

BONHEUR D'ÉCOLE

Marc Le BRIS

III / LA LEÇON DE PÉDAGOGIE

« Lire, écrire, compter, voilà ce qu'il faut apprendre,
quant au reste, cela est superflu. »
Adolphe Thiers, rapporteur de la loi Falloux, 1850.¹

« Je leur apprends avant tout à lire, à écrire et à compter. »

Marc Le Bris, *Bonheur d'école*, 2009.²

Comment une psychologie animalière peut-elle s'articuler à une pédagogie ? Considérer ce deuxième terme oblige à traiter deux questions. Quels programmes enseigner ? Comment ? La première renvoie aux contenus d'enseignement ; le seconde, aux méthodes et à leurs principes. *Bonheur d'école* traite ces deux questions complètement. Il répond à toutes les questions : Qu'est-ce qu'apprendre ? Comprendre ? Savoir ? Quelle est la place du maître ? De l'élève ? Etc.

Si l'on considère les conceptions psychologiques et pédagogiques de Marc Le Bris du point de vue de la seule rationalité, elles peuvent apparaître comme parfaitement incohérentes ; l'ensemble semble constitué d'un empilement et d'un enchevêtrement inarticulé de restes vulgarisés de théories contradictoires ; il semble incapable d'en maîtriser une seule, incapable d'en assumer une seule, incapable d'en saisir les enjeux... Maintenant, si on considère ces mêmes conceptions sous l'angle d'une intention politique ou d'une philosophie de l'éducation, tout s'éclaire ; ses positions sont radicales, la cohérence de l'ensemble est parfaite. La *discipline* y joue la fonction principale, elle est l'alpha et l'oméga de la pédagogie. L'*instruction* n'y occupe qu'une place secondaire ; plus, elle n'est que le prétexte d'un *dressage*. Les *disciplines* sont au service de la discipline. Le maître, *omnipotent*, est au centre.

Toute la pédagogie qu'il préconise se résume à un enrégimentement des élèves ; elle est entièrement assise sur la technique du *renforcement*, base de la technique de conditionnement

¹ Cité in http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/lecture/globale_syll_delord.pdf

² Page 225.

de Skinner. Elle ne vise nullement à instruire, mais à *domestiquer*³ les élèves. Les *notes* renforcent mécaniquement, le plus souvent négativement, des résultats obtenus aux *contrôles*.

L'ensemble forme un projet qui, du point de vue de l'instruction, régresse en-deçà de l'école d'Adolphe Thiers et qui, du point de vue disciplinaire, s'apparente dans son style aux écoles d'instruction militaire.

La discipline

Entre la discipline et les disciplines, l'instituteur a fait son choix : « L'autorité est un bonheur. »⁴...

Si ce qu'écrit le pédagogue est vrai -« Plus le vocabulaire d'un enfant est étendu, plus il est précis, plus l'enfant est intelligent. »⁵-, on doit admettre que l'extension du sien est inversement proportionnelle à sa précision ; par exemple, il pense toujours le terme *instruction* dans son sens spécialisé et étroit d'*instruction militaire*. L'espace de l'instruction est celui d'une école militaire.

Bonheur d'école est écrit *currente calamo*. Si dans ce livre, il peut avoir l'impression de ne rien rencontrer de profond, le lecteur peut en en tournant les pages pêcher ce que Jacques Lacan pointe comme *insistance de la chaîne signifiante*. L'instruction comme *action d'enrichir et de former l'esprit de la jeunesse*⁶ prend une belle couleur... kaki.

On peut lire : « La routine est la vertu des armées en temps de paix et celle des CP en tout temps. »⁷, ou bien « Son cartable encombre Paul comme un fusil Lebel encombrait les bleus de décembre 1914. »⁸, ou bien encore « Il a fallu être bien plus militaire qu'à l'accoutumée. »⁹ Enfin, même « Yanis [a] un sourire qui désarmerait un vieil adjudant. »¹⁰ Etc.

Ce regard poétique jeté sur la classe n'est pas celui d'un général obligé au sérieux qu'impose sa fonction ; il est plutôt celui, jubilant, d'un adjudant sadique : « Presque tous les matins [...], je *claironne* un de ces *ordres cruels* [...] destinés à accélérer les gestes d'installation des élèves dans la classe... »¹¹

Cette jubilation est suspecte. Il est vrai, comme le précise Kant, que l'éducation se compose de deux parties, la discipline et l'instruction. La première partie est « *purement négative* car elle se borne à sortir l'homme de sa sauvagerie. [En effet] l'homme a naturellement un si grand penchant pour la liberté, que quand on lui en laisse prendre d'abord une longue

³ Page 255.

⁴ Page 101.

⁵ Page 334.

⁶ Définition, *Petit Robert*.

⁷ Page 85.

⁸ Page 20.

⁹ Page 173.

¹⁰ Page 294.

¹¹ Page 209.

habitude, il lui sacrifie tout. C'est précisément pour cela qu'il faut de très bonne heure, avoir recours à la discipline, car autrement il serait très difficile de modifier l'homme. »¹²

Ainsi pensée, la discipline ne vise qu'à créer les conditions sans lesquelles aucune transmission des disciplines ne serait possible. Mais elle n'est qu'un pis-aller ; en elle-même, elle ne fait accéder à aucune connaissance. Seule la transmission des disciplines permet un accès à la culture ; l'instruction est la *partie positive* de l'éducation.

Dans la pédagogie exposée par Marc Le Bris, la partie négative occupe une place exorbitante. Quelle est la place du *maître* ? Il rappelle qu'« il faut, pour le confortable bonheur des petits, que les papas, les mamans et les maîtres d'école soient devant, *au-dessus*, c'est-à-dire qu'ils *commandent sans justification*, parce que cela *protège*. »¹³ Est-ce bien sûr ? En quoi l'arbitraire, le *caprice du maître*, pourrait-il protéger l'élève ? Il ajoute : « Le maître *commande* sa classe dans laquelle il *maintient l'ordre*... »¹⁴ N'aurait-il pas été plus judicieux, plus *précis*, d'écrire : « Dans la classe, le maître maintient les conditions de sérieux sans lesquelles la transmission des connaissances est impossible. » ?

Sous ce régime politique, la classe n'est-elle pas, à son tour, soumise au *caprice du maître* ? Caprice qui devient aussitôt prétention démesurée : « La confirmation par le père ou la maîtresse, *personnages absolument supérieurs*, tient lieu de *preuve* aux enfants. »¹⁵ Qu'est-ce que cette *supériorité* ? N'aurait-il pas été plus judicieux, plus précis, d'écrire : « Le maître représente l'autorité. » ? Ne convient-il pas, dès le cours préparatoire, de distinguer l'autorité de la personne et celle de la grammaire ? Derrière cette dernière déclaration : « Moi, *juge suprême* en ce lieu. »¹⁶, ne peut-on pas entendre s'exprimer une sorte de délire de toute-puissance ? L'auteur ne confond-il pas pouvoir de la raison et déraison du pouvoir ?

