

SUR UNE PRETENDUE OPPOSITION
ENTRE
« *ANTIPEDAGOGISTES* » *ET* « *PEDAGOGISTES* »

*« Les ouvrages de Philippe Meirieu ont d'ores et déjà acquis
valeur de classiques dans la littérature pédagogique moderne. »¹ Denis Kambouchner*

*« Normalien et agrégé de lettres, Jean-Paul Brighelli vient
de donner avec La Fabrique du Crétin un grand coup de
pied dans la fourmilière du système scolaire français. »² Télérama*

*« Aujourd'hui, tout est mélangé et personne ne s'y retrouve :
que les choses soient clarifiées une bonne fois pour toutes... »³ Philippe Meirieu*

« L'inculture est l'idéal des maîtres qui nous gouvernent. »⁴ Jean-Paul Brighelli

Que l'école traverse une crise durable et profonde est aujourd'hui un constat unanimement partagé. Comment ne le serait-elle pas ? Nous vivons l'époque des crises, d'une crise générale -globale, mondiale-, crise financière, crise économique, crises de la politique et du politique, crise sociale... A cela s'ajoutent des crises particulières, crise de l'hôpital, crise de l'université, crise de la justice et du droit, crise de l'industrie automobile, crise de la production laitière, crise de la production porcine... Jusqu'ici, tous les constats convergent.

Ce constat commun peut être fait par tous et par chacun, acteur direct ou indirect de l'école. Il suffit de rappeler quelques titres d'ouvrages récents pour s'en convaincre : J.-P. Brighelli, *La fabrique du crétin*, Jean-Claude Gawsewitch, 2005, 218 pages ; P. Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1999, 210

¹ D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000, page 12.

² <http://www.touslespodcasts.com/annuaire/culture/arts/110-episode4994.html>

³ EGC, page 164.

⁴ LFC, page 208.

pages ; P. Némou, *Le chaos pédagogique*, Albin Michel, 1993 ; *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? ; La dérive de l'école sous la Vème république*, Grasset, 1991 ; H. Boillot, M. Le Du, *La pédagogie du vide*, PUF, 1993, 229 pages ; J.-C. Michéa, *L'enseignement de l'ignorance*, Climats, 1999, 139 pages ; L. Jaffro, J.-B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, Champs Flammarion, 2000, 266 pages ; J.-P. Le Goff, *La barbarie douce*, La Découverte, 1999, 125 pages ; Lise Nanteuil, *Les clowns du savoir*, L'Harmattan, 1999, 270 pages ; G. Molinier, *La gestion des stocks lycéens*, L'Harmattan, 1999, 227 pages ; A. Barrot, *L'enseignement mis à mort*, Librio, 2000, 87 pages ; L. Lurçat, *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, François-Xavier de Guibert, 1998, 241 pages ; L. Lafforgue, L. Lurçat, *La débâcle de l'école*, François-Xavier de Guibert, 2006, 248 pages ; H. Gunsberg, *L'ogre pédagogique : les coupeurs de tête de l'éducation nationale*, L'Harmattan, 2005 ; *Le fascisme ingénu*, Julliard, 1968 ; Etc.

Bien que la qualité et l'honnêteté intellectuelles des auteurs ne puisse être mise en doute, on pourrait considérer que la noirceur de ces titres cède à des considérations commerciales, que les auteurs, justement à cause de leur qualité, ont un point de vue partisan dont le lecteur peut contester l'objectivité. Or, même des ministres de l'éducation nationale s'alarment de l'état de l'école. Par exemple, on peut lire F. Bayrou, *La décennie des mal-appris*⁵. Écrit pendant son ministère aux fins de propagande, la *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*⁶ de Luc Ferry n'est pas moins sévère dans ses constats ; elle évoque l'existence d'une « fracture scolaire », la montée de la violence -81 000 « incidents graves » (page 34)-, la sortie annuelle de 158 000 élèves sans diplôme et sans formation, un illettrisme galopant... De son côté, Xavier Darcos, auteur de *L'art d'apprendre à ignorer*⁷, est encore plus radical. Dans ce dernier, il dénonce les « parasites qui vivent de l'Education nationale » (page 12), une école qui « prolonge la sauvagerie et le primitivisme de la rue » (page 13), dans laquelle se sont introduits les « marchands du Temple » (page 13), qui organise « au sens psychanalytique, une « régression orale », accuse le « polpotisme pédagogique » (page 29) et stigmatise la « logique folle » et de « dérégulation généralisée » de l'éducation nationale (page 35). Récemment, rassemblant quelques souvenirs cruels de cinq ministres de l'éducation nationale, *L'Express* titrait : « Education nationale. Bienvenue en enfer »⁸.

D'autres voix, concordantes, se font entendre, et non des moindres. Par exemple, dans *Le Monde de l'éducation*, Laurence Parisot, présidente du MEDEF, déclarait : « Beaucoup de chefs d'entreprise, dans différents secteurs, rencontrent des jeunes qui ont de vraies difficultés sur les connaissances de base. A tel point que de nombreuses branches professionnelles développent des programmes spécifiques de lutte contre l'illettrisme. En tant que chef d'entreprise, je peux témoigner que la dégradation de la maîtrise de la lecture et de l'écriture touche même des adultes compétents dans leur travail. Au point que certaines écoles de commerce font maintenant des épreuves de dictée. »⁹

Même les textes officiels ne peuvent plus cacher les échecs massifs de l'école. Par exemple, dans l'article L121-2 du *Code de l'éducation*, on peut lire que « La lutte contre l'illettrisme constitue une priorité

⁵ F. Bayrou, *La décennie des mal-appris*⁵, Flammarion, 1990.

⁶ L. Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Odile Jacob, 2003.

⁷ Xavier Darcos, *L'art d'apprendre à ignorer*, Plon, 2000, 230 pages.

⁸ L. Debril, « Bienvenue en enfer », in *L'Express*, 12 juillet 2009.

⁹ « Quand les entreprises notent l'école », interview de Laurence Parisot, *Le Monde de l'éducation*, mai 2007.

nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme dans leurs domaines d'action respectifs. »

Lorsqu'on passe au moment de la caractérisation de la crise ou de ces crises, les analyses divergent aussitôt. S'agit-il de crises de croissance -d'aucuns vont même jusqu'à parler de « révolutions coperniciennes »¹⁰-, ou s'agit-il d'une crise finale -d'autres vont même jusqu'à évoquer la mort de la culture occidentale¹¹ ?

En tant que la crise de l'école est soumise à la critique, on dit de plus en plus souvent que deux tendances s'y affrontent : la première, dont on présente souvent les représentants comme des innovateurs, voire des progressistes, sont nommés « pédagogistes »¹² ; la seconde, dont on présente souvent les représentants comme des conservateurs, voire des réactionnaires, sont nommés « antipédagogistes ». Si les premiers ne sont pas toujours prêts à endosser le manteau du « pédagogue », les seconds semblent revendiquer haut et fort leur drapeau. Tout se passe comme si ces deux tendances faisaient école ; si bien qu'à mesure des diverses publications, articles de presse, conférences, colloques, etc., leurs divergences semblent se creuser jusqu'à passer pour évidentes, même au regard des ministres, des chercheurs, des journalistes... Par exemple, on trouve sur le blog de Jean-Pierre Chevènement le communiqué suivant : « Chevènement critique *'l'inspiration pédagogue'* du film *Entre les murs* »¹³ ; on trouve sur le site de la *Fondation Res-publica* le titre d'une conférence d'Elisabeth Altschull : « Face à la *dérive pédagogue* : transmettre et innover »¹⁴ ; on trouve dans *Marianne* le titre suivant : « Rapport Pochard : le retour de la *pensée pédagogue* »¹⁵ Etc.

¹⁰ B. Rigolt, « Une révolution pédagogique est en marche », in *Le Monde.fr*, 19 mai 2009. « Une véritable 'révolution copernicienne' introduit sous nos yeux de nouveaux paradigmes transactionnels qui vont engager l'ensemble du système éducatif dans une aventure dont beaucoup d'enseignants n'ont pas encore conscience. [...] Il est évident que l'usage d'internet et la multiplication des réseaux sociaux sont indissociables d'une transformation sans précédent des pratiques culturelles... »

¹¹ Voir, sur le versant idéologique, l'inflation des discours contemporains sur la « planète en danger », la « moralisation du capitalisme », etc. ; voir, sur le versant anthropologique et politique, la comparaison faite, de plus en plus fréquente et beaucoup plus sérieuse, entre l'évolution prévisible de l'Occident et la chute de l'Empire romain. Dans son essai de géopolitique, *Le Grand échiquier* (Hachette, Pluriel, 1997), Zbigniew Brzezinski écrit : « La rage autodestructrice qui s'est emparée du vieux continent témoigne du déclin naissant de sa prépondérance politique, économique et culturelle sur le reste du monde. »

¹² Puisque, dans les pages qui suivent, les travaux, orientations, déclarations des « antipédagogistes » et les « pédagogistes » sont mis en question, soumis à la critique, ces deux termes seront systématiquement mis entre guillemets et en italique.

¹³ http://www.chevenement.fr/Chevenement-critique-l-inspiration-pedagogue-du-film-Entre-les-murs_a686.html

¹⁴ E. Altschull, « Face à la dérive pédagogue : transmettre et innover », Conférence du 4 avril 2006.

http://www.fondation-res-publica.org/Face-a-la-derive-pedagogue-transmettre-et-innover_a136.html

¹⁵ R. Soubrouillard, « Rapport Pochard : le retour de la pensée pédagogue », in *Marianne*, 5 février 2008. Interview de Jean-Paul Brighelli.

Ici, dans *Le Figaro*, on rencontre une « Critique de la raison *pédagogue* »¹⁶ signée Marie-Christine Bellosta ; là, dans le même *Figaro*, on assiste à un « Eloge du *pédagogisme* »¹⁷, signé Philippe Meirieu. Etc. Ces deux articles, publiés dans le cadre de la préparation de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005, dite Loi Fillon, cristallisent sous cette forme les effets d'un autre événement conjoncturel, institutionnel, la création des IUFM et à la *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989, dite Loi Jospin ; ils ont valeur de manifeste. Une guerre sans merci semble déclarée contre « l'hydre *pédagogue* »¹⁸.

Chaque rentrée scolaire se charge de creuser et d'officialiser la différence. Récemment, dans *Le Figaro*, on présentait « Jean-Paul Brighelli [comme] l'un des chefs de file du mouvement antipédagogue. »¹⁹ De son côté, dans le même *Figaro*, Natacha Polony croyait pouvoir repérer un courant « pédagogue » : « Le '*pédagogisme*' s'est [...] incarné dans les fameux IUFM et leurs experts en sciences de l'éducation. »²⁰ On cite souvent Philippe Meirieu comme en étant le chef de file. On se souvient que, présentant l'aventure GRIP-SLECC dans *le Monde de l'éducation*, Luc Cédelle intitula son article « Le laboratoire des '*anti-pédagogistes*' »²¹. Etc.

Faut-il se rendre à cette évidence qu'il existe bien une opposition radicale entre les positions des uns contre les autres ? Au premier abord, l'affaire semble entendue ; même des philosophes semblent se ranger sous les branches de cette fourche. Par exemple, dans *Une école contre l'autre*²², Denis Kambouchner propose une critique cartésienne des thèses de Philippe Meirieu ; le philosophe affirme que la « crise de l'école qui perdure en France n'est pas simplement de structures, de moyens ou de société », mais qu'elle est aussi et surtout « une crise de doctrine. »²³ Comme pour justifier la légitimité philosophique de son entreprise, Denis Kambouchner rend un hommage appuyé aux travaux du pédagogue dont les ouvrages « ont dorés et déjà acquis valeur de classiques dans la littérature pédagogique moderne [...] »²⁴, dont « la multiplicité de lectures ne sont pas seulement à considérer comme la marque d'une authentique ouverture intellectuelle : elles annoncent en principe une synthèse nouvelle entre des thèmes traditionnels de la pensée européenne et une pensée pédagogique... »²⁵, [...] dont « la variété [...] porte la marque d'une puissante personnalité intellectuelle »²⁶.

¹⁶ M.-C. Bellosta, « Critique de la raison pédagogue », in *Le Figaro*, 5 février 2005.

¹⁷ P. Meirieu, « Eloge du pédagogisme », in *Le Figaro*, 18 janvier 2005.

¹⁸ <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2008/12/25/trois-ans.html>

¹⁹ M.-E. Pech, « Les antipédagogistes, une galaxie hétéroclite », in *Le Figaro*, 1^{er} septembre 2009.

²⁰ N. Polony, « Le pédagogisme est une idée soixante-huitarde », in *Le Figaro*, 1^{er} septembre 2009. De la même, on peut lire que « Sur le blog de Jean-Paul Brighelli, Bonnet d'âne, l'un des plus fréquentés - et des plus pointus - sur les questions d'éducation, les rapports parents-professeurs inspirent les commentaires. » (N. Polony, « La cohabitation parents-profs est de plus en plus difficile », in *Le Figaro*, 1^{er} septembre 2009.)

²¹ L. Cédelle, « Le laboratoire des '*anti-pédagogistes*' », in *Le Monde de l'éducation*, septembre 2006.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, 4^{ème} de couverture.

²⁴ *Ibid.*, page 19.

²⁵ *Ibid.*, page 13.

²⁶ *Ibid.*, page 14.

Cela n'exonère nullement le lecteur de se livrer à une analyse serrée des positions des deux tendances. Ici, il s'agit simplement d'analyser chacune d'elles, d'abord dans sa singularité ; ensuite il convient de confronter leurs contenus respectifs, d'en montrer la réalité et les limites.

I / QUESTIONS PRELIMINAIRES

Notons que cette « *crise de doctrine* » qui voit s'opposer « pédagogistes » et « antipédagogistes » est d'abord fondée sur un accord de fond, les premiers reconnaissent volontiers les seconds comme leur antithèse et réciproquement. Pourtant, pour s'en convaincre complètement, il faut d'abord lever quelques doutes et répondre à quelques questions. Ici, nous présentons trois ordres de soupçons adressés aux uns et aux autres. Le premier porte sur l'*intelligibilité* d'une telle opposition entée sur deux néologismes ; le second, sur l'extraordinaire *fortune médiatique* des uns et des autres ; le troisième, et c'est l'objet des notes qui suivent, s'attache à l'exposé et la *critique des positions* réelles des uns et des autres.

I.1 / Questions principales

-Une question préalable porte sur l'arrivée récente de ces deux néologismes sur le marché des idées. Kant nous en a prévenu : « Forger des mots nouveaux est une prétention à légiférer dans les langues, et *cette prétention réussit rarement*. Avant de recourir à ce moyen extrême, il est prudent de fouiller quelque langue morte et savante pour voir si l'on ne trouve pas cette idée avec l'expression qui lui convient ; et alors même que l'antique usage de cette expression serait devenu incertain par la faute de son auteur, il vaut mieux cependant raffermir le sens qui lui était propre [...] que de *tout perdre* uniquement parce qu'*on se rend inintelligible*. »²⁷

-Un conflit si fort doit bien renvoyer à des conflits anciens, dont il est, même sous des formes renouvelées et actualisées, le retour. Or, aussi bien dans l'histoire de la philosophie de l'éducation que dans l'histoire de l'éducation ou des doctrines pédagogiques, on n'en retrouve aucune trace, de l'antiquité grecque²⁸ jusqu'à dans les œuvres pédagogiques de Célestin Freinet ou Maria Montessori ou les plus récents ouvrages d'histoire de l'éducation²⁹.

²⁷ E. Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 1944, traduction de Tremesaygues & Pacaud, page 262.

²⁸ Voir, par exemple, H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, 2 tomes, Editions du Seuil, histoire, Points, 1981.

²⁹ A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, collection Tempus, 2004.

-Si on admet que le conflit actuel est absolument nouveau dans ses formes et ses contenus, cette brusque émergence doit, d'une part, être apparue dans la réalité et, d'autre part, être exposée dans toute sa rigueur. On ne trouve nulle part, sauf erreur, qu'elle soit exposée. Quelle est alors, si elle existe, la nature véritable de cette absolue nouveauté ? Elle part du présupposé implicite -jamais exposé- que les termes opératoires de « *pédagogie* » et de « *mouvement pédagogique* » sont caducs, ce qu'il conviendrait d'explicitier. Or, on ne trouve aucune explication de ce genre.

-Un tel conflit semble porter, non pas sur l'enseignement lui-même, c'est-à-dire sur les contenus programmatiques, mais sur les *méthodes*³⁰ ; or ces dernières ne peuvent être considérées comme l'aspect essentiel de l'éducation, sauf explicitation préalable. Mais alors, il faut s'expliquer : « Comment et pourquoi un conflit secondaire est-il présenté sur le devant de la scène comme apte à ausculter le cœur de la crise scolaire ? Ce déplacement vise-t-il à masquer la question principale ? Si oui, pourquoi ? Vise-t-il à renouveler de fond en comble le questionnement de la pédagogie, terme consacré par plus de deux mille ans d'histoire des idées ? Si oui, il convient d'en exposer les linéaments. L'usage du terme « antipédagogue » laisse entendre que, par simple négation, les « antipédagogues » proposent des méthodes différentes ou opposées. Si oui, lesquelles ? Et en quoi s'opposent-elles ?

-Un tel conflit laisse apparaître que les « pédagogues » ne laisseraient subsister de l'enseignement que la pédagogie conçue comme pure méthodologie, c'est-à-dire un vide, soit des formes d'enseignement sans contenus d'enseignement ou aux contenus indifférents. Doit-on supposer que, toujours par simple négation, les « antipédagogues » se seraient emparés de *contenus* -les programmes- sans considération pour les *formes*, soit les méthodes d'enseignement ? Questions subséquentes : Que seraient des formes sans contenus ? Des contenus sans forme ? C'est bien ce que semble entériner Philippe Meirieu ; il écrit, qu'« il n'y a pas de méthode sans contenu... »³¹ Mais il maintient la position inverse en soutenant qu'il est possible d'enseigner rien : « En matière éducative, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose pour le transmettre. »³² En l'espèce, où se situerait une opposition qui oppose *rien* à *rien* ? Où est le programme des « antipédagogues » ? Où sont leurs programmes d'enseignement ? Où est la ruche productrice de ces nouveaux programmes ? Jusqu'ici, sauf erreur, nous n'en voyons pas la trace.

-Il est possible de considérer l'opposition d'un autre point de vue. Les uns présenteraient et mettraient d'abord l'accent sur les formes méthodologiques tandis que les autres mettraient d'abord l'accent sur les contenus programmatiques ; en cette occurrence, il faudrait admettre que la différence entre les positions des premiers et celles des seconds n'est pas de nature, mais de degré, donc inessentielle. En l'espèce, nous ne serions plus confrontés à une opposition *doctrinale*, mais à de simples différences *techniques*.

³⁰ Tel fut présenté la réforme de l'enseignement de la langue dans les classes primaires, comme une querelle des méthodes d'apprentissage de la lecture, « méthode globale » / « méthode syllabique ». On se souvient de l'effet de manche du ministre Robien à l'Assemblée nationale : « J'abolis la méthode globale ! ». Pour une approche rationnelle du contenu et des enjeux de la question, on se reportera utilement à : <http://michel.delord.free.fr/syll-glob.pdf>

³¹ EGC, page 155.

³² EGC, page 195.

Ces dernières relèveraient-elles de la frivolité ? Dans *La Fabrique du crétin*, on relève une telle difficulté : « Dans la civilisation du Crétin, le quantitatif a officiellement pris le relais du qualitatif. »³³

-Se référer ou se reporter invariablement à des « pédagogistes » et des « antipédagogistes », c'est-à-dire à des personnes, suppose qu'il existe un « pédagogisme » et un « antipédagogisme » en tant que corps de doctrines. Or ces deux termes sont rarement utilisés, en tout cas, leur mention n'est venue qu'après-coup. On doit donc admettre que, soit de telles doctrines n'existent pas, soit elles sont si floues qu'elles ne sont pas présentables dans leur totalité. On doit aussi, même provisoirement, poser la question : Est-on face à des conflits « doctrinaux » ou face à des conflits personnels ?

-On peut bien essayer de suivre le « pédagogisme », même dans ses errements, mais comment suivre l'« antipédagogisme » dans sa substance ? Etre « anti » ne définit aucune position, sinon celle de l'autre. Le *Grand Larousse* ne relève pas moins de trente-deux formes d'« *antis* », des antifreyfusards aux antisoviétiques³⁴. En niant l'existence de Dieu, l'athéisme ne fait qu'affirmer sa nécessité ; l'anticléricisme est lui-même d'essence religieuse... En s'inscrivant dans une simple opposition aux « pédagogistes », les « antipédagogistes » ne font que confirmer la validité des positions des premiers. Les seconds, en fustigeant « l'élève au centre », ne vont-ils pas être tentés de le placer « à la périphérie » ? Mais qu'est-ce que cela signifie ? Nous verrons que les « antipédagogistes, quoiqu'ils en disent, placent, eux aussi, « l'élève au centre ». Si l'inspiration théorique des « pédagogistes » est le « constructivisme » d'obédience piagétienne, quelle est celle des « antipédagogistes » ? Le « déconstructionnisme » d'obédience déridienne ? L'« anticonstructivisme » ? L'« aconstructivisme » ? Et, s'ils existent, de quelle obédience sont ces derniers ? Que pourrait signifier une théorie qui prétend que l'enfant ne construit pas son savoir³⁵ ? S'il ne le fait pas, alors, que fait-il ? En définitive, quelle serait « l'activité du sujet »³⁶ ? Et quel serait ce sujet ?

-Une question théorique subsiste : si les « antipédagogistes » circonscrivent un camp aux contours flous, ils doivent cependant en même temps définir leur objet. Seule la détermination de ce dernier permettrait de dissiper les flous des contours. Question cruciale ; par exemple, si on considère la psychanalyse, au-delà des énormes différences de conceptualisation existant entre les théorisations freudiennes, celles de Rank ou de Ferenczi, plus tard celles de Klein ou de Winnicott, etc. l'objet d'étude reste le même, l'inconscient. En psychologie, c'est le contraire -son objet est indéterminé-, la psychologie génétique de Piaget a pour objet le développement des structures de l'intelligence ; elle n'a rien à voir avec la psychologie de Watson qui a pour objet l'étude du comportement ; cette dernière n'a elle-même rien à voir avec la psychologie de l'intentionnalité de Husserl, toute entière tournée vers la conscience ; pas plus

³³ LFC, 96-97.

³⁴ Par exemple, l'« antiaméricanisme » gaulliste n'a pas grand-chose à voir avec l'« antiaméricanisme » chinois qui, lui-même, n'a pas grand-chose à voir avec l'« antiaméricanisme » soviétique ou russe... L'athéisme philosophique de Diderot n'a pas grand-chose à voir avec l'athéisme mondain de Voltaire -finalement déiste-, ou celui, anthropologique, de La Mettrie... L'« antisionisme » de l'extrême droite française d'avant-guerre n'a pas le même fondement que celui des communistes français de la même époque ; au contraire du second, le premier est fondé sur l'« antijudaïsme »... De telles confusions élémentaires conduisent immédiatement à de grandes confusions théoriques et pratiques. Etc.

³⁵ Par exemple, on présente souvent les thèses pédagogiques défendues par Marc Le Bris comme étant celles d'un « antipédagogue ». Voir la critique de ces thèses ni « anti » ou « a » constructivistes, mais résolument d'une puissance intellectuelle bien inférieure, pro skinner, dans : http://michel.delord.free.fr/molinier/#Avril-2009_MLB

³⁶ Voir Jean Piaget. Ce concept prometteur, riche de potentialités, d'« activité du sujet » joue un rôle central dans la psychologie génétique du Genevois.

qu'avec la psychologie de Leontiev, psychologie de la personnalité... Est-ce que le «pédagogisme», si tant est qu'il vise une certaine rationalité, est en mesure d'exhiber son objet ? La didactique ? Il semble qu'une cohorte de ci-devant psychopédagogues s'y affairant. La lecture de «La transposition didactique»³⁷ oblige à rejeter une telle hypothèse. Philippe Meirieu en convient partiellement et constate que «Bien souvent le discours des psychopédagogues est médiocre», qu'«il est, par essence, un discours de l'indécidabilité» et que le pédagogue doit assumer «une insoutenable légèreté de la pédagogie»³⁸. Les «pédagogistes» et les «antipédagogistes» ont-ils, au-delà de leurs différences, un même objet d'étude, soit la pédagogie, la crise scolaire, l'élève, les programmes scolaires ou bien arborent-ils des objets essentiellement distincts ? Sont-ils même en position de poser ces questions élémentaires ? En ont-ils le souci ? Délimiter un camp est une chose, délimiter un champ en est une autre.

De son côté, comment l'«anti-pédagogisme» ne serait-il pas, dans son essence, affectée de l'imprécision constitutionnelle du «pédagogisme» ? La position simplement négative des «antipédagogistes» exclut par définition l'essai de détermination d'un tel objet de connaissance. Sa position simplement négative interdit *de jure* et *de facto* à l'«antipédagogie» d'avoir un objet d'étude. Elle ne peut que lancer ici et là, ponctuellement, quelques mots d'ordre eux-mêmes aux contours flous dont les effets sont comparables à l'impact recherché d'un slogan publicitaire. Mais, faute de se mettre en position de proposer un projet critique présentable analysant le fond de la crise scolaire, elle n'atteint jamais les choses elles-mêmes. C'est la raison pour laquelle la revendication consistant à faire valoir sa «différence», si elle peut séduire quelques journalistes paresseux et quelques hommes politiques intéressés, n'a jusqu'ici donné lieu à aucun travail sérieux, d'où l'existence d'une forte appétence des uns pour les autres et la grande complicité des autres avec les uns.

On peut donc déjà l'entrevoir, cette opposition n'est rien moins qu'évidente, jusqu'ici elle semble même n'être que de façade. Il n'est donc pas inutile d'aller examiner plus en détail les positions des uns et des autres, et plus encore de mettre en évidence la substance réelle des oppositions.

Ici, nous reprenons les principales thèses exposées par deux d'entre eux ; d'une part, Philippe Meirieu, unanimement présenté comme la figure de proue incontestée du mouvement dit «pédagogue», auteur d'une œuvre abondante, et, notamment, de *L'école ou la guerre civile*³⁹ et, d'autre part, Jean-Paul Brighelli, figure incontournable du mouvement dit «antipédagogue», auteur d'un *best-seller*, *La fabrique du crétin*⁴⁰.

D'autre part, et ce n'est pas négligeable, ils ont tous deux occupé des positions institutionnelles importantes. Ils ont collaboré à l'élaboration de nouveaux programmes officiels. Il est bien connu que le premier a été membre du CNP, directeur du très officiel INRP, qu'il présida, à la demande de Claude Allègre, le Comité d'organisation de la consultation et du colloque : «Quels savoirs enseigner dans les

³⁷ <http://michel.delord.free.fr/rb/rb-transpo.pdf>

³⁸ Cité in D. Kambouchner, ouvr. cit., page 15.

³⁹ P. Meirieu, M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997, 210 pages. Cet ouvrage sera désormais noté EGC.

⁴⁰ J.-P. Brighelli, *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*, Jean-Claude Gawsewitch Editeur, 221 pages.

lycées ? » ; quant au second, on peut lire « En 2007-2008, il collabore à l'élaboration des nouveaux programmes du primaire, puis à la réécriture des programmes de français en collège. »⁴¹

I. 2 / Un succès médiatique en suspicion

Cette première difficulté étant posée, aussitôt en surgit une seconde. En effet, ces deux œuvres sont remarquables à plus d'un titre, d'abord, en raison de leur incontestable succès médiatique, jusqu'à avoir fait de leurs auteurs deux *vedettes*, deux *stars* du petit écran. Or, ils sont eux-mêmes très sensibles à cet aspect *pervers* des effets médiatiques. Sans doute mus par une inébranlable honnêteté intellectuelle, ils alertent le lecteur inattentif. Tout succès médiatique, affirment-ils, est par définition, suspect. Il atteint à la fois les crédits, celui du sérieux des deux auteurs et celui de la pertinence de leurs ouvrages. Jean-Paul Brighelli en convient : « Rien n'est dû au hasard »⁴². On ne peut donc s'empêcher de poser la question : Est-ce *hasard* si les médias et ceux qui y font office de journalistes se soient cependant précipités sur leurs proies ? Est-ce *hasard* si les deux auteurs se prêtent au théâtre médiatique avec tant de complaisance ?

