

# Les enfants du rouleau-compresseur

## 2- Contribution de l'école à l'installation de la soumission

par Igor Reitzman

### SOMMAIRE

<b>Dégâts scolarigènes et dégâts pédagogiques</b>	<b>1</b>
<b>1- Avons-nous un système éducatif?</b>	<b>2</b>
<b>2- L'indifférence de l'école aux besoins les plus importants de l'enfant</b>	<b>6</b>
2.1- L'absence de liberté	7
2.2- Maltraitements scolaires et maltraitements familiaux	17
2.3- L'insécurité	19
2.4- La non-reconnaissance	21
2.5- Tais-toi et avale ! Tais-toi et ravale !	22
2.6- Une culture de l'échec	22
2.7- La communication comme délit	25
2.8- L'incompréhension	25
2.9- L'indifférence au besoin de savoir	25
<b>3- L'enfant sacrifié sur l'autel du dieu Savoir</b>	<b>27</b>
3.1- L'enfant comme bouteille à remplir Le maître comme entonnoir	27
3.2- On ignore le maître réduit à son savoir	29
3.3- La non-formation des personnels de l'Education nationale	29
3.4- L'affectivité de l'enseignant	32
3.5- Transmettre des valeurs ou faire la morale	33
3.6- La survalorisation des mathématiques	34
3.7- Des enseignants passionnés par leur matière	35
3.8- La relation à l'adulte est poussée vers l'insignifiance	35
3.9- Quand le pouvoir est contraint d'instruire, il s'en sort en gavant	37
<b>L'école d'une société libérale en voie de précarisation</b>	<b>39</b>
Annexes	40
De l'école-caserne au saucisson familial	40
Extrait d'un barème de punitions dans une école au XIXème siècle	41

# Dégâts scolarigènes et dégâts pédagogènes

## Votre territoire d'implication

Même si je pense que mon frère s'est comporté de façon discutable, je vivrais mal qu'un voisin me le dise. Si une personne extérieure à ma profession met en cause un collègue même inconnu, je vais être tenté par le scepticisme (*Etes-vous sûr de votre information?*), par l'évocation de circonstances atténuantes possibles, etc... Mon frère, mon collègue appartiennent tous deux à mon *territoire d'implication*<sup>1</sup> et je vis difficilement qu'on y touche.

Ami lecteur, je vais parler de l'école qui fait sans doute partie de votre *territoire d'implication*, soit parce que vous êtes enseignant ou d'une famille d'enseignants soit parce que vous faites partie de ceux pour qui l'école fut un lieu de réussite soit parce que vous avez le sentiment que vous lui devez votre ascension sociale ultérieure... Comme moi, vous connaissez des enseignants merveilleux ou passionnants qui ont sauvé - le mot n'est pas trop fort - des jeunes en train de se noyer. Comme moi, vous savez qu'il existe dans cette corporation un grand nombre de femmes et d'hommes pleins de bonne volonté, soucieux d'aider réellement tous leurs élèves, douloureusement conscients de n'avoir pas été préparés à une tâche difficile, parfois impossible, souvent désemparés devant des exigences contradictoires. Probablement vous me trouverez parfois excessif, injuste et je suis tout prêt à reconnaître que je navigue plutôt du côté de la passion que de la froide objectivité. Mais j'espère, ami lecteur, que vous sentirez mon souci de mettre l'accent sur les dégâts "*scolarigènes*" qui touchent la grande masse des enfants plutôt que sur les dégâts "*pédagogènes*"<sup>2</sup> qui ne concernent qu'une minorité.

## Une institution mais aussi des êtres humains

De même que je me suis efforcé d'écarter de mon propos, les personnalités les plus clairement destructrices, de même n'ai-je pas pris le temps d'évoquer les parcours réussis, les ascensions sociales exemplaires, le fils de femme de ménage ou

---

<sup>1</sup> Voir sur le site *Le nez de Cyrano et le territoire d'implication*

<sup>2</sup> Inutile de chercher ces termes dans votre dictionnaire puisque je viens de les inventer. De même qu'une psychose iatrogène se caractérise par le fait qu'elle a été provoquée par un médecin ou un médicament, j'appelle scolarigènes, les dégâts que l'école provoque par son fonctionnement ordinaire, tandis que les dégâts pédagogènes proviennent du comportement d'un enseignant (ou d'un éducateur) particulièrement pathogène

d'immigrés analphabètes devenu Prix Nobel grâce à l'instituteur qui l'a encouragé, lui a donné son temps sans compter, etc... L'école, ce n'est pas seulement une Institution avec ses structures, ses objectifs, ses stratégies, ses règlements ; ce sont aussi des hommes et des femmes, avec leur diversité. Dans bien des cas, leurs valeurs, leurs objectifs et leur action concrète sont en total décalage avec le projet de l'Institution qui par ailleurs - quand le besoin de cadres augmente d'une façon importante - doit recruter les étudiants bien au delà des milieux privilégiés.

