

BONHEUR D'ECOLE

Marc Le BRIS

II / LA LEÇON DE PSYCHOLOGIE

« Le domaine que [la psychologie] a conquis est de plus en plus large, mais il est à peine défriché. »¹

Jean Piaget

La psychologie est une discipline au statut scientifique très problématique. Depuis ses commencements, elle se trouve dans une grave crise de croissance. En son sein, d'âpres et interminables discussions tournent autour de trois questions principales. Quel est son objet ? Quel est le statut de ses concepts de base ? Quelle idée se fait-elle de l'homme ? Scientifiquement, elle se trouve dans un état de délitement tel, qu'un homme comme Jacques Lacan s'autorisât d'un jugement sans appel « considér[ant] son sort comme scellé sans rémission »².

Or, on la retrouve partout. Par exemple, en à peine un demi-siècle, elle s'est assurée de solides et dominantes positions institutionnelles et idéologiques au sein des rouages du grand ministère de l'éducation nationale. Cela est indiscutable. Comme la maîtresse du logis elle y occupe une position impériale, sans partage. Notons qu'il serait plus juste de parler des psychologies. On la retrouve dans tous les secteurs : orientation -scolaire et professionnelle- ; procédures de contrôle scolaire -évaluation des performances- ; procédures de contrôle sanitaire (santé mentale et comportementale) ; procédures de gestion managériale ; psychologues didacticiens régnant sur la conception des programmes ; etc. Tout cela est coiffé sous la haute autorité d'une psychologie misérable, mondialement dominante, le *behaviorisme*.

Elle a su imposer son style et ses méthodes, ses modes de pensée, une certaine conception de l'enfant, de son intelligence, de son affectivité... Depuis longtemps, elle n'y intervient plus directement, es qualité. Pour le plus grand malheur des élèves, elle a délégué son fourbi conceptuel aux parents comme aux professeurs. Dans l'école, le professeur a peu à peu renoncé à y parler de sa matière, empruntant ses termes à sa matière d'enseignement, ses jugements à son bon sens ; il a troqué la pertinence de sa discipline contre la compétence de l'éloquence psychologique. Dans l'école, on parle une langue creuse et pourtant menaçante, celle de la psychologie.

¹ J. Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, PUF, 1965, page 254.

² J. Lacan, *Ecrits*, Seuil, 1966.

Le professeur est devenu la bonne du logis. Les choses sont allées si loin que le langage professionnel des professeurs est le même -abâtardi- que celui des psychologues. Aujourd'hui, et c'est un euphémisme, non seulement chaque enseignant peut se prévaloir d'être 'psychologue', mais il est fermement convié à l'être par la hiérarchie du ministère de l'éducation nationale. Il a obligation professionnelle de déceler les *aptitudes* des élèves (élèves doués, -en maths, en français, en langues, etc.- ; intelligents, en difficulté, grande difficulté ; ceux à l'intelligence abstraite, concrète ; les créatifs, conceptuels...) mais aussi celle de contrôler prioritairement les *comportements* (agités, perturbateurs, discordants, déviants...), on lui demande de prévenir les *conduites* à risques (alcoolisme, tabagisme, toxicomanies...) Et comme si trop n'était jamais trop, on va même lui demander d'alerter les services médicaux ou antennes psychologiques *avant* d'éventuels suicides ! Si bien que chaque établissement scolaire est devenu un *panopticon* aux cent yeux.

Vers une nouvelle psychologie ?

Bonheur d'école part du fait accompli. Pourquoi l'auteur considère-t-il que la psychologie a sa place dans l'école, on ne le sait pas. La psychologie de l'enfant est toujours³ pensée comme une psychologie du *développement*. Elle présuppose que, d'une façon ou d'une autre, toutes les qualités de l'adulte sont déjà en puissance chez le petit enfant. Tous les pseudos concepts qu'elle manie avec grande difficulté l'attestent : capacités, aptitudes, compétences, facultés, dons, penchants, désirs, sentiments, expressions... Or, dans son principe, tout système d'instruction présuppose que le véritable et le seul *point de départ* de l'instruction est l'humanité développée. En acceptant sans la discuter, la présence massive de la psychologie dans l'école, l'auteur conforte son droit d'entrée.

Il entre en terre de psychologie à son propre compte et, là aussi, à ses risques et périls.

Le lecteur pourra d'abord s'étonner de lire de telles propositions qui ne laissent que peu de doutes sur les connaissances étendues de l'auteur en matière de psychologie de l'enfant. Par exemple, on peut lire : « Les élèves modernes en restent à l'*intuition* du carré à encastrier des jeux de nouveau-nés. »⁴ Comme les nouveau-nés, les nourrissons ont d'autres préoccupations, plus pressantes ! A la naissance, le nouveau-né n'a à faire qu'à deux formes, la poire ou la pomme, dont il n'a, ni l'intuition ni l'idée. Plus encore, il ne s'intéresse nullement à ces *formes*, mais seulement à leur *fond*⁵, leur contenu. Goulafre sensuel, il n'a de bouche que pour le sein de sa mère. Ce n'est que beaucoup plus tard, après que tant de lait ait coulé dans sa bouche, que l'*idée parfaite* du carré, de l'ovale ou de la sphère le séduiront.

