

Les Cahiers de L'Éducation

N° 37

L'école contre le savoir

Résumé :

Violence à l'école et recul du niveau de connaissance des jeunes générations sont souvent considérés comme la conséquence de problèmes de société, que l'Éducation nationale essaierait en vain de combattre. Éclatement des familles, télévision, chômage, immigration et laxisme des parents, les causes sociales possibles de l'échec scolaire semblent ne pas manquer, en effet. Victime de restrictions budgétaires et de suppressions de postes chaque année renouvelées, le système éducatif n'aurait pas les moyens de compenser et assisterait, impuissant, à son propre naufrage.

Isabelle Stal, professeur à l'IUFM de Nice (l'école des professeurs), et grande connaisseuse de l'Éducation nationale qu'elle pratique depuis 35 ans, conteste cette vision naïve des problèmes scolaires. Selon elle, l'Éducation nationale n'est pas victime, mais responsable de la violence et de l'ignorance des élèves. En effet, l'Éducation nationale a adopté une nouvelle doctrine éducative à partir des années 70 : le néo-pédagogisme. Le néo-pédagogisme consiste à faire autre chose avec les enfants que ce que faisait l'école traditionnelle. Isabelle Stal dévoile la réalité crue, et témoigne de ses conséquences incalculables sur les enfants.

Mai 2010

Par Isabelle Stal
Docteur en philosophie et
professeur à l'IUFM de Nice.

120, boulevard Raspail
75006 Paris
www.recherche-education.org

Contact :
contact@recherche-education.org
Tél. : 01 45 81 22 67
Fax : 01 45 89 67 17

 IRIE © 2010 IRIE
Institut de Recherche
Indépendant pour l'Éducation Tous droits réservés

Sommaire

page 3	Introduction
page 3	1 - Principes de la révolution pédagogique
page 5	2 - La révolution des méthodes d'enseignement
page 9	3 - La révolution des contenus
page 11	4 - Bilan
page 13	5 - Violence

Introduction

On ne saurait remédier à la crise qui s'est abattue depuis tant d'années sur notre système d'enseignement sans éradiquer les idées fausses auxquelles elle s'alimente. Cette tâche, déjà entreprise par de nombreux collègues, est d'autant plus nécessaire que ces idées se sont organisées en un véritable système. Cette puissante idéologie qui résiste aux démentis de l'expérience a de plus, façonné notre sensibilité et, dans une large mesure, nos opinions. Elle ne se discerne nulle part mieux que dans la pédagogie contemporaine, ce que j'ai vraiment compris, pour ma part, lorsque j'ai commencé à enseigner dans un IUFM. Je fus alors conduite à visiter des dizaines et des dizaines de classes primaires, à ce jour sans doute, plus de deux cents et pus ainsi faire le lien entre les principes exposés dans d'innombrables ouvrages de pédagogie théorique et les désastres éducatifs que je constatai, trimestre après trimestre, "sur le terrain". Je compris que si les élèves étaient devenus à ce point "différents", dans leurs aptitudes et leur comportement, la raison ne devait pas être d'abord cherchée, comme tant de mes collègues me le répétaient, dans l'évolution de la société, l'emprise des médias, ni même dans les divers désastres qui affectaient la cellule familiale mais dans les buts et les méthodes de l'instruction qui avaient été, en l'espace de trente ans, de fond en comble bouleversés.

Si les élèves sont à ce point différents, la raison doit être recherchée non dans l'évolution de la société mais dans les buts et les méthodes de l'instruction eux-mêmes.

1

Principes de la révolution pédagogique

Il me semble que l'on peut comprendre la direction générale de la pédagogie en vigueur aujourd'hui en la considérant comme un surgeon du marxisme. Tout d'abord parce que les enseignants-militants qui lui sont acquis : ceux qui enseignent dans les IUFM ou se sont casés dans les Inspections ou dans les instituts pédagogiques, se réclament presque tous des diverses variantes de l'extrême-gauche. Puis, parce que les thèses qu'ils enseignent à leurs étudiants forment un conglomerat d'éléments détachés de la banque marxiste, désormais acclimatés et pleinement actifs sous nos latitudes intellectuelles. Ainsi en va-t-il de la distinction entre "démocratie formelle" et "démocratie réelle", sur laquelle s'est particulièrement appuyé Pierre Bourdieu pour discréditer la transmission du savoir aux "héritiers". Je rappelle ici rapidement ses thèses.

En premier lieu, les programmes et les travaux scolaires seraient conçus de manière à favoriser les enfants des classes supérieures ; ils supposeraient des compétences acquises en dehors de l'école, en particulier la familiarité avec le français littéraire et une certaine aisance à manier la pensée abstraite. La maîtrise dans ces deux domaines étant la condition de la réussite scolaire, seuls les "enfants de milieux favorisés" ou bien des "classes dominantes" pourraient réussir leurs études tandis que l'immense majorité des autres serait condamnée à l'échec.

**Selon les
pédagogistes,
l'école
démocratique
devra briser les
hiérarchies :
hiérarchie entre
les élèves
(fin des
classements),
hiérarchie entre
les élèves et
leurs maîtres.**

Second article du credo : à la démocratie formelle, à l'égalité formelle instituée par l'école de la République bourgeoise, démocratie apparente et, dans les faits, profondément injuste, il faut opposer une école réellement démocratique dont les enseignements seront adaptés à la culture populaire et muniront les élèves "issus de milieux défavorisés" de stratégies qui leur permettront de mettre en échec les procédures de sélection.

Enfin, l'école démocratique devra briser les hiérarchies : hiérarchie entre les élèves maintenue tout d'abord au travers des notes et des classements (qui sont aujourd'hui presque complètement supprimés), hiérarchie entre les élèves et leurs maîtres, entre la domination des seconds et l'obéissance des premiers qui, trop longtemps, se seraient bornés à répéter "sans comprendre" l'enseignement qu'ils recevaient et se sont ainsi habitués à la soumission.