-De son côté, Philippe Meirieu écrit : « [...] L'enseignant se sent [...] victime d'un complot [même] les médias ne les respectent plus. »⁴³ Ce dernier évoque même une '*inflation médiatique*'. »⁴⁴ Et il ajoute que « L'enseignement [...] permet aux jeunes de se dégager d'une culture des médias, *souvent médiocre*... »⁴⁵

- Jean-Paul Brighelli est bien plus sévère et à sa façon plus radical. Comme s'il ne parvenait pas à en venir au fait médiatique, à son mode de fonctionnement, à sa structure, à sa place dans la vie politique, à son empire sur la fabrication des stars -et des *crétins* ?-, à son rôle dans la formation des opinions -et du *crétinisme* ? », etc. l'auteur revient de façon récurrente sur le sujet des « *impostures médiatiques* »⁴⁶, des « *débilités télévisuelles* »⁴⁷, à cette télévision « dont on sait qu'elle *met tout et n'importe quoi en scène*, sauf la *réalité* -sinon celle du *spectacle*. »⁴⁸ Dès lors, les questions du lecteur et du téléspectateur deviennent légitimes...

Même sous la seule forme de l'invective, l'auteur semble rejoindre la critique du journalisme faite naguère par Nietzsche - « Quelle signification peut-on accorder à la presse, telle qu'elle est maintenant,

⁴¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul_Brighelli

⁴² LFC, page 19.

⁴³ EGC, page 41.

⁴⁴ EGC, page 21.

⁴⁵ EGC, page 182.

⁴⁶ FLC, page 88.

⁴⁷ LFC, page 107.

⁴⁸ LFC, page 165.

avec ce souffle qu'elle prodigue quotidiennement à crier, à étourdir, à exciter, à effrayer ? Est-elle plus que la *fausse alerte permanente* qui détourne les oreilles et les sens dans la *mauvaise direction* ? »⁴⁹.

Mais l'auteur de *La fabrique du crétin* insiste. On peut lire : « Ajoutez encore le décervelage concocté par des médias qui pataugent entre *médiocre* et *minable*, et le tableau est complet. »⁵⁰ Pas encore ! Il donne aussi quelques clefs de compréhension du lamentable *tableau* : « Comme à la télé, l'apparence tient lieu de fond. »⁵¹ Ici, on peut être tenté d'écrire : « L'apparence est le fond même. » Et il ajoute que « C'est sans doute dans le domaine médiatique que le processus [de starisation] affiche le plus impunément ses *effets pervers*... »⁵² Quels sont-ils ?

Ce *tapage* poursuit d'abord des fins politiques : « A noter, écrit-il, que les médias font du *tapage* pour justifier un système... »⁵³ Les médias seraient donc au service du conservatisme politique et social. Ensuite, il crée des *idolâtres* : La télévision, est parvenue à faire croire aux plus pauvres que les 'vedettes' qu'elle leur *impose sont des références*. »⁵⁴ La télévision aurait donc une *fonction* essentiellement *leurrante*. En même temps, il fabrique les *idoles* d'un jour : La télévision « offre leur quart d'heure de gloire aux plus humbles, à n'importe qui, à nous tous -puisque chacun, par définition, a quelque chose à dire d'essentiel... » Idoles dont il précise les plans de carrière : « Et on en connaît qui en rêvent, qui lentement gravissent les échelons du pouvoir et de la popularité médiatique, jusqu'au poste suprême, désormais à portée de main... »⁵⁵ Avec une franchise et une sincérité dont le lecteur lui saura gré, il va même jusqu'à mettre en doute les *idoles*. Car en définitive, devant l'écran de télévision, nous avons à faire à deux *fortes personnalités*, ce que ni l'une ni l'autre, ni personne, ne pourront nier. Jean-Paul Brighelli, s'explique plus avant : « Ceux dont on souligne 'une sacrée'⁵⁶ personnalité' sont en général de fichus imbéciles -et quel que soit leur âge. »⁵⁷

Pourtant, toutes les chaînes de télévision, les radios, les grands organes de la presse écrite se les arrachent, de TF1 à M6, de RTL à France Culture, du *Figaro* à *Libération*, etc. De leur côté, les journalistes, bien que très sévèrement attaqués, ne semblent pas leur en tenir rigueur, bien au contraire ; ils semblent même se complaire à les inviter. Pourquoi ? Cela répond-il à une impérieuse nécessité

⁴⁹ F. Nietzsche, *Humain, trop humain*, Gallimard, folio essais, 1988, p. 144, traduction de Robert Robert Rovini. Voir aussi F. Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements scolaires*, Gallimard, idées, 1973, p.49, traduction de Jean-Louis Backès. Etc., dans lequel le « journalisme » est pensé comme une « *couche de colle visqueuse* ».

⁵⁰ LFC, page 38.

⁵¹ LFC, page 158.

⁵² LFC, page 196.

⁵³ LFC, page 197.

⁵⁴ LFC, page 197.

⁵⁵ LFC, page 195.

⁵⁶ Si Philippe Meirieu peut être intronisé comme « le *nouveau pape* de la Nouvelle Pédagogie... » (LFC, page 101), Jean-Paul Brighelli ne serait-il pas le cardinal, c'est-à-dire celui qui intriguerait pour succéder au premier ? En définitive, se livrent-ils à des controverses de théologiens au cours desquelles on dispute, mais seulement pour savoir la meilleure façon de défendre le même Dieu ?

⁵⁷ LFC, page 56.

journalistique, garante du conservatisme social ? A offrir aux auteurs la perspective d'une carrière ? A utiliser leur fonction tribunitienne pour la réduire à celle de marionnette du pouvoir ?

En même temps, et cela peut jeter une seconde ombre sur les ouvrages et leurs auteurs, comment se peut-il que des journalistes « patauge[a]nt dans la médiocrité » puissent distinguer un excellent texte d'un texte *minable* ? La probabilité n'est-elle pas plus grande qu'ils choisissent un texte qu'ils comprennent, un texte à leur portée, un texte qui leur ressemble, *minable* ? A suivre Jean-Paul Brighelli et Philippe Meirieu, on peut légitimement le penser. Entre *médiocres*, ne se retrouve-t-on pas entre soi, à l'aise ? Ne cause-t-on pas avec une réciproque indulgence de choses *médiocres*, aussi vaguement que superficiellement ? Comment des *minables* pourraient-ils poser des questions sérieuses à une vraie pensée ? Comme chacun le sait, poser une question est toujours très difficile.

Lorsqu'un chercheur ou un savant s'avise de se montrer devant l'écran de la télévision, ou de s'offrir à un journaliste de la presse écrite, il ne transporte pas son laboratoire mais il le quitte en abandonnant et en renonçant à concepts et formules algébriques pour tenir, croit-il, un discours compréhensible par tous. Es qualité, il est nu comme un ver. Il y est investi d'un autre pouvoir, purement imaginaire, celui du *représentant* de la science, mais d'une science coupée de ses racines et de ses cadres. Le pouvoir de la *pensée rationnelle* est métamorphosé en empire de la *pensée magique*. Tel est le premier piège dans lequel tombent tous les invités des organes de presse. Par quel miracle les deux auteurs en question y échapperaient-ils ?

Gardons-nous cependant de condamner les deux ouvrages avant que d'en avoir examiné les contenus ! Jacques Bouveresse vient opportunément à leur secours : « On a tendance, depuis quelques temps, en France, à tenir les médias pour les responsables principaux d'une certaine décadence de la philosophie [On pourrait ajouter de toute la vie intellectuelle.] L'explication est tout à fait insuffisante et même franchement absurde. [...] La littérature journalistique ne fait que reproduire, sous une forme à la fois caricaturale et spectaculaire, certaines des tares les plus regrettables de la philosophie la plus sérieuse et la plus universitaire elle-même. »⁵⁸ Il conviendra donc de vérifier sur pièce, aux sources, si les deux ouvrages dont on se propose d'analyser la substance ne seraient pas infectés de quelques « *tares regrettables* ».

En attendant, peut-on résoudre cet ensemble de nouvelles difficultés ainsi : les deux auteurs se sacrifieraient-ils sur l'autel médiatique à cause de leurs *talents*⁵⁹ respectifs afin de défendre leur cause partout où ils le peuvent en affrontant tous les dangers en toute conscience ? Et ils seraient, affirment-ils, par vocation intellectuelle, les mieux placés, les plus autorisés pour ce faire. Philippe Meirieu sait ce qu'écrire veut dire. Il sait que « [d]ès qu'il s'agit d'éducation, tout le monde se prétend compétent. »⁶⁰ Jean-Paul Brighelli, en vrai lettré *talentueux*⁶¹, lui fait écho : « Après tout, écrit-il, ne vivons-nous pas une

⁵⁸ J. Bouveresse, *Le philosophe chez les autophages*, Editions de minuit, 1984, page 88.

⁵⁹ Voir les pages suggestives du chapitre « Eloge de l'élitisme » dans *La Fabrique du crétin*.

⁶⁰ EGC, page 18.

⁶¹ Par exemple, on peut lire : « Et c'est la seule chose qui compte, le seul critère : le *talent*, et le travail, qui n'est jamais que la meilleure manière d'exprimer son talent. » <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2007/04/28/refondation-et-rupture.html>.

époque où tout le monde se croit écrivain ? »⁶² Le premier a cependant la sagesse de relativiser de telles légitimes prétentions : « En matière pédagogique, ajoute-t-il, plus on en dit, moins on en fait. »⁶³ Cependant, il accepte très volontiers d'endosser le manteau du pénitent en mettant ses connaissances, bien réelles, au service de la cause de l'enseignement. Le second sait qu'il est un vrai écrivain, il veut nous en persuader ainsi. Le maître en écriture accepte lui aussi très volontiers mais à ses propres risques et périls de sacrifier sa personne en brandissant la plume de l'écrivain, le vrai. Mais, il concède que « *Le Crétin se croit lui aussi autorisé à écrire.* »

I / 3 De l'autocritique à la critique

Ce sens aigu du sacrifice n'est-il pas corroboré alors qu'ils abordent leur autocritique ? En effet, ces deux difficultés étant posées, une troisième surgit, celle du parcours idéologique des auteurs et de leur autocritique. Les deux auteurs éprouvent le besoin de retracer leur itinéraire intellectuel, c'est-à-dire celui de leurs errances qu'ils estiment passées.

Le premier, Jean-Paul Brighelli écrit : « J'ai participé à l'élaboration de certaines de ces collections bâtardes, et je peux en parler aujourd'hui en toute (mauvaise) conscience. Le souci essentiel des éditeurs est de jouer sur la culpabilité des parents... »⁶⁴ Sa participation fut plutôt une collaboration de premier plan et un engagement de tous les instants. Par exemple, on trouve dans l'avant-propos du manuel édité par les éditions Magnard, XVIème-XVIIème siècle une remarque typiquement 'pédagogue' : « Symbolisant l'appel à la liberté et à la création que nous lançons [...] à chacun, enseignant, élève, amateur de culture et afin de construire son propre parcours d'intégration, ils invitent à un nouveau type de lecture active. » Formulations que Philippe Meirieu ne renierait pas. En outre, les auteurs ne sont pas ingrats qui remercient les inspecteurs généraux de l'époque : « Nous remercions M. Louis Arnaud, qui dès les années 1969, sut faire entrer dans l'enseignement secondaire (premier cycle) l'interdisciplinarité, la littérature comparée et l'étude polythématique. » Ces ouvrages, « dont la richesse et l'intelligence furent unanimement reconnues »⁶⁵, furent salués à hauteur de leur allégeance au « *pédagogisme* ».

Cette repentance est si profonde, si sincère, qu'il revient sur cette épineuse question. Il ajoute : « J'ai participé, au début de années 80, à l'élaboration de manuels de français qui ont supplanté le 'Lagarde et Michard', qui sévissait presque sans partage depuis les années 60. [...] Le succès [de ces éditions] a

⁶² LFC, page 201. Ces deux écrivains, hommes savants ne seraient-ils pas l'Arrias de La Bruyère ? (*Les Caractères*, 9, VIII) « Arrias a tout lu, a tout vu, il veut le persuader ainsi ; c'est un homme universel, et il se donne pour tel : il aime mieux mentir que de se taire ou de paraître ignorer quelque chose. »

⁶³ EGC, page 51. On pourrait ajouter : « Plus on en dit, moins on en sait. »

⁶⁴ LFC, page 116.

⁶⁵ Patrick Demougin, IUFM de Montpellier, « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », *Ela*, n° 125, 2002/1, p. 69 à 81.

prouvé combien l'attente était grande. »⁶⁶ Il en explique la raison : « L'angoisse des parents a rejoint celle des enseignants, et elle est désormais tellement forte qu'ils ont fait un triomphe à cette collection... »⁶⁷ Triomphe éditorial enté à l'angoisse des parents, à celle des professeurs et à celle des élèves... N'est-il pas moralement condamnable et intellectuellement discutable, de profiter de toutes ces *angoisses* pour offrir aux uns et aux autres des ouvrages « *bâtards* » ? Conscience critique endormie, conscience morale assoupie, mais conscience commerciale en éveil constant... Ce que Jean-Paul Brighelli semble justifier à sa façon : il ne s'agissait que de « faire son beurre sur le dos des élèves... »⁶⁸ Est vrai et bon ce qui réussit, surtout à son avantage ? Laissons-lui le mot de la fin : « Réhabilitons Socrate contre Gorgias. »⁶⁹ Il lui aura fallu vingt-cinq années de réflexion pour sortir de son sommeil dogmatique, pour que « *sa vocation et son naturel critique* » reviennent au galop. Déclaration dont la sincérité et la vérité doivent être examinées...

Le second écrit : « Il y a quinze ans, par exemple, je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans les modes d'emploi d'appareil électroménagers plutôt que dans des textes littéraires. Parce que j'estimais que c'était plus proche d'eux. Je me suis trompé. »⁷⁰ Dans *L'école ou la guerre civile*, il ajoute « Quelle *bêtise* de condamner [les 'mauvais' élèves] à lire seulement des modes d'emploi d'appareils électroménagers et de leur apprendre à soigner des entorses pendant que les 'bons' accèdent à l'histoire, la littérature... »⁷¹ En effet ! En même temps, il semble qu'il soit constamment préoccupé par les modes d'emploi des appareils électroménagers. « Personne, écrit-il enfin, ne lit exhaustivement les modes d'emploi des appareils électroménagers avant de les utiliser. »⁷² Etc.

Quelques années plus tard, il fustige ceux qui, comme lui, s'attachent à apprendre « la langue française en remplissant des contrats d'assurance ou en décodant des petites annonces. »⁷³ Position qu'il réaffirme : « 'Les mauvais' élèves n'ont pas besoin qu'on leur fasse sentir leur échec en leur proposant des exercices au rabais. Des enfants de dix ou douze ans n'ont pas besoin, pour accéder aux mathématiques, de s'en tenir aux *recettes de cuisine* : parlez-leur de la classification des *infinis de Cantor*... »⁷⁴ Ce qui ne l'empêche pas d'ajouter, en les critiquant vertement aussitôt, que « les inspecteurs [de l'Éducation

⁶⁶ LFC, page 109-110.

⁶⁷ LFC, page 117-118.

⁶⁸ LFC, page 149.

⁶⁹ LFC, page 159.

⁷⁰ Entretien au *Figaro Magazine*, 23 octobre 1999, cité in LFC, page 101.

⁷¹ EGC, page 132.

⁷² EGC, page 167.

⁷³ EGC, page 130.

⁷⁴ EGC, page 131. Ici, nous sommes devant les plus hautes *abstractions*, celles que fustige le même Philippe Meirieu : « Assez de cette accumulation invraisemblable de *concepts*, notions, connaissances hétéroclites agrégés au fil du temps... » (EGC, page 167) N'est-il pas absurde de vouloir *parler* à des jeunes élèves -et encore faudrait-il s'entendre sur ce qu'est *-parler-*, des infinis de Cantor ?

nationale [...] imposent à des élèves de sixième l'étude de textes en vieux français ou l'apprentissage de la *grammaire structurale*... »⁷⁵

Il en vient à rêver de transformer les écoles primaires en instituts de recherches : « Si l'on ne doit plus faire de la physique après seize ans, inutile de s'encombrer de formules sans en comprendre le sens ; il vaut mieux aborder la physique sous l'angle de ses enjeux, de son histoire, des mystères de l'univers qui restent encore à percer. »⁷⁶ Faut-il s'attendre à ce que des petits enfants en barboteuse, en même temps que leur maman leur perce les petits boutons qu'ils ont sur les fesses, s'encanaillent sur les bancs de l'école maternelle à percer les nouveaux mystères de l'univers ?

Laissons lui la conclusion « Ce qui décourage l'enfant, ce n'est jamais la difficulté, mais l'*absurdité* de ce que l'école lui propose, et dont il ne perçoit pas le sens. »⁷⁷ Cependant, et il est trivial de le montrer aussitôt : si un enfant perçoit l'*absurdité* de ce qu'on lui apprend, c'est bien qu'il en a compris le *sens* !

Mais il y a plus. Dans le *petit Robert*, à l'occurrence « *bêtise* », on trouve la définition suivante : « Action ou parole sotte ou maladroite. » Donc, une « *bêtise* », a deux déterminations, sa singularité et son insignifiance. Philippe Meirieu ne serait-il pas très indulgent avec lui-même ? En réalité, ce jugement s'apparente à une relaxe. D'abord parce qu'il a persévéré dans cette « *bêtise* » pendant plus de quinze années ; ensuite, parce qu'il l'a diffusée dans de nombreux IUFM auprès de dizaines de milliers d'étudiants ; ensuite encore, parce qu'il l'a propagée dans ses nombreux ouvrages et dans les médias ; enfin, parce qu'elle s'articule aux thèses essentielles qu'il continue de défendre aujourd'hui encore, de l'endroit d'une position institutionnelle non négligeable. Enfin, elle met en question l'ensemble de son œuvre.

Il ne s'agit donc pas d'une « *bêtise* », mais d'un exemple que Philippe Meirieu a toujours présenté comme illustrant une des thèses pédagogiques essentielles qu'il estime progressistes ainsi que de la politique scolaire qu'il préconise mise en pratique dans toutes les écoles de France. Une telle « *bêtise* » contient en particulier un jugement porté à l'endroit des enfants de pauvres, dont il affirme qu'ils sont incapables d'accéder à la lecture des œuvres littéraires, ce qui met très sérieusement en question sa réelle volonté d'en finir avec ce qu'il appelle l'« inégalité des chances » et sa volonté de remettre en marche l'« ascenseur social ».

Il donne lui-même son vrai nom à cette « *bêtise* » qu'il l'appelle « *mépris* »⁷⁸ : « Quel *mépris* pour les 'mauvais' élèves de réduire l'enseignement qu'ils reçoivent à des formes dégradées de 'l'économie sociale et familiale' ! » Est-ce que le « pape de la pédagogie » peut sérieusement soutenir qu'une *grave faute pédagogique* qui a été reprise par tout un ministère pendant quinze ans et est encore aux programmes des écoles et qu'il appelle de son vrai nom, un « *mépris* » pour les jeunes élèves enfants de pauvres, est une simple « *bêtise* » ? Jean-Paul Brighelli ne voue-t-il pas le même *mépris* aux enfants de

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ EGC, page 166.

⁷⁷ EGC, page 133.

⁷⁸ EGC, page 132.

pauvres lorsqu'il écrit « Tâchons au moins, écrit-il, de faire plus que « d'appréhender ce[s] texte[s] comme s'il[s] avai[en]t été [lus] la veille par [ma] concierge. »⁷⁹ ?

De son côté, l'écrivain de *La fabrique du crétin* ne désarme pas. Il préfère rappeler son itinéraire proustien : « Longtemps, écrit-il, je me suis indigné de bonne heure. Mais faisant, à la même époque, le même constat que Maschino, j'avais peu à peu cessé de m'insurger⁸⁰ -à quoi bon ? Et avec cette mise en sommeil de ma *capacité critique*, c'était un peu de ma *vocation première* qui sombrait. » Cette critique se place sur un terrain déserté depuis plus de trente ans, celui de la lutte des classes ; le préfacier, Bernard Lecherbonnier, prévient le lecteur : « La lutte des classes, vous aimez ? Vous allez être servi. »⁸¹ Sans s'en expliquer, l'auteur tempère bien vite cette promesse, et range la « lutte des classes » sous la *cloche à fromage* des « vieilleries » (Le chapitre VII -pages 77-83-, s'intitule « De la lutte des classes et autres vieilleries. ») Enfin, il renonce à assumer tout conflit : « ... dans un pur rapport de forces, écrit-il, seul le pire est possible. »⁸². On doit donc conclure que le conflit est préférable au consensus, à l'expresse condition que le conflit ne soit pas réel. On ramènera donc la dialectique des contraires, la lutte des classes, à une opposition métaphysique, une opposition des essences, « Car c'est bien de valets qu'ils ont besoin, *là-haut*. »⁸³

Dans *L'école ou la guerre civile* le second préconise de « changer de voiture »⁸⁴ et de « moteur [car il est] encrassé ». On peut raisonnablement entendre que cette métaphore renvoie à la lutte des classes comme moteur de l'histoire. Cependant, changer de braquet, changer de moteur, changer de voiture n'empêchent pas d'avoir ses opinions personnelles ; à cet égard, Philippe Meirieu tient à préciser : « Un consensus sur les questions éducatives est toujours, en réalité, l'expression d'une idéologie dominante qui interdit toute divergence et qui écarte *a priori* comme dangereuse la réflexion pédagogique. Même si le débat n'est pas confortable, il témoigne au moins que la chape de plomb des Etats totalitaires ne nous recouvre pas. »⁸⁵ Philippe Meirieu ne fait que montrer que la démocratie doit se contenter d'*apparaître* démocratique... « Aujourd'hui, en France et dans le monde occidental, le pluralisme des valeurs est heureusement *considéré* comme une vertu. »⁸⁶

Finalement, les deux auteurs se retrouvent d'accord ; le premier pour dire leur fait à tous ceux qui « bombarde[nt] le lecteur] de propositions incohérentes et contradictoires »⁸⁷ ; le second pour « traque[r] les incohérences logiques du système... » car : « le ministère pratique le double langage et une politique incohérente... »⁸⁸ D'accord encore sur ce point qu'« Aujourd'hui, tout est mélangé et personne

⁷⁹ LFC, pages 158-159.

⁸⁰ LFC, page 116.

⁸¹ LFC, préface, page 16.

⁸² LFC, page 34.

⁸³ LFC, page 75.

⁸⁴ EGC, page 10.

⁸⁵ EGC, page 23.

⁸⁶ EGC, page 22.

⁸⁷ LFC, page 55.

⁸⁸ EGC, page 160.

ne s'y retrouve : que les choses soient clarifiées une bonne fois pour toutes... »⁸⁹ *Une bonne fois pour toutes*, une maladresse stylistique ? Cela est peu probable. N'est-ce pas une façon un peu brutale de donner son congé à toute controverse possible, donc à la discussion *démocratique* ?

Quels sont le sens exact de ces *aveux* concertants ? Le lecteur devra attendre quelques éclaircissements... Probablement longtemps, parce que les talentueux écrivains, s'ils concèdent parfois, ne cèdent rien, sauf en semblant. Demie repentance, demie contrition ; à moitié honnêtes hommes, à moitié hommes honnêtes...

Flottements conceptuels, ombres portées par un surprenant succès médiatique, points de vue critiques mal assurés, mal assumés... il convient d'entrer dans le vif de la critique des deux ouvrages.

II / ANALYSES DE LA « CRISE SCOLAIRE »

« Une gangue de médiocrité est tombée sur l'enseignement. »⁹⁰ Jean-Paul Brighelli

Dans cette première partie, nous abordons les analyses de la « crise scolaire » proposées par les « *pédagogistes* » et les « *antipédagogistes* » telles qu'elles se présentent dans *La Fabrique du crétin* et *L'école ou la guerre civile*. Notre méthode est simple : nous exposons les thèses des auteurs, les confrontons les unes aux autres, et en montrons les limites, les contradictions, voire les incohérences en partant des propres critiques -souvent très sévères- qu'ils s'adressent. Enfin, lorsqu'il y a lieu, on confronte les thèses des deux auteurs aux textes auxquels ils affirment se référer. (Spinoza, Platon, Descartes, Marx, Rousseau...)

⁸⁹ EGC, page 164.

⁹⁰ LFC, page 203.

Ces analyses de la « crise scolaire » partent d'une métaphore médicale commune et se déploient d'abord sur le registre d'un état des lieux (l'ennui scolaire, l'école de l'inégalité) ; ensuite sur celui des causes ; pour l'un, le « capitalisme », la réduction des « savoirs », le « système » ; pour l'autre, une atteinte à la « Loi fondamentale » ; enfin, on s'attache à préciser le sens et la signification des finalités de l'école.

II /1. Une même métaphore médicale

« Aujourd'hui, l'école est morte. 'Education nationale décédée. Lettre suit...' »⁹¹ Jean-Paul Brighelli

Doit-on s'étonner de retrouver les deux écrivains en blouse blanche au chevet du malade ? Philippe Meirieu écrit : « La situation [de l'école] est grave et presque désespérée [...] ou pourquoi et comment on en est arrivé là. »⁹² Dans la préface de *Fin de récré*⁹³, Jean-Paul Brighelli écrit : « Ainsi pensais-je il y a trois ans quand j'écrivais *La Fabrique du crétin*. Le système éducatif me semblait être en *coma* dépassé. »⁹⁴ Or, curieusement, *La fabrique du crétin* ne fait que constater la mort du sujet éducation nationale qui entame l'autopsie : « Aujourd'hui, l'école est morte. 'Education nationale décédée. Lettre suit...' »⁹⁵

Cette convergence métaphorique ne surprendra aucun lecteur attentif. Les deux écrivains ne font que s'inscrire dans une prestigieuse tradition. En effet, on ne compte plus les grands auteurs qui furent médecins ; quasiment à la même époque, Louis Aragon ou Louis-Ferdinand Céline à Paris, Arthur Schnitzler ou Freud à Vienne, Anton Tchekhov ou Mikhaïl Boulgakov à Moscou, Alfred Döblin ou Gottfried Benn à Berlin... Jean-Paul Brighelli a suivi un chemin inverse. Professeur de lettres, auteur de nombreux ouvrages, manuels scolaires, biographies, carnets de voyages, romans, etc., il est devenu une sorte de médecin de l'école ou, mieux, son *médecin légiste*, façon Horace Bianchon constatant avec résignation la mort de Coralie... Philippe Meirieu, professeur de philosophie et de psychopédagogie est devenu le médecin des causes perdues et, bien qu'il s'en défende, tâche d'en être le *chirurgien*, façon Desplein.

Ce dernier écrit : « Beaucoup de médecins de Molière se pressent au chevet de l'école, chacun avec un remède miracle : la saignée de l'exclusion, le cataplasme de la sélection, le fantasme du retour au passé,

⁹¹ LFC, page 17.

⁹² EGC, page 31.

⁹³ J.-P. Brighelli, *Fin de récré*, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, 2006.

⁹⁴ FDR, page 13.

⁹⁵ LFC, page 17.

le clystère de l'autoritarisme... »⁹⁶ ; plus loin, « Il faut mieux, dit-il, arrêter de colmater les brèches et de multiplier les *pansements* supplémentaires qui rendent l'institution de plus en plus difforme. »⁹⁷

Las, un manque certain de pénétration empêche les professeurs de terrain d'agir efficacement. Ceux-ci « le plus souvent, constatent des *symptômes* mais ils n'identifient pas la *maladie* et ne prescrivent aucun remède précis. Imagine-t-on un *médecin* qui limiterait son rôle au *diagnostic*. »⁹⁸ « Dans beaucoup d'établissements, les enseignants se contentent de produire des *bulletins de santé* [...] mais où sont les *ordonnances*... »⁹⁹

Sur la page de garde d'*Une école sous influence*¹⁰⁰, on pose la question suivante : « Par quel enchaînement *légal*, de bonnes intentions [...] avons-nous laissé l'école s'éloigner de l'idéal laïque de l'Instruction publique ? » Sur la page de garde de *A bonne école*, on livre le diagnostic suivant : « L'école se *meurt*, l'école est *morte* [...] Le savoir est lettre *morte*... » Dans *La Fabrique du crétin*, on se livre à une analyse *quasi* physiologique du grand corps malade, de ce qui « a *délité* [...] ce qui fut l'une des meilleures écoles du monde. »¹⁰¹ *Fin de récré* « achève l'*autopsie* d'une école en faillite. »

L'usage de métaphores à cet avantage d'être suggestif, donc aussi d'en dire plus que l'emploi du mot exact ; en tant qu'elles sont *transport*, elles invitent au voyage. Par exemple, cette dernière laisse deviner que les deux auteurs revêtent l'habit de la *science*, celui du savant ; que la crise de l'éducation est comparable à celle d'un grand *corps* malade. Il leur faudra donc montrer leurs titres. Mais elle a aussi cet inconvénient, inconvénient de l'avantage, d'en dire moins que le mot exact tant qu'elle ne lève pas la métaphore de la *maladie* ou du *corps*. Dans l'administration publique, on désigne par corps toute forme d'organisation investi de droits et devoir par voie constitutionnelle ou législative. Ne dit-on pas « les *corps constitués* », le « *corps diplomatique* », le « *corps du conseil d'état* », le *corps* des commissaires de police », etc.

