

Jurassiens qui devez définir votre cycle moyen, Valaisans, Fribourgeois et Tessinois qui vivez à l'heure des débuts d'équivalents du Cycle d'Orientation, Vaudois qu'on tente aussi de faire participer à l'illusion sociale-démocrate ou réformiste-libérale, c'est aussi à vous que s'adresse ce dossier sur l'histoire du C.O. genevois, son fonctionnement et son ultime réforme.

Y'en a marre qu'en matière de luttes dans le secteur de la formation, trop de forces progressistes ou révolutionnaires se laissent piéger par le cantonalisme alors que la bourgeoisie et la sociale-démocratie planifient leurs méfaits à l'échelle nationale.

Disons encore que si ce dossier se veut d'abord un dossier critique sur les réformes scolaires, il esquisse aussi, par une présentation de la pédagogie institutionnelle, un début d'offensive pédagogique possible.

Cette dernière présentation échappe au danger de ce que certains appellent, souvent à juste titre, du "pédagogisme". Il n'en reste pas moins qu'il faudrait développer d'autres perspectives offensives, syndicales par exemple ou encore plus directement politiques.

*

Depuis 1886, année où elle instaura, par une nouvelle loi sur l'instruction publique, à la fois l'obligation du latin pour toutes les études secondaires inférieures conduisant à la maturité, et des écoles professionnelles, la bourgeoisie genevoise a, avec un soin jaloux, tenté de maintenir à tout

REFORMES SCOLAIRES :

PLUS CA CHANGE, PLUS C'EST LA MEME CHOSE

C'est la bourgeoisie qui avait besoin du C.O.

Voici quelles circonstances ont amené la bourgeoisie genevoise, toutes tendances confondues, à voter en 1964 pour une réforme des structures de l'enseignement secondaire inférieur qu'elle avait toujours refusée, y compris quand un aussi éminent pédagogue que Piaget vint, en 1946, à la rescousse du projet socialiste, en le gauchisant même un peu au nom de ses découvertes scientifiques selon lesquelles l'âge intéressant pour l'orientation des enfants se situe entre douze et quinze ans, ce qui amenait le savant genevois à proposer un Cycle d'Orientation en trois ans au lieu du cycle en deux ans imaginé par les socialistes d'alors (cf. encadré p. 4).

Le pédagogue était donc en désaccord avec la droite qui refusait tout changement. Son temps ne viendrait que quand les économistes le décideraient.

Dès 1946, une commission du Grand Conseil genevois examina le projet socialiste. Des vingt-six séances qu'elle tint entre mai 1946 et juin 1949, naquirent plusieurs décisions dont un arrêté voté le 22 mars 1947 sur proposition de la majorité de la commission concernant l'orientation des élèves. Sa portée restreinte n'avait pas d'implication contraignante pour le Département de l'Instruction publique. Son existence et son caractère vague devaient permettre en 1962 à M. Chavanne, alors devenu conseiller d'Etat socialiste, chargé de l'Instruction publique, de tenter des expériences en matière d'orientation sans avoir à affronter d'emblée un législatif qui se fut peut-être montré réticent. Belle justification, dira-t-on, de la participation socialiste au gouvernement.

On verra tout à l'heure qu'il ne s'agit

pas tellement de cela.

prix, au lendemain de la 6ème primaire, c'est-à-dire dans la douzième année de l'enfant, le moment de la sélection définitive des futures "élites" et des futurs dominés.

Les 76 ans qui séparent cette année 1886 de la création, en 1962, du Cycle d'Orientation, sont l'histoire de la lutte de la gauche contre le moment et les modalités de cette sélection, pour le retardement et l'assouplissement du début du raccordement entre la fin de l'école primaire et le début des écoles secondaires supérieures (Collèges, Gymnases) ou professionnelles.

Qu'en 1962 le C.O. (Cycle d'Orientation) fût enfin mis sur pied, constitue certes un changement incontestable de la forme des structures scolaires, mais tout changement n'est pas en soi un progrès. Il est des changements qui sont pour les privilégiés une façon de conserver à un niveau général supérieur de développement de la société, leurs privilèges antérieurs.

C'est à notre avis ce qui ressort à l'évidence aussi bien de l'analyse des circonstances du renversement de la situation que constitue le vote en 1964 de la base légale, jusqu'à minima du C.O. entré en action dès 1962, que des résultats de la mise en pratique de la nouvelle structure.

Ce qui est révoltant dans ce double constat, c'est le temps perdu par le peuple dans sa mystification. Ce qui est plus révoltant encore, c'est que les socio-démocrates exportent sans problème dans d'autres cantons qu'à Genève une institution qu'ils reproposent, alors qu'ils savent qu'elle ne change rien au problème-clé de la reproduction des classes sociales par l'école.

pas tellement de cela.

Pénurie de cadres et naissance du C.O.

Revenons pour l'instant à l'immédiat après-guerre. L'arrêté du 22 mars dont on vient de parler, reste sans lendemains significatifs.

L'intention de procéder à une réforme va se manifester à nouveau, officiellement cette fois, en 1954.

Le Parti radical genevois en prend maintenant l'initiative par le biais de M. Alfred Borel, conseiller d'Etat chargé du D.I.P. (Département de l'Instruction publique), qui définit pédagogiquement et politiquement ses perspectives mais pas — relevons-le — au plan des structures scolaires propre-

ment dites:

"Dans le domaine de l'enseignement secondaire, le Conseil d'Etat veillera à mettre sur pied un plan d'études complet, prélude à une certaine rationalisation des méthodes d'enseignement. Il ne s'agit pas, ici, de préconiser une uniformisation de l'enseignement, mais de garantir à l'élève une certaine stabilité et une certaine continuité dans son travail. Une attention spéciale devra être vouée à l'éducation nationale et civique dont l'enseignement est toujours négligé et souvent théorique."¹

1. Cité par M.L. François et Ph. Schwed in *Le Cycle d'Orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique, 1927-1962*, Cahier No. 1 de la Commission d'Etude Permanente du C.O. (CEPCO), Genève, décembre 1969.

Pour mener à bien son entreprise de réforme, le magistrat radical crée en 1955 diverses commissions d'études.

En 1960 le D.I.P. publie un rapport intitulé *La Réforme de l'enseignement dans lequel on trouve aussi une étude S. Roller sur l'évolution scolaire des élèves* (sur la base des épreuves d'orientation décidées par l'arrêté législatif du 22 mars 1947) et surtout une étude de R. Girod, professeur de sociologie à l'Université de Genève, sur le thème: *Pénurie de cadres et démocratisation des études*.

En dehors du bla-bla démocratique traditionnel, le D.I.P. indique bien que "les progrès de la technique" appellent une réforme et que d'ailleurs, gage important de conformité, la tendance est un peu partout en Europe à la réforme du système scolaire dans le sens de la démocratisation

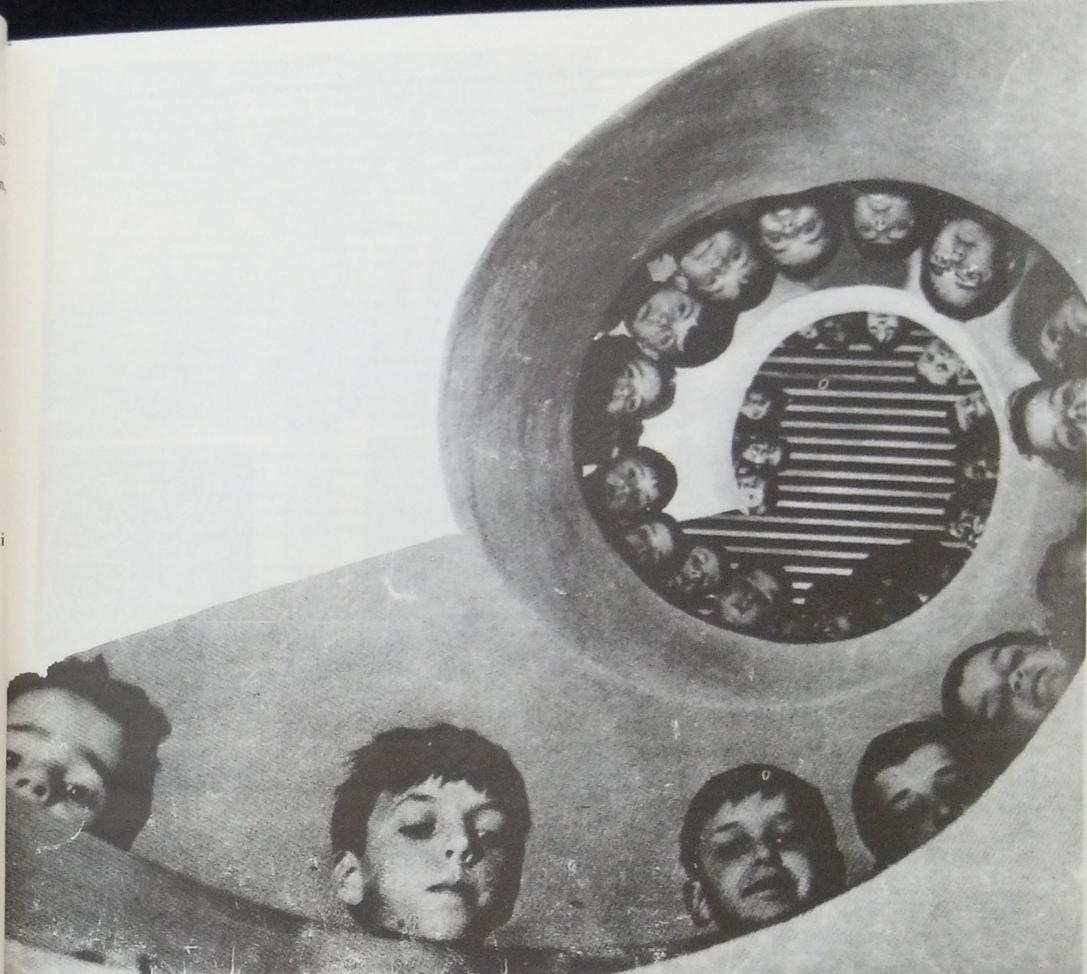
des études contre la pénurie de cadres.

Pour parer le changement devenu nécessaire pour le capitalisme de l'auréole du progrès, on s'attache immédiatement à affubler la volonté de réforme officielle de justifications valorisant le peuple, qu'on trouve tout soudain, comme les petits nègres des cours de catéchisme, tout assoiffés d'instruction.

Les vraies raisons sont évidemment économiques et politiques. Preuve en soit le rapport Girod et, on le verra, les conséquences elles-mêmes des réformes proposées.

Elites et C.O.

Adoptant des principes nés ailleurs de la confrontation entre la bourgeoisie et la classe ouvrière et déterminant un type



donné de structures scolaires, la bourgeoisie genevoise, affrontée à une classe ouvrière divisée entre Suisses et émigrés, peut, sans vergogne ni inquiétude, abandonner la phraséologie beaucoup plus démocratique d'autres pays européens.