Ces propositions qui prétendaient dissiper l'illusion d'une école républicaine où chaque enfant aurait pu bénéficier du fameux "ascenseur social", ont été reçues avec la plus grande faveur par de très nombreux enseignants parce qu'elles convenaient à leur vision du monde, étaient censé expliquer, à l'aide de formules simples, les déboires et les conflits que beaucoup commençaient à rencontrer dans leurs classes et, surtout, permettaient de rejeter sur "la société de classe" ou encore "la culture bourgeoise" la responsabilité d'échecs qu'il aurait fallu imputer à des options pédagogiques erronées et au premier chef à l'abandon de la fameuse "orientation-sélection". Elles ont trouvé diverses applications qui, toutes, ont conduit à ceci : les enseignants se sont démis de leur autorité pour devenir des sortes d'aînés bienveillants dont le rôle était surtout de "faire émerger le savoir" au lieu de le transmettre. Pourquoi ? Parce qu'ils considéraient, en suivant le philosophe Michel Foucault, que "le savoir est un pouvoir" (le pouvoir des classes dominantes) de sorte que ceux qui en sont "exclus" doivent s'en ressaisir en l'arrachant à ceux qui en détiennent le monopole. Démocratiser l'école, ce fut donc d'abord démocratiser le savoir lui-même, le transformer en "un droit" auquel tous pouvaient prétendre, d'autant que l'appropriation du savoir par

ceux qui en avaient été exclus aurait dû permettre, croyait-on, la naissance d'une véritable culture populaire, débarrassé des scories idéologiques (par exemple le culte des grands auteurs et des grandes œuvres) qui avaient si longtemps défiguré l'enseignement.

Puissamment orchestrées dans les années qui suivirent mai 68, tout particulièrement dans les départements de sciences humaines des universités, ces thèses ont pénétré les diverses inspections de l'enseignement primaire et secondaire, puis les IUFM où, vingt ans durant, a pris pied une mafia pédagogique qui a soumis les futurs enseignants à un véritable rouleau compresseur idéologique. Cette révolution culturelle à bas bruit a bouleversé les contenus et les méthodes d'enseignement, aussi bien à l'école primaire que dans les collèges ou les lycées.

2 La révolution des méthodes d'enseignement

La pédagogie moderne, on le sait, insiste inlassablement sur la nécessité de "faire produire à l'élève son propre savoir", de manière à le libérer de la servitude intellectuelle qui le soumet à ses maîtres lorsque ceux-ci se bornent à "transmettre" des connaissances. Cette nouvelle orientation de la pédagogie devrait, ainsi pensent les pédagogues, stimuler l'autonomie, la créativité, la spontanéité des élèves, les promouvoir au rang de "personnes" ou de "sujets authentiques de leur propre savoir" en substituant "la construction" ou bien la "production du sens" à son imposition. Dans ce but, les maîtres font observer à leurs élèves les procédés qu'utilise un auteur, pour produire certains "effets". Lesdits procédés analysés, éventuellement catalogués, sont aussitôt mis à la disposition du "groupe-classe" de sorte que chaque élève peut à son tour devenir, non pas "créateur", ce qui relèverait de la culture bourgeoise mais "producteur", terme qui rend une mâle sonorité prolétarienne. L'expression "l'enfant producteur de texte" est ainsi devenue un pont aux ânes pour toute la pédagogie de l'école primaire mais aussi au collège puis au lycée et c'est à cette fantaisie que l'on doit en premier lieu la destruction des études littéraires.

Pour que l'on entende bien mes objections, je voudrais tout d'abord rappeler ceci : l'intelligence d'un texte, d'une situation, de relations logiques se produit généralement en nous sans que nous puissions entièrement la

En particulier, les enseignants se sont démis de leur autorité pour devenir des sortes d'aînés bienveillants.

**Les
enseignants
ont été
encouragés à
se comporter
comme des
techniciens.**

contrôler. Pour une part, elle procède d'acquis antérieurs mobilisés pour faire face à l'exigence nouvelle, pour une autre, elle témoigne de ce que l'on nomme intuition, sans que cette notion évidente par elle-même puisse jamais être complètement définie car elle suppose un travail de l'esprit sur soi dont les ressorts nous demeurent cachés. Or c'est là ce que les pédagogues ne sauraient tolérer pour autant que leur désir éperdu de démocratie - mieux vaudrait dire leur passion égalitariste - suppose un contrôle de part en part de l'homme sur lui-même. Non d'ailleurs, le pouvoir de se gouverner par la raison et d'acquiescer une certaine emprise sur ses passions, mais celui de contrôler ou, comme les pédagogues aiment à dire, de gérer, ses pensées et autres productions. Bien sûr, sitôt que l'on admet cette hypothèse, l'esprit humain se voit métamorphosé en une machine dont le fonctionnement entièrement visible ne peut plus échapper au pouvoir du maître-ingénieur. Et l'élève, que l'on peut programmer à volonté, ne se distingue plus de ses camarades par des différences de dispositions, de talents, d'intérêts qui décideraient, entre autres, du succès futur de ses études. Il a été arraché à sa nature, quel que soit le sens que l'on donne à ce terme, et confié aux techniciens de la "gestion mentale". Mieux, il est supposé pouvoir lui-même "gérer ses apprentissages", ce qui tout ensemble, lui donne en principe tout pouvoir sur soi et réduit ses particularités d'intelligence, de goût, de sensibilité à de simples variables qui n'ont plus vraiment de signification.