Or il est loisible et productif d'examiner le grand *corps* de l'éducation nationale sous différents angles : celui de l'examen du « *corps* de l'éducation nationale » en tant qu'*institution*, dont les droits et les devoirs de ses membres sont définis par la constitution et par la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983¹⁰², dite Loi Le Pors, celui du « *corps* enseignant », c'est-à-dire de sa fonction administrative et pédagogique, celui des « *corpus* d'enseignement » soient les programmes scolaires enseignés, celui du « *corps* de

⁹⁶ EGC, page 15.

⁹⁷ EGC, page 178.

⁹⁸ EGC, page 175.

⁹⁹ EGC, page 175.

¹⁰⁰ J.-P. Brighelli, *Une école sous influence*, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, 2006, quatrième de couverture.

¹⁰¹ In Michel Delord, « L'école primaire française a été pendant longtemps considérée comme une des meilleures du monde. »

<http://michel.delord.free.fr/>

¹⁰² Sans compter le nombre imposants de décrets, lois règlements et circulaires inscrits dans le *Recueil des lois et règlements (RLR)*.

bâtiments », etc. A défaut de se livrer à cet examen, même à l'un de ses aspects, on tombe vite dans le bavardage et la ratiocination. Les deux chercheurs vont-ils remplir leur cahier des charges ?

II / 2 Des mêmes *symptômes* les plus visibles

« *J'ai souvent eu le sentiment, dans les zoos, que plusieurs animaux s'ennuyaient.* »¹⁰³ André Comte-Sponville

Nous prendrons deux exemples, parmi les symptômes les plus visibles, *l'ennui* et *l'inégalité des chances*. Incise. Le premier est devenu si inquiétant que le ministère de l'éducation nationale, sous le haut patronage du président du conseil national alors en fonction, Jean-Didier Vincent, organisa en grandes pompes un colloque au grand amphithéâtre de la Sorbonne en 2003 dont le titre est « Culture scolaire et ennui »¹⁰⁴. Dans son introduction, Jean-Didier Vincent s'essaye à quelques considérations d'ordre historique, puis biologique. Il soutint d'abord une thèse très originale « L'homme est un animal qui s'ennuie plus que les autres [...] A certaines périodes, l'homme s'ennuie beaucoup, à d'autres, moins. » Puis le professeur de neurobiologie rappela que « L'ennui a une dimension universelle. Ce qui caractérise les vertébrés ce n'est pas seulement la présence de vertèbres, mais la capacité de s'ennuyer. [...] L'ennui se manifeste même chez les poissons qui tournent en rond dans leur aquarium. Ils s'ennuient mais n'ont pas de mots pour le dire¹⁰⁵. [...] Au zoo, [...] les animaux font comme les élèves dissipés... »¹⁰⁶

Ces profonds propos reçoivent aussitôt une légitimation philosophique. André Comte-Sponville, ayant sans doute pris langue avec le roi des animaux, écrit : « J'ai souvent eu le sentiment, dans les zoos, que plusieurs animaux s'ennuyaient. »¹⁰⁷ Le « *sentiment* que... » est un argument philosophique absolument imparable ! Dans leur cage, les hyènes se tapaient sur le ventre, les biches pleuraient de rire ; et l'âne, plutôt philosophe, montrait son derrière au philosophe... De son côté, en femme avisée et sentimentale, Véronique Nahoum-Grappe, ingénieur de recherche à l'EHESS en anthropologie des mondes contemporains, pris un chemin de traverse essentiel en ouvrant le grand portail du désir : « L'ennui conjugal, dit-elle, menace d'érosion l'amour passion qui marquait l'intensité des premières relations. »¹⁰⁸ Psychanalyste de renom ayant retrouvé l'hypnose sur sa pente régressive, François Roustang s'essaya à dépasser le maître. Il fit état de ses dernières recherches : « Lorsque nous nous ennuyons, nous trouvons

¹⁰³ *Ibid.*, page 97.

¹⁰⁴ J.-D. Vincent, *L'ennui à l'école*, Albin Michel, CNDP, 2003, 124 pages.

¹⁰⁵ Notamment la carpe qui n'a pas de vertèbres, mais des arêtes, et qui, vivant au plus profond des eaux fluviales, s'ennuie profondément. Les experts affirment que, n'ayant aucun goût, la sculpture, la musique et la peinture ne l'intéressent nullement. Par contre, vivant en surface, la rascasse s'ennuie beaucoup moins, elle sait profiter du soleil. C'est pourquoi elle a le bon goût d'avoir un bon goût lorsqu'elle saute hors de l'eau et se retrouve dans une... assiette.

¹⁰⁶ *Ibid.* pages 13-15.

¹⁰⁷ *Ibid.*, page 97.

¹⁰⁸ *Ibid.*, page 29.

le temps long. »¹⁰⁹ De son côté, François Dubet, professeur de sociologie, prend la température avec une précision qui déconcerte : « L'ennui fait partie de l'expérience scolaire normale, comme la pluie fait partie du climat. »¹¹⁰ Fataliste, il ajoute : « Et puis, qui ne s'est jamais *ennuyé* au concert, au cinéma, dans un colloque ou lors d'un dîner ? »¹¹¹ Tout cela en dit long sur le degré de crétinisme qui atteint les sphères ministérielles.

Philippe Meirieu et Jean-Paul Brighelli se tirent-ils mieux d'affaire que les *crétins* du ministère ?

II / 2. 1 L'ennui scolaire

« *L'ennui est un phénomène ancien qui présente, sans aucun doute, des manifestations nouvelles.* »¹¹² Philippe Meirieu

Comment les deux auteurs analysent-ils le symptôme d'«ennui scolaire»? Ils s'attaquent d'abord à l'*ennui*, question lancinante taraudant toute entreprise d'instruction dans ce grand ministère. Qu'est-ce que l'ennui, sinon l'eau qui dort, silencieuse, menaçante, le grand trou sans fond. «C'est dans la mer que commence la richesse. »¹¹³, dit Hölderlin. Plutôt que de plonger dans les eaux profondes, ils s'attaquent à l'écume en prenant soin de ne pas se mouiller.

Dans *La fabrique du crétin*, Jean-Paul Brighelli écrit : « Tout élève un tant soit peu éveillé s'*ennuie* dès la deuxième minute de cours. »¹¹⁴ Ne serait-il pas plus juste d'écrire : avant même qu'un cours n'ait commencé ?, «à l'idée même qu'un cours puisse commencer ? » Il ajoute : «[les élèves] s'*ennuient* à longueur de cours, bafouillent quelques monosyllabes quand on les interroge, puis retombent en léthargie, ne se réveillant que pour courir au troquet ou vers leur moto. »¹¹⁵ Philippe Meirieu, comme s'il voulait jouer le rôle de modérateur plus soucieux de vérité que d'emphase, convoque la science : « Les résultats des sondages [...] témoignent tous de ce paradoxe : Bien sûr, les choses ne vont pas très bien, nos enfants s'*ennuient* un peu à l'école, beaucoup au collège... »¹¹⁶

Ce faisant, ils ne font que constater ce que chacun sait déjà ; ces affirmations sont triviales. Ce que confirme le premier. «L'idée de mettre fin à l'*ennui* par décret ne peut germer que dans le crâne d'un

¹⁰⁹ *Ibid.*, page 22.

¹¹⁰ *Ibid.*, page 67.

¹¹¹ *Ibid.*, page 75.

¹¹² *Ibid.*, page 78.

¹¹³ « *Es beginnet nämlich der Reichtum im Meere.* », F. Hölderlin, in *Hyperion ou l'ermite en Grèce*, « Souvenirs. », Livre de poche, traduction de Jean-Pierre Lefèbvre.

¹¹⁴ LFC, page 58.

¹¹⁵ LFC, page 19.

¹¹⁶ EGC, page 36.

non-enseignant, et non-parent : les vrais parents savent bien que les enfants s'*ennuient* à la maison - particulièrement le dimanche-, comme les taureaux.»¹¹⁷ Même si cela est vrai, ces différences quantitatives ne permettent pas d'approcher la nature particulière de cet «ennui scolaire» nouveau et massif. Le professeur de sciences de l'éducation, directeur de l'IUFM de Lyon, ajoute : «L'ennui est un phénomène ancien qui présente, sans aucun doute, des manifestations nouvelles.»¹¹⁸ Quelles sont ces «manifestations nouvelles»? Sans doute est-il, lui aussi, pris par le temps. Le lecteur n'en apprendra pas plus.

Le premier aurait pu ajouter que «Les taureaux s'ennuient le dimanche / Quand il s'agit de mourir pour nous.», cela l'aurait peut-être conduit sur la voie de la *mort*, du *sang* et aussi celle d'une réelle réflexion. Il semble que la paresse intellectuelle, comme l'ennui, soit insondable. A aucun moment on ne rencontrera, ne serait-ce qu'un début d'explication. Et pourtant, tout se passe comme si l'ennui, autrefois privilège de la seule bourgeoisie lettrée, avait conquis ses lettres de noblesse démocratiques...

Cela dit, pas un mot d'Anton Tchekhov, dont toute l'œuvre est taraudée par la question de l'*ennui*, *notion éminemment politique*. Ici, pas un mot des *Trois sœurs*, «l'*ennui* morbide de notre société...»; là, pas un mot de *l'Oncle Vanja*, «vous vous *ennuyez*, vous perdez votre jeunesse, et moi je suis seul à vivre et à être content...»; là-bas, *La Cerisaie*, «Quel *ennui* de devoir partir à cinq heures pour Kharkov. Quel *ennui*!» Etc. Pas un mot d'*Oblomov* d'Ivan Gontcharov, dont on trouve dès les premières lignes «Par moments son regard s'obscurcissait : était-ce de la fatigue ou de l'*ennui*? Mais ni la fatigue, ni l'*ennui* ne fût-ce qu'un instant l'expression de douceur, qui dominait non seulement le visage mais aussi l'âme...» Forme de la cruauté mélancolique? Et que dire de *Fumée* d'Ivan Tourgeniev, de *Guerre et paix* de Leon Tolstoï, etc. Après-coup, on sait pourtant ce que tout cela préparait en Russie.

Ont-ils jamais lu Georg Büchner? Léonce : «Qu'est-ce que les gens ne font pas par ennui! Ils étudient par ennui, ils prient par ennui, ils s'éprennent, se marient, font des enfants par ennui, et finissent par mourir d'ennui, et ça, et ça, c'est le côté humoristique de la chose.»¹¹⁹ Rosetta : «Alors tu m'aimes par ennui? / Léonce : Non, je m'ennuie parce que je t'aime. Mais j'aime mon ennui comme toi-même. Vous ne faites qu'un. [Viens, cher ennui, tes baisers sont un bâillement voluptueux, et tes pas un gracieux hiatus.]»¹²⁰

Et les mêmes ne sont pas plus attentifs à ce qui taraude la société française de la fin du XIXe siècle faisant sa triste révérence jalouse à la Révolution française, et en même temps, prophétisant les horreurs à venir. Ici, du côté de Stendhal, dans *Le rouge et le noir*, on trouve Melle Mathilde de la Mole «languissant d'*ennui* au plus beau moment de la vie»; là, Musset qui, dans *La Confession d'un enfant du siècle*, peint cette génération qui crevait sur «un fond incurable de tristesse et d'*ennui*...»; là encore, le Baudelaire prophétique des *Limbes* : «plutôt la barbarie que l'*ennui*»; là-bas, Baudelaire encore :

¹¹⁷ LFC, page 54. Singulière façon de se débarrasser de «l'ennui scolaire».

¹¹⁸ *Ibid.*, page 78.

¹¹⁹ G. Büchner, *Léonce et Léna*, Paris, Garnier-Flammarion, 1997, p. 128, acte I, scène 1, traduction de Michel Cadot.

¹²⁰ G. Büchner, *Ibid.*, acte I, scène 3.

« L'*ennui*, fruit de la morne incuriosité... » Etc. Là aussi, on sait ce qu'il advint, sang et larmes qui ruinèrent l'Europe définitivement.

A propos de l'ennui qui taraude poésie et roman du XIX^{ème} siècle, Georges Steiner écrit « qu'il enfantait de minutieux fantasmes de catastrophe imminente. » et que « les années 1900 étaient fin prêtes pour ce que Yeats appelait 'la marée de sang'. »¹²¹

Ces chercheurs préfèrent, et pour cause, s'agripper aux formules et aux assertions si pauvres qu'il n'est même pas possible d'en faire une critique.

Laissons au spartiate le mot de la fin, mot du magicien : « Les élèves s'ennuient ? Vraiment ? Mettons-les au travail. »¹²² Tout un programme, vide. En attendant, creuse la taupe ...

II / 2. 2 L'inégalité des chances

« Exclure un individu, c'est le condamner à vivre dans la marge. »¹²³ Philippe Meirieu

Le plus souvent, l'égalité des chances n'est abordée que d'un point de vue statistique -dans l'école, cette tâche est réservée à des comptables nommés sociologues, le plus souvent fonctionnaires de l'Etat. Marotte de la sociologie de l'éducation, marotte du ministère, le thème très discuté de « l'*égalité des chances* » devait être abordé par les deux chercheurs.

Par de nombreux aspects, cette expression est très discutée. Or, contre toute attente, au lieu d'en examiner les paradoxes, les deux chercheurs lui donnent un contenu métaphorique qui contribue à rendre en le contenu encore plus obscur. On commence donc par montrer l'existence d'une difficulté, celle de l'*échec scolaire*. Jean-Paul Brighelli soutient avec grande prudence trois propositions. « Des années durant, on a seriné comme un axiome que le collège était le maillon faible du système éducatif. C'est, bien sûr une idée fautive [...] ». « La grande masse des échecs ne s'étale plus *avant le Bac*, comme autrefois, *mais après*. »¹²⁴ Puis, comme pris par un remords, mais aussi par souci d'embrasser l'ensemble

¹²¹ Georges Steiner, *Dans le château de Barbe-Bleue*, Gallimard, folio essais, 1973, page 34-35, traduction de Lucienne Lotringer.

¹²² LFC, page 107.

¹²³ EGC, page 97.

¹²⁴ LFC, page 62.

du problème¹²⁵, il écrit que « Dans l'Education, cette source [de l'échec] est l'école primaire. »¹²⁶ Si bien qu'on ne sait plus quel est le « maillon faible ». Encore une fois, on reste dans l'incertitude.

Ce travail accompli sans grand succès, ils décortiquent la crise en attaquant les questions de l'*ascension sociale* de l'*ascenseur social*. En lieu et place d'une critique des lieux communs sensés analyser l'effondrement de l'école, ils reprennent tels quels tous ces « prêts à penser qui tiennent lieu de culture. »¹²⁷

Jean-Paul Brighelli pose le problème dans les termes suivants. Comment se fait-il, écrit-il, que jadis « on accédait à un système universitaire que le monde entier nous enviait¹²⁸ [...] La Sorbonne des années 70, c'était Babel. »¹²⁹ ? Il y répond de la façon suivante : « Pour mettre à genoux ce qui fut l'un des meilleurs systèmes éducatifs du monde, il a fallu une singulière *conjuración de voluntés perverses* et de bonnes intentions *imbéciles*. »¹³⁰ Le problème est donc placé à l'endroit de la psychologie. Ainsi qualifiées, « perverses », « imbéciles », comment peut-on attaquer une telle « conjuration de volontés » ?

D'autre part, dans le *Petit Robert*, à l'occurrence « *conjuración* », on trouve la définition suivante : « Entreprise *concertée secrètement* contre l'Etat, le souverain, par un groupe de personnes que lie un serment. V. *Complot*. » Or, le même Jean-Paul Brighelli, dès l'introduction de son ouvrage, écrit : « Derrière l'anéantissement de toutes les facultés de l'esprit, il y a un projet. Un projet n'est pas un *complot*. » Thèse qu'il confirme à la fin de sa longue enquête : « Je ne crois pas un instant que *quelques plaisantins compétents se soient un jour réunis* et aient élaborés un plan pour détruire ce qui pouvait être détruit. Il n'y a pas eu de *complot*. »¹³¹ Donc, il y a eu une « *conjuración* », c'est-à-dire, un « *complot* », mais ce « *complot* » n'est pas un « *complot* ».

Pour sa part, Philippe Meirieu écrit : « L'attachement à des institutions qui furent de formidables réussites en leur temps mais qui sont devenues aujourd'hui obsolètes, ne ménage même pas la tranquillité sociale... »¹³² Ici, la grande crise de l'école est rapportée à une question *politique*, la paix sociale. Et puis, renversement total, premier renversement ; toujours en peine de cohérence, il rappelle que « l'école de Jules Ferry [a] mis trop d'espoir dans la fonction émancipatrice de l'école... »¹³³, puis que « ... l'école de Jules Ferry, lorsqu'elle est présentée comme instrument d'émancipation collective et de promotion des

¹²⁵ Afin de rester sur le sol de la science statistique, à moins que ce ne soit pour se rassurer, on peut trouver : « Des années durant, on a seriné comme un axiome que le collège était le maillon faible du système éducatif. C'est, bien sûr une idée fautive [...] soigneusement mise en place pour dissimuler la carence organisée de l'école primaire. »

¹²⁶ LFC, page 145.

¹²⁷ LFC.

¹²⁸ Pour en savoir plus et plus précisément, voir Michel Delord, <http://michel.delord.free.fr/banff-rb.pdf>

¹²⁹ LFC, page 37.

¹³⁰ LFC, page 19-20.

¹³¹ LFC, page 205.

¹³² EGC, page 19.

¹³³ EGC, page 35.

individus en fonction de leur seul mérite, n'est qu'un mythe. »¹³⁴ Donc, la « réalité » est bien réelle mais elle est largement mythique.

Puis, nouveau renversement, Philippe Meirieu précise que « [...] les statistiques sont terribles [...] Dans les années 50, les jeunes d'origine dite populaire avaient vingt-quatre fois moins de chances que les autres d'accéder à Polytechnique, Normale Sup, HEC, ou l'ENA. On peut se vanter d'un immense progrès : d'après la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, leur handicap a diminué puisqu'ils ont seulement, aujourd'hui vingt-trois fois moins de chances ! »¹³⁵ Que conclure ? Tout a changé, rien n'a changé¹³⁶... Il est loisible de conclure que « *la tour de Babel* » n'a jamais existé, sauf dans l'imagination des auteurs, utilisable pour remplir des pages.

En sociologues avertis, ils savent traquer les moindres indices qui font éclater la profondeur du mal. Le premier écrit : « Même dans les milieux défavorisés [...] des parents n'hésitent pas à déménager [...] pour permettre à leurs enfants d'échapper à ce qu'ils appellent des écoles-ghettos. »¹³⁷ ; le second affirme que « Le succès du quatuor infernal Henri IV/ Louis-le-Grand/Fénelon/Saint-Louis, ce n'est pas à des enseignants plus aptes que nous le devons, mais au prix de l'immobilier entre les Vème et VIème arrondissement. »¹³⁸

Philippe Meirieu reprend sa blouse d'hématologue. Il écrit : « Les conséquences de cette inégalité sont catastrophiques pour la France : [...] appauvrissement des élites atteintes d'une sorte de *consanguinité sociale*. » Jean-Paul Brighelli enfourche aussitôt le même tablier : « Le *système*, clos sur lui-même, incite à l'*endogamie* d'une classe dirigeante plus cadennassée encore sur ses prérogatives et ses privilèges que l'aristocratie du XVIII^e siècle. »¹³⁹ Le même, ajoute : « L'élitisme bureaucratique [...] rêve d'*endogamie*. »¹⁴⁰ Et, encore une fois, on attend une explication qui ne vient pas. Cependant, et l'un et l'autre ont l'air de formuler leurs thèses *au nom de la démocratisation de l'enseignement*, terme qu'ils n'emploient jamais.

Rien ne décourage nos deux critiques. Ils reviennent d'une façon lancinante sur la critique de l'*ascenseur social* sans jamais en faire l'analyse : « Jamais l'*échelle sociale*, qui était la *base de notre démocratie*¹⁴¹, n'a été si peu parcourue : chacun stagne à son échelon. »¹⁴² L'autre répond en écho : « Aujourd'hui aussi, l'*ascenseur social* est en panne [...] il ne répond pas aux espérances des Français... »¹⁴³ Jean-Paul Brighelli reprend le service. « Sous prétexte de former les élèves aux besoins de l'industrie, on leur refuse

¹³⁴ EGC, page 33.

¹³⁵ EGC, page 80.

¹³⁶ <http://michel.delord.free.fr/molinier/gm-sciencepo-2007.pdf>

¹³⁷ EGC, page 37.

¹³⁸ LFC, page 78.

¹³⁹ LFC, page 64.

¹⁴⁰ LFC, page 175.

¹⁴¹ Le lecteur devra faire un effort qui lui permette de se représenter une « base » sous la forme d'une échelle ».

¹⁴² LFC, page 81.

¹⁴³ EGC, page 35.

ce qui leur permettrait de progresser dans l'*échelle sociale*. »¹⁴⁴ Retour du refoulé maoïste ?, il devient lyrique : « Prolo tu es né, prolo tu resteras [...] Grâce à l'école moderne, l'*échelle sociale* pourrait bien, très bientôt, fonctionner à l'envers. » Etc.

Pris de vertiges, Jean-Paul Brighelli renvoie la responsabilité des inégalités aux démographes : « Le renouvellement social est pratiquement arrêté. »¹⁴⁵ On passe donc subrepticement de la sociologie de l'éducation à l'analyse démographique de la pyramide des âges ! Sans commentaire.

Quelques remarques succinctes sont ici nécessaires. Les premières d'ordre historique, les secondes d'ordre logique, les troisièmes d'ordre politique.

-Remarques historiques. Les propagandistes de l'« *égalité des chances* » utilisent un vocabulaire commun : école républicaine, égalité, droit, méritocratie, talent, etc. Ce vocabulaire est daté et parfaitement identifiable. Il constitue la batterie conceptuelle des lumières alors qu'elles se préparent à l'assaut général contre l'*absolutisme de la monarchie*¹⁴⁶. Politiquement, la chose est réglée le 26 août 1789 par la proclamation universelle des droits de l'Homme et du Citoyen. L'article 6 stipule que « Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs *talents*. » (Article VI)

En 1795, l'affaire est classée, enterrée. De nouvelles inégalités entre citoyens prendront la place des inégalités de naissance. A partir de ce moment, les inégalités pourront prospérer ; elles vont exploser. Il est possible de dégager deux moments historiques importants. Au XIXème siècle, elle revient sur le devant de la scène comme *question sociale*. Au XXème siècle, elle semble faire valoir ses droits avec la Révolution russe et le national-socialisme. Le tournant du XXème siècle signe la fin du rêve, le cauchemar se poursuit sous d'autres formes.

Aujourd'hui, bien qu'elle reste actuelle, la question de l'égalité sociale ne semble plus à l'ordre du jour, ni des partis politiques, ni des forces syndicales. Et pourtant, dans son projet, l'Article 25 de la Constitution de 1793 a un grand avenir devant lui : « Quand le gouvernement viole les droits du peuple, l'insurrection est pour le peuple, et pour chaque portion du peuple, le plus sacré des droits et le plus indispensable des devoirs. »

Jamais la bourgeoisie n'a souhaité abolir les privilèges, elle a voulu substituer aux inégalités de naissance -celle de l'aristocratie-, celles de l'argent. Et elle a réussi au-delà de toute espérance. Elle n'a fait que déplacer la question en la revêtant d'habits présentables qu'elle appelle talent, mérite... On connaît le mot cinglant de Voltaire adressé au comte de Rohan et l'affaire qui en suivit : « Vous finissez votre nom, je commence le mien. » Mais on connaît moins ceux-là, on a oublié le Rousseau qui écrit : « Je me fous de tous vous autres gens de cour [...], tous les rois de la terre avec toute leur morgue, tous leurs titres et

¹⁴⁴ LFC, page 189.

¹⁴⁵ LFC, page 193.

¹⁴⁶ La bourgeoisie ne lutte pas contre la *monarchie absolue* mais contre l'*absolutisme de la monarchie*. Cette précision est capitale.

tout leur or ne me feraient pas faire un pas. », comme on a refoulé le Voltaire qui écrit « J'aime le luxe, et même la mollesse [...] La propreté, le goût, les ornements [...] Tout sert au luxe, aux plaisirs de ce monde. Ô le bon temps que ce siècle de fer. » Pour l'heure, Voltaire a gagné. Mais pour combien de temps ?

- Remarques logiques. Prenons la métaphore au sérieux. Que se passerait-il si tous et chacun pouvaient grimper en *haut de l'échelle* ? Que se passerait-il si tous pouvaient s'engouffrer dans l'*ascenseur social* ? Dans le premier cas, l'échelle s'écroulerait et tout le monde se retrouverait par terre en position... d'égalité. Alors, il n'y aurait plus besoin d'échelle ! Dans le second cas, chacun se retrouverait au rez-de-chaussée de l'ascenseur désormais en surcharge ! Dans les deux cas, la pyramide serait complètement plate. Admettons que l'opération soit physiquement et socialement possible. La pyramide sociale ne serait-elle pas renversée, tête en bas, base en haut ? Chacun et tous se retrouveraient pris de vertigineux vertiges. Position aussi peu tenable que les autres.

Admettons maintenant que la pyramide puisse tenir sur son sommet. Il n'y aurait plus, ni dirigeants, ni dirigés. D'un côté, chacun et tous devenus dirigeants, n'auraient plus rien ni personne à diriger, ils perdraient donc aussitôt leur statut de dirigeants. La pyramide s'écroulerait aussitôt. D'un autre côté, puisqu'étant *tout en haut*, si chacun et tous ne sont dirigés par personne, chacun et tous perdent toute chance de se diriger eux-mêmes. Ou bien, quelques-uns chercheraient aussitôt à construire une nouvelle pyramide sur la pyramide renversée...

Position absolument indéfendable. Si chacun et tous se retrouvent en haut de l'escabeau, qui fera le pain ? Qui labourera les champs pour apporter la farine aux boulangers ? Qui risquera chaque jour sa vie pour ramener poissons aux hommes ? Qui risquera chaque jour sa vie pour creuser les veines des mines de charbon ? Qui creusera la terre pour installer des canalisations, eau, gaz, électricité ? Qui plantera pommes de terre et haricots verts ? Qui les ramassera ? Etc.

Enfin, quelle que soit la façon dont s'organisent les rapports complexes entre formation scolaire et obtention d'un métier, et cette question est toujours très difficile à résoudre, il est impossible, quel que soit le niveau de formation scolaire atteint, de trouver aisément un emploi dans une situation économique où le chômage augmente de jour en jour. La formation scolaire ne fournit un emploi que potentiellement ; pour trouver un emploi, il faut des emplois. L'école n'y peut rien.

-Remarques d'ordre politique. En réalité, c'est bien *au nom de la pérennisation des élites* que la question de l'*endogamie des élites* est posée. Grand commis de l'Etat, placé en cet endroit de la reproduction des élites, chargé pour sa part d'organiser la reproduction des élites, Richard Descoings, directeur de Sciences po., fournit une explication aussi intelligente que convaincante¹⁴⁷ de la situation réelle des élites. Pionnier en la matière, il a été le premier à ouvrir les portes de ladite école aux excellents élèves des banlieues déshéritées (zones dites sensibles). Aujourd'hui, Sciences po. apporte son écot à la révolution conservatrice libérale¹⁴⁸. D'abord, en s'adressant aux élites, Richard Descoings lance un cri d'alarme qui n'a rien à voir avec la *promotion sociale* ou l'*ascenseur social* et autres niaiseries défendues

¹⁴⁷ A. Finkielkraut, *France-Culture, Répliques*, 26 mai 2001.

