer leurs enfants.

Le mouvement progressiste (1890–1930) était philosophiquement soucieux d'adapter l'éducation aux besoins de l'enfant. En pratique, cela signifiait catégoriser, observer, tester et contrôler l'enfant pour faciliter la transition vers le capitalisme d'entreprise.⁸⁰ L'éducation est devenue une véritable vocation religieuse : « Chaque enseignant doit se rendre compte qu'il est un serviteur social mis à part pour le maintien de l'ordre social approprié et la garantie d'une croissance sociale juste. De cette façon, l'enseignant est toujours le prophète du vrai Dieu et l'initiateur du vrai royaume de Dieu », a écrit John Dewey.⁸¹ Compris métaphoriquement, le royaume de Dieu pourrait signifier une nouvelle ère du capitalisme ; bien que Dewey se considérait comme un socialiste. Se concentrer sur la politique serait passer à côté de l'essentiel : l'ordre social, la « subsumption de l'individu » est devenu un bien en soi. C'est le progrès qui compte, la vérité derrière le capitalisme. Raymond E. Callahan a observé les véritables changements structurels qui façonnent l'école moderne : l'adoption des valeurs commerciales dans l'administration de l'éducation a commencé vers 1900 et en 1930, les administrateurs se considéraient comme des chefs d'entreprise ou des « directeurs d'école ». L'accent a été mis sur la comptabilité, la finance, les relations publiques et la gestion d'écoles comme les entreprises. Lors de la réunion annuelle de la National Education Association en 1905, George H. Martin (secrétaire du State Board of Education du Massachusetts) a dénoncé le fait que « les processus éducatifs semblent non scientifiques, grossiers et inutiles » par rapport aux pratiques commerciales modernes. En 1907, William C. Bagley publia *Classroom Management*, qui s'intéressait au fonctionnement le plus efficace de la « usine scolaire ». Les commissions scolaires étaient de plus en plus dominées par des hommes d'affaires, et une éducation plus utilitaire et axée sur la carrière s'imposait.⁸²

« Nous ne pouvions pas demander plus pour un motif patriotique que la direction scientifique n'en donne pour un motif égoïste », a déclaré Theodore Roosevelt, manifestement plein d'enthousiasme.⁸³ Frederick Winslow Taylor (qui a développé la gestion scientifique) a clairement saisi la portée de ses idées lorsqu'il a écrit : « Dans le passé, l'homme a été le premier ; à l'avenir, le système doit être le premier.⁸⁴ Taylor a vu que le meilleur type de gestion industrielle en vigueur à son époque était basé sur l'initiative de l'ouvrier et l'octroi par l'employeur d'une incitation spéciale afin de maintenir l'ouvrier motivé et productif. L'idée de Taylor de la gestion scientifique ou de la gestion des tâches était que l'employeur pouvait sécuriser encore plus efficacement et efficacement l'initiative des ouvriers en

78 Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 19.

79 Ibid., 164.

80 Ibid, 181–199.

81 Gatto, *The Underground History*, xxvii–xxviii.

82 Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of Public Schools* (Toronto: University of Chicago, 1962), preface, 4–10.

83 Ibid., 20.

84 Frederick Winslow Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Brothers, 1919) [copyright 1911], 7.