Or, cette vision manipulatoire, cet idéal gestionnaire se sont étendus à tout le système scolaire. Les enseignants ont été encouragés à se comporter comme des techniciens et invités à gérer leur enseignement par le biais de "l'évaluation formatrice", à envisager la discipline qu'ils devraient imposer comme une "gestion du groupe-classe" et leur enseignement, comme une "gestion des apprentissages". Enfin, les "problèmes" que rencontrent certains élèves, qu'il s'agisse de conduite ou de travail, ont été considérés comme des dysfonctionnements et traités (en principe) par des spécialistes de la "remédiation" : toute l'armée de psychologues, rééducateurs, auxiliaires de vie scolaire et autres pédagogues spécialisés qui se nourrissent des échecs que la pédagogie actuelle engendre, tout particulièrement en lecture. Il faut encore souligner que cette conception techniciste de l'éducation est absolument nouvelle et va de pair avec le développement des neurosciences dont se réclament les "sciences cognitives". Les unes et les autres assimilent la vie de l'esprit aux modifications de la matière nerveuse et renouent ainsi avec les théories matérialistes prévalentes au dix-neuvième siècle. Elles ajoutent au vieux rêve cartésien de rendre l'homme "maître et possesseur de la nature", le rêve nouveau des sciences humaines : rendre l'homme maître et

possesseur de l'homme. Il n'est pas difficile de voir comment ce fantasme d'omnipotence technique vient soutenir l'aspiration égalitariste de l'école actuelle : si le savoir, naguère confisqué par les élites, peut faire l'objet d'une appropriation collective, ce ne peut être qu'à l'aide de procédures techniques qui doivent permettre à chacun de devenir l'égal de n'importe qui.

Ce nouvel idéal pédagogique explique l'étrange mot d'ordre en vogue depuis plus de vingt ans dans les IUFM et les textes officiels : "mettre l'élève au centre", ce qui veut dire lui subordonner le savoir, enseigner non plus des connaissances mais une suite d'opérations au terme desquelles "l'apprenant" saura "comment ça marche" ou quelles techniques il doit utiliser pour parvenir au résultat désiré. Toutefois, quand on rapporte à la littérature ébouriffante des pédagogues les démarches proposées en classe, on s'aperçoit qu'elles sont tout à fait rudimentaires et ne constituent pas, tant s'en faut, une innovation. Tout au plus s'agit-il pour l'élève de chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu, de relire (rarement) ce qu'il a écrit pour en corriger l'orthographe, de vérifier s'il a bien "répondu aux consignes", c'est-à-dire, lu et compris l'énoncé de son exercice, d'explicitier les étapes de son raisonnement, d'emprunter à quelque déprimant ouvrage de "littérature de jeunesse" les éléments : tournures de phrases, adjectifs, adverbes qui lui permettront de composer un portrait, un dialogue, un poème ou tout autre type de texte. Rien au fond de bien nouveau ni de vraiment scientifique, rien que l'on puisse véritablement qualifier de révolution pédagogique.

Au vu de son insignifiance et, surtout, de son persistant échec, on pourrait négliger la pédagogie moderne et l'abandonner à ses revues spécialisées, colloques, instituts pédagogiques régionaux et nationaux, peut-être même tolérer son jargon dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n'étaient ses effets nocifs. Le plus manifeste, pour qui visite régulièrement les classes, me semble le trouble et l'incertitude que ses prescriptions jettent dans l'esprit de nombreux enseignants découragés de se fier à leur discernement, à leurs connaissances, à leur propre réflexion et persuadés que ce qu'ils font n'est jamais assez compliqué, qu'une leçon simple est une mauvaise leçon et que la bonne pédagogie doit regorger d'artifices. De sorte qu'au lieu de chercher à accroître ou à préciser leur savoir, les malheureux perdent d'innombrables heures en préparations sophistiquées et montages pédagogiques divers dont le résultat le plus sûr est de dérouter les enfants et de leur brouiller l'esprit.

Il faut d'ailleurs ajouter qu'ils sont puissamment soutenus par leurs inspecteurs qui, dans bien des cas, extravaguent. J'ai ainsi entendu une inspec-

Au vu de son échec persistant, on pourrait négliger la pédagogie moderne, n'étaient ses effets nocifs.

trice expliquer à l'une de mes étudiantes que, pour faciliter l'apprentissage des dizaines en arithmétique, elle devait faire construire une fusée par les enfants (de cours préparatoire), et qui plus est, une fusée à étages (chaque étage correspondant à une dizaine) qu'ils mettraient à feu dans la cour de récréation. J'ai vu une autre classe occupée tout un après-midi au "tri citoyen des ordures ménagères". La maîtresse après avoir disposé dans sa classe des poubelles de diverses couleurs, avait commencé à extraire d'un grand sac divers détritrus. "Et ça, c'est quoi ?", demandait-elle, enthousiaste, tandis qu'elle exhibait des pelures de mandarine, des boîtes de conserve, ou l'emballage d'une tablette de chocolat. Les enfants, après avoir dûment "identifié" les déchets, devaient indiquer quelle poubelle leur convenait. Quand j'osai m'enquérir de l'intention pédagogique de cette extraordinaire leçon, il me fut répondu qu'elle poursuivait, en premier lieu, un objectif éco-citoyen, puis qu'elle nourrirait plus tard une leçon de sciences naturelles consacrée, comme chacun s'en doute, à l'origine des matériaux. Bien entendu, à la fin de cette journée, les enfants n'avaient rien appris que n'importe quelle mère de famille n'eût pu leur expliquer en vaquant aux soins du ménage ou dont ils n'eussent pu être instruits par une saine discipline durant les récréations. Ils avaient été occupés... à rien.