En matière de psychologie de l'enfant, Marc Le Bris se présente comme un novateur rompant les amarres avec toutes les écoles. Il s'en explique simplement. Même s'il concède que « nos

³ Il n'existe qu'une exception, l'école de Moscou de la psychologie soviétique, de Vygotski à Leontiev en passant par Luria, Rubinstein...

⁴ Page 137.

⁵ Page 310.

ancêtres nous ont tout de même légué de très beaux et très grands principes »⁶, même s'il affirme que «La culture classique doit être transmise, ne serait-ce que pour pouvoir être remise en question. »⁷, même s'il reconnaît qu'«il faut avoir tout appris pour inventer autre chose. »⁸, il prétend que «l'intelligence infantine n'a pas encore été décrite [et qu'il] n'accepte d'observations sur l'enfant que celles que [s]on expérience confirme... »⁹ Il peut ainsi se réjouir des résultats obtenus : «Plus je connais et comprends la réalité du fonctionnement intellectuel infantin, mieux je fais mon travail. »¹⁰

Même si en matière de psychologie, il ne se reconnaît aucune paternité, il concède qu'il y a deux «psychologues sérieux (Wallon et dans une moindre mesure Piaget) »¹¹ Le premier eut le mérite d'«avoir commencé à débroussailler le chemin »¹². Le second, « lorsqu'il ne parle que de psychologie, décrit assez finement une évolution de l'intelligence infantine par paliers qu'il appelle des stades. »¹³ Il ajoute aussitôt : «Piaget en psychologie [a] provoqué quelques catastrophes. (sic !) »¹⁴

Ici, l'auteur doit être mis en garde ; il aurait dû être mis en garde. Qui ne reconnaît pas ses dettes, fussent-elles intellectuelles, devra les rembourser, intérêts inclus. On a le droit d'être ignorant ; plutôt que de se placer du côté de la docte ignorance, Marc Le Bris choisit d'être ignorant de son ignorance.

Il est inutile de recenser tous les contresens que l'auteur accumule page après page ; lorsqu'il ne se trompe pas sur le sens lexical des mots, il confond sans cesse mot et concept. Par exemple, il écrit que, chez Piaget, «un stade ne peut être atteint sans que le stade précédent ait été vécu et franchi (sic !). Donc une *progression* est nécessaire. »¹⁵ Autant dire que le sommet d'une montagne n'est atteint que lorsqu'il est franchi ! Remise sur ses pieds, l'idée de *progression* assurant le *passage* d'un stade au suivant est une erreur complète. Dans la psychologie génétique de Jean Piaget, le passage d'un stade au suivant -il serait plus juste de parler de *saut*- n'est pensable qu'à partir de la compréhension des *propriétés* intrinsèques des structures, celles-ci sont « *toujours et simultanément structurantes et structurées* ». Etc.

Sa conception de l'enfant comporte deux volets ; le premier, neurophysiologique ; le second, psychologique. A son tour, ce dernier est divisé en deux chapitres, une psychologie de l'intelligence, une psychologie des émotions. Les deux premiers volets s'articulent en une psychopédagogie et une théorie de l'apprentissage.

⁶ Page 320.

⁷ Page 225.

⁸ Page 48.

⁹ Page 333.

¹⁰ Page 37.

¹¹ Page 260.

¹² Page 333.

¹³ Page 37.

¹⁴ Page 146.

¹⁵ Page 146.

Une neurophysiologie de bazar

Question préalable. On ne voit pas en quoi un instituteur, es qualité, pourrait s'exprimer en matière de neurophysiologie. Seules des connaissances réelles en la matière pourraient l'y autoriser. En outre, même s'il disposait de telles connaissances, resterait posée la question du droit d'entrée de la neurophysiologie dans l'école. L'idée très répandue aujourd'hui que la neurophysiologie aurait droit d'incursion dans l'instruction scolaire est tout à fait étrange et mériterait d'être interrogée¹⁶. L'auteur évacue d'emblée ces deux lourdes questions en s'appuyant sur une idée enfantine.

A défaut des connaissances les plus élémentaires sur le cerveau, il imagine que celui-ci fonctionne comme un muscle ou un estomac -il va même jusqu'à évoquer «les papilles (sic !) du cerveau»¹⁷. L'enfant arriverait donc avec un petit cerveau en classe ; avec une «cervelle de moineau»¹⁸, « une jolie cervelle de moineau »¹⁹, et le maître devrait traiter directement avec « les petits cerveaux [des] élèves »²⁰. Il croit que, comme un classeur, celui-ci augmenterait de volume et de densité à mesure que l'instituteur lui fournirait de la nourriture : « Il est rigoureusement nécessaire de commencer le travail de lecture par l'écriture des lettres une à une [...] selon des règles précises et impératives [...] qui font progresser l'organisation en parallèle des connaissances dans le cerveau (sic !)... »²¹

S'il est vrai que l'encéphale du nouveau-né est de petite taille et ne représente en volume qu'environ 25 % de celui de l'adulte, sa masse double pendant la première année de sa vie. Mais, à l'âge de 4 ans, le cerveau atteint 85 % de son poids adulte. Sa croissance, alors ralentie, dure jusque vers l'âge de 7 ans. Donc, lorsqu'un jeune enfant arrive en classe de cours élémentaire, la croissance encéphalique est complètement achevée et même l'instituteur le plus zélé n'y peut rien changer.

