

Note à propos du texte de Gramsci sur la grammaire

(Original : 03/12/2005)

[Début de citation]

At 15:46 30/11/2005, XX wrote:

Je viens de retomber par hasard sur ce texte auquel il faudrait changer peu de choses aujourd'hui.

Pour ceux qui ne le connaissent pas, Gramsci, fondateur du parti communiste italien est le plus grand théoricien marxiste d'Italie (d'Europe ?), de ceux qui n'ont jamais caporalisé leur pensée aux ordres de Joseph Staline, de ceux que l'actuelle réécriture de l'Histoire officielle en cours (on en est à réhabiliter le fascisme de mille et une manières) voudrait faire disparaître de la mémoire et de la culture.

On verra qu'ici (extrait des Cahiers de Prison), quelques mois avant de mourir, il dénonce ceux qui voulaient restreindre ou faire disparaître l'enseignement de la grammaire normative : les fascistes, alors au pouvoir. Et il le fait en des termes que ne désavoueraient pas bien des militants de Sauver les Lettres ! J'en ai souligné quelques-uns en rouge.

XXX

Grammaire et technique

Peut-on poser le problème pour la grammaire comme pour la « technique » en général ? La grammaire est-elle seulement la technique de la langue ? **En tout cas, la thèse des idéalistes, surtout la thèse gentilienne*, de l'inutilité de la grammaire et de son exclusion de l'enseignement scolaire est-elle justifiée** ? Si l'on parle (on s'exprime avec des mots) d'une façon historiquement déterminée pour des nations ou pour des aires linguistiques, peut-on se passer d'enseigner cette « façon historiquement déterminée » ? Une fois admis que la grammaire normative traditionnelle est insuffisante, **est-ce une bonne raison pour n'enseigner aucune grammaire, c'est-à-dire pour ne se préoccuper d'aucune façon d'accélérer l'apprentissage de la manière de parler déterminée d'une certaine aire linguistique**, mais de laisser « apprendre la langue dans le langage vivant » ou autres expressions de ce genre employées par Gentile ou par les gentiliens ? Il s'agit au fond d'une forme de libéralisme des plus extravagantes et des plus biscornues.

Différences entre Croce et Gentile. D'habitude, Gentile s'appuie sur Croce, en en exagérant jusqu'à l'absurde quelques positions théoriques. Croce soutient que la grammaire ne fait partie d'aucune des activités spirituelles théoriques élaborées par lui, mais il finit par trouver dans la « pratique » la justification d'un grand nombre d'activités niées d'un point de vue théorique : Gentile exclut aussi de la pratique, dans un premier temps, ce qu'il nie théoriquement, quitte à trouver ensuite une justification théorique aux manifestations pratiques les plus dépassées et les plus injustifiées techniquement.

Doit-on apprendre « systématiquement » la technique ? Il est arrivé que la technique de l'artisan de village s'oppose à celle de Ford. On apprend la « technique industrielle » de bien des façons : artisans, pendant le travail de l'usine lui-même, observant comment les autres travaillent (et donc avec une plus grande perte de temps et d'énergie et seulement partiellement); dans les écoles professionnelles (dans lesquelles on apprend systématiquement tout le métier, même si quelques-unes des notions apprises ne doivent servir qu'un petit nombre de fois dans la vie, et même jamais); par la combinaison des différentes manières, avec le système Taylor-Ford qui crée un nouveau type de qualification et de métier limité à des usines déterminées, et même à des machines ou à des moments du processus de production.

La grammaire normative, que l'on ne peut concevoir séparée du langage vivant que par abstraction, tend à faire apprendre l'ensemble de l'organisme de la langue déterminée et à créer une attitude spirituelle qui rend apte à s'orienter toujours dans le domaine linguistique (voir la note sur l'étude du latin dans les écoles classiques).

