

BONHEUR D'ECOLE

Marc Le BRIS

I) LA LEÇON D'HISTOIRE

« Pour penser profond, il faut savoir dire clairement. »¹

Après *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !* paru aux éditions Stock en 2004, l'éditeur Jean-Claude Gawsewitsch publie un nouvel ouvrage signé Marc Le Bris, *Bonheur d'école*, dans la collection *Coup de gueule*. Écrit au singulier, *Bonheur d'école* se présente au premier abord comme un compte rendu sincère du travail quotidien, de leçons ou de séquences de leçons données par l'instituteur dans la classe. Il est bien rare qu'un enseignant présente son travail au public. On saura donc gré à Marc Le Bris d'avoir eu le courage de livrer son *Bonheur d'école* au public, à ses risques et périls.

Toutefois, l'importance de *Bonheur d'école* ne tient pas en ce qu'il est témoignage d'un instituteur mais en tant qu'il expose un programme pédagogique complet². Très justement, l'auteur met en garde tous ceux qui voudraient aller mordre les fruits de son jardin sans autorisation : « Ne peuvent bien parler de mon métier que ceux qui le font tous les jours. »³ Ici on ne s'intéresse pas à cette entreprise impossible, s'engager dans la « visite clandestine dans sa salle de classe [comme au] voyage bouleversant en école primaire, au pays du calcul et de la dictée... »⁴ Nous connaissons la valeur des témoignages. Un compte rendu écrit, aussi complet et honnête soit-il, ne sera jamais qu'un écrit, soit une *fiction*. Pour peu qu'il refuse de s'engager dans la méprise, le lecteur doit se maintenir sur cette crête, n'être rien de plus qu'un lecteur.

Plusieurs chapitres se présentent comme des résumés de leçons. Leçons de géométrie consacrées au traçage du carré, au calcul de la surface du cercle ; leçon de physique, consacrée au principe d'Archimède ; leçons d'arithmétique, de vocabulaire, d'orthographe ; leçon d'histoire... Chacune d'elle apporte son lot de surprise ; le tout est passionnant. Nous avons retenu la leçon d'histoire.

Abordons le chapitre « Allons z'enfants... », « la grande Révolution »⁵. Ici, nous la lisons d'un strict point de vue pédagogique en suivant les recommandations de l'auteur. Celui-ci

¹ *Bonheur d'école*, page 159.

² On y trouve aussi une théorie psychologique et une théorie politique entières. Ces importantes questions seront abordées par ailleurs.

³ Page 138.

⁴ *Ibid.*, quatrième de couverture.

⁵ Pages 101-108.

indique que son « métier [est] fait de *soigneuses* progressions, bien *pures*, bien *simples*, aux *moindres compromis*. En deux mots, *intelligemment progressives*. »⁶ et que « *Les leçons de vocabulaire systématique sont d'une utilité énorme*. »⁷

A) Or, abordant l'histoire de la Révolution française par la **convocation des Etats généraux**, l'instituteur pose aussitôt la question suivante : « Pourquoi donc une *fastidieuse* question de mode de scrutin, qui n'avait *jamais encore posé de problème*, a-t-elle *dégénéré* ainsi en une Révolution ? » De telles affirmations sont stupéfiantes.

- En quoi, question de vocabulaire élémentaire, la question du mode de scrutin, telle qu'elle s'est alors posée, est-elle *fastidieuse* ? *Fastidieux* signifie ennuyeux, sans intérêt, insipide... Or, cette question de la modalité des votes aux Etats généraux est historiquement capitale et du plus haut intérêt pour une première compréhension élémentaire de la Révolution ; elle porte sur la représentation des forces sociales et politiques à l'Assemblée dans une situation explosive, sur la valeur d'une voix... D'autre part, dans l'histoire de la France post révolutionnaire jusqu'à aujourd'hui, elle est toujours au cœur d'âpres combats entre partis et joue un rôle très important (de l'inique suffrage censitaire aux scrutins proportionnels, en passant par ceux majoritaires, à un tour, à deux tours, uninominaux, plurinominaux...) Enfin, en quoi, en général, la question du *mode de scrutin* est-elle *fastidieuse* ? Tous les Etats y sont confrontés en permanence, de la Grèce antique jusque dans la Russie et les Etats-Unis d'aujourd'hui... Maintenant, si on considère que toute démocratie représentative se définit par l'exercice du pouvoir du peuple par l'intermédiaire de ses représentants, c'est l'idée même de souveraineté du peuple que l'auteur conteste et même l'intérêt de toute élection -seule l'élection divine semble légitime. Comment, à partir de ces manques si criants de connaissances historiques si élémentaires, l'auteur, si attaché aux leçons de vocabulaire, pourrait-il expliquer aux élèves la différence entre roi souverain et peuple souverain ? Roi de droit divin et Etat de droit ? Etc.