Ensuite, il s'intéresse à la physiologie du cerveau en développant deux opinions aussi farfelues qu'incompatibles ; d'abord, il présente une version édulcorée de l'*innéisme* des idées selon laquelle l'âme contient des idées en deçà de toute expérience puis celle, atrophiée, de l'*empirisme classique* selon laquelle toutes nos idées viennent et ne viennent que de l'expérience.

Insensible à toute incohérence, absolument réfractaire à tout devoir de cohérence, il affirme « Je ne souscris pas à [l'] innéisme mal analysé. »²², puis il développe une conception très personnelle de l'innéisme : « les jeunes enfants ont au début une *petite* idée de tout (sic !).

¹⁶ Voir par exemple, S. Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile-Jacob, 2007, 478 pages.

¹⁷ Page 196.

¹⁸ Page 242. Voir aussi page 279.

¹⁹ Page 279.

²⁰ Page 163.

²¹ Page 336.

²² Page 264.

Depuis leur naissance, ils savent beaucoup de choses²³, ils ont tout regardé (sic !), senti, et tout classé. Mais chaque chose ainsi vue n'est connue que de façon simple, élémentaire et quelquefois grossière : des connaissances enfantines. La progression de la connaissance générale des enfants jeunes se fait par l'épaississement (sic !) concomitant de chaque élément de connaissance, par la précision et la complexification de chaque objet simple connu au départ.²⁴ Ils « savent beaucoup de choses » dès leur naissance, mais « avant l'étude réelle, ils ne savent absolument pas de quoi il s'agit. [...] Ils découvrent tout. Vraiment tout, l'objet étudié et la structure même de l'étude. (sic !) »²⁵ Si bien que le jardinier se propose de « semer l'idée de démonstration dans les jeunes cervelles... »²⁶ Impavide, cela ne l'empêche pas d'ajouter : « [P]our 'voir que...', il faut avoir appris à regarder, à observer... »²⁷

D'un autre côté, et avec la même certitude, il soutient que les cerveaux « sont des disques de cire où la maternelle creuse un premier sillon, légère rayure (sic !) sur la surface. L'année suivante y repasse, le rayant (sic !) vraiment... puis l'année suivante creuse un peu plus le sillon, plus profond, plus précis, plus exact, plus complet. Et ainsi de suite [...] La connaissance générale, le sens profond et large n'est que la somme tardive, obtenue par tous les frottements latéraux des réseaux (sic !) qui se recouvrent finalement. »²⁸

Puis, il développe une théorie de l'*engramme* : « La cire, sur l'ardoise de la journée, est vierge, elle est dans le meilleur état possible pour ce qui va y être tracé laisse une empreinte durable. Le petit matin d'une classe [...] est le moment le plus efficace pour *ancrer* définitivement dans les *mémoires* un nouvel objet d'étude. »²⁹ Ce thème est récurrent : les élèves « *engrangent* les informations comme elles leurs arrivent. »³⁰ ; les leçons de géométrie doivent atteindre à ce que « la circonférence du cercle [soit] assez bien *gravée* dans les mémoires »³¹ ; « le vocabulaire est l'élément primordial du système de *stockage* »³² Etc. Rappelons à l'auteur que même les ordinateurs fonctionnent d'une façon plus élaborée que cette machine aux contours aussi invraisemblables et extravagants que le chapeau de Charles Bovary ; même les termes *stocker*, *graver*, etc. ne sont que des métaphores.

Intéressante au plus haut point est la conception que l'instituteur développe de la lecture. Les élèves apprennent à lire « pour que la lecture devienne un *réflexe* (sic !), pour que les '*sons*' leur soient *gravés* au cerveau, à la *moelle épinière* (sic !) si possible. »³³ Du double aspect du mot, *son* et *sens*, il ne retient que le premier. Or, si les questions du *signe* et de la *signification* disparaissent, la langue n'est plus un *système de signes*, mais un simple *code de signaux*. On

²³ Si l'auteur avait eu quelques doutes sur cette question, il aurait pu consulter celui qui a « débroussaillé » le terrain : « Ce qui se constate dans l'activité du nourrisson ce sont exclusivement des mouvements. Ils précèdent de toute évidence les premières manifestations intellectuelles ou même intentionnelles. » (Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, première partie, chapitre I.)

²⁴ Page 163.

²⁵ Page 119.

²⁶ Page 242.

²⁷ Page 119.

²⁸ Page 164.

²⁹ Pages 196-197.

³⁰ Page 334.

³¹ Page 244.

³² Page 334.

³³ Page 88.

ne s'étonnera donc pas que la lecture soit alors réduite à un ensemble de *réflexes*, soit des réponses musculaires stéréotypées, des réactions motrices *involontaires*, non conscientes, impliquant d'abord l'activité médullaire.