Si la grammaire est exclue de l'école et n'est pas « écrite », on ne peut pas l'exclure, pour autant, de la « vie » réelle, comme on l'a déjà dit dans une autre note : on exclut seulement l'intervention organisée et unitaire dans l'apprentissage de la langue et, en réalité, on exclut de l'apprentissage de la langue cultivée la masse populaire nationale, puisque la couche dirigeante la plus élevée, qui parle traditionnellement le « beau langage », transmet cette langue de génération en génération, à travers un processus lent qui commence avec les premiers balbutiements de l'enfant sous la direction des parents, et qui se poursuit dans la conversation (avec ses « on dit ainsi », « on doit dire ainsi », etc.) toute la vie : en réalité, on étudie « toujours » la grammaire, etc. (par l'imitation des modèles admirés, etc.). Il y a, dans la position de Gentile, beaucoup plus de politique qu'on ne le croit et beaucoup d'attitude réactionnaire inconsciente comme du reste on l'a noté d'autres fois à d'autres occasions; il y a toute l'attitude réactionnaire de la vieille conception libérale, il y a un « laisser faire, laisser passer » qui n'est pas justifié comme il l'était chez Rousseau (et Gentile est plus rousseauiste qu'il ne le croit) par l'opposition à la paralysie de l'école jésuite, mais il est devenu une idéologie abstraite et « anhistorique » .

* Giovanni Gentile, philosophe italien, ancien ministre de l'éducation (qu'il a réformée dans un sens "antipositiviste et anti-Lumières"), théoricien du fascisme, rédigea le Manifeste des Intellectuels du fascisme (1925) ; fusillé par les partisans en 1944. Cf <http://www.riflessioni.it/enciclopedia/gentile.htm>

[Fin de citation]

* * *

Bonjour

"La grammaire ne saurait être une discipline trouvant en elle-même sa propre raison d'être."

Commission Rouchette (1964-1969)

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

[Que l'on ne m'oppose pas Michel Bréal, ce serait du hors contexte – MD]

" Logiquement, il eût fallu refuser au peuple jusqu'à l'enseignement de l'alphabet "

C-A Laisant , L'éducation de demain, 1913

[C'est fait puisque l'on n'enseigne plus les méthodes alphabétiques de lecture des langues alphabétiques – MD]

Merci pour ce texte.

Je pense tout à fait que Gramsci, entendu au sens développé ici, - ce qui n'exclue pas le vrai Gramsci - est vraiment le bon filon historique, c'est-à-dire que mon texte de 2002 *"Huile de ricin et coca-cola : aux sources troubles de la pédagogie de projet"* (<http://michel.delord.free.fr/ricin>) n'était une provocation ni dans son titre ni dans son contenu.

Bien sur, je ne vais pas nier que ce texte soit de Gramsci : -)

Mais c'est une erreur de perspective historique de le présenter exclusivement comme un texte de Gramsci car les positions défendues ici sont globalement celles que le mouvement ouvrier a défendu depuis sa création et qui sont globalement celles de *l'Instruction Publique*, positions qui coexistent à l'intérieur même de l'appareil scolaire jusqu'au plus haut niveau en France jusqu'à la fin du XIX^e /

début du XX^e siècle : sans vouloir faire œuvre sérieuse, il est sûr que, de ce dernier point de vue, la définition sociologique et utilitariste de l'école par Durkheim [1] dans la 2^{ème} édition du Dictionnaire pédagogique, opposée à celle présente dans la première édition, marque un tournant historique. Mais il est d'ailleurs hautement symbolique que la défense de l'enseignement de la grammaire, qui est une des valeurs de l'Instruction Publique, soit défendue ici contre Gentile, explicitement cité, c'est-à-dire celui qui, le premier, a débaptisé un ministère de l'Instruction Publique en Ministère de l'Education Nationale (dans une réforme dont le Duce disait qu'elle était "la plus fasciste de ses réformes").