¹⁴⁸ <http://michel.delord.free.fr/molinier/gm-sciencepo-2007.pdf>

par les associations de parents, partis politiques ou syndicats, Brighelli ou Meirieu... Le point de vue de Richard Descoings n'est pas pédagogique mais politique.

Il s'avère que ce qu'écrit Philippe Meirieu, qu'on assisterait à un « appauvrissement des élites atteintes d'une sorte de *consanguinité sociale* » et, plus encore, Jean-Paul Brighelli, à savoir que « l'élitisme bureaucratique [...] rêve d'*endogamie* » s'apparente plutôt pour ces élites à un vrai cauchemar. La seule question en suspens est celle de la reproduction des élites telles qu'elles sont et furent. « Il ne faut [pas] renoncer à la diversification des élites parce que c'est la condamnation à une mort sociale de ces élites qui est posée. [...] « Une élite professionnelle qui ne serait qu'une élite de caste a déjà signé son arrêt de mort. » Car les élites « ne connaissent, à ne se côtoyer qu'à travers eux-mêmes, à travers leur famille, qu'une partie de la réalité française. Et que reproche-t-on à nos élites politiques aujourd'hui, à nos élites professionnelles, c'est de très mal connaître notre société, et c'est grave. » D'une grande lucidité politique, Richard Descoings ajoute : « Donc, cette réalité-là, ils ne la connaissent pas. Et c'est grave parce qu'ils ne connaissent pas leur société, et c'est grave parce que c'est la légitimité même du principe d'une élite qui se trouve mise en cause. »

En même temps, ce pompage de forces vise, sinon à enrayer, du moins à retarder toute forme de reconstitution d'une élite intellectuelle révolutionnaire : « Si nos établissements d'enseignement supérieur se ferment à ce type de minorités alors ces minorités auront ou choisiront d'autres façons de vouloir exister [...] sur la scène politique. » Certes, la convention de partenariat Sciences po.-ZEP n'est pas la solution idéale mais elle répond bien, rationnellement, à la fois théoriquement et pratiquement, à une urgence historique vitale.

Se plaçant sur le terrain de la réalité, celle de la lutte des classes, les analyses de Richard Descoings rejoignent exactement, point par point, celles de Marx. Celui-ci écrivait : « La société bourgeoise a besoin d'un certain effectif de personnel qualifié que lui fournit l'enseignement supérieur : peu importe au capital quelle est l'origine sociale de ses membres, dès lors qu'ils sont qualifiés pour exécuter ses fonctions : la promotion sociale ne se fait donc que dans l'intérêt général du capitalisme et personnel des forces de travail qualifiées. [...] Cette promotion, si elle s'effectue dans les rangs des classes inférieures, est une preuve de la force et de l'effronterie des classes supérieures [...] Plus une classe est capable d'accueillir dans ses rangs les hommes les plus importants de la classe dominée, plus son oppression est dangereuse. »¹⁴⁹

Tout se passe comme si Brighelli-Meirieu, ce couple harmonieux, sonnait l'alarme démocratique. Il n'en est rien. Au contraire, la revendication d' « *égalité des chances* » telle qu'ils la posent aujourd'hui ne fait qu'exprimer une volonté farouche de pérennisation des inégalités. Le rêve de l'« *égalité des chances* » pour tous n'est que le rêve du professeur petit-bourgeois, celui de la perpétuation des inégalités des chances. Il n'exprime que le contraire de ce à quoi il prétend : il ne fait que rêver pour lui-même d'où la formulation d'un « *Eloge de l'élitisme* »¹⁵⁰. Ce qui agite les deux auteurs, ce n'est pas la réalisation réelle de l'égalité, mais qu'ils puissent réaliser leur propre ego dans le cadre bourgeois. Ainsi, ils croient

¹⁴⁹ Marx, Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Editions Maspéro, 1976, page 72, introduction, traduction et notes de Roger Dangeville.

¹⁵⁰ LFC, page 193.

prouver que leur mérite n'en serait que plus grand. Ils ne veulent pas savoir, pas encore, que leur rêve est un cauchemar.

La preuve ? *La fabrique du crétin* se termine sur un chapitre intitulé «Eloge de l'élitisme» dans lequel on revient sur l'inégalité sociale de l'accès aux études. On peut lire : « Je [...] rêve de l'abolition des privilèges »¹⁵¹, et, quelques lignes plus loin : « On devrait savoir que le *talent* ne s'hérite pas. »¹⁵² Certes. Mais il serait mieux encore de savoir ce qu'est le talent. On nous le dit : « Et c'est la seule chose qui compte, le seul critère : le *talent*, et le travail, qui n'est jamais que la meilleure manière d'exprimer son talent. »¹⁵³ Si le travail ne fait qu'exprimer le talent, et s'il n'est pas héritage, d'honneur ou de fortune ou de molécule, il est donc antécédent à tout travail scolaire qui ne fait que le révéler. Comment le penser autrement qu'étant de l'ordre de la grâce. Ainsi présenté, le «*talent*» est une excellente mais obscure disposition propre aux âmes bien nées. A force de travail il s'actualise dans le monde réel et l'élus devient objet d'«*admiration*». Si bien que, relativement au talent les choses étant inégales par l'intervention de cette pure grâce, la revendication de l'«*égalité des chances*» n'est plus qu'une pure illusion.

D'un point de vue philosophique, on reste enfermé dans l'essentialisme ; d'un point de vue psychologique, dans le subjectivisme ; d'un point de vue politique, on reste prisonnier de la volonté » de constitution d'une caste des élus dont on ne propose que l'élargissement¹⁵⁴, on reformule un point de vue de classe, celui de la bourgeoisie prérévolutionnaire ; d'un point de vue sociologique, on fait valoir le point de vue de la petite bourgeoisie revendiquant sa place de serviteur des puissants. L'introduction du «*talent*» n'est propre qu'à proposer un aménagement du «*système*» inégalitaire. Curieusement, cela se passe à un moment où le métier de professeur est devenu celui d'un déclassé. Mais jamais on ne pose la question principale, celle de la *démocratisation de l'enseignement*. Pourtant, elle seule peut permettre de penser une refondation de l'école.

Pourtant, la promotion de l'«*égalité des chances*» a bien un destin réel, mais celui d'une *farce*. Par exemple, dans un article très sérieux paru dans une revue municipale, à *Saint-Ouen*¹⁵⁵, sous le titre «Le nouveau proviseur du lycée Blanqui. Un enfant du 93», on peut lire : « Henri Théodet se définit lui-même comme un enfant du 'neuf trois'. 'Toutes les grandes innovations pédagogiques sont parties de notre département [...] c'est à l'école de favoriser l'ouverture culturelle'. Innover, Henri Théodet n'a pas peur de le faire. A Montreuil, il a introduit le *golf* dans son collège puis dans les huit collèges de la ville ? » Quelques années plus tard, on pouvait lire dans *Le Parisien* : « L'art de faire des affaires n'exige pas que des compétences en droit ou en finances. A HEC, Centrale ou Normale sup, le *golf* figure de plus en plus souvent parmi les matières proposées aux futurs dirigeants et cadres supérieurs. »¹⁵⁶ On imagine un tournoi entre les deux villes, d'où sortiraient, vainqueurs, les plus «*talentueux*»...

¹⁵¹ LFC, page 195.

¹⁵² LFC, page 196.

¹⁵³ <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2007/04/28/refondation-et-rupture.html>.

¹⁵⁴ En ce sens, le point de vue de Jean-Paul Brighelli est le même que celui de Richard Descoings.

¹⁵⁵ A. Barbier, « Un enfant du 93 », *A Saint-Ouen*, n°11, novembre 2003. Saint-Ouen est une municipalité communiste.

¹⁵⁶ N. Jacquard, « Les grandes écoles se mettent au golf », in *Le Parisien*, 7 octobre 2007.

II / 3 De l'étiologie de la maladie à la causalité

« *En politique, si on ne se répète pas, on se contredit.* » Jules Guesde

Que se passe-t-il lorsque les deux chercheurs s'attaquent à l'analyse des *causes* de la crise de l'école ? Ces deux ouvrages proposent d'expliquer ce dont ils sont incapables de rendre compte, tout se passe comme si leurs auteurs étaient pris de psittacisme. On ne s'attachera qu'à quelques mots. Dans la *Fabrique du crétin*, Jean-Paul Brighelli revient sans cesse sur ceux de *capitalisme*, de *système* et de *savoir*. Mais qu'en dit-il ? Rien, sinon qu'il apparaît aussitôt une suite d'incohérences logiques. Dans *L'école ou la guerre civile*, Philippe Meirieu revient sans cesse sur ceux de *cité scolaire* ou de *Loi*. Mais qu'en dit-il ? Rien ou, comme chez son vis-à-vis, une longue suite d'incohérences logiques, historiques...

S'il est vrai comme le disait Jules Guesde, qu'« en politique, si on ne se répète pas, on se contredit », en matière critique, on ne peut avancer dans ses démonstrations -même provisoires-, qu'après en avoir exposé rationnellement les étapes ; on ne peut avancer dans ses explications -même provisoires-, qu'après les avoir développées. Enfin, lorsqu'on prétend conduire une démonstration, il convient d'en aiguïser et d'en développer le contenu. Or on se retrouve dans les deux cas face à un vide conceptuel se traduisant inévitablement par le ressassement des mêmes mots tout au long de chacun des ouvrages sans qu'ils puissent faire le moindre saut qualitatif.

II / 3. 1 Capitalisme

« *Que s'est-il passé vers la fin des années 70 ? Le capitalisme à l'ancienne était mort avec Pompidou.* »¹⁵⁷ Jean-Paul Brighelli

Au point de départ, on semble vouloir articuler le dernier moment de la fabrication du crétin à la mondialisation de l'économie *capitaliste*, mais c'est pour s'enfermer dans la dénonciation du *capitalisme* sur le mode du ressassement. Par exemple, on peut lire : « Notre société a compris qu'il était de toute première urgence de fabriquer les personnels acculturés dont le *marché* avait besoin. »¹⁵⁸ ; « Rien de plus adéquat au *néo-capitalisme sauvage* de la mondialisation qu'une Ecole vouée à fabriquer des imbéciles. »¹⁵⁹ ; « Il s'agit aujourd'hui de former les manœuvres de l'*Europe future*... »¹⁶⁰ ; « Il faut à

¹⁵⁷ LFC, page 34.

¹⁵⁸ LFC, page 38.

¹⁵⁹ LFC, page 205.

¹⁶⁰ LFC, page 74.

l'économie de marché une masse énorme de travailleurs déqualifiés pour survivre. »¹⁶¹ ; « Le rêve de *l'industriel*, c'est l'ilote, l'esclave sans conscience... »¹⁶² ; « [I]l s'agit de « conformer [les populations] au plus près des *aspirations industrielles*. »¹⁶³ ; « [I]l s'agit de « formater l'individu dont *l'économie moderne* avait besoin. »¹⁶⁴ Etc.

Evidemment, on peut soutenir une telle thèse, mais à condition de la *soutenir*. Pour ce faire, il aurait fallu rendre compte des *multiplés médiations* qui conduisent, par exemple, des recommandations de l'OCDE ou de l'Union européenne jusqu'au simple travail scolaire quotidien en passant par l'étude des initiatives ministérielles, la lecture des BOEN¹⁶⁵, celle des règlements, circulaires... Ici, le travail de recherche des causes spécifiques de la production du crétinisme, celui des particularités scolaires du mode de fonctionnement de l'institution scolaire et celui de sa fabrication scolaire... sont subrepticement déplacées, et renvoyées à un énoncé répétitif de *la cause des causes*, le *capitalisme mondialisé*. Sans doute a-t-on, pour sa gouverne, l'impression d'avoir audacieusement employé un mot devenu *grossier*, *capitalisme* ; il n'empêche, cette analyse ressort de la théologie, Dieu est cause de soi et cause de tout. Si l'on suivait l'auteur, on pourrait rapporter, directement et sans égard pour la particularité de chacune d'elles, la crise de l'hôpital, la crise des transports aériens, celle de la pêche, de l'élevage du porc, des poulets, de la chaussure, de la sidérurgie, etc., à la seule cause des causes, le *capitalisme*. On n'atteint pas ainsi la spécificité concrète de ce qu'on appelle la débâcle scolaire.

En outre, certaines assertions sont fausses ou, pour le moins, paradoxales.

- Méconnaissance des rudiments de l'économie politique ? On peut lire : « Rien de plus adéquat au *néo-capitalisme sauvage* de la mondialisation qu'une Ecole vouée à fabriquer des imbéciles. »¹⁶⁶ Certes, l'économie capitaliste a besoin de forces de travail dont la production soit calculée au plus bas prix possible. Certes, la dévalorisation manuelle et intellectuelle du travail est une conséquence directe de la division technique comme de la division sociale du travail. Mais ce premier mouvement de dévalorisation des forces de travail -intellectuel ou manuel- s'accompagne toujours et simultanément, du second, celui de la revalorisation -voire survalorisation- de certaines autres activités, productives ou parasitaires. Pour les secondes, activités de prestige liées à certaines professions sportives, acteurs cotés en bourse, commerciales, de communication... Pour les premières, de physiciens, chimistes, informaticiens, ingénieurs de haut vol dans toutes les branches liées à la production, aussi bien dans l'industrie du bâtiment (recherches sur la propagation du bruit, résistance des matériaux, etc.), dans l'industrie chimique (peintures, colles, plastiques, carburants etc.), la mécanique, l'aérodynamique, la biochimie moléculaire, la cybernétique, la bionique, la balistique, la métallurgie, extraordinaire développement des disciplines

¹⁶¹ LFC, page 130.

¹⁶² LFC, page 22.

¹⁶³ LFC, page 25.

¹⁶⁴ LFC, page 20.

¹⁶⁵ BOEN : *Bulletin officiel de l'Education nationale*.

¹⁶⁶ LFC, page 205.

médicales, liaisons de plus en plus ténues de ces dernières avec les techniques de l'informatique, de la physique atomique, de la mécanique...)

On se retrouve alors devant un premier paralogisme. En effet on peut bien affirmer que le capitalisme a besoin d'un grand nombre de crétins, mais il est plus difficile de montrer ou de démontrer que ceux qui savent beaucoup de belles choses sont aussi et d'abord des crétins. Comment un *savant* peut-il en même temps un *imbécile*? Pour être convaincant, il faut distinguer et lier les deux termes *savant* et *imbécile*. D'autre part, si l'auteur de *La fabrique du crétin* avait comblé cette sévère lacune dans le raisonnement, la thèse principale qu'il expose dans son essai -réintroduire les *savoirs* dans l'école- serait si affaiblie qu'elle deviendrait inconsistante.

-Malgré les difficultés qu'il rencontre à appréhender son sujet, l'auteur ne renonce pas. Il interroge : « Que s'est-il passé vers la fin des années 70 ? Le capitalisme à l'ancienne était mort avec Pompidou. *Le libéralisme* naissait, *inventait la mondialisation*. Une nouvelle économie se mettait en place... »¹⁶⁷

Nouveau paralogisme. On doit d'abord rappeler que le libéralisme naît dans le courant du XVIII^e et non à la fin du XX^e siècle, qu'il a joué un rôle politique positif dans la lutte contre l'absolutisme. Ensuite, au XVIII^e siècle, dit des lumières, la libération des forces productives s'accompagne d'un développement économique obligé, force tendancielle celui des techniques (navigation, mécanique...) et des sciences (physique, chimie...), donc des *savoirs*. Comme en ses commencements, la fin de la mondialisation s'accompagne d'un développement gigantesque des sciences et des techniques dans tous les domaines, c'est-à-dire ceux des *savoirs*. Au XVIII^e siècle, travaillent le plus souvent chez eux quelques savants isolés, et encore, la plupart d'entre eux sont des dilettantes et ne doivent qu'à leur fortune personnelle d'avoir du temps libre. Au XX^e siècle, ce sont des milliers, voire des dizaines de milliers de *scientifiques* qui travaillent dans de gigantesques laboratoires de recherches éparpillés dans le monde entier, payés soit par les Etats soit par de grands groupes industriels. On dit même qu'aujourd'hui, la quantité des *savoirs* double tous les dix ans. Dans ces conditions, l'affirmation -« Rien de plus adéquat au *néo-capitalisme sauvage* de la mondialisation qu'une Ecole vouée à fabriquer des imbéciles. »¹⁶⁸-mériterait pour le moins d'être précisée.

II / 3. 2 Le Système

« *Le système, c'est le savoir.* »¹⁶⁹ [donc] « *Le Crétin [...] est le produit du système.* »¹⁷⁰ Jean-Paul Brighelli

Dans un livre important bien que -ou pour cette raison ?- passé presque inaperçu, *Réussir l'école*, on peut lire : « L'école n'est pas qu'un enjeu idéologique et politique, elle est aussi une réalité, et si on veut

¹⁶⁷ LFC, page 34.

¹⁶⁸ LFC, page 205.

¹⁶⁹ LFC, page 30.

¹⁷⁰ LFC, page 25.

améliorer cette réalité il faut commencer par la connaître. La connaître aussi sereinement et aussi objectivement que possible... »¹⁷¹ Pour ce faire, ils écrivent qu'« il est naturel de commencer par l'examen des élèves et du *systeme* : ils sont au cœur du *systeme* ou sont censés y être, il est fait pour eux ou est censé l'être. »¹⁷² L'auteur de *La fabrique du crétin* s'attache à son examen.

Le terme de *systeme* y est omniprésent. On s'attend à un exposé présentant concrètement le *systeme*, à la mise en évidence de ses points nodaux, de sa forme... Au premier abord, il s'articule directement à celui de *fabrique*. On peut lire : « Le *systeme*, c'est le *savoir*. »¹⁷³ Puis, sans crier gare, on écrit exactement le contraire : « Le *Crétin* [...] est le produit du *systeme*... »¹⁷⁴; « L'ambition suprême du *systeme* -[c'est-à-dire du *savoir* !]- serait de fabriquer des exclus du *savoir*. »¹⁷⁵ Ces propositions son parfaitement antinomiques et incohérentes. Autant écrire que *Le Crétin est le produit du savoir* ou que *Le Savoir est l'apanage du crétin* ! L'auteur renonçant aussitôt, même à un embryon de réflexion, le *systeme* s'emballe...

Viennent alors « les damnés du *systeme* »¹⁷⁶; « les laissés-pour-compte du *systeme* »¹⁷⁷; « les profiteurs du *systeme* »; « il faut bien que quelqu'un profite du *systeme*. »¹⁷⁸ Et puis encore, pêle-mêle : « on a entériné le *systeme*. Il marche trop bien. »¹⁷⁹; « Sans doute, le *systeme* a-t-il besoin de chômeurs... »¹⁸⁰; « Le *systeme* n'y gagne pas, sauf en immobilisme. »¹⁸¹; « Puisque l'apprentissage de la langue est aujourd'hui si problématique, revoyons complètement le *systeme*... »¹⁸²; « Le *systeme* ferme la boucle... »¹⁸³; « Lecteur, vous avez d'emblée mis le doigt sur la supercherie du *systeme*. »¹⁸⁴; « Le *systeme* pervers actuellement en place [...] a pour fonction première de décérébrer l'enfant de prolétaire... »¹⁸⁵; « L'éducation se présente aujourd'hui comme un *systeme* à deux vitesses. »¹⁸⁶ L'auteur

¹⁷¹ P. Joutard, C. Thélot, *Réussir l'école*, Paris, Seuil, 1999, p. 37.

¹⁷² P. Joutard, C. Thélot, *Ibid.*, p. 38.

¹⁷³ LFC, page 30.

¹⁷⁴ LFC, page 25.

¹⁷⁵ LFC, page 96.

¹⁷⁶ LFC, page 78.

¹⁷⁷ LFC, page 95.

¹⁷⁸ LFC, page 114.

¹⁷⁹ LFC, page 140.

¹⁸⁰ LFC, page 206.

¹⁸¹ LFC, page 194.

¹⁸² LFC, page 210.

¹⁸³ LFC, page 199.

¹⁸⁴ LFC, page 63.

¹⁸⁵ LFC, page 175.

¹⁸⁶ LFC, page 102.

conclut : « Les bons élèves ne valent finalement pas mieux que les autres, suggère le *système*. »¹⁸⁷ Nous sommes pris de tournis.

Encore une fois, le lecteur reste perplexe. Ne serait-il pas temps, plus tôt que de montrer la pieuvre d'un doigt bien gourde, d'expliquer au lecteur ce qu'est ce *système* ?, d'en extraire l'essence ? On conviendra qu'il faut faire montre d'une grande indulgence pour conclure qu'on est en présence d'une « *analyse* [d'] *une lucidité féroce* »¹⁸⁸. Comme l'écrit Jean-Paul Brighelli, lorsque des protestations annoncées tonitruantes s'entent sur une si misérable analyse conceptuelle, « le *système* [y] trouve largement son compte. »² Le professeur ajoute, -et cela ne vaut-il pas aussi et d'abord pour lui-même ?- « Manque d'habitude, sans doute. On déblatère sur ce que l'on ne connaît que par ouï-dire. »¹⁸⁹

Descendre de l'abstrait au sensible, du sensible critiqué à l'abstrait, et de l'abstrait le plus général pour retourner au concret réel et au concret pensé, penser le passage de l'abstraction la plus générale au concret... n'est pas une mince affaire. Tout cela exige beaucoup de temps, beaucoup de travail. Question cruciale... Ne pas s'y soumettre c'est déjà affirmer que le travail intellectuel n'a plus aucune pertinence et plus encore que le professeur, quel qu'il soit, peut s'en libérer sans dommages. Il jette alors un grave soupçon sur la capacité du professeur à penser. Une question, sévère, demeure. Si le proclamé critique peut s'exonérer d'un travail critique élémentaire avec tant de désinvolture, comment pourrait-il initier les élèves à l'analyse critique ?

II / 3. 3 Les Savoirs

« *Le savoir constituait le centre* [de l'école]. »¹⁹⁰ Jean-Paul Brighelli

« *Les diplômés ne sanctionnent plus, comme autrefois, une compétence.* »¹⁹¹ Jean-Paul Brighelli

L'auteur abandonne donc ce terrain plein d'embûches. Il revient, pense-t-il, sur un sol balisé, le *savoir*. Mais, là aussi, on en restera aux généralités et aux arguties métaphysiques les plus étranges, c'est plus facile. Il en présente la philosophie générale : autrefois, « le savoir en [de l'enseignement] constituait *le centre*. » En même temps, il croit pouvoir affirmer que « Le savoir est un *cercle* dont le centre est partout, et la circonférence nulle part. »¹⁹² Les géomètres seront probablement dubitatifs. Le chercheur ne reprend-il pas ici, à quelques petites erreurs près, les théories de Giordano Bruno sur l'infinité des

¹⁸⁷ LFC, page 127. F. Bégaudeau résume toutes ces vagues affirmations en une phrase : « Il y a de la place pour tout le monde dans le système éducatif. », *Entre les murs*, Gallimard, Folio, 2006, page 244.

¹⁸⁸ LFC, Quatrième de couverture.

LFC, page 62.

¹⁸⁹ LFC, page 43.

¹⁹⁰ LFC, page 32.

¹⁹¹ LFC, page 23.

¹⁹² LFC, page 27.

mondes ; celui-ci décrit l'univers comme une *sphère* dont le *centre* est partout et la circonférence nulle-part ? Une sorte de *crampe mentale*¹⁹³ envahit le lecteur.

Il défend cette thèse que l'apprentissage de *compétences* a pris la place de la transmission des *savoirs*. « Aujourd'hui, écrit-il, « l'information doit remplacer le *savoir*. »¹⁹⁴ Aujourd'hui comme hier, « L'élève est en droit d'exiger un *savoir*. »¹⁹⁵ « Le *savoir*, écrit-il, constituait le centre [de l'école]. »¹⁹⁶ Etc.

Mais, pour l'auteur, même les choses les plus faciles semblent encore trop difficiles... En effet, aussitôt il ajoute, et cela est absolument saisissant, que « Les diplômés ne sanctionnent plus, comme autrefois, une *compétence*. »¹⁹⁷ ; il écrit encore : « Les professeurs des écoles *compétents* ne doivent leur *compétence* qu'à leur valeur propre... »¹⁹⁸ ; « Un 'professeur des écoles' [...] forme-t-il des élèves plus *compétents* ? »¹⁹⁹ ; Etc. Donc, sur ce point aussi règne la plus grande confusion.

D'autre part, excepté quelques vagues et éparses remarques concernant les savoirs, « Quant aux enseignants, sans doute faudrait-il remettre à plat l'ensemble de leur formation »²⁰⁰ ; « L'ennui se combat avec une seule arme, la connaissance. »²⁰¹ ; « Seul le savoir fait accéder à l'humanité. »²⁰² ; « Restaurons les disciplines, nous restaurerons la discipline. »²⁰³, on ne nous dit rien sur les grandes lignes des *contenus* de ces *savoirs* qu'il faudrait enseigner.

Notons d'abord que l'auteur n'interroge à aucun moment la notion de *savoir*. En effet, on doit au moins distinguer savoir et connaissances, savoirs scolaires et savoirs universitaires, savoirs empiriques et savoirs théoriques, savoirs positifs et savoirs prescriptifs (si l'enseignement du fait religieux ou des religions n'est pas du même ordre que l'enseignement des mathématiques, parce que le savoir n'y est pas impliqué de la même façon, l'enseignement de l'histoire pose des problèmes que celui de la physique ne pose pas...) Même s'il cantonne sa réflexion aux *savoirs scolaires*, il aurait alors fallu réfléchir sur les conditions de possibilité d'enseigner des *savoirs* dans le cadre de l'école obligatoire ; à quelles conditions peut-on dire qu'un savoir scolaire est un savoir ? Tout ce que peut faire l'école, c'est initier les jeunes élèves à des *rudiments* de savoirs particuliers. Les programmes d'enseignement de la physique ou des mathématiques, à cause du prestigieux statut social de ces sciences, peuvent bien passer directement pour des *savoirs*, mais il est très discutable d'affirmer que ces *éléments de savoirs* scolaires sont des *savoirs* ;

¹⁹³ L'expression est de Ludwig Wittgenstein.

¹⁹⁴ LFC, page 44.

¹⁹⁵ LFC, page 28.

¹⁹⁶ LFC, page 32.

¹⁹⁷ LFC, page 23.

¹⁹⁸ LFC, page 24.

¹⁹⁹ LFC, page 24.

²⁰⁰ LFC, page 211.

²⁰¹ LFC, page 57.

²⁰² LFC, page 104.

²⁰³ LFC, page 210.

ils ne sont que des rudiments, des éléments à partir desquels on peut s'atteler, d'abord aux savoirs constitués puis aux savoirs en suspens.

-Que dire des programmes de sciences économiques et sociales, d'histoire, etc. En quel sens peut-on dire que l'économie est un *savoir* ? Depuis des décennies, des enseignements de comptabilité, de gestion, de bureautique, de communication, etc. ont été introduits dans les programmes. En quel sens peut-on dire que ces matières d'enseignement correspondent à des *savoirs* ? Et que dire de toutes les sections où les élèves sont initiés aux techniques comme la mécanique, la mécanique automobile, l'électricité, l'électrotechnique..? En quel sens peut-on dire qu'elles sont ou correspondent à des *savoirs* ? En quel sens peut-on dire que toutes les filières tournant autour de la communication correspondent à des *savoirs* ? Faut-il en supprimer la transmission scolaire ? En quel sens peut-on dire que l'initiation aux textes littéraires ou philosophiques et plus encore, que la littérature ou la philosophie correspondent à des *savoirs* ? Cette dernière n'affirme-t-elle pas prendre son envol lorsque le *savoir* est en échec ?

Faudrait-il supprimer les activités sportives qui ne correspondent à aucun *savoir* ? L'enseignement musical parce qu'il ne s'impose que lorsque les mots manquent ? Les arts plastiques parce qu'ils naviguent dans d'autres espaces que ceux des *savoirs* ?

Nouveau paralogisme. Puisqu'aucune de ces disciplines scolaires ne correspondent à des *savoirs* positifs au sens strict, faut-il supprimer toute instruction ? On peut imaginer que l'auteur veut dire qu'il s'agit de redonner toute sa place à un *enseignement de culture*, tous ses droits à une véritable entrée dans la *culture générale*, mais il ne le dit pas ; et cela aurait changé toute la donne²⁰⁴.