**Des expériences
qui conduisent
à occuper
les enfants à...
rien.**

Certes, on atteint là des sommets d'absurdité. Mais l'exigence de sophistication pédagogique règne en maître à l'école primaire où derechef, à défaut d'être savant, l'on doit se montrer ingénieux. Cela demeure d'ailleurs vrai tout au long de la scolarité. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les manuels. Ceux de mon adolescence étaient réduits et extrêmement substantiels. La même grammaire latine, mince volume rédigé serré, m'accompagna de la quatrième à la première. Les livres d'aujourd'hui ressemblent aux catalogues du Club Med : beaucoup d'images, un texte d'appoint, une mise en page "éclatée" qui rappelle celle de la presse "people" et pour finir, un contenu terriblement appauvri. Sans doute, les vieux manuels ont-ils été jugés trop élitistes, pas assez branchés, trop loin du divertissement et sans doute leur nouvelle facture correspond-t-elle à l'exigence de démocratie telle qu'elle est entendue par nos pédagogues : l'alignement sur le plus petit niveau commun. En tout cas, ce n'est pas en les fréquentant que les élèves pourront acquérir des connaissances solides et systématiques qui pallieraient les insuffisances éventuelles de leurs enseignants.

3 La révolution des contenus

La seconde raison pour laquelle il faut combattre les fantaisies de nos pédagogues est la terrible dégradation qu'elles ont imposée aux savoirs. Il est d'ailleurs logique que le bouleversement imposé aux méthodes se soit étendu aux matières enseignées, ce dont on se persuadera aisément si l'on examine derechef, à titre de paradigme, le nouvel enseignement du français. Les maîtres du primaire, toujours à l'initiative de leurs inspecteurs, ont imaginé un nouveau "support d'apprentissage", la littérature de jeunesse, qui a complètement détrôné les "livres de lecture" composés de textes choisis parmi les œuvres de nos grands auteurs. L'ambition de ces vieux ouvrages était de développer la curiosité des écoliers, d'affiner leur sensibilité, de former leur goût et de contribuer à leur éducation morale. Ainsi les élèves étaient-ils initiés à la langue littéraire. Ils sentaient qu'il existe une manière raffinée de s'exprimer, des sentiments généreux ou délicats, des attitudes nobles et désintéressées, des spectacles pittoresques ou touchants. D'un mot, ces manuels formaient, deux ou trois ans durant, la sensibilité, la langue, le goût, la réflexion et préparaient les enfants à aborder les études secondaires. Sans doute, tous les adolescents ne devenaient-ils pas de fins lettrés, du moins la préoccupation principale de l'enseignement du français n'était pas, comme aujourd'hui, de lutter contre l'élitisme, ce qui le conduit désormais à établir entre l'élève et les grandes œuvres, un no man's land d'ignorance pratiquement infranchissable, tout particulièrement pour les "élèves de milieu défavorisé".

À côté de ces livres de classe, il existait d'ailleurs des bibliothèques scolaires où les enfants pouvaient emprunter des ouvrages divertissants ou instructifs, dûment choisis par les maîtres qui veillaient à la qualité du style comme à la moralité du contenu. Enfin, diverses publications, y compris les BD et autres "illustrés", circulaient pendant les récréations, de cartable à cartable et dispensaient ce plaisir facile, immédiat que nous cherchons, adultes, dans les romans policiers. Ainsi s'établissait entre les œuvres une hiérarchie qui assurait, entre autres, la distinction des fameux "registres de langue", devenue l'un des dadas des pédagogues d'aujourd'hui.

Mais désormais la "littérature de jeunesse" a partout remplacé les vieux manuels. Elle présente, aux yeux des maîtres, l'avantage de proposer, à la

Les maîtres du primaire ont imaginé un nouveau "support d'apprentissage", la littérature jeunesse.

place de morceaux choisis réputés conformistes et poussiéreux, des "œuvres intégrales", par exemple *Le Chat assassin*, *Le petit chaperon vert*, *Le gentil loup et les méchants petits cochons*, *Le Journal de Grosse Patate* ou *L'agneau qui ne voulait pas être mouton*. L'énoncé de ces titres indique assez que ces ouvrages entendent en premier lieu véhiculer des messages subversifs. Mais ce qui frappe surtout le lecteur est la misérable facture de cette littérature à thèse qui use délibérément d'une syntaxe, d'un vocabulaire, d'un style appauvris¹, sans compter, à l'occasion, les fautes de grammaire, de sorte que la lecture de ces ouvrages détourne les enfants de la littérature plutôt qu'elle ne les y introduit.

Le but des nouvelles pédagogies était moins de solliciter l'activité de l'enfant que d'effacer jusqu'à l'idée de talent.

Cette révolution des "contenus" se poursuit au collège, puis au lycée. On doit se souvenir que l'enseignement du français, passés les premiers acquis, a longtemps reposé sur deux piliers : l'histoire de la littérature et la lecture, dûment commentée, des principaux chefs-d'œuvre de nos grands auteurs. Or, les pédagogues ont ébranlé l'édifice selon ces deux directions : d'une part, on commença de délaisser Molière et Ronsard au bénéfice d'auteurs "modernes". Boris Vian et Claire Etcherelly devinrent les grandes références des professeurs de seconde et Gaston Leroux supplanta au collège la Chanson de Roland. D'autre part, on abandonna l'histoire littéraire au prétexte qu'elle était ringarde, reflétait les choix politiques d'enseignants réactionnaires et on lui substitua l'étude des "genres littéraires" que l'on croyait moderne, scientifique, objective et, surtout, accessible à tous parce que, là encore, elle éliminait l'intuition du sens pour étudier les procédures techniques de sa "production". Le but de cette nouvelle pédagogie était moins, je crois, de solliciter l'activité de l'enfant, que de secouer le prestige intimidant des grands écrivains et d'effacer jusqu'à l'idée de talent, notion fâcheusement antidémocratique, élitiste, inégalitaire, au bénéfice, croyait-on, de la maîtrise de procédés, ou comme disent les pédagogues, de "savoir-faire", en un mot, de démocratiser la création littéraire et d'en faire, encore un coup, une activité accessible à tous.