Aussi le D.I.P. n'hésite-t-il pas à définir comme suit les principes généraux de la réforme qui allait en 1962 devenir le C.O. :

- constituer une solution genevoise aux problèmes posés;
- respecter la tradition dans toute la mesure du possible;
- ne pas compromettre ou retarder la formation de l'élite;
- mettre l'accent sur la qualité plus que la quantité du savoir à acquérir (nécessité vu le besoin d'une formation polyvalente des ouvriers du neo-capitalisme);
- éviter que l'homme ne devienne l'esclave de la technique,

Touchante unanimité

Aux élections de 1961, Borel est battu par le socialiste André Chavanne.

Ainsi se retrouve-t-on en automne 1961 avec un socialiste au D.I.P. qui possède dans ses tiroirs, clé en main ou presque, un projet de réforme scolaire, socialiste à l'origine, puis trituré par les radicaux.

Dans l'opinion publique, les divergences avec la réforme subsistent, mais la division de la bourgeoisie, illustrée par la défaite de Borel, augmente l'espace libre de Chavanne qui passe à l'action grâce au fameux arrêté du Conseil d'Etat de 1947 qui lui évite d'avoir à affronter le Grand Conseil... avant de lui avoir prouvé que le Cycle d'Orientation est dans l'intérêt de la bourgeoisie.

En deux ans, ce sera chose faite: en 1964, tous les partis politiques acceptent "dans une embrassade générale" d'élargir la maigre base légale du C.O. que constituait l'arrêté de 1947, et votent une loi insérant cette école dans la loi sur l'instruction publique.

Cette unanimité s'explique par le fait de pressions économiques et politiques beaucoup plus évidentes à ce moment qu'à aucun autre depuis 1886. On peut aussi en rendre compte par le fait que la bourgeoisie genevoise a enfin confiance dans la nouvelle version de "l'aiguillage" des enfants dans leur douzième année.

Une façade démocratique

Les sections (pratique, générale, moderne, scientifique, latine) succèdent à leur ancien équivalent que constituaient plusieurs bâtiments scolaires répartis dans la ville et qui concrétisaient spatialement la sélection sociale isolant les uns des autres les enfants des diverses classes sociales, bâtiments scolaires entre lesquels existaient d'ailleurs toutes sortes de différences discriminatoires.

Le C.O. revint à construire autour de toutes ces écoles une façade commune appelée démocratisation des études.

La multiplication des Cycles d'Orientation

Le premier projet auquel on peut faire remonter le Cycle d'Orientation est celui d'une Ecole moyenne, proposé en 1927 par André Oltramare, Conseiller d'Etat socialiste, chargé du Département de l'Instruction publique.

Ce projet tendait à modifier les discontinuités et les difficultés de raccordement entre l'enseignement primaire et les enseignements secondaire et professionnel supérieurs; il redéfinissait le "poste d'aiguillage du réseau pédagogique", comme disait alors André Oltramare.

Pour remplacer la situation existant à l'époque d'écoles de divers types dispersées dans toute la ville, communiquant peu ou pas entre elles et occasionnant de ce fait une orientation précoce et irréversible des enfants sortant de l'école primaire, Oltramare proposait la création d'une Ecole moyenne de deux ans, à la fin du primaire, permettant d'éviter la spécialisation hâtive et rendant possible pour un enfant et ses parents, la rectification d'un choix erroné fait au début du cycle secondaire.

Ce projet fut ardemment discuté en 1927-1928 par la commission du Grand Conseil chargée de l'étudier, ainsi que par la presse genevoise qui, à droite, le dénigra, faisant en toute mauvaise foi, et presque contre ses intérêts, de l'Ecole moyenne d'Oltramare, l'école unique du diable en personne, c'est-à-dire de Lenine.

La non-réélection d'Oltramare à son poste de conseiller d'Etat, fin 1927, porta au projet un coup décisif.

Jusqu'en 1946, il se transforme en sous-marin intimidé. Cette année-là, il refait un peu plus fermement surface endossé cette fois par M. A. Dupont-Willemin.

Présentant son projet au Grand Conseil genevois, Dupont-Willemin l'informe qu'André Oltramare en est l'inspirateur et le rédacteur, et, de fait, le projet de 1946 s'inscrit bien dans la lignée de celui de 1927. Il ne connaîtra d'ailleurs guère plus de succès que ses prédécesseurs.

En 1962, en revanche, les idées d'Oltramare inspirent encore, sur le fond, un projet qui, cette fois, se réalise officiellement. L'Ecole moyenne de 1927 est devenue le C.O. avec un début de bénédiction d'une bourgeoisie genevoise lente à reconnaître où sont ses intérêts.

là, une nécessité pour la bourgeoisie genevoise si elle voulait éviter que l'explosion des effectifs scolaires à Genève entre 1954 et 1964 revint à une "déscolarisation" qui n'avait pas encore la cote et qui n'aurait pas manqué de lui susciter de gros ennemis politiques.

Quant aux principes généraux élitaires par lesquels les radicaux avaient en 1960 défini la réforme, les socialistes, au lendemain même de leur victoire électorale, n'y touchèrent pas.

La seule proposition, alors encore de quelque consistance démocratique, qui avait germé dans les cerveaux socialistes, celle d'une 7ème indifférenciée sans section, dont la création eût permis que le C.O. prit complètement en charge l'orientation des enfants de 12 ans au lieu de sanctionner seulement la sélection déjà faite à l'école primaire par les notes et les retards scolaires, cette proposition ne fut même pas soumise par les socialistes au vote du Grand Conseil.

Progressiste ou rentable ?

Progressiste, le C.O.? Voyons la réponse de M.L. François et Ph. Schwed dans un historique pour tant officiel :

"La création de sections différenciées dès le début du C.O. devait satisfaire ceux pour qui l'enseignement secondaire a pour fonction principale la sélection des élites.

Dans cette perspective donc, l'institution nouvelle ne tend guère à supprimer les vertus sélectives du cycle moyen, mais plutôt à améliorer le processus par lequel se fait la sélection traditionnelle".³

Les historiens du C.O. terminent la narration des événements qui précèdent la naissance de leur école par une remarque d'une grande actualité, à l'heure de la détérioration notable des conditions de travail des enseignants et de "la crise des débouchés", sur le

avant tout de défendre des intérêts d'ordre corporatif, négligent d'examiner les problèmes essentiels liés à la réforme, ainsi la fonction de la nouvelle école, et, partant, une formation professionnelle spécifique à cette fonction".⁴

A ce propos, la question reste ouverte de savoir comment faire pour, qu'à se spécialiser davantage, les enseignants ne deviennent pas plus élitaires mais au contraire conscients de leur rôle au service de la bourgeoisie.

Nous ne suivrons en revanche pas les auteurs dans les illusions qu'ils nourrissent sur la possibilité de l'avènement d'un "cycle moyen comme une période avant tout réservée à l'observation et à l'orientation"⁵ ou sur l'impact sur la sélection scolaire d'une "refonte de tout le système scolaire"⁶.

Cette stratégie de l'allongement des études à leurs deux bouts est aujourd'hui à l'honneur. Ce qui, en 1969, date de l'histoire de M.L. François et Ph. Schwed, n'était encore que virtuel, commence à se concrétiser, en France notamment à travers le développement des écoles maternelles, par exemple, et les premiers résultats de ces réformes-là, semblent montrer, comme nous l'analysons dans l'article que nous avons consacré à la réforme du cycle, que l'origine de la sélection scolaire est ailleurs.

Rentable, le C.O.? Payant pour la bourgeoisie genevoise comme pour les politiciens sociaux-démocrates? Assurément.

La première n'y trouvait-elle pas ses cadres et les seconds, leurs voix?

Mais en 1964, on pouvait seulement prédire que, parti comme il l'était, le C.O. n'allait pas manquer de se retourner contre la classe ouvrière. Aujourd'hui, l'étude de l'histoire du C.O. en action permet de le démontrer.



Le C.O. en action

On a vu que la bourgeoisie genevoise est parvenue à préserver, tout au long du XXe siècle, le conservatisme des structures scolaires. On a vu aussi que les circonstances qui ont présidé à la naissance du C.O. incitent à s'en faire une autre image que l'image progressiste qu'on a de toutes parts tenté d'en donner.

Après nous être attachés à mettre en lumière les prémisses du C.O., c'est à l'analyse des résultats obtenus par l'école que nous voudrions procéder.

Ce qui caractérisa dès l'abord le C.O., ce fut l'introduction de nouvelles structures horizontales, avec la possibilité de passage d'une section à l'autre consacrant la seule amélioration potentielle par rapport au cloisonnement beaucoup plus étanche des écoles traditionnelles.

Démocratisation des études et transferts

C'est ainsi qu'un des critères officielles pour évaluer la nouvelle école est constitué par l'ampleur et la nature des passages entre sections, appelés techniquement transferts.

S'ils sont massifs, et le plus souvent dans le sens d'une section moins bourgeoise à une section plus bourgeoise, on pourra conclure à une démocratisation des études.

des élèves fréquentant le C.O., est le suivant: 11% ont été transférés "vers des sections plus difficiles", 8,5% "dans l'autre sens", ce qui fait donc que 3,5% des élèves ont été transférés "vers le haut". Façon de parler typique des tenants d'une vision pyramidale de l'éducation: beaucoup de gens peu instruits en bas, peu de gens très instruits en haut.

A noter qu'à ce stade d'expérimentation de la nouvelle école, les programmes, d'après M.L. François et Ph. Schwed, n'ont pratiquement pas changé. Leur caractère encyclopédique s'est même accentué, tous les enseignants appelés à la réforme proclamant très corporativement "les bienfaits de leur spécialité et [demandant] qu'en aucun cas il ne lui soit porté atteinte".²

Dans les premières années de l'existence du nouveau système, des bâtiments du Cycle d'Orientation - on dira bientôt des Cycles d'Orientation - apparaissent dans de nombreux quartiers.

Les conclusions officielles relatives aux transferts scolaires deviennent plus significatives. Quelles sont-elles, à l'heure d'un début de généralisation du C.O.?

Voici comment s'exprimait en 1967, à propos des transferts, le directeur général du Cycle d'Orientation, M. R. Hari:

"Les transferts négatifs [vont] croissant

la mesure du possible, en 7ème. De plus, on doit bien constater que les célèbres éveils tardifs sont l'exception, et enfin, l'obligation de lire à l'enseignement secondaire supérieur des élèves réputés conformes, conditionne singulièrement la manière de faire des maîtres. Nous voilà ramenés au point de départ de la discussion: sans réforme totale du système, pas d'orientation véritable."³

Nous pensons pour notre part que la refonte totale du système pour remédier à la reproduction des classes sociales par l'école est doublement utopique. Personne n'a envie de payer cette réforme et, en élit-on les moyens, qu'on découvrirait que la seule réforme dont le système est capable est l'extension de sa normativité. Faire le C.O. à un autre niveau du système scolaire revient seulement à déplacer le problème que le C.O. ne sait pas, ou ne veut pas, ou ne peut pas résoudre. Nous y reviendrons.

On vient donc de le voir: les transferts ne changent rien et le C.O. va désormais être pris dans le feu roulant de la critique de droite et de gauche.

Que veut dire: "compenser les handicaps socio-culturels"?