La revendication répétée d'une réintroduction des *savoirs* dans les programmes d'instruction n'a, ainsi qu'elle est formulée, aucune pertinence. Elle ne fait qu'embrouiller des questions réelles, retarder la formulation de questions précises... Elle est le contraire de ce qu'elle prétend être, l'exposé d'une sorte de nihilisme. Par exemple, si on entame une critique sérieuse de la réintroduction des *savoirs* dans les *cursus* scolaires, on en vient à cette conclusion qu'il conviendrait de réduire sérieusement l'injection de savoirs afin de réintroduire, voire introduire un ensemble consistant, cohérent et progressif de *non savoirs*, littérature, chants... musique en lieu et place de l'éducation musicale ; peinture en lieu et place des arts plastiques ; sciences économiques et sociales en lieu et place de l'économie politique, sport en lieu et place de l'éducation physique... disciplines enseignées pour elles-mêmes, pour leur beauté propre, soit ce qui transforme une éducation technicienne à courte vue en réelle introduction à la *culture générale*, ce que les Allemands appellent *Bildung*.

II / 3. 4 Une « Loi fondatrice »

²⁰⁴ Pour sauver ce qui reste de ce ressassement, il faudrait admettre que l'auteur est de culture germanique pour laquelle toute discipline est un *savoir* ; l'histoire y est *Geschichtswissenschaft*, la littérature, *Literaturwissenschaft*, le droit est *Rechtswissenschaft*...

« Il faut respecter cette Loi qui, elle, n'est pas discutable. »²⁰⁵, [donc on en] « discute le contenu en classe de façon permanente. »²⁰⁶ Philippe Meirieu

Philippe Meirieu fera-t-il mieux ? Pour sa part, il revient constamment sur une mystérieuse *Loi fondamentale*... « Il existe un 'lieu du commun', dit-il, régi par une *Loi fondamentale* : *l'interdit de la violence*. »²⁰⁷ Puis, comme son compère, au lieu d'expliquer ce qu'il entend par là, il ressasse le même mot sans avancer d'un seul pas dans son explication, sinon qu'il s'embourbe. Suivons la piste tortueuse du chercheur en sciences de l'éducation.

Il est toujours bon de partir d'une question : « Qui lui [l'élève rejeté] apprendra la *Loi* et le respect des règles nécessaires à toute vie collective ? »²⁰⁸

Par exemple, on peut commencer par affirmer que le contenu des savoirs scolaires « doit permettre aux [...] enfants d'accéder à la *Loi fondatrice* : le refus de la violence. »²⁰⁹ Mais cela ne va pas de soi. Cette proposition est difficilement compréhensible. Les contenus scolaires ne sont-ils pas -dans le meilleur des cas-, une entrée dans l'ordre du savoir ? La *Loi fondatrice* -sous réserve de savoir ce qu'elle est-, n'est-elle pas d'ordre moral ?

Certes, on peut sans doute penser une morale rationnellement, mais cela ne constitue pas un savoir au sens où la physique est un savoir. Il aurait fallu expliquer leur distinction ou leur différence et leur complémentarité ou leur identité... D'autre part, il est difficile d'acquiescer à cette proposition que le contenu des savoirs scolaires « doit... » Quel sont le sens et le contenu de ce *devoir*²¹⁰ ?

« Il faut respecter cette *Loi* qui, elle, n'est pas *discutable*. »²¹¹ Si peu discutable que c'est par « La médiation, [celle du maître] qui *construit* [avec les élèves] la *Loi fondatrice* du refus de la violence. [...]

²⁰⁵ EGC, page 144.

²⁰⁶ EGC, page 84.

²⁰⁷ EGC, page 14.

²⁰⁸ EGC, page 98.

²⁰⁹ EGC, page 128.

²¹⁰ C'est toujours sur ce mode prescriptif que Philippe Meirieu s'essaye à un tout petit début d'explication. Par exemple, page 180, on rencontre « doit » 8 fois ! « le professeur principal *doit* rencontrer les élèves... » ; « quand un élève à des difficultés, il *doit* le suivre... » ; « il *doit* l'épauler... » ; « il doit mettre en place des instances... » ; Le « professeur principal [...] doit accéder... » ; « il *doit* recevoir [...] une formation... » ; « chaque établissement *doit* disposer... » ; « les professeurs doyens *doivent* constituer... ». De son côté, à défaut de pouvoir présenter une quelconque proposition, Jean-Paul Brighelli y va de l'impératif : « Restaurons les disciplines, nous restaurerons la discipline. » (page 210) ; « Quant aux enseignants, sans doute faudrait-il remettre à plat l'ensemble de leur formation... » (page 211) ; « L'enseignement ne doit pas être un métier que l'on exerce par 'par défaut'... » (page 211) ; « Remettons les élèves au travail ! » (page 210) ; « Restaurons les disciplines ! » (page 210) ; « Revoyons complètement le système ! » ; « Faisons du bac un examen sérieux ! » ; « Les élèves s'ennuient ? Mettons-les au travail ! » ; « Dissocions [...] la grammaire de la langue et l'étude des textes ! » (page 203)

²¹¹ EGC, page 144.

qu'on en « discute le contenu en classe de façon permanente. »²¹² En quoi une *Loi fondatrice* peut épuiser son contenu dans le « refus de la violence » ? On ne le sait pas. D'autre part, si une loi fondatrice n'est « pas discutable », à quoi bon en « discuter » ? Et si on en « discute » de « façon permanente », n'est-ce pas qu'on signe l'échec obligatoire d'une elle entreprise ? Pourquoi ? Par définition, on ne « discute » pas les lois, et on les « construit » encore moins, on doit s'y soumettre sans discussion. Soumettre les élèves à une hypothétique *construction* de la Loi s'apparente à une démission pédagogique. Une telle entreprise pédagogique est le contraire de ce qu'elle prétend être, elle organise le désordre permanent. Comment peut-on prétendre que de jeunes enfants pourraient vouloir organiser le système de leurs droits, devoirs et obligations ? Comment peut-on prétendre que des professeurs... Les juristes « discutent » des lois, les législateurs *discutent* et votent les lois, c'est leur métier ; mais la plupart des hommes, toujours et partout, ne font jamais que s'y soumettre sans discussion.

Si chaque classe détermine sa propre *Loi fondatrice*, chacune d'entre elles fabrique sa *Loi fondatrice* particulière ; or, ce que vise Philippe Meirieu est l'universalité. Comment résoudre cette nouvelle incohérence ? D'autre part, comment une telle *Loi fondatrice* pourrait-elle s'enseigner ? dans leur sagesse, le législateur a résolu la difficulté ainsi : « Nul n'est sensé ignorer la loi. » On peut bien enseigner le droit ou des parties du droit en classe comme on enseigne la géographie ou les mathématiques, c'est-à-dire comme savoirs théoriques ; mais on ne peut pas enseigner la loi au sens pratique, on ne peut que l'imposer.

Comment, dans la pratique, ces difficultés se résolvent-elles ? Philippe Meirieu écrit d'une part que « La fréquentation de l'école doit être *obligatoire*... »²¹³ ; mais, d'autre part, elle doit faire l'objet d'un « véritable contrat négocié, accepté, reconnu pour son caractère formateur. »²¹⁴ Toutes ces considérations ne tombent-elles pas dans la catégorie de ce que le pédagogue appelle « *verbiage pédagogique* ».

Pour mieux montrer l'universalité de la *Loi fondatrice*, c'est-à-dire sa particularité, Philippe Meirieu invente un nouveau paradoxe : « Il faut donc inventer un droit scolaire *spécifique*, avec des règles du jeu claires, officielles et appliquées par une instance indépendante... »²¹⁵

« Pour réduire la violence, il faut aider les jeunes à *réfléchir* avant de *passer à l'acte*. »²¹⁶ Entreprise téméraire ! Lorsqu'on passe à l'acte, c'est qu'on ne peut plus réfléchir... Etre hors de soi, hors de ses gonds, marcher à côté de ses baskets, c'était plus fort que moi... N'est-ce pas le lot commun de tous les hommes ?

²¹² EGC, page 84.

²¹³ EGC, page 157.

²¹⁴ EGC, page 137.

²¹⁵ EGC, page 124.

²¹⁶ EGC, page 143.

La cohérence de ces affirmations tient en quelques mots : est *indiscutable* tout ce qui peut (doit ?) *être discuté*. Est *absolu* tout ce qui est *relatif*. Est *empirique* tout ce qui est *universel*. Est donc *autorisé* tout ce qui est *interdit*...

Conscient de la difficulté, mais l'est-il vraiment, Philippe Meirieu passe à table. Il sort de l'école pour se rendre dans la cuisine : « Dans la vie familiale, les parents pourront *interdire* qu'on mange à n'importe quelle heure, en allant se servir dans le réfrigérateur s'ils réussissent à montrer que le repas pris en commun est une occasion unique de convivialité et de dialogue. »²¹⁷ Mais en quoi le fait de déjeuner ou de dîner ensemble ou seul s'articule-t-il à la *Loi fondatrice* censée régler la question de la violence ? En quoi cela relève-t-il de la loi ? Et en quoi cela relève-t-il de la pédagogie scolaire ? Philippe Meirieu fait une confusion conceptuelle entre « *loi* » et « *usages* », *coutumes* ou « *mœurs* ». (Voir par exemple Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*...)

Puis, on quitte la table pour se retrouver au lit. Philippe Meirieu, savant homme, aborde la question de l'inceste. Il écrit : « *L'interdit fondateur de l'inceste*, par exemple, est la condition indispensable pour engager un échange social entre les familles... »²¹⁸ Ne serait-il pas plus juste d'écrire à *l'intérieur d'une famille* ? En quoi l'école est-elle concernée par la question de l'inceste ? Elle ne l'est pas plus que tout corps social. De plus, cet *interdit* n'a pas grand-chose à voir avec les Lois -le code de la route, le code pénal, le code de l'éducation, etc. L'interdit de l'inceste est universel, les autres lois, même la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, sont particulières. C'est la raison pour laquelle cet interdit n'est ni écrit dans la constitution ni dans aucune loi parce qu'elle d'une autre nature, anthropologique. D'autre part, la pédagogie a un mode d'intervention limitée -autrefois, la conscience ; aujourd'hui, le comportement-, l'interdit de l'inceste réfère à la place de l'homme dans le monde des hommes (Voir Sophocle, *Œdipe-roi*...) ou à l'inconscient (Voir les théorisations de Freud...)

Nous laisserons Philippe Meirieu conclure : « Aujourd'hui, *tout est mélangé et personne ne s'y retrouve : que les choses soient clarifiées une bonne fois pour toutes*... »²¹⁹

A leur façon, convergente, et « *afin que les choses soient clarifiées une bonne fois pour toutes* », les deux professeurs, sans aucune explication, ouvrent une nouvelle piste de recherche de la cause essentielle de la « *crise scolaire* ». Cette « *chose* » a pour nom, ni le méchant « *capitalisme* », ni le dysfonctionnement du « *système* », ni la réduction des « *savoirs* », ni la mise en cause de la « *Loi fondamentale* », mais le « *communautarisme* », le « *particularisme ethnique* », c'est-à-dire, « *les jeunes immigrés arabes des banlieues* » et les « *jeunes filles musulmanes voilées* ». De façon concertante, les deux auteurs les appellent les « *barbares* ».

Dans la période récente, l'usage du mot « *barbare* » n'est pas absent. Mais il désigne tout à fait autre chose. On connaît les essais cinglants de Jean-Pierre Garnier, notamment, *Des barbares dans la cité*²²⁰, dans lesquels il fustige les politiques urbaines gouvernementales. En l'espèce, on connaît aussi *L'école*

²¹⁷ EGC, page 138.

²¹⁸ EGC, page 138.

²¹⁹ EGC, page 164.

²²⁰ J.-P. Garnier, *Des barbares dans la cité*, L'Harmattan, 1996. Voir aussi *Le nouvel ordre local*, L'Harmattan, 1999.

des barbares, ouvrage dans lequel Isabelle Stal Françoise Thom font la critique des « pédagogues » et de la « pédagogie ». Il s'agit, disent-elles, « d'une pseudo science, d'une science sans objet et qui, se présentant comme un préalable obligé à toute acquisition scolaire, y forme obstacle et la rend impossible. »²²¹

Depuis quelques années, on entend tout à fait autre chose : les « barbares » sont les élèves, les jeunes, les jeunes maghrébins, les jeunes maghrébins des banlieues, les jeunes filles maghrébines terroristes parce que portant foulard... Dans *La fabrique du crétin*, on peut lire : « Nous avons pris [...] la sage décision de dévoiler les jeunes musulmans, d'interdire les croix et les kippas en classe -d'exclure en un mot le religieux du domaine laïque. Nous avons bien fait. »²²² Il est sans doute plus facile de s'attaquer à ces quelques « dangereuses terroristes au foulard » qu'aux « crétins du ministère portant la légion d'honneur ».

Dans le premier chapitre d'*Une école sous influence*²²³, intitulé, « L'invasion des barbares », l'auteur reprend à son compte les appréciations portées par l'inspection générale : « Je m'appuie sur le rapport Obin, « Les Signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires »²²⁴, et celles, très suggestives²²⁵ proposées par Emmanuel Brenner dans *Les Territoires perdus de la République*²²⁶ : « Emmanuel Brenner pose très bien le problème : « Depuis quand 'sale Juif !', ces mots dont on sait qu'ils peuvent être l'antichambre de l'horreur, sont-ils assimilables à 'pauvre con' ? Depuis quand peut-on confondre sous le même terme d'incivilités ces deux insultes ? »²²⁷ Les inspecteurs généraux ajoutent : « D'autre part les insultes, les menaces, les agressions, bien ciblées cette fois-ci, se multiplient à l'encontre d'élèves juifs ou présumés tels, à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements ; elles sont généralement le fait de condisciples d'origine maghrébine. Dans les témoignages que nous avons recueillis, les événements du Proche-Orient ainsi qu'une sourate du Coran sont fréquemment invoqués par les élèves pour légitimer leurs propos et leurs agressions. Ces justifications peuvent aller jusqu'à assumer les persécutions ou l'extermination des Juifs. »²²⁸

Dans *L'école ou la guerre civile*, on rencontre la même **thématique** : « L'immense majorité des échecs scolaires [...] est d'abord due à des problèmes de comportement. [...] Ainsi continue-t-on à trouver des

²²¹ I. Stal, F. Thom, *L'école des barbares*, Julliard, 1985. In Préface d'Alain Besançon.

²²² LFC, page 57.

²²³ J.-P. Brighelli, *Une école sous influence*, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, 2006.

²²⁴ Rapport dont il dit qu'il a été « courageusement publié par les éditions Max Milo en septembre 2006 sous le titre *L'École face à l'obscurantisme religieux*. » En quoi cela demande un « grand courage » de publier un texte administratif officiel à usage directement politique ? On ne le saura pas.

²²⁵ Voir la critique magistrale d'I. Segré, *La réaction philosémite*, Lignes, 2009, pages 75-137.

²²⁶ E. Brenner, *Les Territoires perdus de la République*, Mille et une nuits, 2002.

²²⁷ Cité in *Une école sous influence*, ouvr. cit., page 8.

²²⁸ *Ibid.*, page 9.

barbares dans les cours de récréation. »²²⁹ Psychologue, il écrit : « Pour les *barbares*, réfléchir c'est se mettre en position de faiblesse, réfléchir, c'est mourir. »²³⁰

Ce revirement se fait d'abord sous la forme d'un déplacement de sens se traduisant dans les faits par un renversement complet de perspective, celui du passage de la « laïcité de l'enseignement et de l'école » - concept éminemment politique et principe constitutionnel- au profit d'un nouveau concept, sociologique, réactionnaire²³¹-, celui de « laïcité de l'élève ». Ensuite, il inverse l'ordre des causes et des effets, les victimes -les élèves-, deviennent les coupables.

Sur ce point nodal, on cherchera en vain une opposition entre « *pédagogistes* » et « *antipédagogistes* » ; ils s'inscrivent dans le grand courant réactionnaire actuel en se mettant aux ordres de l'inspection générale.

II / 4 Les finalités de l'école

*« Ce n'est pas au nom du gouvernement, même républicain,
ni même au nom du Peuple Français que l'instituteur confère
son enseignement : c'est au nom de la vérité. »*²³²

Manifeste des instituteurs syndicalistes (1905)

Puis, on en vient aux *finalités* de l'école. Pourquoi et pour quoi apprendre ? Questions capitales. Un programme scolaire ne peut pas se réduire à la transmission de contenus de connaissances, ils doivent être insérés dans un cadre des fins. Pourquoi, pour quoi apprend-on ceci plutôt que cela ? Plus encore, les mêmes programmes peuvent servir des maîtres différents : la vérité, le pouvoir, les honneurs, le succès...

Or, là encore, d'une part, les deux auteurs présentent, sans jamais les développer, les propositions les plus paradoxales, et, d'autre part, même dans leurs incohérences, leurs positions sont identiques. Les finalités sont soumises à des considérations externes à l'école, politiques. Il est connu qu'une des principales thèses de la pédagogie de Philippe Meirieu est que l'école doit être le lieu de formation de citoyens démocratiques. Celui-ci écrit : « Pour notre part, nous faisons clairement et absolument le choix de la

²²⁹ EGC, page 142.

²³⁰ EGC, page 143.

²³¹ Voir J. Baubérot, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, L'aube, 2006, 301 pages.

²³² <http://michel.delord.free.fr/fb-instrpub.pdf>

prééminence absolue du politique. »²³³ Or, son vis-à-vis lui répond : « L'enseignement est une donnée éminemment politique. »²³⁴

Ils partent du même constat : la France est en danger et l'école leur semble offrir l'ultime rempart apte à prévenir une explosion sociale, voire une « *guerre civile* ». Philippe Meirieu lance un cri d'alarme « La situation est grave et presque désespérée [...] ou pourquoi et comment on en est arrivé là. »²³⁵ Il ajoute : « L'école obligatoire [...] doit constituer un abri, même provisoire, contre la tempête sociale. »²³⁶ Jean-Paul Brighelli, comme en écho, lui répond : « Une société figée comme la nôtre n'a que deux possibilités : l'explosion sociale ou la dictature. »²³⁷

Et le premier, dramatique, de confirmer : « Si nous abandonnons l'école à elle-même et aux *démons* de la société, nous risquons de voir nos grandes villes subir le sort de Sarajevo et la France celui de la Yougoslavie. »²³⁸ L'école est donc mise en état d'urgence pour sauver la « *démocratie* ». « L'urgence est de rebâtir une école capable d'assurer la survie de notre démocratie. »²³⁹ En quoi cela intéresse-t-il l'école ? Et en quoi les professeurs y seraient-ils impliqués au premier chef, sinon à titre privé, en tant que citoyens, militants, électeurs ? Un critique pourrait objecter, non sans raisons : « Sauver, mais qu'y a-t-il à sauver dans notre démocratie en pleine décomposition ? » Et en quoi cela intéresse-t-il l'enseignement des mathématiques, du chant, de la géométrie, de la grammaire..?

Cette thèse est très discutable. Positivement, elle investit l'école d'une charge considérable, celle d'instance régulatrice de toutes sortes de conflits, et d'abord les conflits politiques, sociaux qui sont ceux de la société tout entière. Négativement, elle présuppose qu'il n'existe ni forces sociales, ni forces politiques, ni puissances financières, ni forces militaires, ni forces syndicales et associatives, ni économie, ni instances du droit, et que, si elles existent, elles n'exercent une influence qu'au détail ou à la marge. Si cela est vrai, cela doit être démontré.

Sentencieux, Philippe Meirieu propose une thèse complémentaire si discutable qu'elle laisse rêveur : « Le déficit démocratique est, d'abord, un déficit d'éducation, et c'est donc par l'école qu'il faut commencer à y remédier. »²⁴⁰ On aurait pu penser que le second soumette l'apprentissage de l'écriture à celui de l'apprentissage à bien écrire. Or, gardien à venir de l'ordre social, il affirme que « Tolérer les fautes, c'est encourager le désordre. »²⁴¹

²³³ EGC, page 16.

²³⁴ LFC, page 208.

²³⁵ EGC, page 31.

²³⁶ EGC, page 83.

²³⁷ LFC, page 195.

²³⁸ EGC, page 108.

²³⁹ EGC, page 29.

²⁴⁰ EGC, page 19.

²⁴¹ LFC, page 76.

Quelle est donc la tâche de l'école ? Philippe Meirieu écrit : « L'une des tâches premières de l'école, c'est donc d'*apprendre la résistance*... »²⁴² Jean-Paul Brighelli embraye : « Respecter l'élève, [...] c'est l'obliger à reconsidérer le monde, sous d'autres facettes. L'amener à *se remettre en cause*. A revoir, au moins, ses certitudes. »²⁴³ N'est-ce pas s'assurer d'un échec ? N'est-ce pas condamner le maître et l'élève à mener une guerre épuisante ? Tout forçage de ce type ne risque-t-il pas de produire des résistances encore plus fortes ? « *Se remettre en cause* », comment y *obliger* un jeune élève..? N'est-ce pas le programme d'une vie ? Et ce, dans le meilleur des cas !

Qu'est-ce qu'un adolescent âgé de dix-huit peut « *comprendre* » à la lecture de ce texte de Hegel : « On dit volontiers : mon vouloir a été déterminé par ces 'mobiles', circonstances, excitations et impulsions. La formule implique d'emblée que je me sois ici comporté de façon passive. Mais, en vérité, mon comportement n'a pas été seulement passif ; il a été actif aussi, et de façon essentielle, car c'est mon vouloir qui a assumé telles circonstances à titre de mobiles, qui les fait valoir comme mobiles... » ? Qu'est-ce qu'un adolescent âgé de dix-huit peut « *comprendre* » à la lecture de ce texte de Spinoza : « L'expérience donc fait voir aussi clairement que la Raison que les hommes se croient libres pour cette seule cause qu'ils sont conscients de leurs actions et ignorants des causes par où ils sont déterminés. » ?

C'est déjà énorme si, au moment de procéder à l'explication de ces textes, il se met à douter de la rationalité de toute décision, de la transparence de tout vouloir, de l'authenticité d'un acte ou de la sincérité de sa justification. Il faut une circonstance extraordinaire pour rencontrer de tels textes à l'âge de dix-huit ans, l'existence d'une initiation à la réflexion philosophique en classe de terminale. Mais il faut toute une vie à un élève de dix-huit ans, si les circonstances de sa vie sont heureuses, pour rencontrer ce que le poète allemand Kerner appelle le simple « *malheur d'exister* » pour « *se remettre en cause* ». En aucun cas, il n'appartient au pouvoir du professeur de l'y « obliger ».

Après avoir affirmé que l'école doit apprendre à « *résister* », une telle attitude supposant la présence conflictuelle de forces, Philippe Meirieu développe l'idée contraire : « En effet, dit-il, la paix sociale se construit dès l'école : on commence par apprendre à vivre ensemble et à se respecter dans la même classe. » Transformer l'école en forum politique ? La paix sociale ne suppose-t-elle pas le *statu quo* politique ? De quel droit voudrait-il et pourrait-il empêcher grèves et manifestations, révoltes et révolutions ? Et en quoi cela devrait être la préoccupation de l'école ?

« *Vivre ensemble* » ?, « *règles de vie communes* » ? Les Inuits, les Dogons, les Nambikwara... vivent-ils sous un « *régime démocratique* » ? Cela les empêche-t-il d'avoir des « *règles de vie communes* » ? Cela les empêche-t-il de « *vivre ensemble* » ? L'absence de « démocratie » n'est-elle pas la condition nécessaire de leur survie ? Encore une fois, Philippe Meirieu confond *civisme*, concept politique - dévouement d'un citoyen pour la cité-, et *civilité*, concept sociologique -observances des convenances en vigueur dans un groupe social.

²⁴² EGC, page 115.

²⁴³ LFC, page 56.

Il ajoute : « Nous voulons placer la formation à la démocratie au cœur de *toute* pratique scolaire. »²⁴⁴ Et il poursuit : « Les tâches de l'école «transmettre des connaissances scolaires, préparer aux examens, mais aussi inculquer des règles de vie et offrir des clefs pour comprendre le monde. »²⁴⁵ En quoi une règle mathématique pourrait-elle ou devrait-elle faire l'objet d'une « discussion *démocratique* » ? Placer le nom d'une ville sur une carte muette, apprendre la production de blé des USA, celle de fer de la Russie, la date de la mort de Louis XIV, etc. peuvent-ils résulter d'une « pratique démocratique » ? Ce qui résulte d'une telle « pratique démocratique », c'est un désordre organisé et généralisé.

Le pédagogue affirme que «Le rôle de l'école est moins d'imposer des vérités aux enfants que de [...] préparer la démocratie... »²⁴⁶ Mais de quel droit un savant es sciences de l'éducation pourrait-il s'autoriser d'interdire à un élève soupçonné d'être royaliste de se rendre à l'école pour y apprendre aussi bien et autant qu'un jeune démocrate en culotte courte ? Pourtant, il semble défendre une position inverse : « Une école dont l'objectif déclaré soit de rendre possible la *vie démocratique* et qui n'exclut aucun enfant de cet apprentissage. »²⁴⁷... de la démocratie.

Le même poursuit : « L'école implique des choix de société [...] des options prises sur l'avenir que nous voulons, sur le type d'homme que nous voulons... »²⁴⁸ L'école n'est-elle pas, au contraire, un choix de la société tout entière ? Que doit-on entendre par « *type d'homme* » ? Qu'est-ce que ce « nous » qui veut ? Les pédagogues ? A défaut de donner une réponse à ces questions élémentaires, ne risque-t-on pas d'instituer une école de l'endoctrinement forcé ? Ne serait-on pas proche des programmes des régimes totalitaires ?

Pour s'assurer de la pertinence de leur tâche politique, et l'un et l'autre, inventent un concept innovant : les « *disciplines dangereuses* ». Jean-Paul Brighelli en vient, en toute innocence -ne serait-il pas plus juste d'écrire, en toute ignorance- à inventer des « *disciplines dangereuses* : les sciences, l'histoire, la géographie... »²⁴⁹ : « On a commencé par limiter l'enseignement de la littérature ou de la philosophie à quelques textes *sans danger*. »²⁵⁰ Philippe Meirieu dit-il autre chose lorsqu'il écrit « ce qui *libère*, c'est : « la connaissance scientifique [...] l'histoire [...] la littérature [...] la lecture et l'écriture [...] la musique [...] l'art et la technologie, le sport et la poésie... »²⁵¹. Nous avons déjà montré qu'une telle idée, naïve en son fond mais très répandue chez les professeurs, est très discutable.

Or, toutes ces disciplines ne sont, *a priori*, pas plus dangereuses qu'innocentes ; elles ne le sont pas plus que la physique, la chimie, la biologie, les mathématiques, etc. Si quelque enseignement était dangereux au sens indiqué, il serait supprimé aussitôt ! La seule question sérieuse que l'on puisse poser est celle de

²⁴⁴ EGC, page 94.

²⁴⁵ EGC, page 63.

²⁴⁶ EGC, page 59.

²⁴⁷ EGC, page 20.

²⁴⁸ EGC, page 16.

²⁴⁹ LFC, page 13.

²⁵⁰ LFC, page 79.

²⁵¹ EGC, page 111.

leur usage social. Il ne serait donc pas difficile de montrer que la physique ou la chimie peuvent être très dangereuses ou très bénéfiques à l'humanité ainsi que les mathématiques, la philosophie (dans une moindre mesure) ou la littérature, mais cela dans un sens contraire à celui inventé par Jean-Paul Brighelli. Aujourd'hui, plus qu'à toute époque, les sciences comme les savants, sont d'abord au service des complexes financiers, militaires et industriels²⁵². Et ces mêmes sciences sont accessoirement utiles aux hommes.