En elles-mêmes, ces théories n'ont absolument aucune pertinence, mais elles laissent deviner les conceptions pédagogiques de l'auteur. On entrevoit d'abord une insurmontable difficulté pédagogique. D'un côté, l'auteur affirme que -à la naissance- « chaque chose ainsi vue n'est connue que de façon *simple* » et que le travail de l'instituteur consiste à introduire le jeune élève dans la « *complexité* » ; et, d'un autre côté, il affirme que « plus une notion est *simple*, pure, plus elle est difficile à comprendre. »³⁴ Que doit-on conclure ? Que le métier d'enseignant consiste à embrouiller le cerveau des élèves ? Si, dès leur naissance, les enfants *savent* tout de façon *simple* et *pure*, quelle est donc la fonction de l'enseignement ? Que viennent donc faire les élèves en classe ? Quelle est la fonction réelle du maître ?

La deuxième difficulté ne le cède en rien en importance à la première. Si l'activité du maître ne consiste qu'à « *ancrer* » des choses dans le cerveau de l'élève, si l'*activité* de l'élève se borne à une pure réception passive des choses qu'on lui apprend, alors la totalité de celle-ci ne consiste qu'en un apprentissage réduit à une série d'exercices mécaniques équivalents à un simple *dressage*. Il fonctionne comme une machine simple. Dès lors, c'est tout l'apport positif des théories psychologiques de Piaget qui disparaît, notamment le rôle central qu'il dévolue à l'*activité du sujet*³⁵. Même le mouvement incessant entre *accommodation et assimilation* est bien plus prometteur, bien plus riche, parce que dynamique, que cette soupe *behavioriste*.

Lorsque Jean Piaget réfléchit à ce moment de l'activité du sujet, il écrit que celui-ci « n'est pas le simple théâtre sur les scènes duquel se jouent des pièces indépendantes de lui et réglées d'avance par des lois d'une équilibration physique automatique : *il est l'acteur* et souvent *même l'auteur* de ces structurations... »³⁶

Evacuant d'un revers de main la psychologie génétique de Jean Piaget, en ayant pris soin de s'épargner tout travail critique, Marc Le Bris s'installe sur le terrain d'une psychologie bien inférieure quant à sa valeur heuristique, la *psychologie comportementale* dans sa version la plus frustrante, celle de Skinner (Nous verrons que son modèle pédagogique s'origine dans le conditionnement psychologique nommé *renforcement*). Son idéal pédagogique est la *Skinner box*. Les bribes de théories psychologiques qu'il présente ne s'entendent nullement sur une théorie pédagogique mais sur une théorie de l'apprentissage³⁷. Elles valent et ne valent que pour le *dressage* des animaux mais ne conviennent nullement à l'*éducation* des hommes.

³⁴ Page 309.

³⁵ Nous n'ignorons pas que le *sujet* auquel Piaget se réfère n'est pas un *sujet concret*, mais un « sujet épistémique ». Une discussion sur ce point n'a pas sa place ici.

³⁶ J. Piaget, *Le structuralisme*, PUF, Que sais-je ?, 1968, page 51.

³⁷ Dans l'immense littérature consacrée au sujet, on peut se reporter au classique *Traité de psychologie expérimentale, L'apprentissage*, PUF.

Quel est le statut de l'*activité intellectuelle* des jeunes élèves ? Le maître répond : « Voyez comment je ne les laisse pas construire³⁸ leur savoir : j'installe le mien dans leur tête... »³⁹ Pauvres élèves !

Réminiscence. « Sur ce, Agathon [dit] : 'Ici Socrate, installe-toi près de moi, afin que, à ton contact, je me régale, moi aussi, de la trouvaille de sagesse qui s'est offerte à toi sous le porche des voisins ! [...] Quelle bonne affaire ce serait, Agathon [...] si la sagesse était chose de telle sorte que celui de nous qui est plus plein elle coulât dans celui qui est plus vide, à condition que nous soyons en contact l'un avec l'autre : comme l'eau que contiennent les coupes coule, par le moyen du brin de laine, de celle qui est plus pleine dans celle qui est plus vide. »⁴⁰

La cybernétique piagétienne ou la cage de Skinner ?