La seule riposte stratégique que, dans leur logique, les socio-démocrates puissent opposer aux critiques est celle qu'ils ont choisie dès le début: une stratégie de la compensation des handicaps socio-culturels, comme ils disent.

C'est ainsi qu'ils créent des classes, dont la dénomination montre bien que les socialistes acceptent de confronter tout le monde à une seule norme culturelle, celle de la bourgeoisie ou celle de l'Université, comme on voudra.

Des classes sont ainsi ouvertes dès le début du C.O., qui sont dites de rattrapage.

1. Les noms officiels des principales sections du C.O. sont: latine, scientifique, moderne, générale, pratique. Nous refusons de parler du passage d'une section plus ou moins facile à une section plus ou moins difficile, car c'est contribuer à répandre l'idée d'un savoir neutre auquel chacun peut se confronter, avec les mêmes chances de succès, ce que les bourgeois appellent ses "dons", voire ses "dons innés". Adopter cette terminologie pour les sections revient à accrédi-ter l'idée de savoirs différents mais égaux. Parler de transferts d'une section moins difficile à une section plus difficile revient à entériner, et la neutralité et la normativité du savoir bourgeois. Parler des sections plus ou moins bourgeoises est sûrement imprécis mais en tout cas plus précis, moins mystifiant et moins culpabilisant. A noter d'ailleurs que les théoriciens du C.O. refusent la terminologie bourgeoise en la matière au nom d'un pluralisme également mystificateur, qui conduit à des propos politiques tels que "il y aurait moins de problèmes si les travailleurs manuels étaient plus respectés par les patrons".
2. M.L. François, Ph. Schwed, *Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Cahier No 2 de la Commission d'Etude Permanente du C.O.

d'appui, d'études surveillées. Elles ont toutes le même but: aider les élèves des milieux socio-culturellement "défavorisés" et particulièrement dans le cas de transferts "positifs".

Pour quelques individus, leur efficacité paraît indéniable, mais du point de vue de l'immense majorité des élèves victimes de la sélection sociale, elles sont sans répercussions positives. C'est que les problèmes posés par une somme de cas individuels sont infiniment plus simples que ceux d'une autre nature posés par une masse d'élèves. C'est que la bourgeoisie peut bien permettre la mobilité sociale individuelle de tel ou tel fils d'ouvrier ou d'employé, mais elle ne peut pas permettre l'émancipation de tous les fils d'ouvriers ou d'employés en tant que classe, ce qui équivaldrait à un suicide politique.

A défaut, dès lors, de résoudre les problèmes, la direction générale s'interroge, ce qui est mieux que rien:

"Avons-nous vraiment réformé l'enseignement secondaire? Ou avons-nous simplement plaqué quelques idées nouvelles sur un système imperturbable? Pouvons-nous aller plus loin dans la démocratisation des études, sans modifier profondément des options essentielles?"⁴

La fin du mythe

Dès ce moment, le C.O. va être de plus en plus vivement mis en question. La fin de l'euphorie arrive, naît une crise de confiance à propos de la nouvelle institution, qui se manifeste bientôt par le dépôt d'une motion du Parti du travail, le 13 janvier 1968.

Entre autres points, le questionnaire de la motion porte sur "l'orientation des élèves en fonction de leur origine socio-professionnelle, sur la mobilité entre les sections et les retards scolaires".

Les études faites par la commission du Grand Conseil chargée d'étudier la motion du PdT démontreront scientifiquement et statistiquement ce que beaucoup avaient constaté empiriquement et que quelques-uns continuaient à vouloir ignorer par la grâce du fils d'ouvrier devenu médecin, par la magie de l'exception de la mobilité sociale individuelle confirmant la règle de la reproduction des classes sociales par l'école.

Devant ce constat du rapport très étroit entre l'origine sociale des élèves et leur plus ou moins grande réussite scolaire, la stratégie socialiste de la compensation des handicaps socio-culturels va redevenir plus vivace que jamais pour prendre désormais la forme de l'individualisation de l'enseignement.

C'est l'occasion pour la commission du Grand Conseil de parler pour la première fois d'une réforme de la réforme que constituait le C.O.:

"La politique scolaire suisse semble devoir s'orienter, à plus ou moins brève échéance vers (...) l'école polyvalente, qui groupe les élèves non par sections et filières, mais par niveaux, par disciplines à option, donc par orientation individuelle (...) Des

4. Cité par M.L. François et Ph. Schwed, p. 67.

combinaisons bien déterminées seraient exigées pour passer en division supérieure (au Collège ou au Gymnase). Ainsi nous pouvons espérer atteindre à un véritable enseignement à la carte!"⁵

Mai 68 et le C.O.

Le rapport de la commission du Grand Conseil sur le C.O. est discuté lors de la séance du 27 septembre 1969. C'est l'occasion pour M. Marco, le motionnaire du PdT, de tenir devant les députés un langage qu'on peut qualifier pour l'époque de révolutionnaire:

"[Le Parti du Travail] ne peut pas être d'accord avec les termes d'orientation générale du rapport [de la commission]: les principales racines du problème de l'enseignement sont ailleurs que dans l'enseignement proprement dit. Ils sont dans une division en classes de notre société et dire que c'est

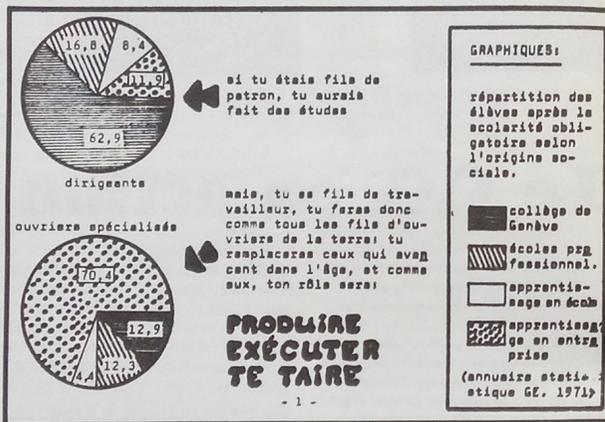
mativité de la culture scolaire, normativité la rendant facteur de reproduction des classes sociales et non d'émancipation des défavorisés".

Le Parti du travail, à travers son Groupe étudiant est embarqué dans cette "révolution culturelle". Dans le Parti, l'alerte sera bientôt résorbée et dès lors proche l'heure des scissions et de l'avènement d'embryons d'une nouvelle extrême-gauche.

Le motionnaire par exemple quittera bientôt le Parti communiste pour travailler à la construction du nouveau courant politique rendu possible par Mai 68.

La critique gauchiste dans une impasse

Depuis lors, la critique "gauchiste" de l'école est tombée dans le domaine public, sans pouvoir contribuer pourtant de façon décisive à la mise en crise de l'école capitaliste.



"l'inégalité du développement culturel des familles qui est la cause de certains problèmes de l'enseignement, c'est masquer le véritable lieu du problème. Ensuite, faire des demandes proposant aux syndicats d'agir, propositions qui me semblent un peu paternelles, c'est aussi masquer le véritable problème."⁶

Toute la force et toute l'impissance ultérieure de la critique du C.O. que fera l'extrême-gauche genevoise sont définies ici, dans la bouche du porte-parole du PdT. Gauchiste, le PdT? Non, mais ces propos s'expliquent peut-être par le fait qu'entre la date du dépôt de la motion Marco et du rapport de la commission chargée de l'étudier, s'est constitué un peu partout, dans les universités européennes, une critique plus ou moins radicale selon les pays, de la nor-

5. Cité par M.L. François et Ph. Schwed, pp. 89-90.

6. Cité par M.L. François et Ph. Schwed, p. 92.

de la situation et des contradictions concrètes de tous les utilisateurs de l'école reprenne le dessus dans l'extrême-gauche. On peut en trouver un indice par exemple dans le fait que les Temps Modernes publient un numéro de novembre 1974 sur le thème Normalisation de l'école - scolarisation de la société où l'analyse de l'institution scolaire est très développée.

L'analyse de l'institution elle-même plutôt que la réduction-subordination immédiate et permanente de ses potentialités politiques au développement des luttes ouvrières nous font espérer un renouveau des luttes dans le secteur de la formation, dont la crise en tout cas demeure quand elle ne s'approfondit pas.

Où commence le réformisme?

Mais jusqu'où ce retour au concret de l'institution scolaire doit-il aller? Doit-il par exemple porter aussi sur une analyse des nouvelles structures scolaires que les technocrates essaient tant bien que mal de mettre sur pied?

Faut-il engager des luttes contre la concrétisation des derniers projets de structures scolaires? Faut-il par exemple lutter contre la généralisation de la réforme II du Cycle.

Des luttes dans cette perspective ont-elles des chances d'aboutir ou ne peuvent-elles constituer que de plus ou moins glorieux barouds d'honneur des forces d'extrême-gauche?

Où bien une stratégie mettant en avant des revendications relatives à la généralisation à d'autres branches que le français des structures les moins anti-démocratiques (telles les classes dites hétérogènes⁷) de la réforme du C.O. peut-elle être prônée?

Peut-on aller plus loin et demander, en lieu et place de l'inefficace stratégie social-démocrate de l'éducation compensatoire, la création de classes à effectifs très réduits (par exemple de 10 à 12 élèves) dans les matières qui font quasiment toute la sélection, comme les mathématiques et l'allemand. Ou bien ceci ne serait-il qu'une version renouvelée du réformisme-écran de fumée?

Personne ne peut plus refuser aujourd'hui de telles demandes au nom du manque d'enseignants.

Quant à l'argument du "manque de crédits, surtout à l'heure actuelle" pour faire de telles réformes, il apparaît d'emblée comme conservateur et politiquement orienté.

Si, comme on l'entend beaucoup dire un peu partout ces derniers temps, le seul véritable moyen de lutter contre l'inflation, c'est de lutter contre les inégalités sociales on voit que le manque de crédit pour l'école ne pourrait en aucun cas constituer une riposte à la revendication d'une diminution massive des effectifs dans certaines matières.

Il est même concevable que, clarifié de la sorte, le débat politique sur la réforme scolaire, redevenne mieux polarisé entre les divers courants de la gauche contre la droite.

Tout ce qui précède suppose bien sûr

que l'extrême-gauche s'intéresse à nouveau aux réformes scolaires.

La riposte du C.O. à son échec

Mais revenons aux suites de la commission Marco. Depuis 1969, elle avait inscrit à son programme la réforme du C.O. et esquissé son cadre.

La réforme II, le CO², comme nous l'appelons pour faire court et prévenir de sa toxicité, allait désormais être au cœur des préoccupations de la direction du C.O.

Les gens avaient cru l'école publique facteur d'égalisation des conditions, ils la découvraient maintenant discriminatoire, découverte explosive, fissure dans le mythe patiemment construit dans les années 50, de la fin des classes et des idéologies, fissure à colmater sitôt apparue. Sait-on jamais par où rentrent les vieux démons de la politique, de la lutte des classes et des idéologies?