On rappellera que, quelques mois après la capitulation de l'Allemagne nazie, avec une pénétrante et angoissante lucidité, Max Frisch écrivait : « Si des gens ont reçu la même éducation que moi, qui parlent le même langage que moi, aiment les mêmes livres, la même musique, les mêmes tableaux que moi, si ces gens ne sont nullement à l'abri de la possibilité de devenir des monstres inhumains et de faire des choses dont jusque-là nous aurions cru qu'étaient incapables des gens de notre époque, hormis des cas pathologiques individuels, où prendrai-je l'assurance que j'en suis moi-même à l'abri ? »²⁵³ De tout cela, Philippe Meirieu convient. Il écrit : « Sur le fond, je partage avec Alain Finkielkraut la même terrible inquiétude devant la même lancinante question : 'J'ai découvert, écrit Chaïm Potok dans *Le maître de trope*, qu'à la conférence de Wannsee, sur les quinze hommes qui se sont assis autour de la table pour mettre sur pied la bureaucratie qui allait massacrer les juifs d'Europe, huit avaient des doctorats.' (Livre de poche n°14617, page 36). La culture et la raison, à elles seules, ne délivrent pas de la barbarie. Voilà qui est devenue une triste banalité ! »²⁵⁴ Mais il n'en fait rien.

Evidemment, on devait obligatoirement passer par le *credo* des professeurs, l'apprentissage de l'*esprit critique*. En maints endroits *La fabrique du crétin* expose la thèse suivante : « *Il faut du savoir pour oser une protestation.* »²⁵⁵ ; « *L'intelligence est moins adaptation que contestation.* »²⁵⁶, thèse jamais étayée. Thèse purement intellectualiste. Or elle ne résiste pas une seconde à l'analyse²⁵⁷. De l'autre côté, on peut lire dans *L'école ou la guerre civile* que « l'enfant doit apprendre l'*esprit critique* et la *liberté de*

²⁵² Ce processus de soumission de la science aux seuls intérêts des Etats, de l'industrie, du capitalisme financier s'enclenche au moment de la condamnation de Galilée pour s'accélérer dès les années trente. Voir, par exemple, B. Brecht, *La vie de Galilée*. (Exilé en Norvège, celui-ci écrit cette pièce au moment de la bataille de l'eau lourde.)

²⁵³ In H. Welzer, *Les Exécuteurs, Des hommes normaux aux meurtriers de masse*, Gallimard, NRF essais, 2007, page 9, traduction de Bernard Lortholary.

²⁵⁴ P. Meirieu, « Adieu Finkielkraut », in *Le Monde*, 8 mai 2000.

²⁵⁵ LFC, page 131. On rencontre le même point de vue chez Philippe Meirieu. « L'enfant, écrit-il, « doit apprendre l'*esprit critique* et la *liberté de conscience*, y apprendre aussi à ne jamais se prosterner aveuglément devant le discours de quiconque, fût-il enseignant, auteur de manuels scolaires... » (EGC, page 153). « L'une des tâches premières de l'école, dit-il, c'est donc d'*apprendre la résistance*... » (EGC, page 115) Etc.

²⁵⁶ LFC, page 131.

²⁵⁷ Exemple. Georges-Arthur Goldschmidt, *voyageur clandestin, (Der Schwarzfahrer)* rappelle qu'« en Allemagne, entre 1933 et 1945, dans les universités beaucoup de philosophes furent, rappelons-le, pour le moins, des compagnons de route sinon d'enthousiastes nazis. » ? Il ajoute : « *Il faudra bien un jour le dire : à la base de tous les crimes il y a toujours des 'intellectuels'.* »

conscience, y apprendre aussi à ne jamais se prosterner aveuglément devant le discours de quiconque, fût-il enseignant, auteur de manuels scolaires.»²⁵⁸. Ne doit jamais se prosterner... sinon devant la « *démocratie* » ?

De son côté, Jean-Paul Brighelli se désespère de voir une classe ouvrière anéantie, impuissante à agir : « Aujourd'hui, nous avons une *classe ouvrière* parfaitement dépourvue de tout moyen de s'insurger. »²⁵⁹ « Aucun mouvement social n'a trouvé les ressources populaires pour s'imposer, voilà qui est étonnant et qui demande explication. »²⁶⁰ Il souhaite donc lui apporter son secours théorique, les savoirs scolaires sans doute revus par les théoriciens de la révolution. Mais il se ravise aussitôt : « C'est avec de solides connaissances générales [...] que l'on peut *s'adapter*. »²⁶¹

Le programme scolaire suivant n'est-il pas plus beau, plus conforme à l'instruction de jeunes élèves ? Quelles sont « les trois tâches pour lesquelles il nous faut avoir des éducateurs. Il faut apprendre à *voir*, il faut apprendre à *penser*, il faut apprendre à *parler* et à *écrire* ; dans ces trois choses le but est une culture noble. »²⁶²

Brèves remarques sur l'apprentissage de l'esprit critique. Nous l'avons dit plus haut, c'est le *credo* du professeur et de toutes les parties prenantes de la communauté scolaire.

-Par leurs écrits, les deux auteurs offrent un démenti cruel à la possibilité pour un professeur d'enseigner l'« *esprit critique* ». Ils exposent invariablement une pensée acritique.

-Notons d'abord que ce noble objectif est unanimement partagé. Aussi bien est-ce le programme du ministère. On trouve partout cette occurrence : « Culture humaniste. Pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde, l'histoire et la géographie donnent des repères conjoints, temporels et spatiaux. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et *esprit critique*. » (Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire)²⁶³ ; « Une politique en faveur du numérique dans l'enseignement scolaire et supérieur. L'éducation nationale contribue naturellement [au] projet gouvernemental d'une société de l'information pour tous [...qui, à terme, lui permettra de faire des technologies de l'information et de la communication un usage raisonné, de faire preuve d'*esprit critique*... » ; « L'élève doit être capable de [...] *faire preuve d'esprit critique* face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification. »²⁶⁴

²⁵⁸ EGC, page 153.

²⁵⁹ LFC, page 38.

²⁶⁰ LFC, page 35.

²⁶¹ LFC, page 63.

²⁶² F. Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, Garnier-Flammarion, 1985, page 125, traduction d'Henri Albert.

²⁶³ Nouveaux programmes de l'école primaire. *B.O.E.N.*, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

²⁶⁴ *B.O.E.N.*, N°42 du 23 novembre 2000, (N.S. n° 2000-206 du 16-11-2000 NOR : MENE0002976N RLR : 549-2, MEN - DESCO A1 - A2).

6 *B.O.E.N.*, n° 11 du 13 mars 2008.

³⁷ *B.O.E.N.*, n° 11 du 13 mars 2008. Circulaire n°2008-1006 du 6-3-2008 (C2i niveau 2 : métiers de l'EAD)

-Mais c'est aussi le programme pédagogique des syndicats d'enseignants : Le SNALC affirme que « Son idéal est humaniste et républicain : l'École doit avant tout permettre la transmission des connaissances et le développement de l'esprit critique à l'abri de tout endoctrinement, afin d'offrir une réelle égalité des chances à tous. »²⁶⁵ ; du SGEN : « Cela signifie que les responsabilités de l'École consistent d'abord à donner à chaque jeune une formation lui permettant de se situer dans une histoire (une culture), de développer ses potentialités personnelles et son esprit critique... »²⁶⁶ ; ou bien du SNES : « L'école peut faire réussir tous les élèves. Il ne s'agit pas de s'en tenir à préparer 'l'employabilité' de l'individu, mais bien de lui donner tous les moyens de son plein épanouissement professionnel, personnel, social et de citoyen, de le rendre acteur de son propre devenir et de celui de la société. C'est ce projet éducatif ambitieux que doit porter le SNES. »²⁶⁷

Les uns comme les autres articulent cette formation scolaire à l'*adaptabilité*, comme le SNALC : « Le Snalc-Csen considère que pour l'ensemble des élèves, la transmission des connaissances est primordiale dans la construction du libre-arbitre de l'individu et son *adaptation* à la société. »²⁶⁸, ou à l'égalité des chances, mais sans jamais s'expliquer sur le contenu de ces deux termes. Ceci pose problème. Qu'est-ce que le « libre-arbitre de l'individu » ? N'y a-t-il pas quelques déterminismes sociologiques ? Qu'est-ce que l'« adaptation » ? N'est-ce pas un conformisme ? A son tour, celui-ci n'implique-t-il pas renoncement à l'esprit critique ?

-L'enseignement, pour peu qu'il soit un enseignement disciplinaire, même dogmatique, n'est-il pas critique par essence ? Soit l'étude scolaire du mouvement en cours de physique. Lorsqu'un jeune élève passe de l'intuition sensible de vitesse à la détermination de celle-ci comme rapport mathématique entre l'espace parcouru et le temps mis pour effectuer ce trajet, ne fait-il pas, même implicitement, la critique de l'intuition sensible ? Lorsqu'il passe de l'étude du mouvement uniforme à celui du mouvement accéléré, ne fait-il pas la critique implicite de la formule précédente ? La seconde formulation inclut la première, sans l'annuler, mais dans une configuration supérieure. Cette dernière, plus abstraite, ne lui permet-elle pas d'aborder plus finement le concret ? Les mêmes mouvements critiques ne s'effectuent-ils pas « automatiquement » lorsqu'il passe de l'étude du mouvement rectiligne uniforme -une fiction- au mouvement circulaire, de ce dernier au calcul de mouvements irréguliers, de ces derniers aux mouvements aléatoires...

En tant qu'il fait passer une forme frustre du jugement, l'opinion, à une forme plus élaboré, le jugement raisonné, argumenté, l'apprentissage des rudiments de la philosophie n'a-t-il pas pour objectif immédiat de conduire chaque élève à énoncer un raisonnement réfléchi ? Lié à l'enseignement de la grammaire, de la langue maternelle, ces deux derniers ne contribuent-ils pas décisivement à former des énoncés bien construits, bien dits, bien écrits. Ces derniers ne sont-ils pas, même en creux, critiques des énoncés bancals, imprécis ?

²⁶⁵ Page de présentation du site électronique du SNALC.

²⁶⁶ SGEN, *L'École de tous. Le socle commun*.

²⁶⁷ « SNES, *Les défis de l'éducation* », 26 avril 2008. »

²⁶⁸ Page de présentation du site électronique du SNALC.

L'enseignement de l'histoire ou de la géographie ne vise-t-il pas à d'abord à apprendre à penser les temps et les espaces plus précisément, plus substantiellement ? A apprécier leurs mouvements, leurs transformations ? A d'abord apprendre pour comprendre plus tard ? Et ce mouvement général de l'enseignement, de tout enseignement, n'est-il pas, toujours en même temps, implicitement ou en creux, critique ? Il semble donc inutile de vouloir enseigner l'« esprit critique ».

-En même temps, chacun sait que la « critique » n'est pas une tendance naturelle de l'esprit, loin s'en faut. Chacun sait que l'« esprit critique » n'est jamais le résultat d'un « apprentissage » scolaire. Au contraire. Chacun sait que toutes les grandes découvertes se font et se sont faites à l'extérieur de l'université, contre le savoir universitaire. Chacun sait que l'histoire récente regorge d'exemples où l'« esprit critique » est radicalement pris en défaut, nazisme, communisme, Collaboration... Dans chacune de ces configurations les professeurs, comme les médecins, les juges... se sont conduits bravement. Extrêmement rares furent les « esprits critiques » !

-Mais il y a plus. Le professeur n'est pas un pur esprit. Il est fonctionnaire de l'Etat. A ce titre, il doit obéissance et soumission aux autorités de tutelle. En général, il a une forte aspiration à la soumission et laisse volontiers son « *esprit critique* » en sommeil profond. A de nombreux égards, il est donc possible de soutenir qu'il n'est pas souhaitable que les professeurs enseignent l'« esprit critique ». En général, le professeur ressemble plus au Cripure du *Sang noir* qu'à l'auteur de la *Critique de la raison pure*. Et s'il existe encore des professeurs qui enseignent d'une façon critique, ils ne le doivent ni à leur fonction de professeur qui le leur interdit, ni à leur statut d'intellectuel, les programmes l'obligent à y renoncer. Cette question mérite donc d'être posée correctement et d'être traitée autrement qu'à coups de slogans.

III / DES MATIERES D'ENSEIGNEMENT

« Arrias a tout lu, a tout vu, il veut le persuader ainsi ;
c'est un homme universel, et il se donne pour tel : il aime mieux
mentir que de se taire ou de paraître ignorer quelque chose. »²⁶⁹ La Bruyère

Nous savons que « Le rite est le grand carburant de l'école »²⁷⁰. Que sont alors les matières d'enseignement ? Le liquide de frein ? Si, chez l'un comme chez l'autre, on ne trouve aucune réflexion suivie sur les programmes, les deux auteurs s'autorisent de nombreuses incursions, butinant de-ci de-là, sautant d'une matière d'enseignement à l'autre en amateurs éclairés. Dans la tradition fouriériste, on passera de considérations sur la langue, l'économie, la psychanalyse, la science économique, l'histoire et

²⁶⁹ La Bruyère, *Les Caractères*, 9, VIII.

²⁷⁰ LFC, page 129.

la philosophie. Les deux auteurs traitent des matières d'une façon si... personnelle et si originale qu'on en vient sérieusement à se demander si les ministres n'ont pas été très imprudents en les intronisant dans des instances officielles chargés de la confection des programmes.

III / 1. Entrée en classe

Nous allons donc entrer en classe, ces hauts lieux de fermentation révolutionnaire, l'école étant chargée officiellement et contradictoirement de transmettre la théorie révolutionnaire dont la classe ouvrière a besoin en même temps qu'elle doit initier les élèves à l'« *esprit critique* » tout en les conviant à s'« *adapter* ». Elèves, professeurs et matières d'enseignement, pêle-mêle, peu importe ici de savoir ou est le *centre*, ni même s'il y a un centre, si le centre est au centre, à l'intérieur ou à l'extérieur du cercle...

-Quelle est la position de l'élève ? En la matière, Jean-Paul Brighelli développe des points de vue tout à fait originaux. Il donne une définition de l'élève, résumée en trois propositions (dés)-articulées : « L'élève n'est une *personne* que dans la mesure où il est *élève*. » Puis, « Si le *bébé* n'est pas une *personne*, il n'est pas un *individu* -ni l'*enfant*, ni l'*adolescent*.²⁷¹ Enfin, « Un *élève* appartient, en classe, à une *communauté* d'élèves. A peine s'il est un *individu*, même s'il reste une *personne*. »²⁷² Comment répondre très succinctement à toutes ces innovations en matière de psychologie de l'enfant ? Puisque, par définition, l'*individu* est *indivis* -qui ne se divise pas- il ne peut ni être membre d'une communauté et encore moins être une personne. (Par exemple, une chaise, une vache, un poisson, etc. sont des individus. L'unité est totalité. Quant à la *personne*, *persona*, elle est masque, donc divisée (Par exemple, un jeune enfant est déjà une personne en tant qu'elle est divisée, pour celui-ci, 1 = 3, ce qu'on appelle aliénation constitutive du sujet). Ici, la totalité est unité. Le terme de « *communauté* » est particulièrement impropre à définir une classe. Etc.

Ou bien il présente une deuxième version de l'élève. Il rappelle que le ministre « Ségolène Royal [a mis] 'l'élève au centre du système' ! En note de bas de page, il ajoute une information précieuse : « L'école entre-temps a appris aux enfants à rester *mômes*. »²⁷³ Et puis, nouveau florilège, les mômes restent mômes²⁷⁴, mais les élèves rarement *élèves* sont tour à tour *gosses*²⁷⁵, puis « chères *têtes blondes*... »²⁷⁶, « les *petits chéris*... »²⁷⁷, « les *ouailles*... »²⁷⁸, « les *enfants*... »²⁷⁹, « les *gamins* et *gamines*... »²⁸⁰, « les

²⁷¹ LFC, page 167.

²⁷² LFC, page 32.

²⁷³ LFC, page 144.

²⁷⁴ LFC, page 161.

²⁷⁵ LFC, page 101.

²⁷⁶ LFC, page 126.

²⁷⁷ LFC, page 145.

lascars... »²⁸¹, « les *bons petits...* »²⁸², « *braves petits soldats* du libéralisme ». ²⁸³ Surdéterminé, l'élève devient un objet indéterminé²⁸⁴.

Quelle est la position du professeur ? Le professeur est défini à la fois négativement et positivement : « Un professeur n'a pas à être un bon didacticien, il lui suffit d'être admirable. » ²⁸⁵ Qu'est-ce à dire ? « [F]aire de la mousse... » ²⁸⁶, « [S]e rendre populaire à peu de frais » ²⁸⁷ ? On retrouve la même idée chez Jean-Didier Vincent, alors président du conseil national des programmes, « Face à des élèves en situation de décrochage, l'enseignant doit réagir et devenir la 'prostituée du savoir' en faisant de l'enseignement un *objet de désir*. »²⁸⁸ Donc, « dans la relation triangulaire, élève-enseignant, savoir... », le *désir* est au centre. Qu'est-ce qui peut fonder une telle *admiration* ? C'est que le professeur est *comme* un écrivain. Jean-Paul Brighelli écrit : « Un écrivain ne 'communique' pas. Il ne délivre pas de 'message'. Il est un *porteur*, un voyant, un décrocheur d'étoiles. »²⁸⁹ Comme lui, « L'enseignant aussi est un *porteur*, un convoyeur d'*émotions*. »²⁹⁰ Précisons que le professeur peut aussi être un écrivain, ce qui augmente l'*admiration*...

Quel est le principe de son action ? Le professeur doit aiguillonner l'élève, soit devenir *tisserand*. Jean-Paul Brighelli écrit : « Eduquer, c'est *tisser* du lien entre les bribes de savoir. »²⁹¹ Pour sa part, Philippe

²⁷⁸ LFC, page 149.

²⁷⁹ LFC, page 204.

²⁸⁰ LFC, page 150.

²⁸¹ LFC, page 100.

²⁸² LFC, page 99.

²⁸³ LFC, page 51.

²⁸⁴ Qui est donc l'inventeur des « *gamins* » ? Le recteur Philippe, dans *L'Ecole délibérée*, Stock, 1997, écrit : « Je sais bien moi embarras lorsque je prétends, à l'occasion de la visite d'un établissement, de la remise d'un prix, du baptême d'une promotion, m'adresser aux élèves. Monsieur le préfet, monsieur le maire, monsieur l'inspecteur d'académie, monsieur le principal ou monsieur le proviseur, mesdames et messieurs, et vous... Vous ? Chers élèves ? Trop paternaliste. Chers amis ? Patelin. Collégiens ? Lycéens ? C'est que j'ai à leur dire s'accommode mal de cette distribution. Les jeunes ? N'y pensons pas. Alors je ne dis rien, je dis : vous, et d'un geste, d'un mouvement dans leur direction, d'une périphrase, je leur montre que c'est à eux que je m'adresse. Dans le *privé* de nos réunions avec mes collaborateurs, je dis, et c'est le seul mot qui me paraisse convenir : les *gamins*. » On retrouve (page 18), « J'ai voulu inscrire ces *gamins*-là au centre de notre mémoire. » ; page 27, à la fin de l'introduction : « Ce livre, je le dédie aussi, plus secrètement, à Alice et Juliette [ses deux grandes filles], que je ne sais pas ne pas retrouver c'est le pas d'un styliste dans *ces gamins* là, *T-shirts, jeans, leurs semblables*. »

²⁸⁵ LFC, page 105.

²⁸⁶ LFC, page 47.

²⁸⁷ *Ibid.*

²⁸⁸ in M. Séry, C. Bonrepaux, « Voyage au bout de l'ennui », in *Le Monde de l'Education*, janvier 2003.

²⁸⁹ LFC, pages 159-160.

²⁹⁰ LFC, page 160.

²⁹¹ LFC, page 164.

Meirieu écrit : « L'enseignant devient un *tisserand* de lien social. »²⁹² Si *texte est tissu*²⁹³, que trament-ils pour la classe ?

Quant à Philippe Meirieu, il saisit en deux phrases l'essence de la transmission des connaissances : « Les savoirs prennent vie lorsque l'élève les *comprend* véritablement, c'est-à-dire qu'il les *prend avec lui*... »²⁹⁴ Dans son cartable ? Le philologue ajoute : « Il y a toujours quelque chose à *apprendre* dans un enseignement, si l'on sait y trouver quelque chose à *prendre* pour être plus lucide. »²⁹⁵ Même s'il n'y a rien ? Donc, nous apprenons que *comprendre* signifie *comprendre* ; et apprendre, c'est apprendre, soit une identité vide.

Conseiller pédagogique, Jean-Paul Brighelli précise le sens d'une règle de l'art d'enseigner : « élèves et enseignants doivent apprendre à déposer leurs *affects* à la porte de l'établissement, en entrant, et à les reprendre en sortant. »²⁹⁶ Puis, il conclut -sans doute propose-t-il une synthèse- « Ce que je reproche aux nouveaux programmes ? [...] Ils ont anéanti le *sentiment*. »²⁹⁷ Encore un de ces nombreux mystères insolubles...

Que se passe-t-il lorsqu'ils examinent les matières d'enseignement ? Nous allons voir que les deux chercheurs ont, en l'occurrence, des idées tout à fait originales, notamment en matière de maniement de la langue française, de science économique, d'histoire et de philosophie... On notera qu'ils ne se risquent jamais sur le terrain des mathématiques, de la chimie ou de la physique. Il est vrai, surtout pour la première, qu'on ne peut pas raconter n'importe quoi, cela est absolument proscrit. Par contre, en philosophie, c'est bien connu, « *On a l'droit dire c'qu'on veut*. » Suivons donc les deux *Fantine* de l'éducation nationale !

III / 2. La langue française et la communication

« *Puisque l'apprentissage de la langue est aujourd'hui*

si problématique, revoyons complètement le système... »²⁹⁸ Jean-Paul Brighelli

« *N'hésitons pas à revenir [...] aux vieilles disciplines.* » Jean-Paul Brighelli

²⁹² EGC, page 156.

²⁹³ On trouve dans *Le Politique*, comme dans *Cratyle*, cette explication que « le but de l'action politique, qui est le *croisement* de caractères forts et des caractères modérés dans un *tissu* régulier, est atteint, quand l'art royal, les unissant en une vie commune par l'concorde et l'amitié, après avoir ainsi formé le plus magnifique et le meilleur des *tissus*, en enveloppe dans chaque cité tout le peuple esclaves et hommes libres, et les retient dans sa *trame*, et commande et dirige, sans jamais négliger de ce qui regarde le bonheur de l cité. »

²⁹⁴ EGC, page 86.

²⁹⁵ EGC, page 191.

²⁹⁶ LFC, page 30.

²⁹⁷ LFC, page 162.

²⁹⁸ LFC, page 210.

L'affaire est capitale. Le professeur de lettres le sait mieux qu'un autre, l'apprentissage de la langue écrite conditionne l'apprentissage de toutes les autres disciplines. Il sait aussi l'étendue de l'effondrement de la langue écrite et orale. Pour en mieux faire sentir l'ampleur Jean-Paul Brighelli suggère que « Les élèves, mais les enseignants eux-mêmes, parfois, ne savent plus faire la distinction entre les *Confessions* de Rousseau et les *Mémoires* de Loana. »

III / 2. 1 L'usage de la langue

« Voyez donc à soigner davantage votre style.

Vous écrivez toujours comme un enfant. »²⁹⁹ Choderlos de Laclos cité dans LFC.

Prenons un exemple : l'imparfait et autres conjugaisons composées. Soit les *Confessions* de Rousseau, grand philosophe, grand écrivain. On y rencontre un maniement parfait de l'imparfait. Ainsi, on peut y lire un bel imparfait : « *C'étaient* les plus grandes salopes et les plus vilaines coureuses qui aient jamais empuanti le bercail du Seigneur. »³⁰⁰ Jean-Paul Brighelli s'essaye à égaler ; or l'imparfait ne s'impose pas toujours, surtout lorsque la rigueur oblige au *présent*.

Faut-il écrire : « Il *s'agissait*, cette fois, de formater l'individu dont l'économie moderne *avait*, paraît-il, besoin : un être sans passé, sans histoire, sans bases. »³⁰¹ ?, ou bien écrit-on : « Il *s'agit*, cette fois, de formater l'individu dont l'économie moderne *a*, paraît-il, besoin... » ?³⁰²

Faut-il écrire : « On leur *avait* fait miroiter la possibilité d'une émancipation par le savoir et la culture. », ou bien « On leur *a* fait miroiter ... » Cette action est-elle *passée*, dépassée ?

« Quelques intellectuels de droite qui *avaient* lu Lénine se sont posé la question : que faire ? »³⁰³ Mais, en l'espèce, qu'écrire ? Pour être plus pédagogique, donnons un exemple au professeur agrégé de lettres : En français, écrit-on « Lénine *était* mort en 1924 ou « Lénine *est* mort en 1924 » ? Alors, n'est-il pas préférable d'écrire « Quelques intellectuels de droite *ont lu* Lénine... » ?

²⁹⁹ *Les liaisons dangereuses*, cité in LFC, page 69.

³⁰⁰ J.-J. Rousseau, *Les Confessions*.

³⁰¹ LFC, page 21.

³⁰² LFC, page 21.

³⁰³ LFC, page 35.

Faut-il écrire : « Longtemps, je me suis indigné de bonne heure. Mais [...] j'*avais* peu à peu cessé de m'insurger. »³⁰⁴ Ici encore, il faut employer le présent³⁰⁵. On doit écrire : « Mais j'*ai* peu à peu cessé de m'insurger. » L'acte est toujours valide, toujours vrai, aujourd'hui encore, et plus que jamais...

« Comment faire comprendre à des élèves, écrit le professeur de lettres, [...] que Flaubert s'échinait chaque jour à produire dix lignes satisfaisantes -et rapidement jugées insatisfaisantes ? »³⁰⁶, écrit le professeur. En effet, « Comment faire comprendre... » Sévère question.

III / 2. 2 Langage et communication

Les « *savoirs* » sont-ils en question, on revient sur la scène critique en abordant le passage du « savoir » à l'« information » et celui du glissement du « langage » à la « communication ». Las, de nouvelles difficultés nous attendent !

- Par exemple, Jean-Paul Brighelli écrit : « Sous l'impulsion des psycho-sociaux-pédagogues, on a créé [...] toutes sortes de procédures d'*information* car l'information doit remplacer le *savoir*... »³⁰⁷ Puis, rompant une fois de plus une continuité de pensée, « Ce qu'il [l'élève] désire [...], c'est d'obtenir des *informations* différentes, sérieuses, et qui se tiennent. »³⁰⁸ Philippe Meirieu confirme : « L'enseignement sous-estime considérablement le rôle de l'écrit comme vecteur d'*informations*. »³⁰⁹

Mais, des informations, aussi sérieuses fussent-elles, ne restent-elles pas des informations ? Donc, si les *informations* sont, comme le dit Jean-Paul Brighelli des *savoirs*, quelle différence y a-t-il entre *informations* et *savoirs* ? Ici aussi, nous n'obtiendrons aucune explication. Une *information*, quelle qu'elle soit, vraie ou fausse, n'est pas encore un savoir, pas plus qu'une ignorance.

Si je transmets l'information suivante : « Aujourd'hui, l'économie mondiale traverse une crise durable d'une grande ampleur. », chacun peut considérer que cette information est vraie ou fausse. Mais, transformer cette information en savoir exige un long travail, par exemple un travail scolaire, universitaire, de recherche... Il faudrait expliquer ce qu'est la bourse, l'argent, le capital financier, le capital industriel, l'économie réelle, l'économie parasitaire, la confiance, etc. de telle sorte que même Jean-Paul Brighelli puisse comprendre.

³⁰⁴ LFC, page 19.

³⁰⁵ Journal littéraire, à la date du 2 décembre 1948, Paul Léautaud écrit : « Exemple du français qu'on écrit aujourd'hui, - et qu'on parle -, manque de logique, d'exactitude de sens dans le *temps des verbes*, les mettant au passé quand il s'agit de choses, de circonstances, d'événements actuels, d'aujourd'hui même, par des gens d'aujourd'hui. J'en ai toute une collection, et des exemples. Chaque jour, je pourrais en ajouter un nouveau. Duhamel, dans sa lettre au Mercure, à mon sujet : 'Vous m'avez demandé ce que je *pensais* des souvenirs de Léautaud...' C'est ce que je *pense* qu'il faut. De même, dans les propos qu'il me prête, concernant Chamfort et Rivarol : 'que ces libres écrivains *étaient* les seuls maîtres...' C'est *sont* qu'il faut. »

³⁰⁶ LFC, page 88.

³⁰⁷ LFC, page 44.

³⁰⁸ LFC, page 31.

³⁰⁹ EGC, page 149.