- En la circonstance historique, nouvelle question de vocabulaire, qu'est-ce qui peut justifier d'écrire que cette question du mode de scrutin « *n'avait jamais encore posé de problème* » ? Quel est, à l'époque, le problème réel ? L'instituteur ne peut pas ne pas le savoir. Les Etats généraux n'ont pas été réunis depuis près de deux siècles (27 octobre 1614) ; cette convocation, aboutissement d'un long processus, est directement liée à l'état de crise majeure que traverse le royaume (crise financière, crise économique, crise agricole, famine, corruption...) Passer ce fait historique sous silence, considérer ce problème comme un *non problème* laisse pantois. Même le roi, si hostile aux Parlements, en convient. Dans le cadre de la préparation des élections aux Etats généraux, il écrit : « *Nous avons besoin du concours de nos fidèles sujets pour Nous aider à surmonter toutes les difficultés où Nous Nous trouvons, relativement à l'état de nos finances, et pour établir, suivant nos vœux, un ordre constant et invariable dans toutes les parties du gouvernement qui intéressent le bonheur de nos sujets et*

⁶ Page 287.

⁷ Page 157.

la prospérité de notre royaume. »⁸ Plus royaliste que le roi, l'instituteur en vient à considérer qu'avant ces élections, il n'y avait pas de problème.

- Comment expliquer ce surgissement révolutionnaire ? Comment rendre compte de ce déplacement de l'Assemblée à la rue ? De Versailles à Paris ? Comment rendre compte des causes d'un événement sans cause raisonnable ? Il ne reste plus qu'à invoquer une punition divine ou une sorte de mutation génétique accidentelle. Marc Le Bris franchit le pas sans aucune retenue. Il dit que « la fastidieuse question du mode de scrutin [...] a *dégénéré* en Révolution⁹ » ? Le verbe *dégénérer* signifie (se) dégrader, (s') avilir, (se) pervertir, il contient l'idée de pourrissement, d'abâtardissement... Le maître aurait pu, aurait dû écrire *s'est transformée, s'est muée, s'est retournée, a pris une autre tournure, un autre chemin*... On ne peut pas soupçonner l'étendue et la précision de son vocabulaire. En vérité, événement sans cause réelle, c'est la Révolution française qui pose problème... Il ajoute : « Je ne juge pas, je raconte. »¹⁰

B) Des Etats généraux, on passe à « **la prise de la Bastille** ». L'instituteur dit : « Je leur raconte l'*horreur*, les têtes au bout des piques... ». Les élèves organisent-ils un monôme au cours de la récréation, il n'y voit qu'une manifestation « chargée d'*horreur* fictive pour celui qui sait ». Puis le moraliste tance les élèves devant leur « mépris de la vie, [leur] inconscience du sang des autres, [leur] manque de compassion face à des *horreurs* réelles. »

- La filiation est connue, trop connue. Dans ses *Considérations sur la France*, Joseph de Maistre décrit la Révolution comme un « monstre de puissance, ivre de sang et de succès, phénomène épouvantable qu'on avait jamais vu, et que sans doute on ne reverra jamais... »

- L'instituteur ne peut pas ignorer que la Bastille est chargée de toute l'histoire de l'absolutisme depuis la régence de Richelieu. Parmi des milliers de faits, il pouvait choisir... Conjoncturellement, il ne peut pas ne pas savoir qu'alors des troupes étrangères sont aux portes de Paris et menacent le peuple de Paris. Il ne peut pas ne pas savoir que le 14 juillet à 13 heures 30, après échec de deux tentatives de négociation, ce sont les défenseurs de la Bastille qui ont ouvert le feu les premiers sur les manifestants...

Toutes les guerres sont horribles et emportent leurs cortèges de morts. Les tremblements de terre, les épidémies, les famines, les avalanches... sont horribles. Etc. Les jeunes élèves sortent-ils plus instruits d'un cours d'histoire lorsque le maître ne retient d'un événement que le sang et les horreurs ? Mais l'instituteur persiste : « Je ne juge pas, je raconte. »

⁸ Lettre du Roi pour la convocation des états généraux à Versailles le 27 avril 1789, préambule des 51 articles du *Règlement général du 24 janvier 1789*.