Sur la psychologie de Piaget, les contresens sont nombreux. Evidemment, elle se prête à la critique. Mais encore faut-il le lire ou l'avoir lu ! Il essaie de comprendre la naissance et le développement de la psychologie de l'enfant à partir d'un *modèle*. Formé très tôt à la biologie, il a rapidement rencontré les travaux de Norbert Wiener sur la cybernétique pour lesquels il s'est enthousiasmé. Quel est le modèle de la psychologie de Jean Piaget ? Il en donne lui-même la clef de compréhension : « Il est donc évident que, s'il faut faire appel aux *activités du sujet* pour rendre compte des constructions précédentes [les stades de l'intelligence], il s'agit d'un *sujet épistémique*, c'est-à-dire de *mécanismes communs* à tous les sujets individuels de même niveau, autrement dit encore du *sujet 'quelconque'*. Si quelconque même que l'un des moyens les plus instructifs pour en analyser les actions est de construire, en équations ou en machines, des modèles d'*'intelligence artificielle'* et d'en fournir une *théorie cybernétique...* »⁴¹ L'idéal intellectuel de Piaget porte donc sur la compréhension générale et abstraite du fonctionnement et du développement de l'intelligence de l'enfant comme sujet quelconque et *non sur la compréhension des enfants réels*. Dans son intention première, la psychologie de Piaget n'est pas une pédagogie et ne peut pas se développer en pédagogie. A maints égards, elle est le contraire de toute pédagogie. Cela dit, pour peu de passer au crible de la critique, de nombreux concepts piagétiens sont utilisables avec profit, notamment ceux d'activité, de sujet, de système de transformations, d'assimilation, etc. On ne peut pas sérieusement condamner un chercheur pour ses recherches ! Toute la difficulté commence lorsqu'on s'avise, sans aucune précaution méthodologique, de transporter le laboratoire dans la classe, ce dont Piaget n'est pas le principal responsable.

Quel est le modèle de la psychologie comportementale ? Aussi bien chez Watson que chez

³⁸ Bien plus riche est la psychologie de Piaget. On peut lire : « Le sujet n'est pas le simple théâtre sur les scènes duquel se jouent des pièces indépendantes de lui et réglées d'avance [...], il est l'acteur et souvent même l'auteur de ces structurations... » (*Le structuralisme*, ouvr. cit., page 51.)

³⁹ Page 177.

⁴⁰ Platon, *Le Banquet*, 175c-d. Edition La Pléiade, traduction de Léon Robin.

⁴¹ J. Piaget, *Le structuralisme*, PUF, Que sais-je ?, 1968, page 58.

Skinner, on considère que le psychisme n'est pas observable directement. S'il existe⁴², on ne peut en constater que les manifestations visibles, désormais rangées sous le terme de *comportements* -même le langage est traité comme un comportement ! Chaque comportement est considéré comme une réponse à l'environnement. Seuls ceux-ci sont objectivables et mesurables. La psychologie devient alors l'étude du *comportement* observable des individus dans leur interaction avec le milieu environnant. Tout comportement est réponse à un *stimulus* externe ou interne (S? R). Le modèle de tout apprentissage est le *conditionnement*. Par l'usage de procédés simples, on renforce une *réaction* à certains stimuli en présentant ceux-ci de façon répétée. Chez Skinner, le sujet est *gratifié* positivement lorsqu'il accomplit une tâche correctement -*renforcement positif*- ; il est *puni* lorsqu'il échoue - *renforcement négatif*. Toute la difficulté tient ici en ceci que le *behaviorisme* pense ainsi avoir saisi les hommes tels qu'ils sont en réalité. Il ne fait que développer une psychologie animalière. L'homme du comportementalisme est un homme sans psychisme, un homme sans histoire.

Le lecteur de *Bonheur d'école* aura compris pourquoi les notes jouent un rôle capital dans la pédagogie de Marc Le Bris ; elles valent comme renforcement positif ou négatif. C'est pourquoi il traite la question de la *compréhension* et du *sens* avec mépris... pour les élèves.

Psychologie cognitive

Marc Le Bris rappelle que « L'intelligence d'un enfant n'est pas du tout semblable à l'intelligence d'un adulte. »⁴³ C'est le point de départ et le point commun de toutes les psychologies de l'intelligence depuis... Rousseau.

Cependant, il croit inventer une nouvelle psychologie cognitive. Celle-ci tient en une unique proposition : l'intelligence de l'enfant comprend deux *stades* (in)distincts ; d'abord celui dit de la *paire dichotomique*, puis celui de la *paire dichotomique nuancée*. Cette conception de l'évolution de l'intelligence par *stade* est-elle redevable à Piaget ? Wallon ? Freud ? On ne le saura pas.

-Le premier stade est « natif, quasi animal »⁴⁴. Ses nombreuses et longues observations de l'enfant ont conduit le psychologue à remarquer qu'« avant neuf ans, les choses vont par deux, qui s'opposent ou se complètent. Il s'agit véritablement d'un élément incontournable de la construction de l'intelligence enfantine. Ces paires dichotomiques (sic !) du début de la construction de l'intelligence persistent longtemps si l'école n'intervient pas. »⁴⁵ Ceci est vrai pour les questions purement intellectuelles -« appariement et opposition »⁴⁶ dominant la pensée de l'enfant. Mais cela est vrai aussi pour les questions morales, le « bien et mal [...] et sa traduction immature : les gentils et les méchants. »⁴⁷ Ce fonctionnement est « typique de la

⁴² Par exemple, dans le classique *Vocabulaire de la psychologie* d'Henri Piéron, PUF, 1951, il n'y a pas d'entrée au mot *conscience* ; elle n'est pas un objet de la psychologie.

⁴³ Page 325.

⁴⁴ Page 334.

⁴⁵ Pages 34-35.

⁴⁶ Page 334.