Il n'empêche, l'instituteur reste homme, il a ses faiblesses. Dans sa langue propre, le claironnant clairon claironne sa « trop gentille tolérance... »¹⁷, ou bien, trop sensible, il concède quelques faiblesses : « J'ai du mal à être sévère... »¹⁸ ; « Je ne suis pas assez sévère, c'est mon défaut. »¹⁹ Ces confessions sont particulièrement déplacées. On trouve trop et trop souvent des phrases comme celles-ci :

-« Thibaud a eu du mal avec ce maudit carré, et j'ai dû le *contraindre* à en tracer un sous mes yeux, à mes *ordres*. »²⁰ Il précise : « Ce genre de demande [tracer un carré] de ma part n'est qu'un *ordre donné gentiment*. (sic !) »²¹ N'aurait-il pas été plus pédagogique d'écrire : « ... je demande à Thibaud de tracer un nouveau carré. » ?

¹² E. Kant, *Traité de pédagogie*, Hachette, 1981, page 36, traduction de J. Barni.

¹³ Page 99.

¹⁴ Page 337.

¹⁵ Page 128.

¹⁶ Page 254.

¹⁷ Page 276.

¹⁸ Pages 189-190.

¹⁹ Pages 275.

²⁰ Page 135.

²¹ Page 135.

-« Je dois apprendre à Laurine la rigueur, la précision [...] Elle a confondu ‘Tiers-Etat’ avec ‘Tiercé’. C’est une faute que je ne dois pas *lui* pardonner. » *Rigueur, précision...* Le maître ne confond-il pas rigueur intellectuelle et rigidité moralisante ? En effet, si quelques fautes sont impardonnables, l’auteur de la faute en est-il pour autant impardonnable ? N’est-ce pas confondre enseignement laïc et rigorisme piétiste ?

-« Une récitation [...] permet à Théo de *domestiquer* son difficile *comportement*. »²² Dans le *Petit Robert*, à l’entrée « domestiquer », on trouve : « Domestiquer. Rendre domestique (une espèce animale sauvage). Amener à une soumission totale, mettre dans la dépendance. V. Asservir, assujettir.

Quelles sont les armes du *maintien de l’ordre* ? L’auteur part d’une critique de certaines pratiques modernes : « La théorie pédagogique actuelle n’enlève jamais de points, c’est un de ses principes fondateurs. [...] C’est le principe de base de l’école actuelle : tout le monde a tout bon. »²³ Il ajoute : « L’école d’aujourd’hui, qui n’enlève pas de point, est en faillite devant la précision, la rigueur intellectuelle et l’exactitude. »²⁴ Il justifie sa position : « Ce prétexte de souffrance enfantine due [...] à une mauvaise note, est une trop énorme excuse moderne pour qu’on ne le regarde pas de plus près. » Alors, regardons de plus près...

Encore une fois, s’épargnant toute réflexion, l’auteur adopte la position inverse. On peut lire : « Les notes données par un maître à son élève sont une *remarquable* échelle de mesure... »²⁵ ; « Les notes sont plus qu’utiles, elles sont *nécessaires* à l’éducation. »²⁶ Puis, il radicalise sa position : « Enlever un point est *la plus efficace méthode pédagogique*. »²⁷ Ne serait-il pas plus exact, plus précis de soutenir qu’en matière pédagogique, les méthodes les plus efficaces portent sur la combinaison de la répétition et des exercices ?

Là encore, le maître s’enferme, soutient des positions intenable, pédagogiquement intenable. « Je vais aussi enlever un autre point au contrôle de Laurine. [...] celui-ci sera enlevé *durement* : elle a écrit tiercé pour ‘tiers-état’. Mais je vais *sévèrement* lui faire savoir que je lui enlève un *gros point*... »²⁸ La note n’est-elle pas en elle-même une sanction suffisante pour que l’instituteur s’épargne d’entrer dans la jouissance ?

Ou bien, *l’ami des philosophes* écrit : « D’où sort donc cette philosophie de la vie mièvre, plate, insipide, sans difficultés, sans barrières à franchir, sans la *comparaison sociale avec ses pairs* ? » Ou bien : « Les enfants ont besoin [...] de se mesurer les uns aux autres pour savoir qui ils sont. »²⁹ Ne confond-il pas concurrence et émulation ? Faire mieux, n’est ce pas d’abord faire mieux que soi-même ? Devenir un autre pour être soi-même ? Ne pourrait-on

²² Page 255.

²³ Pages 32, 34.

²⁴ Page 38.

²⁵ Page 337.

²⁶ Page 190.

²⁷ Page 214.

²⁸ Page 38.

²⁹ Page 337.

pas reprocher à l'auteur de confondre introduction dans la culture et entrée dans le marché de la concurrence ?

« Cette note, écrit-il, répond à un besoin impérieux : 'Je veux savoir ce que *je vau*x, donc qui *je suis*...' »³⁰ Il ajoute : « Les enfants ont besoin [...] de se *mesurer les uns aux autres* pour savoir qui ils *sont*. »³¹ ... L'instituteur n'a-t-il pas devoir de désamorcer la charge organisée socialement autour de la notation et en venir au fait, celui de l'importance bien plus grande de ce qu'on a appris, la valeur de ce que l'on sait ? Une note ne dit jamais *ce que l'élève vaut* mais, dans le meilleur des cas, *ce que vaut un exercice*. Rapportée à l'exercice et à sa correction dans le cours d'une scolarité, pour peu qu'on ne s'attache pas outre mesure au couperet, pour peu qu'on s'attache d'abord aux contenus des exercices, à leur reprise, l'obtention d'une note faible n'est-elle pas aussi bien plus profitable à l'élève qu'une note élevée ?

Plus grave. « [J]e sais que si elle a grandi, c'est aussi parce qu'un instituteur lui aura donné une leçon (sic !), parce qu'elle aura appris sa leçon, et *surtout* parce qu'aujourd'hui elle a perdu un point du fait de ne l'avoir pas bien apprise. »³² N'est-ce pas, sinon détourner l'attention de l'élève vers un élément secondaire, la note, lui refuser -et sans appel- la possibilité de comprendre la leçon elle-même ? Ne tombe-t-on pas, encore une fois, dans le dressage ?