⁹ Il est évident que l'on doit ici écrire *révolution* et non *Révolution*. Or, l'auteur semble très attaché à l'orthographe... Dans *Bonheur d'école*, on peut lire (Chapitre « Note ») : « Monsieur, si on ne met pas de majuscule, ça enlève un point ? [...] Cette fois-ci, elle répond aux interrogations d'un contrôle d'histoire et doit écrire Versailles, Colbert, Turgot, Necker. Elle a appris, elle sait qu'ils ont des majuscules, et pourtant elle me demande s'il faut les écrire. Elle sait bien [...] que les noms propres ont toujours des majuscules. » Il ajoute : « Si je n'enlève pas de point à chaque majuscule oubliée, à chaque nom propre mal orthographié, je ne fais pas mon travail. »...

¹⁰ Page 105.

C) De la prise de la Bastille, on passe au **procès du roi** et à son exécution. Les élèves ont « applaudi l'annonce de la *mort* du roi. » L'instituteur se fâche : « Ce qui tout de même, me fâche. 'On n'applaudit pas la mort d'un *homme*.' Si on applaudit, par jeu morbide, la mort d'un *homme*, la question de sa culpabilité devient secondaire. [...] C'est un lynchage. »

-Même retranché derrière cet écran d'humanisme mondain, l'instituteur ne peut pas cacher qu'il commet un sérieux anachronisme. La question posée à l'époque n'est pas celle de la peine de mort, celle de la condamnation à mort d'un homme, mais celle du *régicide*. Il ne s'agit pas de se prononcer pour ou contre la peine de mort, -nous ne sommes pas en France de la fin du XXe siècle !-, mais sur le destin du régime monarchique dont le roi est le symbole. Faire l'impasse sur cette question historique est le point de départ obligé d'une série de contresens. Comment peut-il être possible, à partir de telles prémisses, avec profit intellectuel pour les élèves, d'opposer deux régimes politiques -monarchie/république ? Deux régimes d'existence -sujet/citoyen ? Deux régimes juridiques -droit divin/droit constitutionnel ? Souveraineté divine/souveraineté populaire ?

-Quelque part¹¹ l'auteur écrit : « Un peu avant Noël [...] je fais lire Cosette, Montfermeil, les Thénardier... » On a envie de lui poser la question : « A quoi bon ? » Dans *Quatre-vingt-treize*, deuxième partie, livre troisième, chapitre 1, La Convention, on trouve une leçon de vocabulaire que l'auteur aurait pu retenir : « Le 21 janvier [...] *la tête de la monarchie* tombait sur la place de la Révolution... »

D) Cela n'empêche. Il tire une première conclusion de ce cours modèle : « Comme je crois devoir le faire, je leur ai chaque fois donné les **faits** [Les élèves] peuvent asseoir leur réflexion sur des *faits* connus, c'est-à-dire appris, qui leur sont comme un cadre intellectuel... » De tels compliments à soi-même adressés ne sont-ils pas un peu exagérés ? Une série d'anachronismes et de contresens constituent-ils un « cadre intellectuel » sérieux pour la « réflexion » ? S'étant risqué, à présenter une leçon d'histoire, il aurait éventuellement pu faire part au lecteur de la difficulté de l'établissement des faits en histoire. Certes, les faits sont les faits. Mais quels faits retenir parmi l'infinité des choses observables ? Les plus importants ! Mais « l'importance est à notre discrétion comme l'est la valeur des témoignages. », disait Paul Valéry. Comme le sens de cette réflexion nécessaire semble lui échapper, il aurait dû, *a fortiori* dans un essai, faire part des extraordinaires difficultés que peuvent rencontrer les auteurs de programmes scolaires à concevoir des programmes d'histoire, aux difficultés ou aux réticences que peuvent rencontrer les instituteurs lorsqu'ils ont en charge de les transmettre. Quelques autres questions théoriques et pratiques sont inévacuables. En quel sens peut-on dire que l'histoire, comme discipline, est une *science* ? Peut-on parler de causalité en histoire ? Si oui, en quel sens ? Comment un Etat pourrait-il assurer un enseignement de l'histoire dans l'école de l'Etat sans qu'il cherche à y faire prévaloir son intérêt propre ? Etc.

¹¹ Page 283.