On peut aujourd'hui constater la mutilation que cette pédagogie inflige à la formation spirituelle des enfants. Il faut, pour le comprendre, se souvenir que tout, dans notre vie d'âme, ne nous est pas d'emblée accessible ni transparent. En effet, avant qu'une pensée, qu'un sentiment ne nous deviennent clairs et ne prennent leur forme définitive, ils passent par bien des che-

1 - Cette remarque est également vraie pour la littérature enfantine. Le fameux "club des cinq", dans la collection verte a été ainsi réécrit dans une langue simplifiée, calquée sur le langage courant, ce qui ne permet plus aucun progrès à ses jeunes lecteurs.

minements souterrains et se chargent de significations multiples qu'ils empruntent aux divers courants de notre vie psychique. Enfin, ils paraissent à l'air libre et nous les reconnaissons comme nôtres, comme le sens ou le chiffre de notre expérience, comme ce qui confère sa singularité et son accent à notre vie spirituelle. Mais cela n'est possible que si nous disposons d'une certaine mobilité d'esprit, d'une certaine profondeur de champ psychique faite d'un étagement de significations, d'une interpénétration de diverses strates de sens qui renvoient les unes aux autres, s'éclairent et s'enrichissent mutuellement. Or, c'est précisément l'élaboration de cette organisation délicate et complexe que les textes en honneur dans les écoles aujourd'hui interdisent. Le simplisme de leur pensée, plus encore la platitude, la niaiserie ou la brutalité de leur style, leur caractère entièrement explicite, sans métaphore, sans aucune zone d'ombre, sans dégradés ni clairs obscurs, sont contraires à l'esprit de la littérature qui fut, des siècles, voire des millénaires durant, l'éducatrice de l'Occident.

4 Bilan

Tirons maintenant un trait et faisons les soustractions. Que peut-on attendre d'une école qui se donne pour principale mission de ne pas transmettre le savoir, de ne pas imposer l'autorité des maîtres, de ne pas proposer de modèles d'expression et d'ailleurs, de bannir jusqu'à l'idée de modèle, de ne pas établir de hiérarchie entre le travail des élèves et leurs résultats, de ne pas marquer de différence de valeur entre les œuvres, de ne pas tenir la vérité pour un but ni un bien, de ne pas user d'un langage soutenu ? Rien d'autre que la terrible régression devenue évidente aujourd'hui ! L'effondrement du niveau scolaire après quarante ans de ce régime, est tellement évidente, tellement avérée qu'il n'est pas nécessaire de la souligner encore une fois. Mais tout aussi grave, et d'ailleurs sous son étroite dépendance, est la régression psychique induite par la régression des exigences des enseignants. Posons ceci : l'éducation dont le but est l'accès à la civilisation et non pas, comme le disent les sociologues, l'accès à la "culture", c'est-à-dire la simple reproduction d'une forme sociale existante, tient tout entière à la réussite de certaines sublimations. Les enfants doivent, en quelque sorte, substituer à des plaisirs frustes des satisfactions plus subtiles, plus élaborées, non seulement tolérables par la société mais susceptibles de l'enrichir. Par exemple, le plaisir de l'agression verbale, du rot, du crachat, de l'insulte, si

Que peut-on attendre d'une école qui se donne pour principale mission de ne pas transmettre les savoirs, de ne pas imposer l'autorité des maîtres ?

courants dans les classes aujourd'hui, doit être remplacé par l'aisance de l'expression et de l'argumentation, le plaisir fruste de l'agression physique et du vandalisme, par l'émulation en classe, par la rivalité dans les jeux ou les sports, par l'acquisition de l'habileté manuelle, et la maîtrise de ses impulsions. Toutes ces choses sont bien connues ou devraient l'être avec une précision suffisante par ceux qui font profession d'éduquer des enfants et ne peuvent jouer leur rôle avec succès sans être convaincus de l'intérêt ou de la qualité de ce qu'ils enseignent, sans estimer que l'acquisition de connaissances précises et solides, le développement de la raison, l'affinement de la sensibilité sont les buts légitimes qu'ils poursuivent.

Or, de tout cela, nous sommes loin. Les idéaux que supposaient tout enseignement : l'Un, le Vrai, le Bien ne sont plus fréquentables. Nous n'aimons rien tant que "la diversité" et la relativité universelle. Si j'ai le malheur, durant l'un de mes cours, de dire qu'une œuvre est belle, mes étudiants me reprennent vivement : "M'dame, vous ne pouvez pas dire ça, c'est seulement beau pour vous !" et je n'ai pas non plus besoin de les pousser beaucoup pour qu'ils m'expliquent que "quand même, vous n'avez pas le droit de juger". Pourquoi n'aurais-je pas ce droit ? Au fond, ils n'en savent rien. Du moins, sentent-ils fortement qu'en jugeant, je déroge de la condition commune, que je manque à la démocratie, au partage, à la citoyenneté, que j'établis des différences. Et puis, comme me l'a fait remarquer l'autre jour une jeune fille : "C'est quand même pas parce que vous avez fait des études...". Bref ! Ne jugez pas ou alors, c'est vous qui serez jugée.

Ce petit terrorisme moral a, sur le plan scolaire, une conséquence inattendue : la détestation de toutes les "catégories", particulièrement des catégories logiques. De même qu'il n'est plus question de parler d'un aveugle en le nommant autrement que "mal voyant", on ne définit à l'école les termes de la grammaire qu'avec la plus grande répugnance et, surtout, de façon oblique. J'ai eu encore hier, toutes les peines du monde à persuader un jeune homme qu'il pouvait (et devait) expliquer en CE1 la différence entre un article et un nom. "Ils ne peuvent pas encore comprendre", me disait-il. En insistant, je finis par supposer que ce qu'il redoutait était moins la difficulté pédagogique de la tâche que la nécessité de faire apprendre des "définitions abstraites", soit de "décontextualiser" la grammaire. Enseigner aux élèves une nomenclature, c'était à ses yeux "imposer" des identités et des différences, partant, établir des hiérarchies de valeur entre les mots, bref mettre la grammaire au service de la réaction.