⁴⁷ Page 334.

dichotomie fondamentale chez les enfants. [...] Aucune pensée construite ni conduite dans tout cela. »⁴⁸

-Le second stade est celui de la *dichotomie nuancée*. Les oppositions comme «le papa et la maman, le jour et la nuit, le soleil et la lune, le blanc et le noir, l'addition et la soustraction, le bien et le mal, les riches et les pauvres»⁴⁹ sont des «oppositions binaires simplistes qui ne soupçonnent (sic !) pas la *nuance*. »⁵⁰

Le premier stade est préscolaire ; le second, introduit dans l'école par le maître. L'auteur écrit : « On peut supposer que le professeur a comme but de faire avancer les élèves vers une pensée plus construite, qui reviendrait à *casser* cette représentation binaire. »⁵¹ Extraordinaire proposition !

Quelques remarques et questions en vrac.

*Questions de vocabulaire. Les *dichotomies* ne sont-elles pas des *paires* ?

*Si le but du professeur est de *casser* cette représentation binaire, comment se fait-il qu'elle subsiste après avoir été *cassée* ?

*Comment *casser* ce mode de pensée binaire ? L'instituteur répond qu'il « faut ne proposer que des chemins tracés, très nets pour que les enfants les voient, et *seulement deux*, pour qu'ils empruntent *celui-ci ou celui-là*... »⁵²

*Si la *paire dichotomique* est *cassée*, le maître obtiendra-t-il une *paire trichotomique* ? Une *triade dichotomique* ? Une *triade trichotomique* ?

*Même si on introduit de la *nuance* dans un raisonnement, le raisonnement disparaît-il ?

*Si le professeur ne peut jamais *casser* l'incassable, est-il condamné à être toujours en échec ? Les élèves sont-ils alors condamnés à croupir dans « leur niaise ignorance »⁵³ ?

*Comment introduire de la *nuance* entre « le soleil et la lune » ? Entre « les riches et les pauvres » ? L'augmentation des salaires a-t-elle une seule fois *cassé* cette dichotomie ? L'a-t-elle-même *nuancée* ?

*Si aujourd'hui, par les effets conjugués des miracles de la chirurgie et du droit, un père peut devenir mère ; une mère, un père, etc. l'opposition binaire papa/maman en est-elle *cassée* ? Le droit romain qui définit chaque enfant comme *filis de l'un et de l'autre sexe* en serait-il aboli ? Si oui, en quoi cela constitue-t-il une *nuance* ?

*A propos du vrai et du faux, l'auteur écrit, jugement sans *nuance*, « Allons donc, les erreurs

⁴⁸ Page 261.

⁴⁹ Page 35.

⁵⁰ Page 35.

⁵¹ Page 261.

⁵² Page 119.

⁵³ Page 144.

sont des erreurs. »⁵⁴ Reste-t-on donc englué dans la paire dichotomique vrai/faux ? Doit-on conclure que Marc Le Bris a une pensée *immature* ? Qu'il est incapable de présenter une *pensée construite* ? Et s'il en est incapable, comment pourrait-il l'enseigner ?

*Tout le droit ne repose-t-il pas sur les oppositions binaires juste/injuste, légal/illégal, légitime/illégitime ? Qu'en resterait-il si les législateurs, les juges... *cassaient* ces oppositions simples ?

*Toute la morale ne repose-t-elle pas sur l'opposition binaire bien/mal ? Que resterait-il de la morale si on *cassait* cette opposition ?

*La logique binaire n'est-elle pas au fondement de la culture européenne depuis Aristote ? La culture occidentale ne reste-t-elle pas héritière du miracle grec ? Devons-nous casser la logique binaire ? En quoi pourrait-elle être jugée *immature, mal construite, mal pensée* ?

*A propos d'Aristote... *La Métaphysique* est introduite par ces mots : « L'homme a naturellement la passion de connaître. »⁵⁵ Les observations de l'auteur l'amènent à la même conclusion : « Les petits ont un besoin physique de développement intellectuel. »⁵⁶ Mais c'est aussitôt pour ajouter : « Ils n'essaient pas vraiment de comprendre la nature, ils veulent qu'on leur dise quoi faire, et quand ils ont fait, qu'on leur dise si c'est bien ou mal. »⁵⁷ C'est à n'y plus rien comprendre !

*Sur un point, l'auteur a raison, lorsqu'il écrit que « Les enfants réels ne sont jamais où les théoriciens adultes les attendent. Ils dérangent toujours qui ne les comprend pas. »⁵⁸

Psychologie des émotions

Laissons donc le cognitiviste à ses divagations ! Aurons-nous plus de chance du côté de la psychologie des émotions ? A cet égard, on peut distinguer deux groupes de remarques. Les premières, de facture psychologique et anthropologique, partiellement héritées de Jean-Jacques Rousseau⁵⁹ -bien que l'auteur affirme ne pas « souscri[re] pas à cette *inepte rousseauisme* »⁶⁰ - portent sur une sorte de *pulsion d'emprise*⁶¹ qui pousse l'enfant à agir. Les secondes, de facture psychologique et pédagogique, voire politique, précisent la conception de l'enseignement de l'auteur.

⁵⁴ Page 211.

⁵⁵ Aristote, *La Métaphysique*, 980a.