Les disciplines

Il est inutile de reprendre en détail le contenu de chacune des disciplines que le maître inscrit à son programme. Hegel écrit que l'école est la « sphère médiane entre la famille et le monde... » Le mécanicien instructeur se place en cet endroit médian à sa façon. Il exhorte les parents : « Envoyez nous [vos enfants] en *état de marche*, capables de *fonctionnement scolaire*. »³³ Son programme d'instruction est le suivant : « Je dois *gérer* [...] ma *matière première* telle qu'elle est, pour pouvoir en faire ce que je dois. »³⁴ Comment donc doit-on gérer les matières dans une perspective fonctionnaliste ?

Rejet du constructivisme

Quelle place accorde-t-il aux disciplines elles-mêmes ? Ici encore, les partis pris pédagogiques de l'auteur sont constamment justifiés négativement par une critique récurrente de ce qu'il appelle la *nouvelle pédagogie*, comme si elle lui servait de boussole théorique. Il se livre d'abord à une critique de ceux qu'il appelle les *constructivistes* ou les *didacticiens* en

³⁰ Page 33.

³¹ Page 337.

³² Page 38.

³³ Page 100.

³⁴ Page 168.

matière de pédagogie, qu'il « malmène à longueur de pages ». ³⁵ Ceux-ci sont tour à tour désignés comme : « pauvres didacticiens » ³⁶, « modernes pseudo-pédagogues ³⁷ », « clergé » ³⁸, « doxa pédagogique de l'IUFM » ³⁹, « lobby pédagogue » ⁴⁰, « pédagogues modernes, indécentes démiurges » ⁴¹, « ânes de lecture et d'enfance » ⁴², « Les sciences de l'éducation ne sont qu'une dogmatique, une théologie, une alchimie. » ⁴³, etc., sans qu'on ne fasse jamais aucun progrès dans la compréhension de leurs méthodes pédagogiques.

On croit comprendre qu'ils sont héritiers bâtards de la psychologie cognitive de Jean Piaget ; ils ne sont que « les *mauvais* Piagétiens et les pédopsychiatres » ⁴⁴ Ils ont une compréhension dogmatique des stades : « les mauvais Piagétiens et les pédopsychiatres *attentistes* diront qu'elle a franchi un stade... » ⁴⁵ Ils ont mal compris le maître : « Les pédagogues modernistes en tirent qu'il suffit d'attendre ces stades [...] Piaget a raison dans son analyse, mais pas dans la prospective ⁴⁶ (sic !) que lui ou d'autres en ont tirée. » ⁴⁷ Attentistes, les didacticiens considèrent, et c'est leur « plus grosse erreur [que] la construction autonome des savoirs est possible. » ⁴⁸

Il y a les mauvais piagétiens et les...bons. Brusquement, l'instituteur devient piagétien et, sous une forme elliptique, affirme que « dans notre école maternelle, on ne se contente pas d'attendre les stages de Piaget, on *pousse* dessus. » ⁴⁹ Que signifie « *Pousser sur les stades.* » ? En l'absence de précision complémentaire, nous devons renoncer...

A aucun moment, l'instituteur n'essaie d'évaluer la signification de l'expression *construction autonome des savoirs*. Il ne fait qu'en prendre le contre-pied. Sans nul doute, la croyance qu'un jeune enfant puisse retrouver *seul* le principe d'Archimède ou le théorème de Pythagore sans être sérieusement accompagné, est très naïve, voire, dans ses formes radicales, complètement stupide ⁵⁰. Evidemment, à quelque niveau d'étude que ce soit, une partie du

³⁵ Page 299.

³⁶ Page 126.

³⁷ Page 118.

³⁸ Page 65.

³⁹ Page 75.

⁴⁰ Page 79.

⁴¹ Page 168.

⁴² Page 63.

⁴³ Page 330.

⁴⁴ Page 38.

⁴⁵ Page 38.

⁴⁶ Vocabulaire. (*Petit Robert*) « Prospective : Ensemble des recherches concernant l'évolution future de l'humanité et permettant de dégager des éléments de prévisions. V. Futurologie. »

⁴⁷ Page 37, note de bas de page.

⁴⁸ Page 61.

⁴⁹ Page 147.

⁵⁰ Cela n'empêche pas l'auteur d'écrire : « Ose ! Sois courageuse. Il faut le courage de *penser seul*, de choisir son opinion, puis de la risquer (sic !). Je trouve cela important, c'est une sorte de courage politique (sic !). » ⁵⁰ Penser, n'est-ce pas d'abord une sorte de courage intellectuel ? Quel risque encourt-on si l'on est seul ? Comment pouvoir penser seul sans avoir appris, sans s'être confronté à d'autres pensées ? Comment penser à partir du théorème de Pythagore sans avoir appris le théorème de Pythagore ? Comment discuter à partir du principe d'Archimède sans avoir appris le principe d'Archimède ? Etc. Pour penser, ne faut-il pas que quelque chose soit passé par-là ? L'auteur ne confond-il pas *penser seul* et *penser par soi-même* ?

travail intellectuel est mécanique. Il est évidemment impossible d'écrire une dissertation tant qu'on n'a pas acquis l'automatisme de l'écriture des mots, tant qu'on ne sait pas rédiger une phrase... A certains égards, on peut même soutenir que le geste exécuté mécaniquement, est le *beau geste* ; tel sont le pas du danseur, le mouvement de bras du nageur ; assis devant son piano, le virtuose exécute des gestes qu'il a répétés des milliers de fois ; alors, ses doigts courent bien plus vite que sa pensée... Plus. S'il advient que le pianiste pense à ce qu'il fait, il ne peut plus jouer. A certains égards, l'exécution automatique est la condition de la grâce.

De la même façon, tout savoir acquis par un élève est un savoir qu'il s'est *approprié*, qu'il a *fait sien*. Toute appropriation ne se fait qu'au prix d'une activité intellectuelle *intense* et *autonome*. C'est le danseur qui, à force de travail, exécute le beau geste, *son propre pas*. C'est le nageur qui nage, ce n'est pas le professeur de natation ! C'est le pianiste... C'est l'élève et lui seul qui réfléchit, c'est lui et lui seul qui est confronté à ses propres contradictions ; à un certain moment, il doit combattre lui-même contre lui-même, seul, contre ses préjugés, ses représentations partielles, fausses, ses habitudes de penser... Ceci vaut aussi pour le très jeune élève. Evidemment, le maître joue sa partie ; elle est très importante. Mais l'essentiel est là : lorsqu'un jeune élève apprend à tracer une lettre, il doit figer tout son corps au service de l'écriture, il doit complètement modifier la forme naturelle des gestes de la main ; il doit aussi mobiliser toute son attention, se concentrer sur une seule activité... En ce sens, il est tout à fait juste d'écrire qu'un élève *construit son propre savoir*.