En effet, le bilan auquel les questions de la motion Marco aboutit est rude, malgré la prodigieuse débauche d'énergie mise dans "la gestion de l'innovation", comme disent les technocrates, pour "créer de nouvelles formes de contacts avec la famille, rénover - à défaut de programmes imposés - les méthodes d'enseignement, de restituer à une école dite de culture générale le impératif de cette mission, de développer chez

PRINCIPES DE BASE ET QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU C.O.

Les deux principes caractéristiques du C.O. sont les suivants:

1) Tous les élèves promus de 6ème primaire (à onze ans révolus) entrent dans l'enseignement secondaire.

2) Ils sont l'objet au cours des trois ans du Cycle d'Orientation d'une sélection continue permettant de les distribuer dans diverses sections hiérarchisées (latino-scientifique, moderne, générale, pratique) et débouchant sur des écoles également hiérarchisées, présageant de la hiérarchie socio-professionnelle. Il s'agit des collèges (ou gymnases), des écoles commerciales, techniques ou professionnelles ou encore d'apprentissages chez des patrons, avec deux demi-journées seulement de cours par semaine.

Second principe du C.O. que son directeur formulait, lui, en 1967 pudiquement ou de façon mystifiante comme suit:

[des élèves promus de 6ème primaire] "bénéficient au cours des trois ans du Cycle d'Orientation d'une orientation continue permettant leur entrée dans les écoles gymnastiques, techniques ou professionnelles, ou dans les apprentissages."¹

Les instruments privilégiés de cette sélection sont les épreuves communes, auxquelles sont astreints régulièrement et simultanément tous les élèves du C.O. en vue de leur classification les uns par rapport aux autres.

Dans les termes officiels, ces épreuves "entre tous les élèves du C.O. permettent des comparaisons indispensables" et "visent à contrôler la bonne orientation des élèves".²

Dans son principe, le C.O. se veut plus démocratique que le système précédent parce que des transferts y sont possibles d'une section à une autre.

Ces transferts sont une innovation du C.O. qui en a entraîné une autre: celle des classes dites de rattrapage pour aider les élèves transférés à combler leur retard sur la nouvelle section dans laquelle ils entrent en cours d'année, aide décidée "car le but du Cycle consiste avant tout à déceler les vocations égarées ou qui hésitent à s'exprimer et non pas seulement à ordonner des passages dans le sens régressif des sections".³

Classes d'appui et études surveillées sont deux autres institutions mises sur pied par le C.O. hors des heures de cours habituelles, pour aider les élèves de "milieux socio-culturels défavorisés" comme on dit, tels ceux qui ne peuvent pas faire leurs devoirs à domicile dans de bonnes conditions.

1. Cité par M.-L. François et Ph. Schwed dans leur histoire du C.O. p. 9 du Cahier No 1, de la CEPCCO.

2. ibid pp. 8-9.

3. Le directeur du C.O. cité ibid p. 10.

l'individu des qualités jugées jusque-là secondaires."⁸

Voyons dans quels termes l'échec est officiellement admis par M.L. François et Ph. Schwed dans leur histoire du C.O. entre 1962 et 1969.

On se souvient que, dès l'origine, les socialistes avaient consenti à la droite, dans la mise sur pied du C.O., des concessions majeures sur la formation décriée sacrée des élites. C'est ce que rappellent très à propos les auteurs, pour conclure ensuite leur étude comme suit:

"La vérité oblige à dire que, pour offrir à tous les élèves, sans distinction aucune, la possibilité de suivre les études conformes à leurs goûts, ou à leurs aptitudes spécifiques, il aurait fallu abandonner les principes qui, des siècles durant, ont régi l'enseignement. Ceux-ci se résument en bref

7. Ces classes hétérogènes sont des classes dans lesquelles "coexistent" des élèves habituellement répartis dans des sections différentes. Ces classes n'existent que pour l'enseignement du français, auquel il n'est de toute façon plus possible, depuis la critique de la sélectivité du modèle culturel scolaire dominant, de faire remplir un rôle de sélectionneur. Aussi "l'objectivité" de la sélection revêt-elle aujourd'hui de nouveaux masques: les mathématiques et l'allemand.

8. M.L. François et Ph. Schwed, Cahier No 2 p. 108.

a sélectionner une élite plus ou moins polyvalente. Le C.O. n'a pas échappé (...) à cette règle immuable. Bien au contraire, la volonté de sélection a fixé les normes qui président à l'entrée et à la sortie du Cycle! (...)

Un remède réside sans nul doute dans le système des cours à niveaux et à option (...) Il n'y a d'ailleurs là rien de très original: déjà la Grande-Bretagne, la Suède ou l'Allemagne de l'Ouest ont introduit ces structures nouvelles dans certaines écoles. Il est certain toutefois que niveaux et options contribueront à résoudre une part de nos problèmes, et sans doute permettront-ils une orientation continue plus digne de ce nom et une démocratisation des études plus poussées.

Mais le problème d'une véritable orientation et d'une véritable démocratisation reste aujourd'hui entièrement posé.

Un souci certain d'égalité a inspiré bon nombre de mesures que le Cycle a instaurées depuis sa création, mais il serait illusoire d'imaginer qu'elles puissent à elles seules infléchir la réforme dans la direction du double idéal relevé plus haut. La question à résoudre se situe d'ailleurs à un autre niveau: une réforme du système scolaire est-elle à même d'introduire l'égalité sociale?

Force est de répondre par la négative. D'abord, parce que l'école, reflet de la société, est aussi le lieu où apparaît l'absence d'égalité des conditions. A l'inégalité des professions, des situations sociales futures répond ici l'inégalité des niveaux éducatifs qui y conduisent — et ceci détermine une hiérarchisation inévitable entre les sections. Ensuite, parce que l'égalité des chances cette fois est définitivement compromise avant même le début du Cycle. A niveau d'intelligence égal, le niveau scolaire des élèves, à la fin de l'école primaire, est en rapport étroit avec le niveau socio-culturel de leurs parents. Le C.O. ne fait donc plus que sanctionner l'inégalité sociale.

Ainsi, aux deux extrémités de notre école, l'inégalité l'emporte. Demander dès lors au Cycle de faire régner l'égalité, c'est pure utopie: tout au plus peut-il tendre à appliquer un peu de justice. Et c'est bien dans cette direction que l'avenir doit nous pousser...

Vers la fin de la fuite en avant

Ce qui frappe dans cette conclusion, c'est tout d'abord, qu'avant même l'expérimentation des classes à niveaux et à options tendant à réformer le Cycle, elle en annonce les limites que les résultats effectifs vérifient.

Ce qui frappe ensuite, c'est la nature dérisoire de la fuite en avant imaginée: "Appliquer un peu de justice": si les "gauchistes" sont peut-être dans l'impasse dans leur critique de l'école, il ne semble pas, à la lecture de perspectives aussi minimalistes, que la social-démocratie se porte mieux.

Ce minimalisme politique est l'envers de la médaille de la stratégie électoraliste d'un Parti socialiste, complètement coupé

de la classe ouvrière, de la dynamique révolutionnaire des contradictions de cette classe, et ayant abandonné au sem de celle-ci tout travail d'explication de la fonction de l'institution scolaire.

Dans ces conditions, les socio-démocrates deviennent alors nécessairement, plus que jamais, les otages de la bourgeoisie. Sans travail non-électorale avec la classe ouvrière, syndiquée et non syndiquée, dans et hors des partis, il n'existe aucun espoir pour les socialistes d'être jamais autre chose que des otages cautionnant une politique qui produit toujours l'inverse de leurs aspirations.

Et aujourd'hui, pour le PS, la situation est beaucoup plus grave qu'il y a quelques années, car ce n'est plus seulement le C.O. qui a échoué mais également sa réforme.

En outre, le fait que nous entrons dans une nouvelle conjoncture économique générale a dès maintenant des effets perceptibles dans le secteur de l'éducation et notamment celui de couper l'herbe sous les pieds des socialistes.

Il y avait de l'argent et une volonté politique pour faire le C.O. L'un et l'autre sont beaucoup moins disponibles pour la réforme II. Les mythes socio-démocrates s'écroulent et l'école genevoise est entrée dans la zone des tempêtes.

L'opposition à un tournant

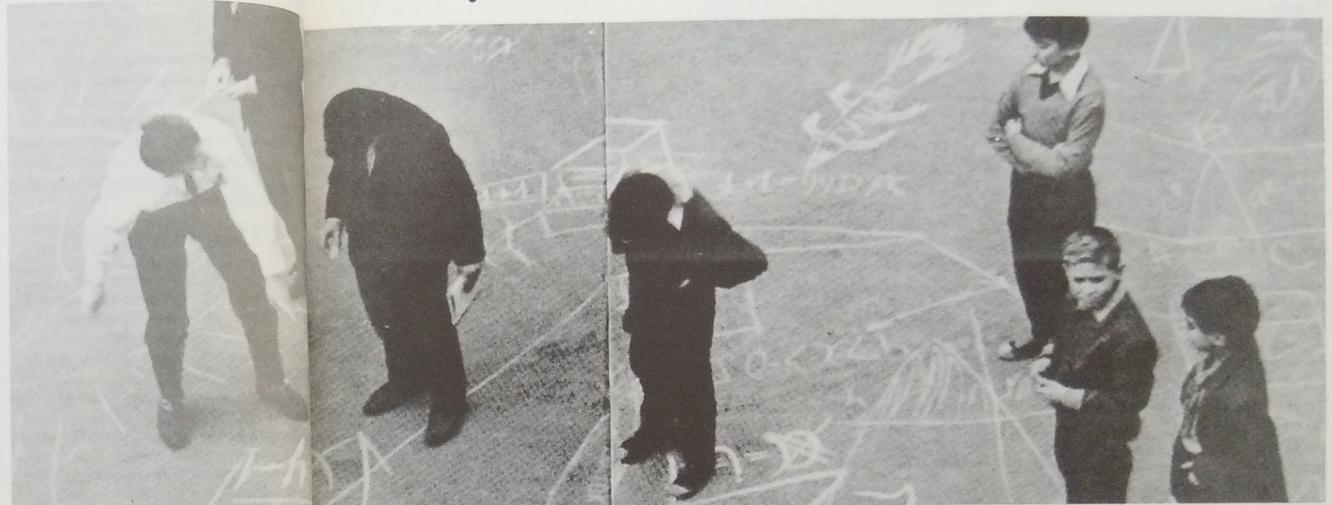
Dans ces conditions, une recomposition de l'opposition à l'école capitaliste nous paraît possible à condition qu'un débat approfondi s'ouvre entre "gauchistes" de diverses tendances, socio-démocrates en crise et révisionnistes éventuellement. Ce débat n'aurait de sens, bien sûr, que si chacun concevait de ne pas coucher sur des positions de moins en moins propres à s'opposer de façon offensive aux projets de la grande bourgeoisie monopoliste.

La riposte de la gauche, pour être menée, avec succès, doit être entreprise dans des structures permettant de réfléchir dialectiquement, simultanément à l'évolution des différents niveaux (enfantin, primaire, secondaire, etc.) d'enseignement, car le projet technocratique porte de plus en plus son attention sur d'autres niveaux que le Cycle moyen, ainsi sur les maternelles en France, par exemple, ou sur les écoles moyennes, témoin la création à Genève d'une Ecole de Culture Générale (cf. *Tout va bien No 1*) entre le C.O. et le Collège.