Or cette erreur est la dernière mouture d'une longue histoire de dénigrement de l'Instruction Publique que je décomposerai en trois parties (certes c'est un découpage un peu mécanique, non dialectique et même un petit peu faux mais je m'y tiens pour faciliter l'exposé dans le cadre de cette note à propos de Gramsci)

- Elle commence par nier tout caractère de progrès à l'école de Jules Ferry

i) en assimilant les principes de cette école exclusivement aux positions politiques de Ferry par les références à Ferry-Tonkin, à la déclaration de Ferry à la Loge de la Clémence Amitié..., références tout à fait exactes aux positions de Jules Ferry mais que l'on ne peut utiliser comme définitions de l'Instruction publique même si elles ont eu effectivement une influence sur l'histoire de celle-ci : Engels, qui n'est pas un « ferryste », ne s'y trompe pas puisque, en 1885, il dit que l'école primaire française est la meilleure du monde, ce qui est la négation des positions actuelles de tous les gauchistes qui pensent toutes les écoles depuis les années 1870 sous l'unique forme de « l'école bourgeoise », c'est-à-dire une "kolossalle" finesse d'analyse : un intérêt des textes de Gramsci est justement de ne pas se réduire à ce truisme. Ce qui est théoriquement rigolo est que croyant être plus critiques, ils s'alignent en fait sur le pire.

ii) en omettant, pour justifier cette réduction de l'instruction publique au républicanisme bourgeois et moralisateur, et ce quelle que soit la position de Ferry, qu'il existait une autre tendance, y compris à la direction du ministère : il suffit pour s'en convaincre de consulter les trois premiers documents que je donne sur la page de mon site consacrée au Dictionnaire pédagogique <http://michel.delord.free.fr/dp.html> . On s'aperçoit de plus que l'appréciation positive portée sur l'Instruction publique est celle de l'ensemble du mouvement ouvrier puisque ni F. Buisson ni J. Guillaume ne sont marxistes (Voir l'hommage de F. Buisson à James Guillaume paru dans la *Vie ouvrière*, organe de la CGT complètement extrémiste pour l'époque)

- Elle continue, en s'appuyant sur des variantes de l'argumentaire précédent, par la fausse analyse historique donnée par la thèse de Louis Legrand sur le positivisme de Jules Ferry au début des années 60 (de mémoire) qui est la tentative faite par un ennemi acharné anti-laïque de l'instruction publique de masquer la critique faite à l'école de Jules Ferry par les anarcho-syndicalistes (comme Laisant par exemple) en la faisant disparaître et en la remplaçant par une autre critique (idée géniale d'un anti-laïque qui comprend qu'il ne faut pas attaquer l'école publique au nom de la qualité de l'enseignement confessionnel ou de la critique classique de la droite mais par quelque chose qui a l'air de gauche). Et c'est une tentative réussie car c'est la matrice de la critique de toute la gauche, de l'extrême à la caviar ou à l'anti-caviar : on en a eu ici un exemple avec la position de ZZZ lorsqu'il était encore sur LettresD et que je m'étais accroché avec lui. On pourrait aussi prendre les textes de Claude Lelièvre (l'historien de la commission du Grand Débat) sur cette question : elle ressort de la même matrice. Sa forme générale est celle de tous ceux (et il y a du monde) qui ont organisé, pensé, souhaité ou diagnostiqué "la mort de l'Ecole de Jules Ferry" qui se sont tous comportés à peu près de la même manière : ne garder au mieux de l'école de Jules Ferry que ses plus mauvais côtés(je m'étais un peu amusé sur ce mauvais côté dans "Hagiographies comparées" [2]), ce qui est d'ailleurs la position vers laquelle convergent et convergeront de plus en plus les pédagogistes et les républicains.

- Elle se poursuit par la mainmise des sociologues sur l'analyse de l'école qui commence par le coup de patte initial de Durkheim et dont un exemple encore prégnant maintenant est la position de Baudelot et

Etablet qui tapent allégrement sur l'Instruction publique en la réduisant, depuis *L'Ecole capitaliste en France*, au "réseau PP"(primaire professionnel) qu'ils opposent au réseau SS (secondaire-supérieur) comme "réseaux étanches" ; la dernière mouture en est la position de Jean-Pierre Terrail dans son livre *L'Ecole en France Crises, pratiques, perspectives* (Oct. 2005).

" *En France, l'école de la troisième République représente une forme particulièrement aboutie ... [d'] un second régime de scolarisation [qui] émerge dans l'antiquité grecque et romaine mais ne connaîtra son plein développement qu'au cours des derniers siècles en Europe occidentale ... il assure à l'alphabétisation de masse de la plus grande partie de la population tout en continuant à l'écarter des formes plus élaborées de savoirs lettrés*" (p.10)

D'où il en déduit une ^{ème} forme du cloisonnement entre le réseau PP et le réseau SS : *'l'école publique ne préparait pas au lycée "car "l'enseignement de l'école primaire était un enseignement terminal"*.