Apprendre, comprendre ?

L'auteur revient constamment sur cette thèse : « La *confirmation* par l'adulte, l'*approbation* est le premier système de construction du *savoir* enfantin... »⁵¹ En quoi cette « confirmation par l'adulte » forme-t-elle un *système* ?, une *construction* ? Plus encore, comment une simple « approbation » ou une « confirmation par l'adulte » pourraient-elles constituer une *critériologie* du « savoir » ? Même un savoir élémentaire n'est un savoir, un vrai savoir et vraiment un savoir qu'en tant qu'il est accompagné de ses *raisons*. En lui-même, le savoir n'a aucune force, il n'est même pas une force et ne souffre pas d'être forcé, sinon par ses raisons. Si, même en ses commencements, des considérations purement sociologiques se mêlent des questions décisives en matière de savoir, les portes du savoir se ferment définitivement. Par exemple...

Un élève peut-il *comprendre* ce qu'il apprend ? Ici, le pédagogue se retrouve devant une difficulté qu'il essaie en vain de surmonter. En effet, la compréhension s'inscrit immédiatement dans le registre du *sens*. Dans le *Petit Robert*, on peut lire la définition suivante : « Comprendre. Donner à (quelque chose) un *sens* clair. » Or, le *sens* est la marotte des constructivistes, thèse que l'auteur récuse sans discussion : « Un texte qui *fait sens* à l'enfant ? Cette formulation ridicule se retrouve chez tous les membres du lobby pédagogue... »⁵²

⁵¹ Page 335.

⁵² Page 79.

Il part donc de la proposition inverse : « Les petits ne cherchent pas à comprendre. Ils essaient de faire bien. » ? Cela est vrai, sans nul doute, mais en partie seulement. Les petits élèves sont encore des petits enfants ; scolarisés, ils n'apprennent pas seulement pour eux-mêmes mais aussi pour faire plaisir à un(e) autre. Plus tard, dans le meilleur des cas, celui-ci fait retour sur soi comme plaisir d'apprendre pour soi. Mais, en même temps, ce seul fait *-faire bien-* investit immédiatement toute activité d'un *sens* et d'une *rationalité* qui transcendent l'activité... Il suffit d'observer un tout jeune enfant manipuler des objets pour être convaincu que ces manipulations sont accompagnées d'une intense activité intellectuelle ; son plaisir ou son déplaisir est directement observable.⁵³

L'auteur ajoute : « Ce qu'on ne leur a pas appris [aux élèves], ils ne savent pas le faire. Ce qu'ils savent faire, ils le comprennent. »⁵⁴ ; « Faire, c'est comprendre. »⁵⁵ Ici, on se trouve devant une première difficulté. On pourrait objecter à l'auteur : « Comment de jeunes élèves pourraient-ils *comprendre* ce qu'ils *ne cherchent pas à comprendre* ? »

Mais il y a plus. Bien qu'ils comprennent ce qu'ils font, -on doit donc admettre qu'ils accèdent au sens de ce qu'ils font- ils sont incapables d'accéder au sens. Par exemple, l'auteur fait un long récit pour aborder l'introduction de l'écriture du signe égal en classe dont les termes sont les suivants. « Lorsque vous ou moi écrivons $8 \times 3 = 24 + 5$... sur notre carnet de courses, nous savons pertinemment que nous ne *respectons* (sic !) pas la forme qu'impose le signe 'égal'. [...] Pour être capable d'écrire $8 \times 3 = 24 + 5$ il faut absolument avoir compris la réalité du signe 'égal'. »⁵⁶ Mais « les élèves de neuf ans ne *respectent* (sic !) pas la forme imposée par le signe 'égal' parce qu'ils ne connaissent pas encore le *sens véritable* du signe égal, son *sens profond*⁵⁷. [...] La *compréhension* directe du *sens* du signe 'égal' *n'est pas possible*. »⁵⁸ On en vient à penser que l'écriture correcte du signe 'égal' n'est même pas une *convention*, mais une question morale.

« Au début de la scolarité, le signe 'égal' [...] indique seulement l'endroit où le résultat de l'opération doit être écrit. *Il n'a pas d'autre utilité ni d'autre sens.* »⁵⁹ « Le 'plus' leur indique quelle opération faire. Le 'égal' leur montre où écrire le résultat. Pas plus. »⁶⁰

Comment les élèves parviennent-ils à la *compréhension* ? Par simple *conditionnement*. Le pédagogue explique : « Comment donc des élèves vont-ils pouvoir *comprendre* que les deux objets situés de chaque côté du signe 'égal' ont la même valeur ? Ils vont *comprendre* le fond de la question en étant *contraints régulièrement* à respecter la forme que ce fond impose. [L]orsque le maître leur enlèvera un point [...] ils vont être poussés par leur *amour-propre* à tenter de *comprendre* pourquoi le maître est si sourcilleux... »⁶¹ C'est entendu, la

⁵³ Dans l'immense littérature sur le sujet, voir le classique S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de psychanalyse*, Éditions Payot, 1968, pages 7-82, traduction de S. Jankélévitch.

⁵⁴ Page 148.

⁵⁵ Page 338.

⁵⁶ Pages 309 ; 311.

⁵⁷ L'auteur ne nous instruit pas sur le *sens profond* du signe 'égal'.

⁵⁸ Page 309.

⁵⁹ Page 309.

⁶⁰ Page

⁶¹ Page 309-310.

compréhension s'arrête aux sourcils du maître. Elle a valeur de soumission à l'autorité du maître qui n'est qu'un dresseur. On ne peut mieux dire que les élèves ne parviennent jamais à une *compréhension rationnelle* de ce qu'ils apprennent.

Allons plus loin. Toute appropriation de savoir par un jeune élève exige de sa part une intense activité intellectuelle. En ce sens, apprendre consiste principalement à *rectifier des erreurs*, à s'approprier progressivement la rationalité spécifique de l'égalité. Or, le pédagogue nie l'existence d'une telle *activité intellectuelle* autonome de l'élève. Il écrit : « Les faux spécialistes se trompent absolument et complètement sur la réalité enfantine et la réalité des erreurs que les enfants commettent. La quasi-totalité de leurs erreurs sont des erreurs d'insécurité de raisonnement, de mémoire défaillante, d'inattention, de laisser-aller intellectuel. »⁶² Il ajoute, nouvelle impropriété sémantique, « Allons donc, les erreurs sont des erreurs, il faut qu'elles gênent, et il faut les corriger. »⁶³ En l'occurrence, il ne s'agit pas de rectifier des *erreurs de raisonnements* dont il nie et l'existence et la possibilité, mais de corriger des *comportements blâmables*. Il est possible de *rectifier* une erreur de raisonnement, mais on *corrige* une faute de comportement. Sentencieux, il conclut : « Valoriser l'erreur enfantine est funeste et une fois de plus stupide, antiéducatif. »⁶⁴ Le lecteur aura remarqué qu'à aucun moment, au cours des récits de ses leçons, l'auteur n'avance un début d'*explication* compréhensible à ce niveau d'études.