E) Ce même chapitre se conclut par d'étranges propositions. Marc Le Bris est un instituteur scrupuleux. Dans une langue écrite très... personnelle, il rend compte d'une difficulté à laquelle l'enseignant est toujours confronté, ce qu'il appelle la **neutralité**. « Cette *neutralité* que je cherche en classe est bien plus délicate, bien plus précieuse que l'opinion de tel ou tel. Cette *neutralité* s'appelle la **laïcité**. »¹² L'enseignement de l'histoire est pourtant, par excellence, la matière où la neutralité est impossible. Parfois, il pousse cette louable intention de refus de prise de parti jusqu'à la caricature. Par exemple, à propos de l'enseignement musical, il écrit : « Je ne devrais jamais orienter [les élèves] vers l'opéra plutôt que le vers *rock-and-roll*. Il y aurait là une influence consécutive à mes goûts, mes opinions... »¹³

- Nouveau contresens. L'auteur semble confondre -manque de vocabulaire ?- *neutralité* et *objectivité*. La première n'est *ni* chair *ni* poisson ; la seconde est chair *ou* poisson. Se refusant à prendre parti, la neutralité est toujours rattrapée par ses démons. Aux temps des guerres, au nom de la préservation de la vie et des souffrances, les pacifistes en viennent toujours à souhaiter la victoire de l'ennemi...

- Nouveau contresens. Quant au principe de *laïcité*, fondateur de l'école de la République, il n'a pas grand-chose à voir avec la *neutralité*. En matière scolaire, la neutralité religieuse n'a rien de neutre. Elle indique simplement, et ceci est énorme, qu'en cette matière et dans sa sphère, l'Etat donne son congé au prosélytisme religieux ; la religion devient affaire privée. Pourquoi ? Parce que l'Etat entend diffuser dans l'école sa propre religion, celle de l'Etat. Menée au nom de la raison et de la philosophie des lumières, l'indifférence religieuse de l'Etat en matière religieuse n'est que l'affirmation de la raison de l'Etat.

- Comme Joseph de Maistre, Marc Le Bris fait partie de ceux qui « ne veulent pas la contre-révolution, mais le contraire de la révolution ». A propos des révolutionnaires, il écrit : « Plus on examine les personnages apparemment les plus actifs de la révolution, et plus on trouve quelque chose de passif et de mécanique. »

- Victor Hugo eut d'autres mots : « La grandeur de la Convention fut de chercher la quantité de réel qui est dans ce que les hommes appellent impossible. » A propos des révolutionnaires, il écrit : « ... tous allaient au même but, le progrès. »

Résumé. L'essentiel de ce cours tient en ceci : « La Révolution française est un grand malheur qui s'est abattu sur la France. Elle est un accident de l'histoire. Elle est un phénomène inouï, sans cause et sans raison. Non seulement elle est une erreur, mais une suite d'horreurs. Elle a gravement perturbé le fonctionnement ordinaire des institutions

¹² Page 108.

¹³ Page 223.

démocratiques de la monarchie absolue. Politiquement, elle est une aberration ; moralement, elle est absolument condamnable.

Vocabulaire à retenir :

Dégénérescence (Verbe dégénérer, 1^{er} groupe. Voir *art dégénéré*.) Fastidieux (Adjectif ; ne pas confondre avec *faite*) Neutralité (Substantif ; ne pas confondre avec *neutraliser*. Ex. Jules Michelet « La cour voulait [...] *neutraliser* Mirabeau. ») Opinion (Ne prend pas de «g» ; ne pas confondre avec *oignon*) Laïcité (écrire «ï» tréma. Cela «n'importe plus».) Souverain (seul le roi est souverain dans son pays) Citoyen (Employez de préférence le mot *sujet*, plus *neutre* !)

Gilbert MOLINIER

Paris, le 20 avril 2009.

P.S. : Question de sémantique. Le lecteur de *Bonheur d'école* trouvera l'explication de l'usage de «*grande*» dans le chapitre «Langage». A la page 43, on peut lire que la maîtresse «a veillé à l'utilisation de l'adjectif 'longue' au lieu de 'grande' qui est moins précis et moins adapté au nom 'liste'. L'usage veut que, dans le monde entier, pour lui rendre hommage, on désigne la Révolution française comme la *grande* Révolution. Le cas échéant, dans la deuxième édition de son ouvrage nous conseillons à Marc Le Bris d'introduire une correction nécessaire à l'intelligence de l'ensemble et d'intituler son cours «La *longue* Révolution», expression *plus précise, mieux adaptée* au contenu de la leçon.