Si un collègue curieux lisant ces lignes se demande ce que faisait ce jeune

Nous n'aimons rien tant que la "diversité" et la relativité universelle.

maître avec sa classe de CE1 durant les séances consacrées à l'étude de la langue française, il apprendra que huit séances d'une heure et demie chacune avaient été consacrées à la rédaction d'une lettre destinée à un correspondant imaginaire dont le "portrait" avait fait en classe l'objet d'un long débat. Et que les meilleures "productions d'élèves" que le jeune maître, déconfit, me montra comptaient trois ou quatre lignes, à chaque ligne, cinq ou six mots, à chaque mot une ou deux fautes d'orthographe.

5 Violence

Il n'est pas très difficile de comprendre pourquoi, soumis à ce régime et passée la docilité naturelle de leurs premières années, les enfants deviennent violents. Je n'entends certes pas exonérer l'éducation familiale dont les carences se font de plus en plus fréquentes et de plus en plus lourdes. Il ne m'est pratiquement jamais arrivé d'entendre un maître se plaindre d'un enfant violent avec ses camarades, indiscipliné en classe, incapable d'effort et de concentration, sans qu'un survol, même très sommaire, de la situation à la maison ne montre une famille disloquée, des parents en conflit ou indifférents à l'éducation de leur enfant dont ils ne veulent ou ne peuvent plus assumer la charge. Les failles domestiques qui, il y a quinze ou vingt ans encore, étaient difficilement accessibles et exigeaient parfois une investigation psychologique approfondie, se manifestent maintenant à ciel ouvert. Elles ont d'ailleurs changé radicalement de nature. Alors qu'il fallait mettre en cause naguère une éducation excessivement rigide, sévère, un défaut de compréhension et de sympathie, on trouve aujourd'hui des attitudes laxistes, complaisantes, indifférentes, souvent une grande instabilité des liens familiaux et, pour tout dire, une grande immaturité des parents, face à des enfants littéralement désaxés et révoltés qui se révèlent bientôt inéducables.

À cet état de choses dont mes étudiants m'entretiennent désormais à longueur de trimestre parce qu'ils se sentent, à juste titre, impuissants, je vois bien qu'il n'est pas possible de remédier directement. On ne saurait trop répéter que la première éducation a lieu en famille et que les parents sont les premiers et les principaux responsables de l'humanisation de leurs enfants. À défaut, on voit arriver dans les classes des élèves-épaves ou bien de petits garçons de cinq ans, précocement pervertis, dont tout le plaisir est de mettre l'enseignant et, s'il se peut, l'institution scolaire tout entière, en défaut.

On pourrait souhaiter que l'école ne prive pas les enfants de l'aide qu'elle leur a si longtemps apportée.

**L'audition pour
l'école est pour
reprendre une
tournure de
Nietzsche
"le lointain".**

Pourtant, si lourdes que soient les carences éducatives de beaucoup de familles, on pourrait souhaiter que l'école n'aggrave pas encore les choses et ne prive pas les enfants (et d'ailleurs, leurs parents) de l'aide qu'elle leur a si longtemps apportée. En quoi celle-ci consistait-elle ? En ceci, pour l'essentiel, que son ambition était, pour reprendre une tournure de Nietzsche, "le lointain". Elle ne prétendait pas "mettre l'enfant au centre", partir de son expérience, l'y reconduire et l'y emprisonner mais s'efforçait tout au contraire de l'émanciper et de favoriser ses premiers pas dans la vie de l'esprit. L'instruction ne consistait pas à doter l'élève de simples "outils" qui lui permettraient de satisfaire aux exigences de sa vie professionnelle ou de faire valoir ses droits mais, comme le dit Kant, à éduquer sa raison en vue de la liberté, à l'arracher au monde étroit de ses premières habitudes et de ses premiers intérêts et même, à le libérer du carcan de l'idiome familial pour le faire naître à une nouvelle langue, le français scolaire qui préparait la maîtrise de la langue littéraire. En outre, l'ambition qu'on avait pour lui permettait à l'élève de mesurer sa propre valeur à l'aune d'accomplissements supérieurs aux siens, partant de se dégager du narcissisme tonitruant qui empoisonne la vie sociale aujourd'hui, d'apprendre la politesse, la modestie, de supporter les remontrances qu'on lui faisait ou les sanctions qu'on lui infligeait, sans s'en sentir trop durement atteint et d'ailleurs, sans y réagir de façon excessive. Les exigences de la scolarité étaient si manifestes, si universellement admises, tellement fondées en raison, que les élèves, dans leur très grande majorité (mais également leurs familles), se pliaient à la discipline nécessaire, ce qui leur permettait au surplus de minimiser les injustices qu'ils subissaient parfois. Ils n'avaient donc pas besoin de révolvriser leurs professeurs ni de les attaquer à coups de couteaux de boucher ou de tringle à rideaux parce qu'ils ne se sentaient pas en permanence insultés ou humiliés.