C'est entendu : puisque l'erreur n'a pas de statut rationnel, la vérité ne saurait en avoir. Nous sommes obligés de conclure au caractère purement conventionnel des propositions des sciences. Dans la perspective, la science n'a aucun *caractère objectif*. Elle ne dit rien du réel. La science n'est qu'une manifestation particulière du pouvoir, elle est pur exercice du pouvoir. La science a un statut exclusivement *sociologique* ; seul vaut l'argument d'autorité, l'autorité de l'argument doit être rejeté.

Dans ces conditions, l'auteur peut bien remettre à plus tard -au collège ou au lycée- l'acquisition de la rationalité de la science ou de son caractère objectif, celle-ci ne peut être que formelle, extrinsèque à ses objets, conventionnelle.

C'est la raison pour laquelle il est absolument impossible à quiconque d'accéder à la *compréhension* de l'opération ou du signe d'égalité ? Du point de vue de l'auteur, cette compréhension n'a aucune pertinence et il en convient. L'enfant *comprend* pourquoi *le maître est sourcilleux*..., mais il ne peut pas plus. Un chien dressé à tuer, un chien d'avalanches, etc. aussi compétents soient-ils, le premier à se débarrasser de la vie, le second à sauver la vie, comprennent-ils ce qu'est la mort ou la vie ? Nullement. Pour le dresseur, cela n'a aucune importance. L'idéal du dresseur de chien est purement pragmatique ; il peut rêver que, sans aucun état d'âme, son chien soit *humanitaire* le matin et *tueur* l'après-midi. L'idéal

⁶² Page 213.

⁶³ Page 211.

⁶⁴ Pages 213-214.

pédagogique du maître est la *polyvalence*⁶⁵. L'essentiel tient en ceci, le chien doit être d'un bon rapport ne doit jamais entrer en conflit moral avec lui-même, ce qui l'empêcherait d'agir *efficacement* ou, pis encore, lui permettrait de se retourner contre le dresseur.

L'auteur ne s'y trompe pas, même s'il s'essaie, si maladroitement, à tromper le lecteur. Les *exercices* qu'il propose aux élèves ne sont pas des exercices en ce sens où ils permettraient d'acquérir une connaissance, ils ne sont que des *contrôles* ; en l'occurrence, ils ne permettent que de vérifier la prise ou la stabilisation des conditionnements. Il écrit que les théoriciens de la pédagogie dominante changent les mots : « *composition* devient *contrôle*, *contrôle* devient *évaluation*... »⁶⁶. Certes. Mais il fait bien pire, il change les choses. Toujours le naturel revient au galop ; comme la leçon d'histoire, toutes les leçons et exercices sont pensés comme des *contrôles* : « Elle répond aux interrogations d'un *contrôle* d'histoire, et doit écrire Versailles, Colbert... »⁶⁷ Et il poursuit : « A la question tirée du même *contrôle* d'histoire [...] Laurine a répondu... »⁶⁸

De la même façon, au cours de tous ces apprentissages, il n'est jamais requis de *comprendre*, d'avoir une compréhension rationnelle de l'objet étudié, il n'est requis que d'être en position d'agir ou d'être opérationnel au sens technique du terme, un jour au service de la mort, un jour au service de la vie. Nous avons sans doute une pédagogie *efficace*, mais seulement d'un point de vue *pragmatique*.

Même s'il est largement répandu, ce rationalisme aux cheveux courts ne vaut rien, il n'est que délire de potentat. Le rationalisme de Descartes avait une autre allure : « N'ayant qu'une vérité de chaque chose, quiconque la trouve en *sait* autant qu'on en peut *savoir* ; et que, par exemple, un enfant instruit en l'Arithmétique, ayant fait une addition suivant ses règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, tout ce que l'esprit humain saurait trouver. »⁶⁹

Une réduction drastique des programmes

Que peut-on apprendre aux jeunes élèves ? Que doit-on leur apprendre ? On ne peut répondre à ces deux questions qu'en reprenant les thèses anthropologiques et psychologiques du pédagogue. Il écrit que « la part immuable de la culture est composée de ce qui est établi sans conteste, de ce qui est 'vrai' : en mathématique, c'est facile, deux et deux font quatre... »⁷⁰ Il ajoute que « la culture humaine établie, la culture adulte [...] est construite selon une *ligne*

⁶⁵ Dans *La fabrique du crétin*, page 63, on retrouve la même conception utilitariste : « Si l'homme a survécu, c'est qu'il est la bête la plus polyvalente qui soit. » On est bien loin du concept de perfectibilité à l'œuvre chez Rousseau. Si la polyvalence est l'essence humaine, son universalité est exactement la même que celle de la pince universelle.

⁶⁶ Page 32.

⁶⁷ Page 31.

⁶⁸ Page 34.

⁶⁹ R. Descartes, *Discours de la méthode*, IIe partie, par. 12.

⁷⁰ Page 223.

plutôt droite et pure [...] Le système de construction de la culture adulte est la *raison conduite* [...] comme système de *contrôle* de l'intuition toujours présente. »⁷¹

La société est une immense machine et se comporte comme telle : « Il est nécessaire qu'une culture soit assez longtemps partagée pour pouvoir être transmise. *Tout cela est assez mécanique.* »⁷² Ainsi pensée, la transmission de la culture n'est que l'ensemble des procédures techniques mises en œuvre en vue du *contrôle généralisé* des comportements dans le sens de la *pureté* et de la *droiture*. Toutes les manifestations de la vie humaine sont réductibles à des *comportements*. La socialisation, en tant qu'elle relève de l'école, ne consiste en rien d'autre que dans l'acquisition de comportements adaptés, efficaces, c'est-à-dire en la production en série d'hommes soumis et rentables.

Une telle conception rabougrie et atrophiée de la culture autorise un traitement à la hache des programmes, considérés à la fois quantitativement et qualitativement.