⁵⁶ Page 59.

⁵⁷ Page 83.

⁵⁸ Page 333.

⁵⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Livre premier.

⁶⁰ Page 265.

⁶¹ Ce terme est emprunté à Freud -*Bemächtigungstrieb*.

On apprend d'abord que «les enfants sont des personnes.»⁶², mais qu'ils sont avant tout des enfants : «L'enfant petit est un ancien bébé (sic !)...»⁶³ Nous devons cette idée à Rousseau : L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant.»⁶⁴

L'école prend le relais de la famille. Ici, l'amour domine ; là, bien qu'encore présent, celui-ci doit progressivement laisser la place aux choses sérieuses de l'étude. Mais, comme le dit justement Marc Le Bris, le jeune enfant n'entend pas se laisser faire : «Il essaie encore d'exprimer sa toute-puissance de bébé devant la maîtresse.»⁶⁵ Il refait toujours «une tentative d'affirmation de sa puissance d'enfant choyé»⁶⁶ Il « essaye toujours de tester [sa] toute-puissance de bébé à caprices »⁶⁷. Arrivé à l'école, le petit enfant «ne sait pas [encore] retenir ses pulsions élémentaires, ses tous petits désirs enfantins.»⁶⁸ Le maître doit être attentif car «les tout-petits [...] savent si bien déceler les faiblesses maternelles dont ils profitent sans vergogne.»⁶⁹ Nous devons aussi cette idée à Rousseau : «Les premiers pleurs des enfants sont des prières : si l'on n'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 domination.»⁷⁰

«Comme on ne lui a jamais dit 'non', il ne sait pas se retenir.»⁷¹ C'est à l'instituteur qu'il échoit de lui faire savoir qu'il n'est pas le maître car «ce n'est pas respecter un enfant que se mettre à genoux devant lui sans arrêt.»⁷² Nous devons aussi cette idée à Rousseau : «Il importe d'accoutumer [l'enfant] 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.»⁷³ Jusqu'ici, on peut suivre l'auteur sans réserve, il ne fait que reprendre les idées classiques de la philosophie de l'éducation depuis Platon jusqu'à Kant.

Maintenant, comment circonscrire ce désir de toute puissance qui empêche l'enfant de s'atteler au travail scolaire ? Lorsqu'il s'agit de proposer une solution pédagogique visant à contenir le flot de *caprices* de l'enfant, l'auteur écrit : «Il est fondamental, nécessaire, vital qu'un élève fasse ce que la maîtresse lui demande.»⁷⁴

On peut bien comprendre que, conjoncturellement, un maître d'école manifeste son autorité par une sévérité émanant de sa personne. Mais ériger une exception en règle, voire en principe éducatif est une autre affaire. En l'occurrence, le risque est grand que le maître n'entre -dans

⁶² Page 318.

⁶³ Page 333.

⁶⁴ *Emile*, Livre premier, par. 14.

⁶⁵ Page 97.

⁶⁶ Page 96.

⁶⁷ Page 99.

⁶⁸ Page 95.

⁶⁹ Page 31.

⁷⁰ *Emile*, Livre second, par. 150.

⁷¹ Page 96.

⁷² Page 96.

⁷³ *Emile*, Livre premier, par. 151.

⁷⁴ Page 97.

le meilleur des cas- dans le cercle infernal d'un rapport de forces épuisant où le danger pointe qu'il y perde la face. Jean-Jacques Rousseau nous en prévient : « Les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation ; mais ceux de force, de nécessité, [...] y doivent tenir une grande place. »⁷⁵ Et il ajoute, thème central, « En essayant de persuader vos élèves le devoir d'obéissance, vous joignez à cette prétendue persuasion la force et les menaces, ou, qui pis est, la flatterie et les promesses. Ainsi donc, amorcés par l'intérêt ou contraints par la force, ils font semblant d'être convaincus par la raison. [...] Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez même pas imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. [...] 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 ; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes... »⁷⁶

Une chose est d'être l'accompagnateur de la *nécessité*, autre chose est d'être l'auteur de l'*obligation*. Une chose est d'assumer activement son retrait, autre chose est d'endosser le commandement. Cette confusion majeure entre nécessité et obligation est à la base de la pédagogie de Marc Le Bris. Il est incapable de sortir d'une pensée binaire. Rousseau a su, et comment, penser l'instance tierce ; en matière politique, la souveraineté ; en matière éducative, la nécessité.

L'instituteur psychologue aux ordres

L'enfant est-il méchant ? A cette question, Marc Le Bris donne deux réponses... contradictoires.