Tel n'est manifestement plus le cas dans l'école moderne qui est devenue le lieu où l'on apprend à "construire les règles du vivre ensemble" de sorte que les exigences scolaires les plus simples font, dès l'école maternelle, l'objet de contestations et de débats entre les élèves et que les règlements intérieurs des établissements, au lieu d'être fixés par la hiérarchie, deviennent les enjeux d'interminables chicanes entre parents et professeurs lors des conseils d'administration. Cette dérégulation générale de l'institution scolaire cultivée depuis quarante ans donne aux élèves une image tout à fait fautive de ce qu'ils sont, de leurs "droits" et les rend particulièrement ombrageux lorsqu'il s'agit du respect de ces droits par leurs éducateurs. La proposition "j'ai le droit de" complétée par cette autre adressée aux maîtres, "vous n'avez pas le droit" est devenue le principe de tout ce qu'un élève fait (ou refuse de faire). Dès lors, tout interdit, même le mieux fondé, toute exigence, même

la plus juste, paraissent des abus d'autorité et, pour tout dire, des agressions, de sorte que les élèves se sentent "dans leur droit" lorsqu'ils les ignorent ou qu'ils y réagissent par la violence. Il faut de plus rappeler qu'une telle violence est présente dès l'école primaire, à l'occasion, dès l'école maternelle où l'on ne peut évoquer "la crise de l'adolescence" pour rendre compte du comportement de tant d'enfants dont les jeux de prédilection à la récré sont "le foulard" : on joue à s'étrangler, "le petit pont" : on passe entre les jambes d'un copain et, si l'on n'est pas assez rapide, on se fait rouer de coups, et d'autres encore sur lesquels je ne veux pas m'attarder. Les maîtres qui désormais se sentent trop souvent impuissants vis-à-vis de leur hiérarchie et face aux familles, réprimandent mollement et parfois même tolèrent, par crainte ou par découragement, ces comportements qui trop souvent annoncent la délinquance avérée des adolescents. Ainsi, bien des élèves tiennent-ils pour normaux des actes qui devraient leur paraître inacceptables et deviennent-ils imperméables aux palabres sur "le respect", "la tolérance", "les règles de vie au sein du groupe-classe" qu'organisent par ailleurs leurs enseignants.

Ajoutons encore ceci qui est soigneusement occulté : la consommation de drogue, tellement répandue depuis quinze ou vingt ans chez les adolescents, est devenue un véritable fléau national. Cette consommation qui fait partie, aux yeux de beaucoup d'adultes, de l'attirail normal du "jeune" est connue de bien des chefs d'établissement, pions ou conseillers d'éducation de bien des lycées et, sans doute, bien des collèges où l'on "deale" et fume à ciel ouvert. Mais la lâcheté et la démagogie ont, là aussi, imposé l'omerta et l'on préfère laisser des jeunes gens se détruire, parfois irrémédiablement, plutôt que de risquer un conflit ou bien un désaveu de la hiérarchie, souvent prompt, j'en ai fait moi-même l'expérience, à retourner l'accusation et à tenir pour dénués de compréhension et carrément "répressifs" ceux qui voudraient empêcher les jeunes de "s'éclater". Or ces drogues, "dures" ou "douces", altèrent les facultés cognitives, empêchent la concentration, soustraient ceux qui les consomment aux exigences de la réalité, les rendent étrangers aux intérêts sociaux normaux et désinhibent leur agressivité. Leur consommation est donc incompatible avec les exigences de la scolarité.

Tout cela est largement connu ou pourrait l'être aisément. Mais le reconnaître, prendre les mesures de discipline nécessaires, qui plus est, imposer ces mesures aux élèves comme à leurs familles, serait s'arracher au rêve d'une société douce, maternelle, compréhensive, indéfiniment permissive, une société "fun", sans interdits ni conflits et, bien sûr, sans Pères ni Lois, une société barpapapa et bonne nuit les petits. Or, peu nombreux sont ceux qui acceptent de voir que le rêve soixante-huitard, celui de l'amour et de la tolé-

**Sortir de notre
rêverie
démagogique,
démonter les
contresens
pédagogiques,
tel pourrait
être le
programme
de l'école du
XXI^e siècle.**

rance tous azimuts, a viré au cauchemar. Moins nombreux encore parmi les enseignants qui ont été, de longues années durant, les promoteurs de cette école new age dont ils sont désormais les victimes et les otages, chaque jour insultés, menacés et, de plus en plus souvent, molestés.

On comprend pourquoi il est tout à fait déraisonnable de croire que les portails de sécurité, caméras cachées et autres moyens modernes de détection, moins encore, les "approches plurielles" prônées par le Ministre, pourraient mettre fin aux "incivilités", en d'autres termes, aux insultes, menaces, coups et blessures. La solution à la violence qui ravage nos écoles, si elle existe encore, exige en premier lieu un changement radical de la philosophie de l'éducation. Il nous faut sortir de notre rêverie démagogique, démonter les contresens pédagogiques que tant de maîtres ont depuis si longtemps accredités, souvent par simple légèreté, par indolence d'esprit, pour se trouver du bon côté, par crainte de passer pour "réac". La tâche n'est pas petite puisqu'il s'agit en premier lieu de nous reformer nous-mêmes, de rompre avec des habitudes de pensée incrustées depuis bientôt trois générations, avec les diktats d'une moralité mensongère, qui intimide sans relâche et s'est insinuée dans les coins les plus reculés de la conscience sociale. Peut-être est-il temps encore... à condition de comprendre que la crise que nous vivons n'est pas, au contraire de ce que répètent les syndicats, une crise de moyens, mais une crise intellectuelle et morale, certainement l'une des plus graves à laquelle notre démocratie ait été confrontée. Si nous demeurons conformistes ou trop paresseux, nous nous enliserons et, pour finir, nous nous noierons, sans pouvoir prétendre à aucun secours car nous aurions dû savoir, depuis Bossuet, que "le ciel se rit des prières qu'on lui fait pour détourner de soi des maux dont on persiste à vouloir les causes".

La crise que nous vivons n'est pas une crise de moyens mais une crise intellectuelle et morale.

Les Cahiers de L'Éducation

N° 1 : Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale (septembre 2006).

N° 2 : Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes (mars 2007).

N° 3 : L'enseignement des Jésuites

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (octobre 2007).