L'articulation reste à trouver entre cette lutte sur les réformes et la détérioration massive des conditions de travail des enseignants. Cette articulation nous paraît vitale à la fois contre toute régression vers le pédagogisme spontané de beaucoup d'enseignants ("Il n'y a pas de rapport entre la pédagogie et la politique") et le néo-corporatisme de gauche toujours tentant chez les enseignants même progressistes.

Le syndicat VPOD peut-il être le lieu de cette articulation? La question reste ouverte. La preuve n'en a pas encore été administrée.

C.O. et C.O.2, dangereux tous les deux



Des emprunts successifs

Dès 1969, lorsqu'il apparut clairement que le Cycle d'Orientation ne modifiait pas fondamentalement le fait de la reproduction des classes sociales par l'école, le recours de tous ceux qui prétendaient démocratiser les études fut de loger vers des lieux où d'autres structures scolaires avaient été créées pour succéder à des écoles sur lesquelles le Cycle d'Orientation avait déjà été calqué.

Mises en service avant le C.O., ces écoles furent aussi en crise avant lui et un nouveau type d'institution a depuis lors été expérimenté dans les pays qui connurent jadis l'équivalent du C.O.

Il est à relever que ces expériences sont les plus avancées dans trois pays, l'Allemagne, l'Angleterre et la Suède, caractérisés tous trois par une puissante social-démocratie.

Depuis 1962, c'est sur ces pays que le canton de Genève modèle, en l'adaptant, son système d'éducation.

Gesamtschulen (Allemagne), *comprehensive schools* (Angleterre) ou encore *Grunds kolan* (Suède) sont ainsi à l'origine de "l'école globale intégrée" de la social-démocratie genevoise.

En Suède en tout cas, le dernier-né des systèmes scolaires n'a mis fin ni au malaise des élèves ni à la reproduction des classes sociales par l'école, au contraire. Il semble que les bilans allemands ou anglais ne soient guère plus optimistes.

A l'heure même de ces déroutants constats, Genève a pourtant décidé de réformer

le Cycle d'Orientation dans l'esprit des modèles précités. Réformisme et bourgeoisie obligent.

Les caractéristiques de l'école globale intégrée par laquelle les autorités scolaires genevoises cherchent, avec une détermination changeante, à remplacer les actuels Cycles d'Orientation, sont au nombre de deux: 1) introduction d'un tronc commun 2) développement d'un enseignement dit "à niveaux et à options".

Tronc commun d'un semestre au début de la 7ème:

les enfants d'ouvriers sciés à la base

Voici le premier bilan que fait de cette innovation un chercheur du Centre de recherches psycho-pédagogiques du Cycle d'Orientation, pas soupçonné de "gauchisme", dans un document officiel¹:

"Nous nous sommes demandé si cette période d'observation apporte des modifications par rapport à l'orientation qui aurait pu être faite au début de la 7ème sur la base des informations dont [nous disposons alors traditionnellement] sur les élèves² (...)

Nous nous sommes (...) demandé si des élèves qui auraient été inscrits [dans le Cycle traditionnel] en section gymnasiale (latino-scientifique), avaient tous au début du 2ème semestre un "profil gymnasial"³, c'est-à-dire un niveau I en allemand et en mathématiques, et si les autres avaient tous un profil non gymnasial (au moins un niveau autre que I).

Nous voulions savoir si la période d'observation permettait d'orienter un plus grand nombre d'élèves dans les filières de type

gymnasial et si elle déterminait un grand nombre de "réorientations" par rapport à l'orientation théorique de début d'année (...)

[D'après les recherches statistiques⁴ comparant] l'orientation (théorique) de début d'année et celle (effective) du début du 2ème semestre (...), la période d'observation ne semble pas augmenter la proportion d'élèves orientés dans une voie gymnasiale: 90 élèves (= 55,9%) auraient pu s'inscrire [dans le Cycle d'Orientation traditionnel] en section latino-scientifique, en début d'année; 89 élèves (= 55,3%) ont effectivement un profil gymnasial au début du semestre suivant. D'autre part, la proportion de réorientation virtuellement provoquées par l'observation du tronc commun est (...) probablement de l'ordre de 5%.

Les changements d'orientation apportés par le premier semestre paraissent donc de faible importance si l'on considère la dichotomie gymnasien/non-gymnasien. Les facteurs qui influent sur la réussite scolaire en 6ème (connaissances, aptitudes, attitudes, milieu familial, par exemple) continuent certainement à agir dans le même sens en 7ème et peut-être même renforcent leur effet; il n'y a par conséquent pas de raison que le tronc commun provoque de grands bouleversements.⁵

Et pas de raisons, à moins de miracles plus de notre époque, que la prolongation du tronc commun, avec les mêmes normes scolaires de sélection, redistribue les cartes. Une telle proposition de prolongation du tronc commun se heurterait d'ailleurs à un refus politique de la droite, qui y verrait le raccourcissement du temps de formation de ses chères "élites".

"Enseignement à niveaux et à options" et démocratisation des études

L'autre innovation de l'école globale est l'enseignement "à niveaux et à options". Ce système permet qu'un élève fort en maths, mais cloche en allemand puisse suivre un cours de niveau I en maths, c'est-à-dire un cours réputé difficile et un cours de niveau II en allemand, c'est-à-dire un cours réputé facile, ou l'inverse. Cet élève fort en maths

1. Daniel Bain, *Analyse de quelques aspects et résultats de la réforme II (Budé 7ème, 1972-1973)*, Centre de recherches psycho-pédagogiques du Cycle d'Orientation (CRPP), février 1974.

2. a) Leurs moyennes annuelles de 6ème primaire dans les branches de passage (orthographe, composition, grammaire et arithmétique); b) leurs résultats aux épreuves communes de l'école primaire en orthographe, grammaire et arithmétique; c) leurs performances aux tests psychologiques passés en 6ème et au test de raisonnement numérique; d) leur âge et leur éventuel retard scolaire; e) leur origine sociale: niveau socio-professionnel du répondant.

3. Dans le nouveau système, à 15 ans, les élèves ne sortent plus du Cycle en grands groupes indifférenciés, de telle ou telle section, mais se retrouvent au contraire divisés en un grand nombre de "profils de sortie" qui ne tardent pas à devenir, après le C.O., profil d'ouvrier, de PDG ou encore de petit-bourgeois radicalisable, avec ou sans jeu de mot sur profil, selon que vous croyez ou non sur leur condition sociale marquée aussi la phononnie des gens et pas seulement leur porte-monnaie...

4. Pour la méthode et les résultats détaillés, cf. op. cit. pp. 28-29.

5. *ibid* pp. 27-30.

suivra son cours de maths en niveau I et choisira une option (un ensemble de disciplines) scientifique, l'équivalent de l'ancien- nement scientifique du Cycle traditionnel, les forts en langues suivant une option langues.

Le système permet donc d'individualiser l'enseignement en tenant mieux compte des capacités de chaque élève. Au lieu de refuser à un élève de suivre un cours de maths difficile parce qu'il est cloche en allemand, le Cycle réformé lui donne maintenant cette possibilité.

Mais alors, direz-vous, en critiquant cette réforme, vous vous montrez catastrophiste. Vous ne voulez pas développer au maximum les potentialités de chacun.

Réfléchissons à cette objection et, comme à propos des transferts dans le Cycle traditionnel, demandons-nous combien d'élèves sont concernés par cette possibilité d'étudier par exemple les maths et l'allemand à des niveaux différents et quelles sont les conséquences de cette nouvelle perspective.

Laissons encore une fois à Daniel Bain le soin de poser cette question et d'y répondre:

Les élèves profitent-ils de la plus grande souplesse des structures? Le système de "déclassement" semble fonctionner, puisque environ deux cinquièmes des élèves ont un profil de niveaux (mathématiques et allemand) hétérogène, ce qui signifie qu'ils peuvent étudier l'une des deux branches à un niveau supérieur à l'autre, alors que dans le système des sections, le niveau d'étude dans toutes les disciplines dépend de la branche (principale) la plus faible. D'autre part, la réforme permet à un nombre un peu plus grand d'élèves d'étudier l'allemand et la mathématique à un niveau plus élevé, sans toutefois qu'on puisse en conclure sans autre à une augmentation globale, actuelle ou future, des capacités des enfants dans ces branches".⁶

Les élèves utilisent donc le déclassement sans qu'on puisse conclure à une augmentation des capacités des enfants en maths et en allemand. Qu'est-ce à dire? Abordant par un autre biais la question des conséquences de l'introduction de l'enseignement à niveaux et à options dans la réforme II, Bain précise lui-même ce flou, et, ce faisant, ramène à leurs justes proportions les repercussions des nouvelles structures sur la progression des élèves, c'est-à-dire sur leur sélection à la fin du Cycle. L'auteur intitule ce paragraphe de sa recherche: "L'effet différentiel des niveaux sur la progression des élèves au 2ème semestre" [du 7ème degré] à Budé"⁸ [nom du C.O. expérimental réformé].

Il donne ensuite les informations suivantes qui sont on ne peut plus limpides quant à la sélectivité du nouveau système:

"L'introduction de niveaux [a pour objectif] de fournir un enseignement compensatoire aux plus faibles pour qu'ils rattrapent au moins partiellement leurs camarades (...). C'est cet objectif que la réforme sem-

a pris un certain nombre de mesures destinées à favoriser le rattrapage des plus faibles: elle a accordé une heure hebdomadaire de plus aux niveaux II (...), leur a attribué les maîtres les plus expérimentés et a restreint leurs effectifs. Nous avons voulu vérifier quelle était l'efficacité de ces mesures. Nous pouvions poser trois hypothèses, compte tenu des performances à la fin du 1er semestre:

- a) les élèves des niveaux inférieurs progressent mieux que ceux du niveau I, grâce aux avantages cités ci-dessus;
- b) les progrès des niveaux supérieur et inférieur sont équivalents: les mesures prises ne permettent que de compenser la différence d'aptitudes et de motivation entre les deux groupes;
- c) les progrès sont plus importants dans le niveau I, la supériorité de ces élèves sur le plan des aptitudes, la stimulation et la motivation régnant dans ce groupe l'emportant sur les avantages mentionnés plus haut.

L'analyse (...) tend à confirmer l'hypothèse c): compte tenu de leur niveau en mathématiques à la fin du 1er semestre (janvier 1973), en allemand et encore plus nettement en mathématiques, les élèves du niveau I progressent, en moyenne, mieux que leurs camarades de niveau II ou II allégé.⁹ Mais le phénomène n'est pas particulier à Budé: il semble un effet de la différenciation en général, puisque nous l'avons déjà constaté dans une étude antérieure sur l'ensemble du C.O. (...)

Nous avons déjà essayé d'expliquer ce phénomène par des différences de stimulation et de motivation régnant dans les groupes supérieurs et inférieurs.