La première plaide pour l'innocence de l'enfant. « Tino est un élève qui vient de faire une bêtise, *sans arrière-pensée*, certes, mais bêtise qu'il faut apprendre à ne pas reproduire. »⁷⁷ Il ajoute que « ce n'est pas une 'bêtise d'impulsion' (sic !), mais bien une tentative d'affirmation de sa puissance d'enfant choyé. »⁷⁸ Le psychologue interroge : « Tino fait tout de suite tout ce qui lui passe par la tête. Il n'y a pas de '*méchanceté*' ; d'ailleurs, qu'est-ce donc que la '*méchanceté*' ? »⁷⁹

La seconde, plus prosaïque, forme la trame de toutes les réflexions de l'auteur en matière pédagogique, plaide pour la culpabilité de l'enfant. L'enfant est toujours coupable, non pas parce qu'il a tué mais parce qu'il pourrait tuer. Il est d'abord un meurtrier en puissance, donc condamnable par avance ; il doit être traité comme tel. La réalité de l'enfant meurtrier en puissance justifie et fonde à elle seule toute l'entreprise scolaire.

Dans son chapitre « Allons z'enfants », l'instituteur fait part de son effroi devant la jubilation des élèves à l'évocation du sang versé lors de la prise de la Bastille, lors de l'exécution du

⁷⁵ *Emile*, Livre second, par. 51.

⁷⁶ *Ibid.*, par. 51, 58.

⁷⁷ Page 95.

⁷⁸ Page 96.

⁷⁹ Page 95.

roi... « Mes élèves ont presque l'âge des révolutionnaires. Ils ont en tout cas l'âge de se précipiter et de hurler en chœur. Des armes ? Aux Invalides, chez les armuriers. De la poudre... A la Bastille, la poudre est à la Bastille. Je sens qu'ils s'y précipitent aussi. [...] Je leur raconte pourtant l'horreur [...] Ils ont une *curiosité morbide* [...] C'est à qui se montrera le plus capable de supporter, en *riant ostensiblement*, la vue des pires horreurs [...] A ce jeu, ils ont applaudi l'annonce de la mort du roi. »⁸⁰

Ces tout jeunes enfants n'ont-ils pas déjà le visage hideux des sans-culottes ? Ne sont-ils pas, eux aussi, prêts à tuer ? L'auteur répond aussitôt : « Remplacez l'innocent monôme [...] avec de grands adolescents un peu plus âgés, en Alabama d'avant-guerre, ou dans la Chine de Mao en 1968... »⁸¹

Face à tous ces malheurs toujours possibles, l'instituteur psychologue définit sa place, celle du chien de garde. A l'école, on n'apprend pas pour savoir, on n'apprend pas pour être moins bête, on apprend seulement pour obéir et se soumettre aux ordres des puissants. L'enseignement de l'histoire, de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, etc. doit être entièrement au service du conservatisme social et politique. A sa façon habituelle, toujours simpliste, Marc Le Bris vend la mèche : « Le subjonctif⁸² permet les rêves et les espoirs. Alors, sans le subjonctif dans la tête, les jeunes gens désespérés ont très vite le couteau à la main. »⁸³

Sa fonction l'y oblige, le professeur est un fonctionnaire déferent, obéissant, ayant obligations face à sa hiérarchie. Il sera surveillant et gardien. Mais, cela ne l'empêche nullement de s'offrir en conseiller de sa hiérarchie.

Bonheur d'école est à l'école élémentaire ce que *L'école ou la guerre civile* de Philippe Meirieu est au collège ou ce que *La fabrique du crétin* de Jean-Paul Brighelli est au lycée... Ils jouent les mêmes cartes à la même table. Les fins les unissent, seuls les moyens les séparent. Pour sauver la démocratie, Philippe Meirieu prône l'*apprentissage de la démocratie* à l'école.⁸⁴ Pour éviter « l'*explosion sociale* ou la *dictature* »⁸⁵, Jean-Paul Brighelli assure que « le savoir, et la transmission de ce savoir, sont les clefs de la *paix scolaire*. »⁸⁶ Pour sauver la France, Marc Le Bris prône le *dressage disciplinaire* des élèves : « Si, à l'école, on fait de l'école, les *comportements* s'améliorent. Si l'école s'occupe des *comportements*, ils s'aggravent, et l'on ne sait pas de récitation. »⁸⁷

Tel est le destin de l'instituteur psychologue... celui de gardien de l'ordre public.

En conclusion d'une conférence donnée au Collège de philosophie (18 décembre 1958), dans un apologue incisive, Georges Canguilhem écrivait : « Le philosophe peut aussi s'adresser au

⁸⁰ Page 105.

⁸¹ Page 105.

⁸² *N'est-ce pas le conditionnel qui permet les rêves ?* « Si j'étais grand, alors je serais très fort... » ; « Il faut que je mange la soupe... » n'autorise aucun rêve, aucun espoir. Il faut la manger.

⁸³ Page 322.

⁸⁴ P. Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997.

⁸⁵ J.-P. Brighelli, *La fabrique du crétin*, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, 2005, page 195.

⁸⁶ Ibid., page 85.

⁸⁷ Page 255.

psychologue sous la forme -une fois n'est pas coutume- d'un conseil d'orientation et dire : quand on sort de la Sorbonne par la rue Saint-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon qui est le Conservatoire de quelques grands hommes, mais si l'on va en descendant, on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police. »

Récemment, on pouvait lire dans *Libération*⁸⁸ : « Violences scolaires : Darcos et MAM, main dans la main »

Gilbert MOLINIER

Paris, le 24 avril 2009.

⁸⁸ *Libération*, 03 avril 2009.