Or cet argumentaire est

a) au moins doublement faux car

i) c'est oublier, puisque Pétain les a supprimés et que depuis ce temps on ne pense plus que dans ce contexte pétainiste, l'existence des EPS , Ecoles primaires supérieures , qui ne sont pas une chose sans importance puisque, en 1938, elles comportaient autant d'élèves que les lycées et qu'elles permettaient de préparer non seulement l'Ecole normale (et l'ENS pour un certain nombre, aussi réduit certes que l'effectif des ENS elles-mêmes) mais aussi des écoles d'ingénieurs des Arts et Métiers sans passer par le lycée (pour avoir une idée du niveau scientifique des EPS , voir [3])

ii) c'est supposer également que le niveau atteint par les petites classes des lycées est supérieur à celui de l'école publique, ce qui est complètement faux et nous aurons bientôt des témoignages précis sur ce fait

b) la matrice des arguments qui justifient, en mathématiques comme en français, TOUTES les réformes des années 70 puisque c'est au prétexte du caractère soit-disant terminal, et pour cela trop chargé, de l'enseignement primaire que l'on justifie l'allègement et les changements de méthodes. Comme l'enseignement du primaire n'est plus terminal, l'instituteur peut se dire : s'il ne l'a pas vu à l'école, il le verra au collège. Outre que l'implication fondamentale de cette argumentation est la négation de la nécessité de tout programme et de toute progression, c'est accessoirement la matrice de la position de K. Weinland : ils ne savent pas lire en sixième, quelle importance, ils n'ont pas fini leurs études. Maintenant, nous en sommes à : ils n'ont rien appris dans toute leur scolarité ...mais ils ont toute la vie pour apprendre avec le *long-life learning*. La philosophie du socle dans la formulation d'août 2004 de la commission Thélot est précisément la suivante: réduire la catastrophe perçue [voir infra] mais non reconnue officiellement (puisque M. Thélot est un partisan du "niveau qui monte"[4]) à la possession de ce qui permet, dès la sortie de la scolarité obligatoire d'être client des entreprises de long-life learning qui enseigneraient ainsi ce qui dépasse le ba-ba culturel auquel serait réduit l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans. Alors que, EXPLICITEMENT, F. Buisson définit précisément, et notamment contre la loi Falloux, l'Instruction publique un enseignement culturel qui ne se réduit pas aux rudiments (c'est le terme exact employé) et au ba-ba (et bien sûr pour des élèves de 11 ans et pas de 16).

[J'ai écrit la "catastrophe perçue" car tout le monde le sait et l'écrit, sans en faire trop de publicité, depuis au moins dix ans dans les instances dirigeantes :

"*Tous les universitaires le savent, notamment dans les départements de lettres et de sciences humaines : nos étudiants, trop souvent, n'ont que des repères culturels extrêmement flous et incohérents, sans que cette faiblesse dans leur propre domaine soit compensée par une bonne connaissance des sciences, des arts ou des langues. C'est cela qui m'inquiète, en effet, au plus haut point, car j'éprouve le sentiment que nous aurions pu,*

*pour ces adolescents, faire beaucoup plus et mieux. Notre projet d'un « socle commun de connaissances et de compétences » à transmettre en fin de collège vaudrait, presque tel quel, pour la fin de deuxième année universitaire." [Luc Ferry, **1995**, Rapport demandé par F. Bayrou sur le «socle de compétences» et les «pôles disciplinaires»]*

Puisque tout le monde savait, la question en 2005 n'était plus d'informer mais de faire ce qu'a fait Laurent Lafforgue, involontairement peut-être, soulever le couvercle en échappant aux lois de bienséance non écrites de la bureaucratie]