Au moment de l'orientation dans les niveaux (ou les sections), les plus faibles pourraient bien être saisis d'un sentiment de découragement et de dévalorisation. Ils sont séparés de la majorité de leurs camarades de classe (groupe de base) par l'allemand ou les mathématiques. Jusqu'ici, leur médiocrité dans ces branches n'était indiquée que par leurs notes, connues d'un petit nombre de personnes, alors que maintenant un indice structurel, l'appartenance à un niveau, les désigne clairement à tous comme des élèves ayant des difficultés ou ayant besoin d'un régime spécial (...).

Il faut cependant nuancer ces conclusions, dit Bain, qui explique alors que la méthode statistique utilisée ne rend pas compte du fait que "les deux groupes ont progressé, les niveaux inférieurs comme le supérieur; les élèves ont profité de l'enseignement et notamment, dans les niveaux II et II allégé, des avantages qui leur étaient offerts; mais compte tenu des résultats du début du semes-

6. ibid pp 85-86.

7. Lisez: la conséquence ou la répercussion.

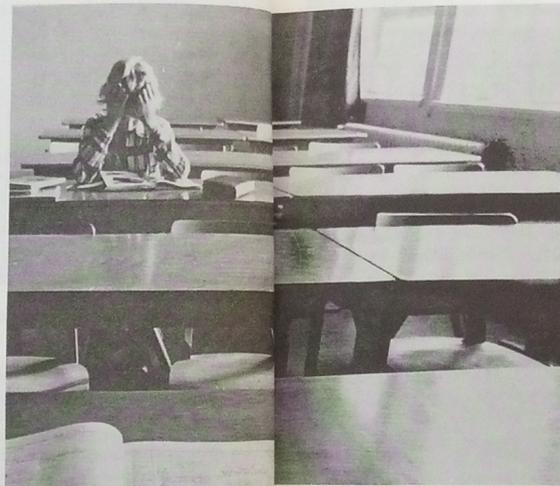
8. En effet, c'est sur le 2ème semestre que les conséquences du système à niveaux et à options peuvent être mesurées, puisque pendant le 1er semestre, en 7ème, les élèves sont regroupés en un tronçonnage...

tre, les progrès enregistrés dans le niveau ont été en moyenne plus importants que dans les autres groupes."

"La moindre des choses"

Devant un constat aussi désolant pour la capacité du CO₂ à "démocratiser les études" Bain trouve la parade de toujours: il faut réformer l'école primaire, ou même avant elle. Et Bain d'annoncer en même temps cette nécessité et l'échec des expériences allant dans ce sens:

"Si les problèmes sont aussi difficiles à résoudre, c'est qu'à l'entrée au C.O., on constate déjà d'assez grandes différences dans les niveaux d'aptitudes et de connais-



Les joies de l'individualisation capitaliste de l'enseignement.

sances des élèves; des mesures compensatoires seraient nécessaires bien avant le cycle secondaire. Mais les efforts développés dans ce sens à l'étranger (le projet Head Start aux USA) donnent des résultats qui peuvent paraître décevants: ils montrent que l'école ne peut pas annuler des inégalités qui sont déterminées génétiquement et socialement."

Et M. Bain d'assigner à l'école, en désespoir de cause pour un "démocratiser des études", une tâche bien modeste qui permettra à beaucoup de gens de comprendre enfin que la démocratisation de la société par l'école, ce qu'on a appelé "la démocratisation des études", est un mythe inventé à des fins politiques multiples:

"Toutefois, [l'école] peut au moins éviter de les accentuer ou de les cristalliser par des orientations irréversibles, ce qui justifie les mesures déjà prises (horaire, effectif, enseignants) et la recherche de solutions encore plus efficaces, malgré les obstacles mentionnés."¹⁰

Qu'après avoir prétendu si longtemps détruire les inégalités, l'école se donne maintenant...

CO-CO₂: du pareil au même

En guise de conclusion à son étude, avant les espoirs finaux rituellement placés dans l'avènement d'une nouvelle pédagogie, Bain synthétise toutes ses comparaisons entre le C.O. et le CO₂ en une question et une réponse qu'on aimerait voir devenir célèbres et partout à même, dans les têtes, de faire disparaître les faux espoirs toujours placés par tant de gens dans la dernière réforme scolaire apparue au ciel de la pédagogie:

"Le système réformé permet-il d'atténuer l'influence du niveau social sur la réussite et l'orientation scolaires?"

Compte tenu de l'effet du niveau social sur la réussite des élèves avant le C.O., nous

améliorier l'intégration idéologique en brouillant les identités socio-culturelles.

En effet, l'école à la fois reproduit les classes sociales et invite, dans des structures toujours plus individualisées, dominants et dominés à collaborer, à coexister dans le respect réciproque de leur différence qu'elle donne comme déterminées de toute éternité, par le destin ou la génétique, ce qui revient au même.

Ce dont il ne peut jamais être question, dans la réforme de l'école capitaliste, c'est de la lutte des classes scolaires et sociales et de la remise en cause de la division sociale du travail scolaire et productif.

Même ou surtout quand l'innovation est gérée par des socialistes réformistes...

CO₂ et intégration idéologique: apprendre à collaborer toujours mieux

Sur le fait que la réforme recherchait et permet une intégration idéologique supérieure, ce n'est pas Bain qui nous démentira, lui qui écrit à ce propos:

"Il apparaît donc qu'en 7ème, l'objectif d'intégration sociale¹² (...) est atteint par le nouveau système (...) et que cet objectif reste inaccessible au C.O. traditionnel, du fait même de sa structure.

Il est évident [que si au moment de l'évaluation proprement dite de l'ensemble de la réforme, cet objectif était] jugé primordial, la supériorité de l'école réformée sur le plan de l'intégration sociale pourrait faire accepter d'éventuels déficits dans d'autres domaines".¹³

On saura bientôt (la question de la généralisation de la réforme II doit être discutée en 1975) si la fraction de la bourgeoisie genevoise, dont l'avenir est lié à un capitalisme moderne, estime qu'elle a intérêt à payer le coût relativement élevé du fonctionnement des nouvelles structures scolaires.

On saura si cette aile de la bourgeoisie considère, contre sa fraction rétrograde, qu'il lui faut renforcer l'intégration idéologique à l'école comme la paix du travail ou si elle a calculé que le coût social de la désintégration scolaire ou sociale est moins élevé, pour elle, que celui de l'intégration.

Tous ceux qui veulent démocratiser la société n'ont pas à prendre parti, vu les termes actuels des oppositions à propos de la réforme II.

Ils n'ont pas à s'engager dans le dénouement de cette contradiction secondaire.

10. ibid pp 44-50.

11. ibid p. 86.

12. "On a justifié l'introduction de classes hétérogènes dans les structures prévues par la Réforme II en se référant à un objectif d'intégration sociale: elles devraient permettre à des enfants de catégories (sociales ou scolaires) différentes de collaborer dans leur travail scolaire comme leurs loisis. La structure même de la classe hétérogène offre la possibilité matérielle de cet apprentissage à la collo-

Droit à la différence et division sociale du travail

Dans l'opposition à la stratégie technocratique d'individualisation sur-sélective de l'enseignement, et d'allongement des études (également sur-sélectif) à leurs deux bouts (écoles maternelles et formation permanente), l'élaboration et la concrétisation dans les écoles et hors d'elles, d'un droit à la différence socio-culturelle en prise sur la division sociale du travail, nous paraissent pouvoir constituer une réponse offensive des forces progressistes.

Pour les technocrates, en effet, dans l'individualisation de l'enseignement comme dans l'allongement des études, ce qui est décisif, c'est la préservation de l'ensemble des normes scolaires, transposition des normes sociales permettant la perpétuation de la division sociale du travail.

Ces normes ne sont d'ailleurs pas seulement les éléments constitutifs d'une normalité passive, elles sont aussi l'instrument actif d'une normalisation pacificatrice. Pax Americana.

Une stratégie qui pourrait peut-être enrayer le projet technocratique serait celle qui consisterait, pour les forces progressistes, à ne plus se braquer uniquement sur la dénonciation de la sélection scolaire ou des inculcations idéologiques, explicites ou implicites, de l'institution, mais plutôt à promouvoir l'autonomie, la différence, la structuration des différences des usagers dominés, dans des groupes et sur des thèmes inhabituels, a-normaux.

Sans cela, la scolarité et la scolarisation vont continuer à envahir toujours plus la vie de toujours plus de gens sans changer en quoi que ce soit les rapports sociaux.

La stratégie réformiste, sociale-démocrate, en matière d'éducation comme dans d'autres, c'est seulement de revendiquer de la part de l'Etat assez d'argent pour pouvoir confronter de plus en plus de personnes, de plus en plus longtemps et de plus en plus individuellement, aux normes de la grande bourgeoisie monopoliste.

Cette stratégie nous paraît absolument désespérée et assurément incapable d'arrêter la normalisation du monde par les grandes sociétés américaines dites multinationales. ■

Nous avons emprunté de façon plus ou moins directe un très grand nombre d'informations et de citations, voire le trame de certains articles à cinq textes officiels publiés dans le cadre du C.O. Il s'agit de:

1) Mario-LAURE FRANÇOIS et Philippe SCHWELB, Le Cycle d'Orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962. Genève, décembre 1968. Cahier No 1 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO).
2) Mario-LAURE FRANÇOIS et Philippe SCHWELB, Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969. Genève, juin 1971. Cahier No 2 de la CEPCO.
3) Mario-LAURE FRANÇOIS et Philippe SCHWELB, Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. D'une réforme, l'autre 1969-1973. Genève, novembre 1973. Cahier No 3 de la CEPCO.
4) Daniel BAIN et Philippe FERRENOUD, Sélection scolaire et sélection sociale. Etude de la répartition des catégories socio-professionnelles dans les sections du Cycle d'Orientation genevois. Centre de recherches psycho-pédagogiques du Cycle d'Orientation (CRPP), Genève, réédition janvier 1971.
5) Daniel BAIN, Analyse de quelques aspects et résultats de la réforme II (Budé 7ème 1972-1973) CRPP février 1974.

L'étude critique de ces documents nous paraît essentielle pour la compréhension de l'histoire du Cycle d'Orientation, de ses origines à nos jours.

● A la fin du XVIII^e siècle déjà, l'école a pour fonction de qualifier la force de travail et de se réformer en conséquence des modifications de l'organisation du travail, de sa division sociale.

Elle a aussi pour fonction de faire interioriser aux enfants la nature des institutions politique de l'Etat auquel ils prendront part, inégalement, comme adultes et de leur inculquer la forme et le contenu du système de valeur (ici la Religion protestante) de la classe au pouvoir. Inculcation idéologique que de Saussure souhaite exempte de dogmatisme, afin qu'elle opère effectivement l'intégration idéologique explicite recherchée.

L'école publique a aussi déjà pour but d'apprendre aux enfants des dominants et à ceux des dominés à se considérer comme égaux en droit, malgré leur inégalité de fait. L'école effectue ainsi dans ses classes un travail de naturalisation, brouillage et finalement légitimation des inégalités sociales.

Ce travail de brouillage des inégalités, des différences, se faisait, alors comme aujourd'hui, dans les institutions mêmes de leur conservation. Proclamer l'égalité au niveau explicite, dans le temps et le lieu même où, par l'implicite, on les reproduit, tel est le double jeu constitutif de l'institution scolaire.