La langue réflexe

Toutes les considérations disciplinaires de l'auteur ne peuvent être appréhendées qu'à partir de sa conception de la *langue* comme *code de signaux*. La langue ne relève pas du sens, de l'*explication* ou de la *compréhension*, elle ne relève pas de la raison, mais d'une simple activité *réflexe*, non consciente. (Voir « La leçon de psychologie »⁷³). Comme la langue n'est qu'un code de signaux, il suffit de le mémoriser jusqu'à ce qu'il devienne un *réflexe conditionné*, qu'il atteigne « *la moelle épinière* »⁷⁴.

Comment enseigner la langue maternelle ? La *méthode* est adéquate à son objet. Nous entendons ici que la méthode, que l'élaboration d'une méthode de lecture, est toujours *consécutive* à une théorie de la langue. Il n'y a jamais priorité ontologique de la méthode sur l'objet.

La querelle des méthodes -globale/syllabique- qui a occupé le devant de la scène médiatique pendant plus de deux années n'est que la traduction idéologisée, pervertie, d'une vraie question qui renvoie essentiellement à la structure de la langue. Des deux aspects du mot, son et sens, les partisans des méthodes globales ne retiennent que le second ; les partisans des méthodes syllabiques ne retiennent que le premier. Apparemment opposées, ces deux thèses sont absolument complémentaires, voire identiques, non seulement dans leurs effets -elles empêchent un accès réel à la langue-, mais dans leur structure. La matérialité du sens échappe aux partisans de la méthode syllabique ; l'idéalité du son échappe aux partisans des méthodes globales. Elles partent d'une confusion entre support de la langue -le son, manifestation phénoménale obligée du sens-, et la base de la langue, le sens supporté et transporté par la langue écrite ou orale. Comment pourrait-on écrire sans support écrit ? Comment pourrait-on parler sans émettre des sons ? Les partisans des méthodes globales affirment la possibilité de

⁷¹ Page 335.

⁷² Page 224.

⁷³ <http://michel.delord.free.fr/molinier/gm-mlb01.pdf>

⁷⁴ Page 88.

cette impossibilité. Comment pourrait-on penser si la langue n'a pas de signification ? Les partisans des méthodes syllabiques postulent l'impossibilité d'une telle possibilité.

Contre les didacticiens, opposant des méthodes de lecture dans leur principes, la méthode globale et la méthode syllabique, Marc Le Bris écrit : « C'est nous qui [...] apprenons à lire ! Lettre à lettre, syllabe à syllabe... »⁷⁵ Cela est sans doute vrai. Mais il s'agit de l'apprentissage mécanique d'un code de signaux⁷⁶. Ce n'est pas ainsi que l'on s'approprie une langue.

Maintenant, si l'on considère l'apprentissage de la langue d'un simple point de vue technique en tenant bien en main ses deux aspects -sens/son-, il est aisé de constater que, si on pense l'ensemble du mouvement d'appropriation de la langue, la méthode globale est strictement identique à la méthode syllabique, sinon que la première est d'abord analytique tandis que la seconde est d'abord synthétique. La première part du mot -du sens- pour arriver à la lettre -le son- ; la seconde part de la lettre -le son- pour arriver au mot -le sens. La première étape de décomposition accomplie, elle est aussitôt suivie du deuxième mouvement, soit la recomposition du mot. La seconde méthode part de la lettre mais, là aussi, elle doit accomplir la synthèse, celle de la composition globale du mot. Celui-là seul sait lire qui peut effectuer la même opération dans les deux sens. Lire ou écrire suppose la combinaison des deux opérations synthèse-analyse.

Il en est de l'apprentissage de la lecture comme de l'apprentissage de l'arithmétique. Pour parvenir à une première compréhension du nombre, il faut acquérir simultanément le moment de la décomposition (analyse), par exemple, $5 = 1+1+1+1+1$ et le moment de la composition (synthèse), $1+1+1+1+1=5$. Dans les deux cas, le premier terme joue le rôle de valeur relative ; le second terme joue le rôle d'équivalent. Ainsi, d'abord mécaniquement, l'élève parvient à intérioriser un invariant -l'unité. L'unité est aussi bien '1' pour la numération des entiers naturels ; '7', pour le nombre de jours contenus dans une semaine ; '4', pour le nombre de semaines contenues dans un mois ; '12', une douzaine d'huîtres, d'œufs...

La réduction de la langue à un comportement ou à une série de comportements est historiquement un événement considérable. Elle donne congé à l'*animal parlant* défini par Aristote : « L'homme est un animal politique [...] seul parmi les animaux l'homme a un langage [qui] existe en vue de manifester l'avantageux et le nuisible, et par suite, le juste et l'injuste. »⁷⁷ Elle donne congé à l'*être pensant* défini par Descartes : « C'est une chose bien remarquable qu'il n'y a point d'hommes si hébétés et si stupides, sans en excepter même les insensés, qu'ils ne soient capables d'arranger ensemble diverses paroles, et d'en composer un discours par lequel ils fassent entendre leurs pensées. »⁷⁸ Elle donne congé à un humanisme qui, faisant écho à l'un et à l'autre, sans doute jeta un de ses dernières flèches avec Jacques

⁷⁵ Page 72.

⁷⁶ Ainsi, on parle d'une « structure aussi conventionnelle que la lecture. »⁷⁶ Ce n'est pas la lecture qui est une structure, mais la langue. Le signe linguistique n'est pas *conventionnel* mais *arbitraire*...

⁷⁷ Aristote, *Les politiques*, I, 2, 1253 a.

⁷⁸ R. Descartes, *Discours de la méthode*, Ve partie, par. 9.

Lacan, « c'est-à-dire que la folie est vécue toute dans le registre du *sens*. »⁷⁹ Cet humanisme semble en bout de course.

Cet héritage fut transmis dans l'école ; c'est tout le sens de la révolution pédagogique des années 1880. Par exemple, dans son *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Gabriel Compayré précise le contenu et le sens de l'apprentissage de la langue maternelle :

« Est-il bien nécessaire d'insister aujourd'hui sur l'importance capitale de l'étude du français à l'école primaire ? [...] *On ne devient véritablement un homme* que par le pouvoir d'exprimer sa pensée avec correction et netteté. On n'est un citoyen qu'à la condition de parler la langue nationale, la langue de ses concitoyens. La connaissance de la langue est d'ailleurs la clef de toutes les autres connaissances. La langue usuelle nous met en communication avec nos semblables et satisfait aux besoins de la vie. La langue littéraire nous ouvre les trésors de la pensée humaine, et la technologie ceux de la science bien faite. Mais l'étude de la langue vaut aussi par son influence sur l'éducation intellectuelle. *Savoir sa langue, c'est savoir penser*. La richesse du vocabulaire dont vous disposez correspond à l'abondance des idées que vous possédez : autant de mots nouveaux ajoutés à ceux que vous connaissez déjà, autant de *conquêtes de votre esprit sur l'inconnu*. D'autre part, *la propriété de l'expression équivaut à la précision de la pensée*. Enfin la correction grammaticale que vous savez mettre dans la construction de vos phrases est en relation directe avec la *logique qui règle vos jugements et vos raisonnements*. Apprendre la langue maternelle, ce n'est donc pas seulement acquérir le matériel des mots, c'est, par le maniement du langage, *développer et former la pensée*, dont le langage n'est que l'instrument. »⁸⁰

L'ensemble du programme des études est fixé dans toute son ampleur et ses qualités.