La position de JP Terrail est d'ailleurs assez radicale puisque non seulement il réduit l'Instruction publique "historique" à "l'alphabétisation de masse" et justifie l'esprit des réformes obscurantistes des années 60/70 sous l'empire desquelles nous vivons, mais il va plus loin que Baudelot et Establet qui ne critiquaient le contenu de l'enseignement primaire *principalement* de manière implicite en valorisant le réseau SS par rapport au réseau PP : au cours de l'Université d'été de 2005 de Sauver les lettres , il attaque explicitement ce qui est le fondement même de la pédagogie de l'Instruction publique: la méthode intuitive. Citation :

*"Il s'agit du même coup de remettre en question la base de toutes les théories pédagogiques qui pensent l'action scolaire comme **le passage du concret à l'abstrait** (Rousseau, Pestalozzi, les instructions de 1923 qui recommandaient de ne pas faire appel trop tôt au raisonnement déductif, Piaget et la théorie des stades, etc.). "* http://www.sauv.net/univ2005_terrail.php

ce qui est de plus, contrairement à la critique des réformes des années 60 formulée aussi bien par leurs défenseurs historique que par le corporatisme de l'enseignement secondaire, non pas une *primarisation du secondaire* mais beaucoup plus grave, une *secondarisation du primaire*. J'irai même jusqu'à dire qu'il s'agit d'une *universitarisation du primaire*, ce qui permet de déterminer simultanément, pour ceux qui ne veulent pas voir que tous les maillons de l'enseignement sont faibles, le fameux maillon faible : c'est l'Université puisqu'elle a donné le titre de Professeur des Universités aux théoriciens de la catastrophe.

A interpréter soigneusement mais il l'a dit en 1900 :

«Il est impossible de comprendre notre système d'éducation si l'on ne commence par se bien pénétrer de ce principe que l'Université se propose simplement d'enseigner l'ignorance (...) Oui, faire des ignorants, voilà notre idéal pédagogique (...) Notre lycée est une solide boîte en briques, où nos élèves sont si parfaitement retranchés du monde que s'ils vivaient dans un souterrain. Pauvres fils ! On les habitue si bien à ne rien voir qu'ils finissent par devenir aveugles, comme les poissons des mers profondes.»

Gaston Téry cité par C-A Laisant - 1913

*
* * *

Une première conclusion

... que l'on peut tirer est que les divers critiques actuels "d'extrême gauche", en reprenant probablement sans le savoir les positions des sociologues et de Louis Legrand, dévalorisent la filière école primaire / école primaire supérieure dans l'analyse qu'ils font du système scolaire français des années 1880/1950. Ce qui est tout à fait leur droit et je ne les en blâme pas. Par contre, ils poussent le bouchon hors des limites permises lorsqu'ils se réclament de la position du mouvement ouvrier, révolutionnaire qui plus est, des années 1880/1930. Il suffit en effet de connaître ces positions - mais la thèse des sociologues et autres Legrand est justement de masquer ces thèses en les remplaçant par leurs analyses de ces thèses – pour voir qu'elles sont le contre-pied exact des thèses des susdits qui sont donc **EXPLICITEMENT** des contrefaçons de l'histoire.

Prenons l'exemple de Charles-Ange Laisant qui a été non seulement président de la Société Mathématique de France, rédacteur en chef de la première revue internationale de mathématiques – à l'époque où il fallait être parrainé par rien moins que par Henri Poincaré, Felix Klein et David Hilbert, mais aussi un anarcho-syndicaliste, tout comme Elisée Reclus (qui a participé au Dictionnaire Pédagogique). Et C-A Laisant est quasiment par essence le plus grand spécialiste de la pédagogie mathématique et des sciences dans ce courant : collaborateur de Naquet, grand-père de Pierre-Vidal Naquet, c'est lui qui écrira pratiquement les cours des écoles de Francisco Ferrer avant qu'il ne soit fusillé alors qu'il était innocent (ce qui fait que Laisant, vice-président de la Société Française d'Astronomie, mènera une campagne pour l'exclusion du Roi d'Espagne qui en était membre) et qui est le véritable inspirateur de Célestine Freinet pour l'enseignement des mathématiques. Il a donc tout le pedigree nécessaire pour témoigner en tant que pédagogue, mathématicien et représentant de la critique d'extrême gauche de l'école du début du XXe siècle. Voici son analyse à la fin du XIX/début du XXe siècle prise dans l'édition 1910 de *L'Initiation Mathématique* [4^e édition]

:

Notre enseignement primaire est passable; l'enseignement primaire supérieur serait le moins mauvais de tous si beaucoup de familles ne restaient hypnotisées par l'attrait des carrières libérales et du fonctionnarisme.