De la même façon, si j'écris : « Jean-Paul Brighelli et Philippe Meirieu sont deux modèles du *crétin*. », c'est une *information*, mais ce n'est pas encore un *savoir*. Pour le savoir, il faut essayer de montrer qu'ils ne le sont pas, par exemple en lisant leurs ouvrages, en les annotant, en examinant leur cohérence interne propre, en les comparant... Et s'il s'avère que l'on ne peut ni montrer ni démontrer qu'ils ne le sont pas, on pourra alors conclure qu'ils le sont... peut-être, avec une probabilité que l'on peut estimer ou non, etc.

-Puis, l'affaire se complique très sérieusement. S'emportant sans modération, le professeur de lettres écrit : « Mais que diable voulez-vous qu'ils *communiquent*, alors qu'ils n'ont même pas la *parole* ? »³¹⁰ Le professeur de sciences de l'éducation y va aussi de sa verve : « L'instituteur [...] demande à ses élèves [...] ce qui structure vraiment la communication et la rend possible, alors, chacun percevra qu'il n'est pas d'*échange* possible sans passer par la phrase... » On pourrait objecter : Et si l'on *échange* une poignée de main ? Et si l'on échange un baiser ? Ces *échanges* ne sont-ils pas des *échanges* ? La difficulté majeure à laquelle le professeur doit faire face est bien celle-ci : les élèves ne font que *communiquer* ! Ils ne font que ce qu'on leur demande de faire, et ils le font à la perfection.

Il est clair que les deux chercheurs confondent *langage* et *communication*. S'il est vrai que le langage est aussi un moyen de communication, toute communication n'est pas langage. Le code de la route, les cartes géographiques, les gestes (rire, saluer en s'inclinant légèrement, donner un coup de poing, applaudir des deux mains, plier le bras en levant le pouce...), le morse, les codes sociaux (prestance ou élégance que l'on montre, pauvreté ou misère que l'on tâche en vain de cacher, maquillage...) sont bien aussi des systèmes de communication. Maintenant, on peut bien étudier les modes de communication animales. (Comportements de fuite, d'agression, alimentaires, parades sexuelles, etc.) Mais ils ne constituent ni un langage ni une langue.

-Il est clair que les deux chercheurs confondent *but* et la *nature* de la langue comme ceux de la communication. Ils auraient pu s'étonner que les linguistes n'étudient que les langues humaines et jamais les systèmes de communication. Ce qui, par nature, distingue la langue humaine de toute forme de communication, c'est d'être doublement articulée (phonèmes, monèmes). Cette particularité autorise la création d'une infinité d'énoncés, ce qu'aucun système de communication ne peut atteindre³¹¹. D'autre part, si la communication a pour fonction de transmettre ou recevoir des messages, la première fonction de la langue (écrite ou orale) est de *penser*. On pourra toujours s'étonner avec circonspection qu'à aucun moment les deux chercheurs n'utilisent le verbe *penser*. Il est vrai que, stars médiatiques, ils ont été happés dans le système communicationnel.

Enfin, ils auraient pu s'étonner du caractère intransitif, sans objet de toutes les formes de communication contemporaines ce dont, dans un pamphlet incisif, Jacques Bouveresse s'inquiétait. Il écrit : « Il est probablement vrai que l'on a [...] jamais autant 'communiqué'. Mais, en même temps, le verbe

³¹⁰ LFC, page 177.

³¹¹ Voir E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, T. 1, 1966, Paris, Gallimard ; Roger Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, 1980. Etc.

‘communiquer’ est devenu presque complètement intransitif. Vouloir communiquer quelque chose de déterminé ressemble de plus en plus à une incongruité. »³¹²

III / 3. La science économique

« *Le rêve de l'industriel, c'est l'ilote.* »³¹³ Jean-Paul Brighelli

Les deux auteurs *talentueux* ne dédaignent pas parcourir la science économique en évoquant quelques-unes de ses lois fondamentales. Cela leur permet, en passant, d'illustrer et de préciser l'idée de la « *dangerosité* » de l'enseignement de l'économie...

Révisionniste, Philippe Meirieu, à sa façon désormais familière au lecteur, s'attaque au fondement même de la légitimité de la propriété bourgeoise, c'est-à-dire à... l'éthique, soit la *moralisation du capitalisme*. Le pédagogue n'ignore pas la grandeur de son entreprise philanthropique. Dans le domaine du renseignement, il exigera bientôt la démocratisation du fonctionnement de services secrets ! On peut lire : « Dans un lieu où chacun pourra s'exprimer, on découvrira que le *vol* est une absurdité sociale puisque celui qui vole se prive du droit de propriété. » (y compris sur ce qu'il a volé !) »³¹⁴ Philippe Meirieu, lecteur critique de Jean-Jacques Rousseau, a-t-il oublié la phrase introductive du second discours : « Le premier qui ayant enclos un terrain, s'avisait de dire, ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. »³¹⁵ A-t-il lu « Le secret de l'accumulation primitive » qui clos le Livre I *du Capital* ? « Dans les annales de l'histoire réelle, c'est la conquête, l'asservissement, la rapine à mains armées, le règne de la force brutale, qui l'a toujours emporté. »³¹⁶ Grâce aux manuels *béats* de la pédagogie Meirieu, c'est *l'idylle au contraire* qui l'emportera.

Plus modestement, mais avec un égal succès, Jean-Paul Brighelli entend revisiter l'ensemble du mouvement de l'histoire du capitalisme ainsi que sa structure interne. Non pas qu'il dédaigne les questions morales ; il va même jusqu'à débusquer même l'injustice du *système*. « Le capitalisme, comme son nom l'indique, *ne sourit plus* qu'aux détenteurs du capital. »³¹⁷ Ne serait-il pas plus juste d'écrire : « Le capitalisme sourit toujours aux détenteurs du capital » ?, ou bien, « Le capitalisme n'a jamais fait autre chose que de sourire aux détenteurs... », ou bien encore, « Par définition, le capitalisme ne sourit qu'aux détenteurs du capital. » Mieux encore, était-il nécessaire d'écrire une telle platitude ? Ces petites fautes d'expression, conjugaison, concordance des temps, ponctuation, etc. empêchent Jean-Paul Brighelli de parvenir au niveau de l'analyse philosophique élémentaire pour la très simple raison, qu'emporté par son *talent*, il a oublié la *grammaire*. Comment penser, c'est sa question, une lutte des

³¹² J. Bouveresse, *Rationalité et cynisme*, Editions de Minuit, 1984, pages 203-205.

³¹³ LFC, page 22. On trouve aussi bien, nouvel anachronisme : « Car c'est bien de *valets* qu'ils ont besoin, là-haut. » (page 75)

³¹⁴ EGC, page 145.

³¹⁵ EGC, *ibid.*, page 94.

³¹⁶ K. Marx, *Le Capital*, LI, huitième section, Chapitre XXVI.

³¹⁷ LFC, page 177.

classes sans luttes et sans classe ? Dès lors, les confusions de vocabulaire, à la limite inférieure des fautes conceptuelles, se précipitent.

-Par exemple, on peut lire : « Car c'est bien de valets qu'ils ont besoin, là-haut. »³¹⁸ La structure théologique haut/bas étant posée, on lui confère ses deux déterminations essentielles, puis on examine le mouvement du rapport : « Le rêve de l'*industriel*, c'est l'*ilote*. »³¹⁹, soit l'esclave sans conscience des sociétés antiques. Si l'*ilote* est la vérité de l'*industriel*, que valent alors les maîtres-mots actuels de l'économie mondiale, ceux de *dérégulation*, *dérèglementation*, *délocalisation*..? Que valent ceux, dans les techniques de management, d'« initiative », d'« autonomie », d'« esprit critique »..? Ces deux groupes de processus accélèrent, au contraire, le mouvement de libération³²⁰ mondial de l'ensemble des hommes.

Le Capital est sévèrement attaqué dans ses fondements. On peut y apprendre que *l'homme aux écus* a besoin de l'homme libre, libre de toutes ses chaînes, libre de tous ses liens ! C'est précisément ce que Marx examine dans un célèbre chapitre du *Capital* dans lequel il expose les conditions nécessaires à la naissance du capitalisme ; celui-ci démontre que «La transformation de l'argent en capital exige donc [...] que le possesseur d'argent trouve sur le marché le *travailleur libre*, et *libre* à un double point de vue. Premièrement le travailleur doit être une personne *libre*, disposant à son gré de sa force de travail, comme de sa marchandise à lui ; secondement, il ne doit pas avoir d'autre marchandise à vendre, être pour ainsi dire, *libre* de tout, complètement dépourvu des choses nécessaires à la réalisation de sa puissance travailleuse. »³²¹

-On reprend. « *Le rêve de l'industriel, c'est l'ilote.* »³²², soit l'esclave sans conscience des sociétés antiques. A son époque, Grotius a su faire voir l'avantage de l'esclavage. Celui-ci, comme le servage dit-il, obligent le seigneur à protection de ses sujets et surtout, il a obligation de les nourrir. Il montre donc, mais par la négative, que le capitalisme est déchargé du devoir nourrir les salariés pour la seule raison que tant de bouches à nourrir pèsent sur les profits.

C'est précisément ce que Marx examine dans un célèbre chapitre du *Capital*, les conditions nécessaires de la naissance du capitalisme. Celui-ci démontre que «La transformation de l'argent en capital exige donc que le possesseur d'argent trouve sur le marché le *travailleur libre*, et *libre* à un double point de vue. Premièrement le travailleur doit être une personne libre, disposant à son gré de sa force de travail, comme de sa marchandise à lui ; secondement, il ne doit pas avoir d'autre marchandise à vendre, être pour ainsi dire, libre de tout, complètement dépourvu des choses nécessaires à la réalisation de sa puissance travailleuse. »³²³

³¹⁸ LFC, page 75.

³¹⁹ LFC, page 22. On trouve aussi bien, nouvel anachronisme : « Car c'est bien de *valets* qu'ils ont besoin, là-haut. » (page 75)

³²⁰ Cette libération s'entend d'un point de vue capitaliste dont Marx ramasse le mouvement en deux phrases. « La bourgeoisie a fait de la dignité personnelle une simple valeur d'échange ; elle a substitué aux nombreuses libertés, si chèrement conquises, l'unique et impitoyable liberté du commerce. »

²⁹² K. Marx, *Le Capital*, L. I, 2^{ème} section, chapitre VI.

³²² LFC, page 22.

-Sur la genèse du capitalisme... Là encore, Jean-Paul Brighelli *innove* : « Que s'est-il passé vers la fin des années 70 ? Le capitalisme à l'ancienne était mort avec Pompidou. *Le libéralisme* naissait, *inventait la mondialisation*. Une nouvelle économie se mettait en place... »³²⁴ Pauvre Pompidou ! Lorsqu'on posait à Fernand Braudel la question de la date de naissance du capitalisme en Europe, il répondait invariablement : « Entre le XIV^{ème} et le XVIII^{ème} siècle. » Plus précis, Marx explique à la fois sa genèse et sa structure. La formulation la plus algébrique qu'il donne est celle contenue dans le *Manifeste du parti communiste*, où il écrit : « La grande industrie a créé le *marché mondial* préparé par la découverte de l'Amérique. Le *marché mondial* accéléra prodigieusement ceux du commerce, de la navigation, des voies de communication... » [...] Poussée par le besoin de débouchés toujours nouveaux, la bourgeoisie envahit *le globe entier*. [...] Par l'exploitation du *marché mondial*, la bourgeoisie donne un caractère cosmopolite à la production et à la consommation... »³²⁵

Comme chaque élève de seconde le sait, la fin du XX^{ème} siècle ne marque pas le début, mais une nouvelle phase, une nouvelle étape de la mondialisation. Il sait aussi que celle-ci ne pouvait se poursuivre -non pas après le mort de Pompidou-, mais seulement après l'écroulement de l'Union soviétique, l'ouverture du marché chinois... en élargissant la surface du marché capitaliste...

III / 4. Pause. L'inconscient malgré lui...

« *Chacun se débarrasse de son Œdipe comme il peut...* » Jean-Paul Brighelli

Les professeurs aiment parler de psychanalyse... On ne sait si elle doit être enseignée dès le collège ou réservée à une *élite* qui seule peut « *manier cette poudre* »³²⁶. Revisitée par Jean-Paul Brighelli, la psychanalyse devient facile. Il s'attaque à son noyau central, l'Œdipe. Par exemple, à propos d'une psychanalyse revue et corrigée par lui-même, il écrit : « Chacun se *débarrasse* de son Œdipe comme il peut [...] pour se sentir enfin adulte, et s'ouvrir le champ du crétinisme patenté. »³²⁷

Champ immense... Mais que peut bien vouloir dire « *se débarrasser de son Œdipe* » ? Est-ce que cela signifie que chacun ne devient lui-même qu'en se débarrasse du *noyau de son être*, der *Kern seines Wesens*, dit Freud. Même un homme hors de ses gonds, même Hamlet -le fils- ne peut se débarrasser de lui-même. Même s'il ignore nécessairement son rapport aux *fata*, aux paroles qui le fabriquent et déterminent son histoire, il doit payer ses créances.

³²⁴ LFC, page 34.

³²⁵ K. Marx, F. Engels, *Manifeste du parti communiste*, I^{ère} partie, « Bourgeois et Prolétaires ».

³²⁶ L'expression est de Freud.

³²⁷ LFC, page 20.

Ainsi, après avoir vitupéré la psychanalyse, Jean-Paul Brighelli se prend au piège, celui-là même dans lequel tombe Œdipe, celui qui sait, mais ignore le poids de sa dette généalogique. «Le savoir d'Œdipe, quand il déchiffre l'énigme de la Sphinx, porte déjà d'une certaine façon sur lui-même. Quel est l'être, interroge la sinistre chanteuse, qui est à la fois *dipous*, *tripous* et *tetrapous* ? Pour *Œdipus*, le mystère n'en est un qu'en apparence : il s'agit bien sûr de lui, il s'agit de l'homme. Mais cette réponse n'est un savoir qu'en apparence ; elle masque le vrai problème ; qu'est alors l'homme, qu'est Œdipe ? La pseudo-réponse d'Œdipe lui ouvre toutes grandes les portes de Thèbes. Mais en s'installant à la tête de l'Etat, elle réalise, en la lui dissimulant, sa véritable identité de parricide et d'incestueux. Pénétrer son propre mystère, c'est pour Œdipe reconnaître dans l'étranger qui règne à Thèbes l'enfant du pays autrefois rejeté.»³²⁸

D'un autre côté, plus proche de la technique, Jacques Lacan écrit : « Ainsi, dans le processus analytique, le sujet apprend à reconnaître la vérité de son être : « Ce que nous apprenons à reconnaître comme son inconscient, c'est son histoire, -c'est-à-dire que nous l'aidons à parfaire l'historisation actuelle des faits qui ont déterminé déjà dans son existence un certain nombre de 'tournants' historiques. Mais s'ils ont eu ce rôle, c'est déjà en tant que faits d'histoire, c'est-à-dire en tant que reconnus dans un certain sens ou censurés dans un certain ordre. Ainsi toute fixation à un prétendu stade instinctuel est avant tout stigmaté historique : page de honte qu'on oublie ou qu'on annule, ou page de gloire qui oblige...»³²⁹

Pour boucler la boucle, ce thème revient sur la scène en fin de parcours : «La foi en un Père éternel efface la culpabilité née du nécessaire affrontement avec les parents biologiques et leurs substituts -toutes les figures de l'Autorité, des enseignants aux flics. Quand Œdipe eut tué son papa, il s'inventa un Pape.»³³⁰ Il est probable que l'écrivain *talentueux* rencontre encore quelques difficultés dans l'approche des concepts de base, qu'il ne confonde la thèse soutenue par Freud dans toute son œuvre avec celles, hétérodoxes, soutenues par l'ethno-psychanalyste Georges Mendel dans *La révolte contre le Père* ou par Janine Chasseguet Smirgel et Bela Grünberger dans *L'univers contestationnaire*.

III/ 5. L'histoire

« Les siècles passés, en bref, donnent tous les mots et les clefs du présent. »³³¹ Jean-Paul Brighelli

Etant donné la position ambiguë de l'histoire, liée à la fois au statut rationnel problématique de la discipline et aux finalités de son enseignement scolaire directement soumis aux intérêts étatiques, il n'est pas inutile d'aborder quelques aspects particuliers de son enseignement à partir des thèses présentées par les auteurs. Le plus souvent, lorsque les professeurs abordent cette question, ils partent d'une confusion

³²⁸ J.-P. Vernant, « Ambiguïté et renversement. Sur la structure énigmatique d'*Œdipe-roi* ». In J.-P. Vernant, P. Vidal-Naquet, *Œdipe et ses mythes*, Editions complexes, 1994.

³²⁹ J. Lacan, « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse », in *Ecrits I*, Editions du Seuil, 1966.

³³⁰ LFC, page 181-182.

³³¹ LFC, page 79.

entre *savoir* et *pouvoir*, ils font comme s'il s'agissait d'une seule et même chose. Or, le critère auquel se soumet tout savoir est celui de la *vérité*, celui auquel se soumet le pouvoir est le *succès*.

Philippe Meirieu rappelle d'abord que le mot *histoire* désigne d'abord une réalité surprenante : « Les *événements* ne surviennent pas forcément au moment où l'on en a besoin... »³³² Etrange formulation. Par définition, un *événement* n'est-il pas ce qui surgit sans crier gare ?

Puis on en vient à l'histoire conçue comme discours sur cette réalité du mouvement de la vie des hommes socialement considérés. Jean-Paul Brighelli écrit : « L'enseignement de l'Histoire, de même, renseigne l'avenir. Les siècles passés, en bref, donnent tous les mots et les clefs du présent. »³³³ N'est-ce pas le contraire³³⁴ ? N'est-ce pas le présent qui donne tous les mots et les clefs du passé ? Comme le dit Marx en une formulation saisissante, « L'anatomie de l'homme est la clef de l'anatomie du singe. »³³⁵ L'histoire, l'enseignement de l'histoire ne peuvent s'expliquer qu'après-coup ; si c'est à partir d'un événement - encore faudrait-il s'entendre sur ce qu'est un événement.

Si l'histoire *renseigne sur l'avenir*, encore faudrait-il expliquer le sens de l'expression comme de son contenu. Si le présent est bien tension entre le passé et le présent, le premier n'y est pas impliqué comme le second. Le premier est constitué d'une matière empirique à organiser, de traces appelées documents ; le second prend les formes de la prospective, de la science-fiction, de la planification, de l'utopie politique...

Comme l'a magistralement démontré Georges Duby dans *Le dimanche de Bouvines*, l'histoire n'est qu'une reconstruction après-coup ; celle-ci n'a pour objet et pour but que de servir le présent, d'être au service du présent, de servir les intérêts du présent. Tels fonctionnaient les noms de Jeanne d'Arc, Louis XI, Louis XIV comme emblèmes de la France éternelle. Aujourd'hui, Jean Monnet, Charlemagne, Napoléon qui eurent des desseins européens...

D'autre part, l'ancien maoïste a sans doute quelques trous de mémoire. Oublié le temps où l'on pouvait lire tant d'ouvrages rafraîchissants, tant de vrais essais critiques sur des questions de théorie économique, politique, juridique, économique-politique... historiques, etc. parus aux Editions Maspéro. Il aurait pu se souvenir de cet excellent essai de Jean Chesneaux, *Du passé faisons table rase ?*, dans lequel celui-ci explique que « Dans les sociétés de classe, l'histoire fait partie des outils par lesquels la classe dirigeante maintient son pouvoir. »³³⁶ Comme il a sans doute oublié l'existence de l'essai, non moins excellent, d'Yves Lacoste, *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*³³⁷. Dès l'introduction, on peut y lire : « Tout le monde croit que la géographie n'est qu'une discipline scolaire et universitaire dont la fonction serait de fournir des éléments d'une description du monde, dans une certaine conception désintéressée de la culture générale. [...] En dépit des apparences soigneusement entretenues, les problèmes de la

³³² EGC, page 134.

³³³ LFC, page 79.

³³⁴ F. Nietzsche, « De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie, in *Considérations inactuelles*, Gallimard, Folio essais 1995, traduction de Pierre Rusch.

³³⁵ K. Marx, *Contribution à la Critique de l'Economie Politique*, Editions sociales, 1972.

³³⁶ J. Chesneaux, *Du passé faisons table rase ?*, Maspéro, 1976, page 23.

³³⁷ Y. Lacoste, *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, 1976.

géographie ne concernent pas que les géographes, loin de là, mais, en fin de compte, tous les citoyens. Car ce discours pédagogique qu'est la géographie des professeurs, [...] dissimule, aux yeux de tous, le redoutable instrument de puissance qu'est la géographie pour ceux qui ont le pouvoir. Car la géographie sert, d'abord, à faire la guerre. »³³⁸

A propos des ouvriers, on peut lire : « moins ils en savent, [...] moins ils s'insurgent. »³³⁹ Position intellectualiste plus que contestable. En règle générale, les hommes s'insurgent lorsqu'ils ont faim, lorsqu'ils sont poussés dans leurs derniers retranchements. En règle générale, l'insurrection ne vient pas d'un grand courage, mais d'une grande émotion comme la colère, l'asphyxie ; elle n'est pas rationnelle, mais passionnelle. Quant aux intellectuels ou aux savants résistants, cela n'a jamais concerné qu'une infime minorité d'entre eux, quelques individualités.

Jean-Paul Brighelli propose la thèse suivante : « Il faut du savoir pour oser une protestation. »³⁴⁰. Afin de montrer l'inanité d'une telle proposition, nous examinerons succinctement l'épisode nazi. Un peu partout, mettant l'expérience nazie entre parenthèses, on considère que sa classe dirigeante, ses élites ne furent constituées que d'une bande de sauvages incultes, de meurtriers sanguinaires... Cependant, l'historiographie contemporaine (notamment l'historiographie allemande) montre qu'il n'en fut rien. Georges-Arthur Goldschmidt, voyageur clandestin, (*Der Schwarzfahrer*) rappelle qu'« en Allemagne, entre 1933 et 1945, dans les universités beaucoup de philosophes furent, rappelons-le, pour le moins, des compagnons de route sinon d'enthousiastes nazis. »³⁴¹

L'historien Saul Friedlander écrit : « Lorsque leurs collègues juifs furent chassés, pas un seul professeur allemand ne s'insurgea publiquement ; quand on pratiqua des coupes claires parmi les étudiants juifs, aucun membre du comité universitaire ou du corps professoral ne s'y opposa ; quand on brûla des livres dans le Reich entier, aucun intellectuel allemand, ni d'ailleurs personne dans le pays, n'exprima ouvertement la moindre honte. »³⁴²

Creusant toujours la même veine, Philippe Meirieu écrit : « Le déficit démocratique est, d'abord, un déficit d'éducation, et c'est donc par l'école qu'il faut commencer à y remédier. »³⁴³ Affirmation, à son tour plus que discutable. Par exemple, à propos des dirigeants du Troisième Reich, Ulrich Herbert écrit que « les dirigeants de l'appareil d'Etat n'étaient ni les technocrates d'une machine à tuer ni de simples exécutants. Bien au contraire, c'étaient des gens d'une intelligence supérieure à la moyenne, qui avait une réelle conscience de leur valeur, énergiques, pour la plupart des hommes jeunes ayant de vraies positions politiques... »³⁴⁴

³³⁸ *Ibid.*, page 6-7.

³³⁹ LFC, page 38.

³⁴⁰ LFC, page 131.

³⁴¹ G.-A. Goldschmidt, *ouvr.cit.*, page 318. Voir aussi, K. Jaspers, *La culpabilité allemande*, Les éditions de Minuit, 128 pages, traduction de Jeanne Hersch, 1990...

³⁴² Saul Friedländer, *L'Allemagne nazie et les Juifs*, 1997, traduction de Marie-France de Palomera.

³⁴³ EGC, page 19.

³⁴⁴ Ulrich Herbert, *Best : Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft*, Verlag J.H.W. Dietz Nachfolger GmbH, Bonn, 3. Auflage 1996, page 15, traduction de G.M. Juriste de formation et non des moindres, Werner

On peut suivre le même processus en France. Elle vécut, même dans des conditions moins difficiles, exactement le même processus. Les juges continuèrent à juger, les professeurs à enseigner, les journalistes leur besogne de journalier... Combien la France occupée compta-t-elle de Jean Cavailles, de Georges Politzer, de Wladimir Jankélévitch³⁴⁵, de Marc Bloch ? Combien de délateurs, de collaborateurs ? Les juges continuèrent à juger, les professeurs à enseigner, les journalistes leur besogne de journalier... Lorsque les professeurs Juifs furent interdits d'enseignement, Jean-Paul Sartre n'eut pas un mot³⁴⁶ ; le *philosophe de l'engagement* avait mieux à faire, écrire *L'être et le néant*, ce dernier publié sous numéro de contrôle allemand. Quant à Alain, aujourd'hui encore présenté par les corps d'inspection comme le modèle du professeur de philosophie de classe de terminale, il n'eut pas d'autre idée que de souhaiter la victoire allemande... « Pour ma part j'espère que l'Allemagne vaincra ; car il ne faut pas que le général de Gaulle l'emporte chez nous. »³⁴⁷

Maintenant, en quoi la promotion sociale peut-elle assurer un développement de la démocratie comme le prétendent les deux professeurs ? Cette position est, elle aussi, très discutable. Car il est vrai que les seules promotions sociales réelles sont celles produites par les révolutions. Par exemple, en 1789, Danton avait 30 ans ; Robespierre avait, lui aussi, 30 ans ; Saint-Just avait 22 ans ; Camille Desmoulins, 29 ans ; Mirabeau, un des plus âgés, 40 ans... Au moment de la Révolution russe de 1905, Lénine avait 35 ans ; Trotsky en avait 26 ; Staline, 27 ; Kirov, 19 ; Kaménev, 22 ; Boukharine, 16...

Il suffira, à titre d'exemple, de se reporter à *Hitlers Volkstaat, Raub, Rassenkrieg und nationaler sozialismus* de Götz Aly, pour constater que l'accession de jeunes hommes aux plus hautes fonctions de l'Etat n'est pas l'apanage des révolutionnaires. « En 1933, au moment de la prise du pouvoir, Joseph Goebbels a 35 ans ; Reinhard Heydrich, 28 ; Albert Speer, 27 ; Adolph Eichmann, 26 ; Joseph Mengele, 21 ; Heinrich Himmler et Hans Franck, 32 ; Hermann Göring, un des plus âgés, venait de fêter son quarantième anniversaire. [On pourrait ajouter que Rudolph Höss avait 33 ans, le docteur Werner Best, 30...]. Au milieu de la guerre, à l'occasion de la parution de statistiques officielles, Goebbels pouvait écrire : « Après lecture de ces éléments statistiques, il apparaît que les dirigeants des niveaux

Best joua un rôle capital pendant et après la Deuxième Guerre mondiale. Après l'assassinat d'Heydrich par la Résistance tchèque, il le remplaça à Paris. Pendant un certain temps, il fut le deuxième personnage de l'Etat SS dirigé par Himmler. Personnage considérable, autant comme théoricien que praticien, il est le vrai organisateur du massacre des élites intellectuelles polonaises, l'organisateur de la déportation des Juifs d'Europe dans les camps... *Schreibtischtäter*, bourreau de cabinet -ici, Ulrich Herbert fait référence à la criminalité bureaucratique-, il eut comme collaborateur, Eichmann. Emprisonné par les troupes américaines juste après la capitulation allemande, il fut libéré deux jours plus tard. Evoluant dans les cercles de la FDP, il assura, en tant que juriste, jusqu'à sa mort en 1989, la défense des anciens nazis. Voir également H. Fréville, *Archives secrètes de Bretagne, 1940-1944*, Editions Ouest-France, 2008, chapitre I, pages 19-40. Voir également N. Frei, *Karriere im Zwielficht, Hitlers Eliten nach 1945*, Campus Verlag, Franckfurt/New-York, 2001, pages 9, 96, 233. Sur cette même question, G. R. Ueberschär, W. Vogel, *Diener und Verdiener, Hitlers Geschenke an seine Eliten*, Fischer Taschenbuch Verlag, Franckfurt am Main, 2001, 302 pages. Etc.

³⁴⁵ Voir W. Jankélévitch, *L'imprescriptible*, 1986, Editions du Seuil.

³⁴⁶ A. Kriegel, *Les Communistes français, 1920-1970*.