C'est le rôle de toujours du dominant de faire croire au dominé qu'il (le dominant ou le dominé) est comme lui (le dominé ou le dominant).

Cette intégration idéologique est une condition décisive de la conservation du pouvoir par celui qui le possède.

A l'appui et comme illustration de tout ce qui précède, un texte d'Horace-Bénédict de Saussure extrait de l'introduction à son *Projet de réforme pour le Collège* publié en 1774:

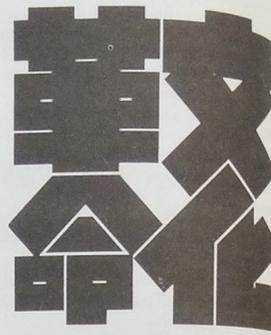
"Un Etat jouirait de toute la stabilité et de toute la tranquillité que peut lui procurer sa Constitution intérieure, si l'éducation tendait à préparer les enfants et à disposer leurs esprits au Gouvernement sous lequel ils doivent vivre. Car les impressions gravées dans le premier âge ne s'effacent plus ensuite; et les enfants parvenus à l'âge viril se conduisent en tout d'après les principes, les préjugés et les passions que leur a inspirés leur éducation première.

Mais s'il y avait un Etat qui eut un besoin plus pressant de veiller sur l'éducation, ce serait celui où les opinions et le genre de vie d'une partie considérable de ses Membres seraient en contradiction avec l'Esprit du Gouvernement. Une telle contradiction produit toujours des mécontentements, des haines publiques et particulières, une défiance générale, des embarras et des choix dangereux dans l'Administration; et c'est à l'éducation seule qu'il appartient de réformer ces abus. Ainsi dans une République telle que la nôtre, il faut une éducation qui donne à toute la jeunesse l'amour de la Patrie, l'unité d'intérêts, et l'esprit d'égalité que suppose et qu'exige la nature de notre Gouvernement (...)

Dans l'éducation publique (...) tout parle aux enfants de leur Patrie, tout la présente à leurs yeux, c'est elle qui les instruit, c'est elle qui les gouverne, c'est à elle qu'ils doivent la vie ou du moins le développement de leurs facultés intellectuelles et morales. Traités avec l'égalité la plus parfaite, ils s'accoutument à se regarder comme frères, comme enfants d'une mère commune (...).

On dit que les enfants destinés aux arts et au commerce, qui font pourtant la plus nombreuse et la plus utile partie de notre Ville, n'en retirent aucune utilité (...) On dit encore [et c'est] plus grave, que dans tout ce Collège, il n'y a aucune institution dont le but direct soit de former les mœurs de la Jeunesse, et de lui inspirer la vertu, l'honneur, le courage, l'amour de la Patrie; car si on lui enseigne la Religion et la Morale Chrétienne, c'est de manière à charger sa mémoire d'explications et de préceptes plutôt qu'à embraser son âme d'enthousiasme pour la vertu (...).

Mais en mettant à part cette honte, est-il du bon ordre qu'il soit nécessaire d'être riche pour donner à ses enfants une éducation supportable? Et dans une République, où le plus grand nombre participe à la Souveraineté, faut-il que ce plus grand nombre soit dévoué à une éducation défectueuse? Ceux qui peuvent payer l'éducation de leurs enfants, comment suppléent-ils au ressort de l'émulation et à la douceur des relations durables que produisent des études communes? Et la République, où trouvera-t-elle ce noble esprit d'égalité, ces liaisons entre Citoyens de différents états, cet apprentissage de la vie civile, précieux effets d'une éducation égale et commune? De petits Messieurs élevés délicatement dans la maison paternelle par un Précepteur, qu'on décorera bientôt du titre de Gouverneur, croyant savoir tout ce qu'on a voulu leur enseigner, et mesurant leur importance au prix qu'a coûté leur éducation, sauront-ils voir leurs égaux dans des Citoyens écoliers d'un Collège défectueux, et fréquenté seulement par les gens les plus pauvres? ... Les Monarques aiment à étaler leur magnificence dans ces grands ouvrages de l'art qui flattent leur amour-propre, et qui en imposent au peuple en présentant à ses yeux l'image de la puissance de ses Maîtres. Mais les Républiques doivent se distinguer par des établissements d'une utilité générale, afin que les citoyens ne voient dans leur Patrie qu'une mère tendre et impartiale qui s'occupe uniquement du bien de tous ses enfants. C'est à nous de donner l'exemple de la Réforme des Collèges, à nous dont l'heureuse liberté permet et demande même les lumières que répand une bonne éducation".



DICTATURE DU PROLETARIAT EN CHINE ? PRIMAT DU POLITIQUE ET DE L'IDEOLOGIQUE LE PARTI ET LES MASSES LA REVOLUTION CULTURELLE ET LE MOUVEMENT
QUE FAIRE

Les principes

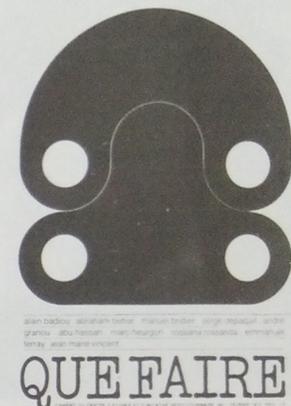
"Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur"... "C'est la contrainte qui est paralysante".

Ces deux constatations, que Célestin FREINET classait parmi les invariants pédagogiques, pourraient être reprises par les tenants de la pédagogie institutionnelle. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'un refus de se soumettre aux impératifs de l'organisation scolaire officielle: productivité éducative, niveaux académiques, examens et diplômes, commissions, vérifications, sanctions.

L'Enseignement National Brut (ENP) prend la relève du Produit National Brut (PNB) au moment où les mécanismes de l'économie capitaliste sont bloqués, au moment où chaque jour plus nombreux sont ceux qui disent NON aux conditions de travail épuisantes, aux répartitions injustes des biens, aux finalités absurdes.

Pratiquer la pédagogie institutionnelle, c'est d'abord ANALYSER avec tous les intéressés la situation objective dans laquelle se trouvent placés enseignants et enseignés: pourquoi la classe? Que signifie la hiérarchie élèves-maître-directeurs-inspecteurs-chef du département de l'instruction publique? Qui fixe les programmes, comment et pourquoi? Qu'est-ce que la sélection scolaire, ses critères et ses conséquences? Selon la formule proposée par Henri HARTUNG: "Tout dire et tous ensemble". Dans le vocabulaire de Paulo FREIRE, analyser c'est conscientiser, donc prendre conscience, comprendre ce qui se passe réellement.

Pratiquer la pédagogie institutionnelle, c'est ensuite COMMUNIQUER, c'est exprimer ce que l'on ressent, c'est supprimer ces non-dits qui étouffent toutes les possibilités d'échanges authentiques. Michel LOBROT le souligne avec netteté: "Exprimer ses besoins essentiels engendre non



alien badro, abraham behar, manou bider, song dequai, anli, grando, alio, hanoar, mien, leugan, issara, moasara, vermentel, torly, jiao, mare, uicant
QUE FAIRE

Une perspective offensive: la pédagogie institutionnelle

seulement une satisfaction de ces besoins, mais surtout une modification dans le monde de ses besoins et des intérêts, une restructuration de l'affectivité de base".

Pratiquer la pédagogie institutionnelle, c'est enfin s'attaquer prioritairement aux institutions scolaires, c'est en CREER de nouvelles susceptibles de permettre une éducation qui serait à la fois la conséquence d'une concertation et au service de l'autonomie de la personne. C'est donc refuser le carcan administratif actuel, renoncer à la hiérarchie étouffante et donner ainsi, aussi bien aux enseignants qu'aux enseignés, l'occasion privilégiée de prendre en charge ce qui les concerne directement et ce qui risque, en ce qui concerne ces derniers, de peser sur eux toute leur vie comme l'apprentissage et la sélection.

Croire à la pédagogie institutionnelle, c'est donc croire d'abord à l'efficacité d'une réflexion politique — donc à la démocratie, prônée par tous! —, ensuite à l'importance d'un approfondissement psychologique centré sur l'ici et le maintenant, et sur moi et autrui — donc à la participation, réclamée par tous! —, enfin à l'autogestion, à la réalisation communautaire de différentes tâches dans une acceptation et une responsabilité partagées — donc à la liberté, saluée par tous!.

La pédagogie institutionnelle en Suisse romande

Les débuts
Introduite en Suisse grâce aux livres des pionniers français, les trois L: Michel Lo-

brot, Georges Lapassade, René Lourau, la pédagogie institutionnelle a été réalisée concrètement, depuis 1969, par un enseignant jurassien, le premier pour l'ensemble du pays, bientôt suivi, dans sa région, par quelques amis, par Henri Hartung, dans un certain nombre d'institutions de la Suisse romande, et par l'équipe de l'école de Bouleyres, dans le canton de Fribourg. Une association, L'ARIA (*Analyse, Relations, Institution, Autogestion*) s'est créée en mars 1973 "pour la promotion de la pédagogie institutionnelle". De nombreux articles, colloques, interviews, débats, ses-

engagements concrets de la part de la majorité des membres de l'ARIA.

Les rapports avec les autorités

Quant à ceux qui ont essayé d'aller jusqu'au bout de leurs idées, ils ont souvent été victimes de répressions: ordre de changer immédiatement de pédagogie, révocation avec effet immédiat, touchant particulièrement des enseignants étrangers, arrêts des subventions, suppressions des cours et sessions de sensibilisation.

Les autorités ont, en général, utilisé

"Peut-être que les collectivités ne tiennent pas tant qu'elles le disent à éduquer des hommes libres. Peut-être, à leur insu, ont-elles bien plutôt besoin de sujets."
Albert Malche, professeur de pédagogie à l'Université de Genève et conseiller d'Etat radical, entre les deux guerres, chargé du Département de l'Instruction publique genevoise. Propos écrits en 1949.

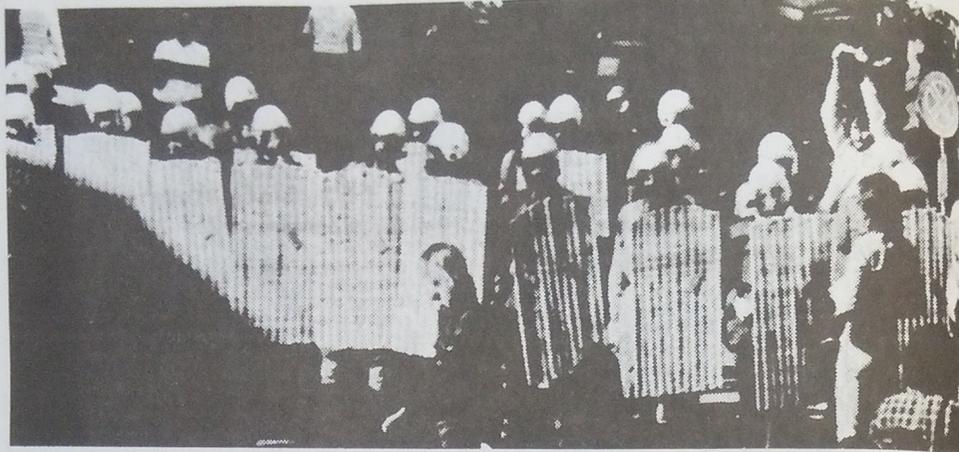
sions ont été consacrés à cette question. Le Groupe Romand pour l'Etude des Techniques d'instruction (GRETI) proclame l'année 1972, année de la pédagogie institutionnelle et des enseignants, en grand nombre, s'y intéressent.