Quant l'enseignement secondaire, pour ne pas m'étendre outre mesure, je me bornerai à citer un très court passage d'une étude de M. Ascoli; on pourrait y voir la plus charmante des ironies, et peut-être ne se tromperait-on guère :

Ce que l'on s'est propos en augmentant l'importance des sciences dans l'enseignement secondaire, c'est de leur attribuer la large part qui doit leur revenir dans la formation des esprits. Jusqu'ici, ce rôle était dévolu aux lettres, tandis que les sciences étaient surtout des matires d'examen, dénuées de tout caractère éducateur.

Traduisez : *jusqu'ici*, notre enseignement secondaire a eu pour mission d'abrutir la jeunesse, *tandis que* dans l'avenir, il en sera de même.

Bon, c'est clair les Baudelot et Establet et consorts valorisent le secondaire des lycées et ne parlent pas de l'objet EPS : au contraire C-A Laisant valorise les EPS et dénonce les limites du secondaire.

Et pour conclure avec Laisant, écrit en 1913 explicitement pour nous, c'est-à-dire un siècle après, le début de la conclusion de *L'Éducation de demain* :

Le titre «L'Éducation de Demain», que j'ai choisi, m'oblige à présenter quelques explications, en terminant cette étude rapide. Que veut dire ce mot «demain» ? J'entends par là ce qui succédera nécessairement à l'état de choses actuel. Ce sera peut-être dans un an, peut-être dans un siècle [Souligné par moi – MD].

Ce que les gouvernements doivent souhaiter, s'il leur reste une parcelle quelconque de sens critique, c'est que la transformation dont il s'agit s'accomplisse dans le plus bref délai. On ne peut en effet pousser l'illusion jusqu'au point de s'imaginer que l'état social actuel soit destiné à durer. Les fissures apparaissent de toutes parts, les craquements se font entendre ; vraisemblablement, c'est sous la poussée des causes économiques et financières que se produira l'écroulement final, inévitable, un peu plus tôt, un peu plus tard ; selon qu'alors on se trouvera en face d'une masse humaine ignorante, incapable de volonté, accessible à toutes les impulsions, ou bien d'une population rationnelle aux luttes de la vie, la physionomie de l'événement sera fort différente. Dans le dernier cas, le passage d'un état de choses au suivant pourra se faire pacifiquement ou à peu près. Sinon, ce sera une ère de violences dont aucun des exemples du passé ne saurait nous donner une idée exacte.

Remarque : je ne partage pas toutes les vues de Laisant, et en particulier son opposition à l'enseignement du latin mais je le cite ici en tant que tendance, qui, elle, est claire.

Une deuxième conclusion

En clair, il n'y a pas à avoir de débats oiseux pour savoir si on ne risque pas de passer pour fasciste si on défend l'apprentissage de la grammaire puisque le fascisme aussi bien italien qu'allemand (Voir la thèse bien oubliée de l'Inspecteur Général J. Leif sur le fascisme allemand et l'école) puisque ceux-ci sont par essence opposés à l'Instruction publique. Mais, pour ne pas avoir ces craintes modelées par la problématique étroite des fausses oppositions dont se nourrit la vie politique misérable actuelle, il faut vouloir défendre l'Instruction publique au lieu de craindre, en le faisant, de passer pour vieillot. Et il n'y a surtout pas à faire appel à des sociologues de l'establishment de gauche, fussent-ils extrémistes selon ce qu'ils disent, pour prétendre contrer ce danger puisque, dans ce cas-là, on est effectivement reconnu comme faisant partie des siens par la gauche et l'extrême gauche obscurantistes mais à une condition : défendre l'obscurantisme moderne.