³⁴⁷ Alain, *Journal III, B. N.* p. 122, 23 juillet 1940 ; cité in P. Burin, *La Dérive fasciste, 1933-1945*. Le Seuil, Paris, 1996.

intermédiaires de l'appareil du parti ont un âge moyen de 34 ans, tandis que les dirigeants de l'appareil d'Etat en ont 44. On peut donc conclure que l'Allemagne est dirigée par sa jeunesse.' »³⁴⁸

Il n'est donc pas difficile de montrer que l'histoire n'a pas grand chose à voir avec ces visions angéliques. De guerre lasse, Philippe Meirieu s'assoit : « Si les enfants sont ensemble sur les bancs des mêmes classes pour étudier les mêmes programmes, c'est bien pour y découvrir qu'il existe des savoirs susceptibles de les réunir... »³⁴⁹ Ah, les réunions..!

III / 6. La philosophie

*« Un philosophe qui s'occupe de littérature, a priori, ce n'est guère plus excitant qu'un littéraire qui aurait des prétentions à la philosophie. Chacun chez soi... »*³⁵⁰ Jean-Paul Brighelli

Longtemps, l'enseignement de la philosophie fut considérée comme la discipline couronnant l'ensemble des études secondaires parce qu'elle reprenait, de façon critique, tout ce qui avait été enseigné avant la classe de terminale, histoire, logique, mathématiques, chimie, langage, etc. En quelque sorte, une matière noble réservée aux élites intellectuelles, les âmes nobles et talentueuses.

Sans doute par respect pour les compétences et les spécialités, Jean-Paul Brighelli sait faire la distinction : « Un philosophe qui s'occupe de littérature, *a priori*, ce n'est guère plus excitant qu'un littéraire qui aurait des prétentions à la philosophie. Chacun chez soi... »³⁵¹ Paroles pleines de sagesse. Mais il sait aussi que la philosophie est une sorte de vaccine contre le *crétinisme* : « *Un peuple sans philosophie absorbera tous les prêts-à-penser que le marché voudra leur faire avaler.* »³⁵² L'affaire est donc d'importance extrême. Professeur appelé à un destin national -il écrit : « Remettons les enfants au travail -ce sera une façon de redonner le goût de l'effort à l'ensemble du pays. »³⁵³ - il ne peut se dérober. Sauver la France, un destin !

III / 6. 1 Leçons d'histoire de la philosophie

³⁴⁸ Götz Aly, *Hitlers Volkstaat, Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus*, Franckfurt am Main, S. Fischer Verlag, 2006, page 12. Aujourd'hui, bien que controversé, Götz Aly est considéré par ses collègues, comme l'un des historiens les plus novateurs de recherches contemporaines sur le nazisme.

³⁴⁹ EGC, page 14.

³⁵⁰ <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2009/09/26/finkie.html#c325012>

³⁵¹ <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2009/09/26/finkie.html#c325012>

³⁵² LFC, page 151.

³⁵³ LFC, page 210.

« *La baisse des exigences entraîne non une hausse, mais une baisse des résultats.* »³⁵⁴ Jean-Paul Brighelli

Universitaire, il peut bien faire quelques incursions dans l'histoire de la philosophie, considérée naguère comme la discipline reine des spécialités universitaires. On relève les noms de Platon, Descartes, Rousseau, Spinoza.

Platon. Par exemple, affirmant qu'il commente brièvement le mythe de Prométhée proposé par Platon, Jean-Paul Brighelli écrit : « *L'homme n'a rien [...], mais il a un cerveau.* »³⁵⁵ Cette affirmation semble lui être l'évidence même. N'est-elle pas à son tour très étrange ? Non seulement elle formule un contresens, mais elle énonce un anachronisme. Le cerveau n'apparaît sur la scène des sciences que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (après J.-C. !). Rappelons cette pensée de Wittgenstein : « Si après leur mort on ouvrait le crâne de nombreux hommes, on serait très surpris d'y trouver une cervelle. »

Descartes. Afin de promouvoir un renouvellement complet de l'histoire de la philosophie, Jean-Paul Brighelli écrit : « *Le cartésianisme ne fut jamais qu'une recombinaison de neurones déjà pleins, non le mode de remplissage de cerveaux vierges.* »³⁵⁶ « *Est-il nécessaire de rappeler...* », comme aime à le dire l'auteur, que la découverte du neurone (1873) est à peine antérieure à la publication, par Camillo Golgi, de son article fondamental, « Sur la structure de la substance grise du cerveau. ». Article publié plus de deux siècles après la mort de Descartes !

Rousseau 1. On visite hâtivement quelques-unes des thèses de Rousseau ; en matière de pédagogie, ce dernier est une référence incontournable. Dans le premier *Discours*, Jean-Jacques Rousseau, dialecticien, emploie le terme de *perfectibilité*, pour désigner la *nudité* de l'homme ; ce *rien* -aucune qualité particulière- est le point de départ de toute l'histoire de l'humanité. La perfectibilité est le concept opératoire d'une anthropologie radicalement nouvelle. Chez l'*innovateur* en matière philosophique, cela devient : « Si l'homme a survécu, c'est qu'il est la bête *la plus polyvalente* qui soit. »³⁵⁷ Le premier définit une *potentialité* (en puissance), le second, un *fait* (en acte). La perfectibilité permet de penser toute l'histoire de l'humanité, la *polyvalence* ne permet même pas de commencer à penser le travail dans le cadre de la grande industrie.

Chez Rousseau, la différence entre l'homme et l'animal est d'ordre *qualitatif* ; elle tient en ceci que l'homme n'a *aucune* compétence technique particulière. Dans l'anthropologie brighellienne la différence entre l'homme et l'animal est d'ordre *quantitatif*, elle tient en ceci que l'homme a *plus* de

³⁵⁴ LFC, page 79.

³⁵⁵ LFC, page 63.

³⁵⁶ LFC, page 55.

³⁵⁷ LFC, page 63.

compétences techniques que l'animal. Mais nous l'avons déjà vu : « Dans la civilisation du Créatin, le quantitatif a officiellement pris le relais du qualitatif. »³⁵⁸

Retenons donc de cette première leçon d'histoire de la philosophie que le tourteau aux grandes pinces n'est pas une bête polyvalente, tandis que la pince universelle est une bête polyvalente. Donc, la pince universelle est un homme.

Rousseau 2. Poursuivons. Par exemple, Philippe Meirieu écrit : « La Loi d'orientation sur l'école de 1989 affirme qu'il faut mettre *l'enfant au cœur* du système éducatif ; mais ce principe existait déjà chez Rousseau... On a eu le temps, depuis, d'en mesurer la richesse et les limites. »³⁵⁹ Or, il suffit de lire les premières pages de *l'Emile* pour être assurés que Jean-Jacques Rousseau écrit exactement le contraire. Par exemple, dès le Livre premier, il écrit : « Les premiers pleurs des enfants sont des prières, si l'on y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres ; *ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir.* Ainsi de leur propre faiblesse, d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination³⁶⁰ [...] *Il importe de l'accoutumer de bonne heure à ne commander ni aux hommes, car il n'est pas leur maître, ni aux choses, car elles ne l'entendent point.* »³⁶¹

Thèse sans cesse reprise, par exemple, Livre second : « Qu'y a-t-il de plus choquant, de plus contraire à l'ordre, que de voir un enfant impérieux et mutin commander à tout ce qui l'entoure et prendre impudemment le ton de maître [...] qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie. »³⁶² Question reprise dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* : « Il est manifestement contre la Loi de Nature, de quelque manière qu'on la définisse, qu'*un enfant commande à un vieillard...* »³⁶³

Rousseau 3. De son côté, Jean-Paul Brighelli écrit : « L'étude du discours est supposée résoudre les conflits. C'est typique d'une pédagogie qui croit que *l'enfant est naturellement bon.* »³⁶⁴ Or, Jean-Jacques Rousseau présente ce fait comme une hypothèse. « Commençons par écarter tous les faits ; car ils ne touchent point à la question. Il ne faut pas prendre les recherches dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet pour les vérités historiques mais seulement pour des raisonnements *hypothétiques* et conditionnels plus propres à éclaircir la nature des choses qu'à en montrer la véritable origine et semblables à ceux que font tous les jours nos physiciens sur la formation du monde. [...] Mais elle [la religion] ne nous défend pas de former des *conjectures...* »³⁶⁵

³⁵⁸ LFC, page 96-97.

³⁵⁹ EGC, page 51.

³⁶⁰ Ce que Freud appelle *Triebsbemächtigung* (*Pulsion d'emprise*).

³⁶¹ J.-J. Rousseau, *Emile*, Garnier-Flammarion, 1966, page 76.

³⁶² *Ibid.*, pages 105, 109.

³⁶³ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Gallimard, Folio, 1969, page 124.

³⁶⁴ LFC, page 135.

³⁶⁵ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Préface, Gallimard folio, 1969, pages 62-63.

Rousseau 4. Philippe Meirieu, qui a sans doute eu une indigestion en lisant Jean-Jacques Rousseau, ne dédaigne pas de le reprendre à sa façon. Un exemple suffira. Il écrit : « Ce qui structure l'intelligence de l'enfant, c'est l'exemple du comportement des adultes et les questions qu'ils se posent avec lui. Chaque fois que ses parents lui permettent d'agir, d'essayer, de se tromper, de rectifier ses erreurs, ils aident leur enfant à réussir à l'école : « Pourquoi s'habiller chaudement en hiver ? Essaie d'enfiler tout seul ton manteau. Ça ne marche pas comme ça. Et si tu essayais autrement ? Dans l'autre sens ? Bravo. Comment faire une tarte aux pommes' ? »³⁶⁶ Ici, encore une fois, il indique la pire voie éducative. Le discours de la bonne mère, la tueuse ; celui du père tragique, mis en scène par Goethe dans « Le roi des aulnes ». « *Contrainte inutile* » dirait Meirieu, mais surtout étouffante.

Triste et pâle reprise de l'*Emile*. Voyons plutôt Jean-Jacques Rousseau où l'on peut trouver le même exemple, mais autrement pensé ! « *Je vois de petits polissons jouer sur la neige, violets, transis, et pouvant à peine remuer les doigts. Il ne tient qu'à eux de s'aller chauffer, ils n'en font rien ; si on les forçait, ils sentiraient cent fois plus les rigueurs de la contrainte qu'ils ne sentent celles du froid.* »³⁶⁷ D'un côté, l'activisme pédagogique ; de l'autre, un véritable respect de l'enfant.

Spinoza. Jean-Paul Brighelli, affirme, sans s'en assurer, qu'on doit à Spinoza d'avoir écrit : « *Le concept de chien ne mord pas.* » Il dit l'avoir *entendu dire* (voir note de bas de page) -connaissance du premier genre ou connaissance par oui-dire aurait dit Spinoza. En réalité, on *prête* à Spinoza d'avoir dit « Le concept de chien *n'aboie pas.* » L'écrivain talentueux, critique parmi les critiques, aurait dû aussitôt comprendre que « son » innovation philosophique est aberrante. Si j'écris « Le concept de chien ne mord pas. », je peux aussi bien écrire que « Le concept d'homme ne mord pas. » ou que « Le concept de betterave ne mord pas. » ou que « Le concept de marteau ne mord pas » ; toutes ces propositions sont vraies, mais on se retrouve dans la plus extrême confusion conceptuelle. Ceci est parfaitement incohérent et interdit de comprendre la pensée de Spinoza.

Tandis que si j'écris : « Le concept de chien *n'aboie pas.* », il devient possible de commencer à exposer un aspect de la philosophie de la connaissance de Spinoza, par exemple à de jeunes élèves de classe de terminale que l'on doit introduire sérieusement aux « *savoirs* », clairement et distinctement. De quoi s'agit-il ? Si l'on part de la connaissance commune, connaissance du premier genre -sensible-, ou des conclusions de la philosophie, connaissance du troisième genre -intellectuelle-, on peut raisonnablement conjecturer que tous s'accorderont pour affirmer que, si l'on considère l'ensemble des animaux, seul le chien aboie. Ni l'homme -sauf l'aboyeur, le bonimenteur, le camelot-, ni la betterave, ni le marteau, pas même le loup n'aboient -le loup hurle.

Ici, on part d'un *exemple pédagogique* -« Le concept de chien *n'aboie pas.* »³⁶⁸ Pour autant que Spinoza ait pu prononcer cette phrase -il ne l'a jamais écrite- elle tend à résumer son parti pris matérialiste : le *concret* -et non le sensible- est plus riche que l'*abstrait* ; l'abstraction que brandissent les métaphysiciens ne vaut rien. Elle développe un aspect de la lutte séculaire entre deux courants de la philosophie,

³⁶⁶ EGC, page

³⁶⁷ *Emile*, ouvr. cit., page 103.

³⁶⁸ Cette affirmation vaut comme celle d'Engels : « La preuve du pouding, c'est qu'on le mange. »

l'empirisme et *l'idéalisme*, en le déplaçant radicalement. Brièvement résumée, elle est la conclusion d'un raisonnement : la métaphysique, reine des sciences, prétend atteindre l'essence des choses, soit leur réalité ultime. Pour ce faire, elle part de la connaissance *sensible* d'un objet quelconque (son goût particulier, sa forme particulière, sa consistance particulière, etc.) qu'elle révoque en doute, et, par degrés, parvient à une connaissance abstraite des objets en dégageant la ou les propriétés générales de tout *chien*. Ce qu'on note ainsi : on passe de tel ou tel chien particulier (objet sensible) à l'essence du Chien (objet intelligible). A partir de là, Spinoza interroge le statut de la *réalité de l'essence*.

Pour le formuler autrement, cet énoncé attribué à Spinoza formule l'idée suivante : lorsque les métaphysiciens disent que « l'Être du Chien *est* aboyer. », ils n'en disent *pas plus* que le commun des mortels, donc leur science est une science vide. Il ajoute même que « Les métaphysiciens en disent *moins* que le commun des mortels parce que, et c'est absolument vrai, « Le *concept* de Chien n'aboie pas. » La métaphysique n'est donc qu'une *paupertina philosophia*.

En même temps, on peut comprendre toute la charge d'ironie contenue dans cette phrase qui, décidément, n'est probablement qu'*attribuable* à Spinoza, non pas que celui-ci en manquât, mais elle ne permet pas d'atteindre complètement le cœur du spinozisme. Revue et corrigée par le talentueux professeur de lettres, la proposition attribuée à Spinoza nous conduit aussitôt sur les chemins de l'*abstrait* et du *concret*.

Leçon I de philosophie. Descartes sut dire leur fait à *ces deux imposteurs*, leçon dont il est n'est pas sûr qu'ils puissent profiter. « *Et le monde n'est quasi composé que de deux sortes d'esprits auxquels il ne convient aucunement : à savoir de ceux qui, se croyant plus habiles qu'ils ne sont, ne se peuvent empêcher de précipiter leurs jugements, ni avoir assez de patience pour conduire par ordre toutes leurs pensées, d'où vient que, s'ils avaient une fois pris la liberté de douter des principes qu'ils ont reçus, et de s'écarter du chemin commun, jamais ils ne pourraient tenir le sentier qu'il faut prendre pour aller plus droit, et demeureraient égarés toute leur vie ; puis de ceux qui, ayant assez de raison ou de modestie pour juger qu'ils sont moins capables de distinguer le vrai d'avec le faux que quelques autres par lesquels ils peuvent être instruits, doivent bien plutôt se contenter de suivre les opinions de ces autres, qu'en chercher eux mêmes de meilleures.* »³⁶⁹

III / 6. 2 Eléments de philosophie

« *Assez de cette accumulation invraisemblable de concepts, notions, connaissances hétéroclites...* »³⁷⁰ Philippe Meirieu

Une telle entrée fracassante en histoire de la philosophie n'augure rien de bon. « *Penser ? Penser abstraitement ? Rette sich wer kann ! (Sauve qui peut !)* », dit Hegel. Jean-Paul Brighelli affrontera le

³⁶⁹ R. Descartes, *Discours de la méthode*, IIème partie.

³⁷⁰ EGC, page 167.

monstre de l'*abstraction* à ses risques et périls. Soit l'exemple de *La fabrique du crétin*. Par convention, toute phrase commence par une majuscule. Mais, si dans le cours d'une phrase, on retrouve un substantif commençant par une lettre majuscule, il ne s'agit plus d'un substantif, mais d'un nom propre ou d'une *substance* ou, pour le dire autrement, d'un *universel abstrait*. Ecrire *poire* ou *Poire*, *pomme* ou *Pomme*, *amande* ou *Amende*... ce n'est pas du tout la même chose. Il est toujours possible de croquer la *pomme*, mais il est impossible de croquer la *Pomme* ; le chien mord, mais le concept abstrait *Chien* ne mord pas... Pourtant, nous retrouvons constamment ce glissement de sens dans *La fabrique du crétin*. Par exemple, le professeur de lettres écrit indistinctement le *crétin* -singulier concret-, ou le *Crétin* - universel abstrait ; l'*imbécile* ou l'*Imbécile*, la *bêtise* ou la *Bêtise*, la *loi* ou la *Loi*, le *système* ou le *Système*, la *pédagogie* ou la *Pédagogie*, etc. sans qu'il soit possible de déterminer les raisons théoriques pour lesquelles on danse en petites ou grandes pantoufles.

Nous lisons le titre d'un livre, *La fabrique du crétin* ; or, en sa première occurrence, page 22, le « crétin » devient le « Crétin » et, s'écrira *Crétin* jusqu'à la page finale. L'auteur, amateur de philosophie, n'éprouve même pas le besoin d'expliquer ce complet revirement. Or, s'il est possible de proposer une critique réelle du *crétin* ou des *crétins* en chair et en os, il est impossible de croquer le *Crétin*, sauf en imagination. C'est peu dire que l'auteur préfère affronter son imagination pour son avantage et qu'il ne traite pas son sujet ! Pour reprendre un fameux texte de Marx -*La Sainte famille*-, Jean-Paul Brighelli est comme « ce minéralogiste dont toute la science se bornerait à déclarer que tous les minéraux sont en vérité le Minéral [il] ne serait minéralogiste que... dans *son imagination*. En présence de tout minéral le minéralogiste spéculatif dit : 'Le minéral', et sa science se borne à répéter ce mot autant de fois qu'il y a de minéraux réels. »³⁷¹

La fabrique du crétin est-il un ouvrage de métaphysique ou un essai critique sur le crétinisme réel du système d'enseignement ? On peut, sans grand risque, aisément résoudre l'aporie : ce n'est pas un livre. L'auteur d'une telle bévue peut désormais présenter son joker : « Aux épreuves d'examen, on ne tient plus compte des mots inexacts. »³⁷²

Osons une dernière hypothèse : n'est-il pas beaucoup moins périlleux de partir à l'assaut de la forteresse du *Crétin*, substance qui ne mord pas, que d'attaquer la forteresse des *crétins* de l'éducation nationale ?

Avançons dans ces tortueux méandres. « L'*abstraction*, écrit le même Jean-Paul Brighelli, par définition, vise à *extraire* (c'est son sens étymologique), à *se sortir* du réel pour mieux le penser. »³⁷³ Commentaire. En général, on considère qu'*extraire est autre chose que s'extraire*. Par exemple, on peut *extraire* une dent, mais on *s'extrait* d'une cabine de pilotage ; on peut lire un *extrait* d'un livre, mais il est difficile de lire un *s'extrait* du même, etc. Le premier verbe renvoie à l'*objet* analysé, le second au *sujet* qui analyse. Extraire signifie laisser de côté les particularités sensibles d'un objet quelconque (table, chien, morceau de cire, poulet, homme...) pour n'en conserver que l'essentiel où, pour reprendre le cours de philosophie de Hegel donné alors aux élèves de seconde (*In Propédeutique philosophique*), « C'est par leur

³⁷¹ K. Marx, *La Sainte famille*, chapitre V, « Le mystère de la construction spéculative.

³⁷² LFC, page 70.

³⁷³ LFC, page 169.

déterminations que les *objets* sont la réalité qu'ils sont [...] Maintenant, si, dans la représentation, on laisse de côté les *déterminations d'un objet*, c'est ce qu'on appelle *abstraire*. Il ne reste plus alors qu'un objet moins déterminé, c'est-à-dire un objet *abstrait*... »

S'extraire, c'est tout autre chose. Jean-Paul Brighelli l'écrit lui-même : « Watson et Crick ont su qu'ils avaient compris l'ADN quand le *schéma* de la molécule, sur le papier fut ostensiblement *beau*. »³⁷⁴ Le sujet, soit le couple Crick et Watson, ne *s'extraît* qu'au sens où tout chercheur doit oublier ses préjugés, représentations... par rapport à l'objet qu'il étudie. A la fin de l'analyse chimique (analyse signifie décomposer), l'objet est représenté par un *schéma*, écrit notre savant. Mais qu'est-ce qu'un *schéma* sinon un *objet abstrait* ! Il est donc loisible de conclure que l'abstrait est moins difficile que le concret, en l'occurrence, beaucoup plus facile ! C'est la raison pour laquelle l'instruction commence vraiment une fois que les très jeunes élèves sautent du *sensible* à l'*abstrait*. C'est une condition nécessaire pour retourner, beaucoup plus tard -non pas au sensible-, mais au *concret* ; parce que *le concret est beaucoup plus difficile à appréhender*. Les étudiants en médecine travaillent d'abord en *regardant* des *schémas* de foie, de rein, etc. avant de passer à l'observation du foie, du rein, etc. Il en est de même pour tous les apprentissages intellectuels.

On rencontre exactement les mêmes difficultés en lisant la prose philosophique de Philippe Meirieu parce qu'il méconnaît les abstractions. « Tel élève, écrit-il, a des difficultés à maîtriser la *pensée abstraite* [...] le professeur [...] lui proposera des exercices *exclusivement concrets* et l'élève piétinera... »³⁷⁵ Et il ajoute que « Les savoirs ne sont importants que s'ils sont directement utilisables, très *concrets*, opérationnels dans la vie quotidienne. »³⁷⁶ Que signifie l'expression « maîtriser la *pensée abstraite* » ? S'agit-il de maîtriser le maniement d'abstractions particulières ? S'agit-il de penser abstraitement ? Si oui, il faudrait expliquer comment il est possible de penser sans passer par l'abstraction. S'agit-il de penser abstraitement une généralité, celle des formes et contenues de la pensée abstraite ? On ne le sait pas.

Or, lorsqu'un jeune enfant entre au cours préparatoire, il manipule déjà une impressionnante quantité d'*abstractions* ; elles sont à sa disposition. D'abord des mots, qui sont une première forme d'abstraction ; les chiffres (les entiers naturels...) ; les prépositions (*un chien* et *un chat*...) ; les pronoms relatifs (*un chien qui aboie*...) ; des conjuguaisons (*ce matin, j'ai promené le chien*)...

Que serait alors un jeune élève qui rencontrerait des « *difficultés* » telles qu'il ne pourrait être introduit dans le monde des abstractions puisqu'il y est plongé tout entier en tant qu'être parlant ? Cet enfant n'a-t-il pas de nom ? Ne sait-il pas dire : « J'ai *deux* frères. » Faudrait-il entendre que « *deux* » est un chiffre concret ? Et quelle serait sa concrétude ? Le grand pédagogue devrait alors expliquer où il a « *vu* » deux. Cette proposition du pédagogue est d'une grande obscurité. Fait-il référence aux enfants dits autistes³⁷⁷ ?

³⁷⁴ LFC, page 160.

³⁷⁵ EGC, page 108.

³⁷⁶ EGC, page 101.

³⁷⁷ Ici, pour deux raisons, la première est que ce n'est pas le sujet abordé ici ; la seconde, pour cause d'ignorance en matière de psychopathologie, on ne prend pas position sur la question de l'autisme, ses formes cliniques, son étiopathogénie, les pédagogies à

Si oui, en quoi un pédagogue, fût-il un grand pédagogue, serait-il autorisé à discuter d'une question qui n'est pas à son programme ?

Un enfant parlant ne saurait-il « maîtriser » l'apprentissage de l'addition, opération complètement abstraite ! Pourtant, Descartes affirme qu'« un enfant instruit dans l'Arithmétique, ayant fait une addition suivant des règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, *tout* ce que l'esprit humain saurait trouver. »³⁷⁸ N'est-il pas beaucoup plus facile de compter et de résoudre toutes sortes de difficultés de « *la vie quotidienne* » lorsqu'on connaît et donc, « maîtrise » les règles des opérations d'addition, de soustraction, de multiplication et de division ?

Le pédagogue part de cette opinion commune que le « concret », c'est plus facile. Il est à craindre qu'il ne parvienne pas -pas encore ?- à distinguer « sensible » et « concret », ce qui l'empêche de poser rigoureusement une question pédagogique de grande importance, celle du saut du « sensible » au « concret ». Or, pour passer de l'un à l'autre, il faut nécessairement passer par la médiation de l'abstraction. A un certain âge, un enfant voit « beaucoup de vaches » ou « pas beaucoup de vaches » ; il peut dire que « La voiture roule plus vite que le vélo. » Il vit dans un monde sensible, dans un monde indéterminé ; cependant et de ce fait, il est déjà dans l'abstraction puisqu'il parle. Mais pour dire : « Je vois vingt vaches » ou « La voiture roule à une vitesse de 90 km/h et le vélo à une vitesse de 30 km/h, cela signifie que la voiture roule trois fois plus vite que le vélo. », il faut bien qu'il ait auparavant appris à compter et à calculer. Alors, il entre dans le monde concret.

Les jeunes élèves apprentis géomètres regardent des figures, sans pouvoir en dire plus tant qu'ils n'ont pas appris le calcul du périmètre (en géométrie plane, $P = \text{somme des segments composant la figure}$) ou de la surface du triangle ($\frac{1}{2}h \cdot X a.2$), formule complètement abstraite qui seule permet d'appréhender le concret. A ces niveaux élémentaires, il est parfaitement exclu d'interroger les élèves sur les rapports existant entre des quantités continues et des quantités discrètes, c'est une question dont l'abord est beaucoup trop difficile. Evidemment, à un enfant de dix ans, on n'apprend pas ce qu'est le concept de vitesse, sa genèse, sa place dans l'histoire de la physique, pas plus qu'on apprend la naissance de la notion de réflexe ou d'énergie, encore moins « parle-t-on aux élèves des *infinis de Cantor* », la maîtrise de ces connaissances est au programme des étudiants d'université, mais on apprend la maîtrise d'opérations de plus en plus complexes...

C'est la voie que semble indiquer Philippe Meirieu : « Traitant [...] les questions dans leur universalité et les réponses dans leur singularité, [les élèves] se découvrent [...] et peuvent réfléchir à une culture universelle... »³⁷⁹ Mais c'est pour se raviser aussitôt : « A la fin de l'école primaire et au collège, les savoirs deviennent trop abstraits pour être ramenés facilement à des problèmes ou à des activités de la vie quotidienne. »³⁸⁰ C'est pourtant le contraire qui est vrai. Penser que le sensible est plus aisé à saisir que

mettre en œuvre ... La communauté des spécialistes s'accorde sur ce point que les enfants autistes n'ont pas accès au *symbole*, ce qui ne signifie nullement qu'ils n'ont pas accès aux mots. Partant, ils sont en prise directe avec un « réel » effrayant, *diabolique*.

³⁷⁸ R. Descartes, *Discours de la méthode*, IIème partie, § 12.

³⁷⁹ Page 126.

³⁸⁰ EGC, page 134.

l'abstrait, écrit Hegel est « *une erreur complète [...] ; dans la pensée [...], c'est précisément ce qui est le plus abstrait qui est le plus facile.* »

Ce qui est insupportable au pédagogue, c'est qu'un élève puisse accéder à la compréhension concrète du monde concret par la médiation d'abstractions de plus en plus élevées. Ce qui est insupportable au pédagogue, c'est qu'un élève puisse s'échapper du monde immédiat, de « la vie quotidienne ».

Leçon II de philosophie. Si, comme l'écrit Georges Canguilhem, « Travailler un concept, c'est en faire varier l'extension et la compréhension, le généraliser par l'incorporation des traits d'exception, l'exporter hors de sa région d'origine, le prendre comme modèle ou inversement lui chercher un modèle, bref lui conférer progressivement, par des transformations réglées, la fonction d'une forme. »³⁸¹, alors, on peut donner un conseil d'orientation aux deux talentueux auteurs, celui de recommencer l'étude de la philosophie par le commencement. Toutefois, pour être profitable, cette dernière devrait être précédée de quelques leçons de vocabulaire des mots les plus usuels de la langue française.

Gilbert MOLINIER

Paris-Berlin, juillet-octobre 2008

³⁸¹ G. Canguilhem, cité in *Cahiers pour l'analyse*, n° IV, Publication de l'ENS, septembre-octobre 1966.