Tout est dit, donc tout doit disparaître. La réduction de la langue à un comportement ou à une série de comportements inaugure une nouvelle histoire de l'humanité, elle imprime un cours entièrement nouveau aux affaires humaines. Bertolt Brecht en a saisi l'essence en ses balbutiements : « Le fascisme traite la *pensée* comme un *comportement*. Ce qui (innovation !) fait d'elle un acte au sens juridique, le cas échéant criminel, et passible des sanctions appropriées. »⁸¹ L'affaire du *comportementaliste* n'est donc pas nouvelle, elle n'a fait que prendre une extension et une précision universelles.

L'interdit est mon opéra

Si « La connaissance de la langue est d'ailleurs la *clef* de toutes les autres connaissances. »⁸², si elle est le moyen privilégié pour accéder à l'appropriation de ses rudiments, la connaissance d'éléments de la culture (musique, géographie, mathématique, mécanique, physique, histoire...) enrichit considérablement la langue.

Inversement, la focalisation des programmes sur les « *fondamentaux* » conduit invariablement et inévitablement à un effondrement de l'édifice qu'on prétend bâtir. Ici où là on peut lire que « malgré un acquis solide des bases de la lecture courante et du déchiffrement au CP ou au CE1, l'indigence des textes proposés aux élèves dans toutes les matières au cours de leur scolarité

⁷⁹ J. Lacan, « Propos sur la causalité psychique », 1ère partie, in *Le problème de la psychogénèse des névroses et des psychoses*, Desclée de Brouwer, 1950. In *Ecrits...*

⁸⁰ G. Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, IIe partie, Leçon IV, Librairie Paul Delaplane, 1887.

⁸¹ B. Brecht, *Ecrits sur la politique et la société*, L'Arche Editeur, 1967, page 130, traduction de Paul Dehem et Philippe Ivernel.

⁸² G. Compayré, ouvr . cit.

[peut être] telle qu'elle les maintient dans une pauvreté linguistique qu'ils n'ont pas les moyens de surmonter et ce d'autant plus si leur vie de tous les jours hors école ne permet pas de compenser la pauvreté du *curriculum*. Ce phénomène a été étudié aux Etats Unis sous le nom de *fourthgrade slump* cité dans le texte de E.D. Hirsch. »⁸³

Prenons un exemple. Obligation est faite au maître d'« organiser une sortie scolaire par an [...] Cette année, opéra. [...] Ma classe ira à l'opéra. On y donne *La Chatte métamorphosée en femme*, opéra en un acte d'Offenbach. »⁸⁴ Cela lui coûte, il le dit et donne ses raisons. C'est l'occasion pour le pédagogue de livrer quelques-unes de ses réflexions sur les programmes d'instruction.

Quels programmes enseigner ? On appelle disciplines dignes d'être enseignées, toutes celles qu'on peut « installer, proprement, bien droites, bien vraies, bien démontrées, bien discutées, bien écrites, bien dessinées, bien observées. »⁸⁵ Les autres disciplines relèvent de... l'indiscipline. Pour reprendre les dichotomies aristotéliennes, le droit est préférable à l'oblique, le masculin au féminin, le haut au bas... Les émotions, les passions, la sensibilité sont toutes de ce genre qu'elles sont tordues, érotisées et sales. On n'y rencontre rien de pur, de bien droit... Or, ajoute l'auteur, « nous enseignons par la raison, pas par l'émotion. »⁸⁶ Il conclut : « Nous enseignons la raison. *L'émotion ne s'enseigne pas.* »⁸⁷ Un principe méthodologique, une démarcation programmatique, cela suffit à profiler tout un plan des études.

La musique, *a fortiori* l'opéra, a un inconvénient majeur, elle met en scène l'irrationnel, la folie des hommes et des femmes. Au programme de l'opéra, on ne rencontre, que sang, amour, sexe, argent et pouvoir. Ici, le maître a peur, il craint pour *ses* élèves dont la *santé psychique* et le *bonheur enfantin* sont en danger ; à la sortie de la représentation, « nous repartons *soûlés* de musique... »⁸⁸ *Ubris...*

La musique et la danse sont des disciplines intrinsèquement dangereuses ; la première, comme disait Schubert, parce qu'elle exprime la tristesse et les tourments de l'âme ; la seconde, parce qu'elle exprime la joie et la pétulance. La peur du maître redouble : « L'autre *part trouble* de cette jolie sortie à l'opéra est l'utilisation que l'on peut faire de l'émotion, en particulier l'*émotion collective* si facile à transformer en *exaltation*. »⁸⁹ *Folia...*

Le rationaliste ne s'en laisse pas compter par le relativisme. Il sait que la musique, comme les chants et les danses sont affaire de goût. Il sait aussi que *les goûts et les couleurs ne se discutent pas*. Toutes les musiques se valent, Mozart plait à l'un, Madonna plait à l'autre... La peur du maître s'apaise. Il n'y a rien à ajouter, sinon qu'en cette matière, le *principe de*

⁸³ <http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf>

http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/lecture/globale_syll_delord.pdf

⁸⁴ Pages 215-216.

⁸⁵ Page 144.

⁸⁶ Le titre de l'ouvrage et tout son contenu en fournissent un cruel démenti.

⁸⁷ Page 226.

⁸⁸ Page 217.

⁸⁹ Page 225. Voir « La leçon d'histoire ».

neutralité scolaire s'impose : « Je ne devrais jamais orienter [les élèves] vers l'opéra plutôt que vers le *rock-and-roll*. Il y aurait là une influence consécutive à mes goûts, mes opinions... »⁹⁰ Supprimons l'enseignement musical !