La plupart y voient une méthodologie nouvelle, notamment dans son deuxième aspect concernant le domaine psychologique. Dans certains milieux, la non-directivité devient une mode, sans qu'elle remette pour autant en question l'ensemble du système scolaire. Pour ces "maîtres"-là, il n'est pas question d'affronter leurs "supérieurs hiérarchiques", ce qui explique le manque de dynamisme et surtout le refus

divers procédés classiques du pouvoir pour limiter la généralisation d'expériences. Certaines de celles-ci, sans aller jusqu'à transformer l'institution, vont dans le sens d'un enseignement autonome et d'une organisation participative du travail: le collège de l'Elysée à Lausanne (Jean-Jacques Schilt), le collège du Mail à Neuchâtel.

Le "libéralisme" particulier du chef du Département de l'Instruction Publique du canton de Neuchâtel

Dans ce dernier canton, le chef du Département de l'Instruction Publique — mais il est aussi chef du Département



militaire! — a, dès 1973, pris une position systématiquement négative, interdisant dès le mois de mai la pédagogie institutionnelle.

Au cours d'un long débat au Grand Conseil, le 9 octobre 1973, il a confirmé son interdiction, tout en s'opposant à la poursuite d'une information officielle commencée dans la région par Henri Hartung dès 1971. Faisant semblant d'être aussi "libéral" que son parti politique, il met au point le mécanisme suivant:

1) Déclaration "ouverte": "Les programmes, les méthodes, tout cela pour nous, ça (sic) n'a qu'une toute petite importance. Nous pensons que l'essentiel, c'est la personnalité, l'autorité naturelle du maître", (Grand Conseil neuchâtois, le 9 octobre 1973);

2) Décision "fermée" en contradiction absolue avec la précédente: "Nous ne voulons pas qu'à travers la remise en cause du rapport entre le maître et l'élève, il soit porté atteinte à nos programmes, à notre enseignement et finalement à nos institutions scolaires", (Grand Conseil neuchâtois, le 9 octobre 1973);

3) Concernant l'expérience de Pédagogie Nouvelle (EPN) du Collège du Mail, nomination d'une commission d'experts (Rodolphe Zellweger, professeur à l'Université de Neuchâtel; René Jotterand, secrétaire général du DIP, Genève; Roger Anker, directeur ASUAG; Jean-Maurice Maillard, technicien-électronicien) qui remet son rapport le 30 juin 1974, dont la conclusion, page 24, est celle-ci: "Le bilan de l'expérience EPN est positif. Le passage des élèves EPN est assuré de façon normale à l'étape ultérieure de leur formation".

4) L'expérience est interdite par la commission scolaire dans sa séance du 2 octobre 1974.

5) Certains députés au Grand Conseil s'inquiètent de cette contradiction et déposent une interpellation sur le sujet: "L'expérience est concluante, donc on ne la poursuivra pas". (Interpellation novembre 1974, André Oppedal et consorts)

6) Dans sa séance du 19 novembre 1974, le chef du département déclare, pour ex-

pliquer l'interdiction: "Les héros sont fatigués! Comprenez par là qu'une bonne partie du corps enseignant en a assez de toutes ces réformes..."

7) La presse du 20 novembre titre: "Pédagogie nouvelle, dans le placard".

Les conditions d'une riposte

Elle y restera sans doute tant que les enseignants accepteront sans rien dire une manipulation aussi flagrante que celle de François Jeanneret à Neuchâtel, se soumettant ainsi à une remise en cause de leur liberté d'enseignement qui figure pourtant dans les textes légaux. Elle y restera aussi tant que les professeurs, du primaire à l'université, participeront à la fonction d'intériorisation des normes sociales dominantes qui est aujourd'hui celle de l'école. Elle y restera enfin tant que parents, enseignants, enseignants continueront à trouver normale une formation axée sur le contraint et qui sélectionne les jeunes pour toute leur existence au nom de standards scolaires éternellement favorables aux représentants des classes privilégiées.

d'une présentation du Groupe romand de l'Ecole moderne.



On n'embauche pas n'importe qui ...

■ Comme chacun sait, la Confédération vit une période dite d'austérité et le parlement fédéral a bloqué pour une année l'embauche de fonctionnaires fédéraux, quand bien même les services publics (notamment PTT et CFF) ont un besoin criant de personnel pour remplir leur cahier des charges.

Bloquer le personnel, cela signifie ne pas créer de nouveaux postes de travail et se borner à remplacer les mises à la retraite. La conséquence la plus directe de telles mesures restrictives est l'aggravation des conditions de travail des fonctionnaires en poste qui doivent assumer une tâche croissante sans augmentation d'effectifs.

L'administration fédérale édite chaque mois un journal, *L'emploi*, qui regroupe toutes les offres d'emploi des services publics. Un collaborateur de *Tout va bien*, récemment licencié, dépeuplant l'autre jour ce journal devenu fort mince, à la recherche d'un poste de travail.

Il a trouvé, dans le numéro 47 du 25 novembre 1974, une place à la hauteur de ses compétences:

Adjoint scientifique

Diriger les travaux de projets pour la création envisagée par la Confédération et les cantons d'un système suisse d'informations de police criminelle basé sur le traitement électronique des données.

Etudes universitaires. Personne qualifiée ayant le sens des responsabilités. Expérience dans le domaine de la lutte contre la criminalité. Aptitude à conduire des débats. Langue: l'allemand; bonne connaissance du français.

Cl. 1

Délai d'inscription: 13 décembre 1974

Ministère public fédéral, procureur général de la Confédération, Taubenstrasse 16, 3003 Berne. 1817 (3..)

ZENITH On ne débauche pas n'importe comment

■ Les 20.000 travailleurs qui ont été licenciés depuis octobre 1974 ont trouvé des soutiens divers et parfois peu désintéressés:

1) Les grandes fédérations syndicales (FOBB bâtiment, FIMH métallurgie et horlogerie, Typographia) ont multiplié les interventions bureaucratiques auprès des institutions professionnelles paritaires en vue de "recycler les travailleurs".

De plus, l'Union syndicale suisse a entrepris une action de grande envergure auprès des pouvoirs publics. Chaque union syndicale cantonale a sollicité et obtenu une entrevue auprès des Conseils d'Etat cantonaux dont le principal but était de requérir la défense de l'emploi des travailleurs suisses et des restrictions d'emploi pour les travailleurs étrangers et frontaliers.

A la base, aucune action particulière.

2) En revanche, les syndicats chrétiens, sous l'impulsion notamment de la CRT (Confédération romande du travail), ont lancé une grande action d'information à la base sur le chômage, les licenciements et la crise. Les sections locales des syndicats chrétiens ont le plus souvent participé aux comités de soutien aux licenciés qui se sont créés dans les entreprises les plus touchées, avec la collaboration de diverses organisations d'extrême-gauche.

Sur la délicate question de la défense de l'emploi des travailleurs suisses comme

des travailleurs étrangers, les syndicats chrétiens sont pour le moins réservés.

3) L'administration fédérale n'est pas restée longtemps insensible à l'agitation se développant dans les entreprises qui licencient et/ou aux pétitions bureaucratiques.

Comme par hasard, il a tout d'abord été décidé de réactiver la réforme de l'assurance chômage, considérée unanimement comme une institution archaïque. Et puis, le climat social semblant se détériorer, le Service fédéral de l'économie de guerre ressort et met au goût du jour des cours pour fonctionnaires cantonaux "sur la façon dont devront être traités les cas des futurs chômeurs"... Les administrateurs communaux du canton actuellement le plus touché, Neuchâtel, sont déjà convoqués: on se recycle comme on peut.

Enfin, et c'est beaucoup plus grave, l'OFIAMT (Office fédéral de l'industrie et des arts et métiers) et la Police fédérale des étrangers sont intervenus directement dans l'affaire des licenciements de la Zenith Time, au Locle. En termes à peine voilés, les fonctionnaires fédéraux déclarent: "Si vous ne réembauchez pas les sept travailleurs suisses licenciés qui n'ont pas trouvé du travail, on videra des travailleurs frontaliers de la Zenith pour leur faire de la place..."

Dans le même élan, l'OFIAMT a édicté de nouvelles directives pour permettre aux travailleurs suisses de garder leur emploi en

Comme l'indique l'annonce, il s'agit d'un poste de toute confiance nécessitant n'importe quelle étude universitaire et assuré d'une rétribution de première classe, soit Fr. 55.463 à 65.974 par an, environ Fr. 5.000.— par mois.

Si le collaborateur, particulièrement compétent, de *Tout va bien* qui a postulé est nommé, il aura la responsabilité écrasante de réunir les fichiers de police cantonaux en un fichier électronique central, bref, d'assurer notre mise en carte rationnelle. Dans la mesure où nous sommes tous des criminels, on imagine à quel point la tâche sera longue et ardue... La sécurité de l'emploi est garantie.

Dérogation

Pour une fonction aussi importante où la Confédération a un grand retard, on comprend qu'il ait été dérogé à l'interdiction d'embaucher de nouveaux fonctionnaires. Le Procureur général de la Confédération, chef de la police fédérale, est tout pardonné d'avance, quand bien même aucune loi ne l'autorise à nous mettre en carte. Alors que dans d'autres pays, tels que la France, les fichiers électroniques sont paraît-il démantelés, en Suisse, on a du retard et on les met en route...

Il n'y a pas d'austérité pour les flics... ■



priorité. La question de l'internationalisme et de l'armée industrielle de réserve constituée par les travailleurs étrangers en Suisse devient très brûlante.

Qui aura le courage politique de défendre à la fois l'emploi des travailleurs suisses et étrangers? ■

Au tableau de chasse des restructurations, des concentrations et autres formes de changements dont les travailleurs seuls font les frais:

Zent AG, Berne	licenciés: 330
E.Lemo AG, Birsfelden (machines)	300
Meyer, Mellingen (chapeaux)	137
Papierfabrik Netstal (papier)	140
Nielsen Bohni, Bâle (meubles)	94
Zenith, Le Locle (montres)	106
Beton Bau (construction)	200
Wanner, Horgen (alimentation)	150
Schmid, Schwerzenbach (mach.)	90
Ziegler, Grellingen (papier)	72
Ventilator, Staefa (appareils)	68
Rencontres, Lausanne (édition)	60
Banque de Crédit international	41
Delachaux et Niestlé, Neuchâtel	50
Butschi, Bâle, Genève (imprim.)	100
Rohner, Balgach (chaussettes)	80

La liste pourrait être encore beaucoup plus longue... Chaque jour amène son lot de licenciements, et même si ceux-ci ne sont pas toujours spectaculaires, leurs conséquences n'en sont pas moins graves pour ceux qui en pâtissent.