Dixi et animam meam salvavi - n°1 (il y a un 2)

Traduction : il se peut que je ne me fasse pas que des copains...

Michel Delord

Version révisée le 6 décembre 2005

* * *

Notes

[1] Voir "*Programmes de mathématiques de la scolarité obligatoire. Quelques conceptions historiques* (Format pdf 42 Ko)".

<http://smf.emath.fr/VieSociete/Rencontres/France-Finlande-2005/DelordF.pdf>

Dans ce texte est également cité les liens qui donnent la position générale de Gramsci sur "l'école bourgeoise" d'avant Gentile : il reconnaît certes qu'elle a des limites mais on y apprend au moins quelques chose car elle est "instructive", ce qui n'est plus le cas et "*L'aspect le plus paradoxal de cette situation, c'est que ce nouveau type d'école paraît démocratique et est prôné comme tel, alors qu'il est au contraire destiné non seulement à perpétuer les différences sociales, mais à les cristalliser à la chinoise.*"

[Je pense que Gramsci fait référence à la " forme chinoise" qui, dans le vocabulaire marxiste, désigne précisément à la variante asiatique de la deuxième forme de production, celle où domine la bureaucratie. Au lieu de dire "fait référence", je devrais dire "faisait référence" car cette forme est une forme qui mettait à mal toute la théorie de Staline puisqu'elle exhibait un type de société dans lequel existait une étatisation qui n'était pas "socialiste", c'est le moins que l'on puisse en dire puisqu'elle recouvre par exemple la domination sanguinaire des "légistes". Or admettre qu'il pouvait y avoir une étatisation non socialiste - c'est-à-dire non parée de vertus positives *a priori* - et qu'il ne fallait pas dans tous les cas défendre l'étatisation, était absolument insupportable pour le stalinisme et la solution la plus simple fut adoptée : faire disparaître tous les textes de Marx qui abordaient cette question. Remarquer que c'est également le type de position des défenseurs actuels de l'Education nationale en un double sens :

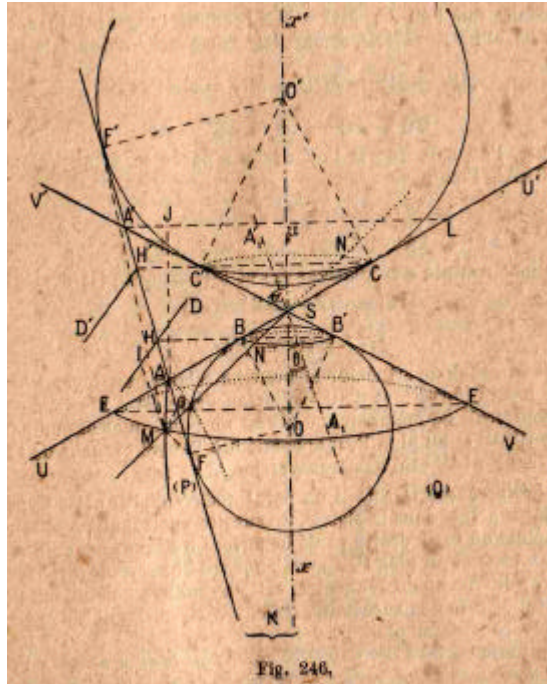
- s'il y a un fait historique ou une théorie historique – qui est également un fait historique – qui les dérange : à la trappe

- ils posent, et c'est bien un héritage historique direct du stalinisme dans le cas du SNES, le problème de la défense des nationalisations à partir d'arguments qui les présentent comme représentants toujours un progrès]

[2] <http://michel.delord.free.fr/hagio.pdf>

[3] <http://michel.delord.free.fr/eps20-40.pdf>

Pour avoir une idée du niveau, voir par exemple, pour les non-spécialistes, page 6, la complexité des problèmes traités en regardant simplement la figure correspondant à celui-ci : "*Placer sur un cône de révolution donné une ellipse égale à une ellipse donnée*" (3^e année d'EPS, c'est-à-dire niveau 3^e/2nde)



[4] "Le président de la commission du Grand Débat, ardent défenseur du « niveau monte » ..." in *Le Monde de l'éducation*. Novembre 2003, page 37.