Gabriel Compayré : « Au point de vue intellectuel, dit un auteur contemporain, M. Dupaigne, la musique a pour résultat *d'élever* l'esprit, de donner le goût du beau dont elle est un exemple, le plus sensible peut-être, et de mener du goût du beau à l'amour de l'étude, qui donnera de plusieurs autres manières satisfaction à ce goût. A cet égard la musique est un auxiliaire des plus puissants, qui fait gagner du temps au lieu d'en perdre, parce qu'elle ouvre la voie aux choses de l'esprit, aux choses délicates et relevées. »⁹¹

Revenons donc dans la classe, *bien assis, bien droits, bien purs...* Nous dirons que *tracer* est *dessiner*. « Il s'agit, ce matin, au CE1-CE2, de *dessiner* un carré sur une feuille sans quadrillage. »⁹² L'histoire de la peinture offre tant d'étranges tableaux, femmes folles de leurs corps, glaives enfoncées dans la chair, scènes de dévorations... Supprimons l'enseignement du dessin !

Gabriel Compayré : « Le dessin a été longtemps considéré comme un art d'agrément, comme une étude de luxe, réservée aux gens de loisir ou aux artistes de profession. Il en est résulté que le dessin a été longtemps omis dans le programme de l'enseignement primaire. Mais aujourd'hui sa cause est gagnée. [...] De toutes parts on comprend que le dessin n'est pas seulement une récréation élevée, une préparation au sentiment du beau, qu'il est aussi la condition première de tout progrès dans les diverses branches de l'industrie artistique. »⁹³

Plus généralement, puisque les émotions sont inéducables, il faut les réprimer. Puisqu'elles sont indiscutablement discutables, qu'elles ne font jamais l'unanimité, il convient de congédier toutes les matières discutables, non contrôlables car « il y a des moments pour la fantaisie, l'imagination, la liberté... Mais il faut aussi, en *parallèle*, construire les habitudes de raisonnements rigoureuses. »⁹⁴ L'enseignement de toutes ces problématiques matières doit être reporté *sine die* car « la créativité n'est qu'une conséquence de tout le travail de transmission de la culture. La créativité ne peut s'exprimer qu'au-dessus d'un substrat culturel épais. »⁹⁵

Faut-il pour autant supprimer tous les enseignements ? Le pédagogue a répondu par avance ; il faut les maintenir tous en leur imprimant un contenu et une fin particuliers, dans un sens gouvernemental. La poésie est au service de la *domestication* ; la littérature au service de la conjugaison, elle-même au service de la persuasion et de la propagande...

On peut bien, on doit enseigner l'histoire à l'école, sous réserve qu'on ne la considère jamais comme une connaissance, sous réserve qu'on ne la considère jamais comme une instruction civique, sous réserve que tous les sujets y soient traités uniment, d'un point de vue hématologique quant au contenu et d'un point de vue humanitaire quant aux finalités. Ce que le maître appellera sans doute *éducation civique* et le ministère, *éducation à la citoyenneté*.

⁹⁰ Page 223.

⁹¹ Cité in G. Compayré, ouvr.cit., Leçon IX, « Le dessin. Le chant. La musique. »

⁹² Pages 131-sq.

⁹³ G. Compayré, ouvr.cit., Leçon IX, « Le dessin. Le chant. La musique. »

⁹⁴ Page 53.

⁹⁵ Page 48.

L'arithmétique doit y avoir toute sa place, une très grande place, une place quasiment aussi importante que celle occupée par l'enseignement du français. L'arithmétique participe essentiellement à la formation de l'esprit. Que faut-il entendre par là ? D'une part, qu'« on ne peut comprendre les opérations que *les unes par rapport aux autres*. Et il faut les connaître assez tôt pour avoir largement le temps de les utiliser. »⁹⁶ Cette gymnastique de l'esprit privilégie les barres parallèles... D'autre part, « il faut étudier les quatre opérations *en parallèle*, le plus simplement possible, comme le proposaient les programmes de 1923, comme le proposent les programmes de 2008... »⁹⁷ Comme les parallèles ont cette propriété remarquable de ne jamais pouvoir se rejoindre, on sait en quelle estime le maître tient les mathématiques. Le pédagogue leur réserve un rôle *précis, exact, pur* : « Nous avons en calcul étudié les questions commerciales [...] débit, crédit, prix de vente et de revient, bénéfice, remise, TVA, en euros et en pourcentage. Et nous savons donc *gérer les chèques*... »⁹⁸ Car « l'école primaire est un tout, un ensemble. »⁹⁹

Gabriel Compayré : « Sous sa forme élémentaire elle-même, l'étude des mathématiques aura pour résultat d'imposer d'abord à l'élève une grande concentration d'attention : car dans les vérités mathématiques tout se tient, tout se lie, et une seule minute d'inattention fait perdre tout le fruit du travail antérieur. En outre, le caractère rigoureux de la démonstration mathématique habitue l'enfant à ne pas se payer de mots, à ne se rendre qu'à l'évidence. Il n'y a pas de meilleure école pour enseigner l'ordre, la précision, à la fois la suite et la rigueur dans la pensée¹⁰⁰. »¹⁰¹

Une double régression

On l'a vu, tout l'apport positif, tout l'héritage de la révolution pédagogique des années quatre-vingt est jeté aux orties. *Bonheur d'école* renonce à tout enseignement rationnel, tout enseignement de la rationalité, tout enseignement de la poésie. La culture est réduite à une grande machine de contrôle. Sa transmission par l'école est pensée comme procédures de contrôles des comportements.

Ce programme de disciplines est parfaitement adapté aux orientations ministérielles actuelles et ne fait qu'en accentuer les défauts les plus graves. Il propose de remplacer le SMIC éducatif (les *fondamentaux*) par un RMI culturel (lecture, écriture, calcul). En son cœur, la rationalité comptable...

Ce programme de discipline est parfaitement adapté aux orientations ministérielles actuelles ; il ne consiste en rien d'autre qu'à enrégimenter les jeunes élèves. Face à l'enfant dangereux,

⁹⁶ Page 53.

⁹⁷ Page 164.

⁹⁸ Page 221.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ Le calcul, dit M. Frieih, est une science positive, et il n'y a pas deux manières différentes d'en concevoir les éléments primordiaux : tout y est fixe et invariable, au point que *le plus savant mathématicien et le dernier élève d'une école primaire trouvent le même résultat en effectuant exactement une opération*. Ce qu'il y a surtout de remarquable dans la science des nombres, c'est que *tout s'y lie et s'y enchaîne avec une précision parfaite* ; une notion en prépare une autre ; un principe engendre un autre principe. » M. Frieih, *les Premières Leçons de calcul*.

¹⁰¹ G. Compayré, ouvr.cit., Leçon VIII, « L'enseignement des sciences. »

l'école doit être organisée comme lieu de répression. Dressage, répression des émotions, maîtrise des sphincters... En son cœur, en guise de conseil adressé au ministre, une maxime éducative : « 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. »¹⁰²

Gilbert MOLINIER

Paris, le 28 avril 2009

¹⁰² Page 255.