N° 4 : Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

N° 5 : L'école unique et la démocratisation manquée

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 6 : La crise de l'école est une crise de la vie

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

N° 7 : De l'école des citoyens à l'école des personnes

Par Francis Marfoggia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 8 : Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.

Le cas de la précocité intellectuelle. Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

N° 9 : 5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (février 2008).

N° 10 : Note critique de l'ouvrage de Stanislas Dehaene Les neurones de la lecture

Par Ghislaine Wettstein-Badour, médecin, conférencière. 35 ans de recherches appliquées sur l'apprentissage chez l'enfant (mars 2008).

N° 11 : Les fondements idéologiques du "pédagogisme"

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (mai 2008).

N° 12 : Le déroulement des épreuves d'examen : analyse et propositions

Par Bernard Buffard, professeur technique agrégé, co-auteur de l'ouvrage *Collège-lycée : service public d'éducation ?*

Éditions Bénévent (juin 2008).

N° 13 : Les liaisons dangereuses de l'école et de l'Art contemporain

Par Christine Sourgins, historienne de l'art, ayant travaillé au service pédagogique des Musées de la ville de Paris.

N° 14 : Violences scolaires et pédagogies

Par Joseph Vaillé, essayiste, auteur de *Violence, illettrisme : la faute à l'école*, Éditions de Paris, 2001 et de *La destruction programmée de la pensée. Comment résister*, Éditions Godefroy de Bouillon 2007.

N° 15 : Violences scolaires, le témoignage de l'Histoire...

Par Philippe Conrad, historien chargé de recherche à l'IRIE (octobre 2008).

N° 16 : Les projets scolaires de la Révolution française. Entre « instruction publique » et « éducation nationale et commune »

Par Philippe Évanno, chercheur à l'Université Paris-Sorbonne, docteur en histoire, chargé de recherche à l'IRIE (novembre 2008).

N° 17 : Salaires : les enseignants gagneraient à quitter le statut de la fonction publique

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2008).

N° 18 : École, famille, État : les raisons d'une querelle

Par Pascal Jacob, professeur à la Faculté libre de Philosophie et de Psychologie, auteur de « 'École, une affaire d'État ? » (décembre 2008).

N° 19 : La source socratique. L'éducation entre désir et raison

Par Thibaud Collin, professeur de philosophie à l'IPC et en classes préparatoires (décembre 2008).

N° 20 : Origines et causes du déclin de l'Université française

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques, est chargé de cours à l'Université Paris V et chargé de mission au Ministère des Affaires étrangères (janvier 2009).

N° 21 : Le droit d'accueil dans les écoles : bonne idée ou dangereux mirage ?

Par David Mascré, docteur en mathématiques, docteur en philosophie. Chargé de cours à l'Université Paris V et à l'école des hautes études internationales. Chargé de recherche à l'IRIE (février 2009).

N° 22 : La vraie question scolaire. Réponse à Éric Maurin

Par Jacques Bichot, économiste, professeur à l'Université Jean Moulin-Lyon 3 (mars 2009).

N° 23 : La révolution copernicienne de l'éducation

Par Jean-François Mattéi, membre de l'Institut universitaire de France, professeur émérite de l'Université de Nice-Sophia Antipolis (mars 2009).

N° 24 : Le projet de réforme du statut des enseignants chercheurs

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques (avril 2009).

N° 25 : Projet de réforme de l'enseignement des sciences

Par Jean-François Geneste, conseiller scientifique du groupe EADS (juillet 2009).

N° 26 : Les Libéraux et l'enseignement 1815-1830 : un rendez-vous manqué

Par Yves Morel, docteur en Histoire, titulaire d'un DEA de Sciences de l'Éducation. L'auteur travaille à la délégation académique à la Formation du Rectorat de Lyon et est chargé de recherche à l'IRIE (juillet 2009).

N° 27 : Éducation et instruction dans le monde romain

Par Yann Le Bohec, professeur à l'université de Paris IV-Sorbonne (août 2009).

N° 28 : L'éducation dans la Grèce antique

Par Emma Demeester, professeur d'histoire en lycée public, journaliste (août 2009).

N° 29 : Montaigne éducateur

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (août 2009).

N° 30 : Dissertation philosophique et éducation du citoyen

Par Thibaud Collin, professeur de philosophie à l'IPC et en classes préparatoires (septembre 2009).

N° 31 : Les *public schools* et les *independant schools*, un modèle dans le système scolaire britannique

Par Evelyne Navarre-Chapy, professeur d'anglais en lycée (septembre 2009).

N° 32 : L'orientation : de la sanction au rite d'initiation

Par Francis Marfoggia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (novembre 2009).

N° 33 : Les instituteurs avant Jules Ferry

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIÉ (novembre 2009).

N° 34 : Projet de réforme de la formation des maîtres

Par Yves Morel, docteur en Histoire, titulaire d'un DEA de Sciences de l'Éducation. L'auteur travaille à la délégation académique à la Formation du Rectorat de Lyon et est chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2009).

N° 35 : Violence à l'école : la prévention testée aux États-Unis

Par Jacques-Jude Lépine, professeur de littérature, d'éthique et d'histoire du cinéma et directeur du Media Center de Profil School, école secondaire du New Hampshire (High-School) (janvier 2010).

N° 36 : le chèque éducation : une idée française mise en œuvre à l'étranger

Par Jacques Bichot, économiste, professeur des Universités, membre du Conseil économique et social (avril 2010).

N° 37 : l'école contre le savoir

Par Isabelle Stal, docteur en philosophie et professeur à l'IUFM de Nice (mai 2010).

Les Cahiers de l'éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site www.recherche-education.org ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par téléphone au 01 45 81 22 67, par courrier à l'IRIÉ au 120, bd Raspail, 75006 Paris, ou par courriel à contact@recherche-education.org.