## **1- Avons-nous un système éducatif?**

Depuis plus d'un siècle, avec les lois JULES FERRY, la quasi-totalité de la population enfantine passe plus de temps dans l'école que dans la famille. Avec l'allongement de la scolarité obligatoire, avec la généralisation de l'entrée en maternelle à 3 ans, ce poids de l'école s'est encore fortement accru. Il est d'autant plus important que la prise en charge par l'adulte y est continue dans le temps scolaire (au moins théoriquement) tandis que dans la famille, les parents - dans la meilleure des hypothèses - partagent leur attention entre les enfants et diverses occupations notamment ménagères. D'autre part, il est légitime de supposer<sup>1</sup> que l'Etat, avant de leur confier des enfants, s'est préoccupé d'assurer une formation aux enseignants...

Dans ces conditions, on peut considérer que l'école - qualitativement aussi bien que quantitativement - constitue le foyer principal de socialisation à partir de 3 ans. C'est donc à elle que revient la responsabilité la plus lourde du devenir des enfants même si la famille a déjà installé les fondations, même si la télévision a un impact considérable dont nous aurons à reparler.

### **Education ou instruction?**

Les législateurs eux-mêmes ont reconnu cette responsabilité puisqu'ils ont décidé, en 1932, que le ministère de l'Instruction Publique deviendrait ministère de l'Education Nationale. Si l'on admet que ce changement d'étiquette correspond à un projet différent et non à un caprice exclusivement langagier, il est utile de rappeler la différence des significations :

Dans le "*Vocabulaire de la langue philosophique*" paru aux P.U.F. en 1962, l'éducation est définie comme "*la mise en*

---

<sup>1</sup> Nous verrons bientôt qu'une supposition peut être légitime sans trouver confirmation dans la réalité.

*oeuvre des moyens propres à assurer le développement des facultés morales (affectivité, volonté, sens des valeurs) d'un être humain." Quant à l'instruction, elle serait "la mise en oeuvre des moyens propres à assurer l'acquisition des connaissances."*

Passer d'un ministère de l'Instruction Publique à un ministère de l'Education Nationale, ce serait donc se soucier moins de "*l'acquisition des connaissances.*" pour prendre en charge "*le développement des facultés morales : affectivité, volonté, sens des valeurs...*" de la population.

Puisque ce changement s'est opéré voilà plus de 60 ans, on peut supposer qu'il a dû se traduire par des changements décisifs dans le système scolaire et produire une profonde transformation de notre société. Sauf évidemment si la classe dirigeante est convaincue que la transmission du savoir suffit à assurer "*le développement des facultés morales : affectivité, volonté, sens des valeurs...*" Ceci n'est pas totalement absurde dans la mesure où "*développer le sens des valeurs*" est une formulation parfaitement floue qui sera entendue de manière très différente par un dévot, un libre-penseur, une Maria Montessori, ou un ministre plus intéressé par les fluctuations de la *Bourse* que par les balbutiements de la *vie*.

Au surplus, les politiques - qui ne sont pas tenus au langage philosophique - peuvent opter pour une définition encore plus générale et totalement neutre : Est éducation tout ce qui constitue l'environnement d'un être jeune, c'est-à-dire tout ce qui contribue à le façonner. Dans cette perspective, les connaissances transmises constituerait l'acte d'instruction, tandis que l'enseignant ferait oeuvre d'éducation par sa manière de transmettre, d'entrer en relation avec les élèves, d'imposer un certain ordre, de susciter l'envie d'apprendre ou le rejet de tout savoir, par sa manière d'installer dans la classe le mépris ou au contraire le respect de tous pour chacun, etc.

**De ce point de vue, lorsqu'un professeur de Lettres utilise le compte-rendu d'un devoir pour humilier les enfants qui n'ont pas bénéficié d'un milieu culturel favorable, quand il fait rire les plus courtisans aux dépens des plus démunis, il est porteur de valeurs et transmet aux jeunes un message qui pourrait se résumer ainsi :**

*Il est juste que le fort écrase le faible.  
Les pauvres n'ont rien à faire ici  
mais leur faiblesse peut être utile  
si elle permet de briller à leurs dépens.*

## **Pour Alice Miller, éducation = éducastration**

Pour certains comme Alice Miller<sup>1</sup>, l'éducation, c'est l'ensemble des moyens utilisés pour briser la spontanéité de l'enfant et en faire un être soumis à l'adulte. En ce sens, éducation se détaille en catalogue de la carotte et du bâton et devient synonyme de dressage et éducastration... ("*Moi, Je vais vous dresser, mon petit ami !*"). Le dresseur dans cette approche, peut se réclamer légitimement de la même famille professionnelle que le dompteur de puces et le maître-chien.

Pour d'autres enfin, c'est l'ensemble des moyens qu'il serait nécessaire de mobiliser pour assurer la socialisation et l'épanouissement de chaque enfant. Dans cette dernière acception, l'éducation n'est pour l'instant qu'une sympathique utopie bien digne de mobiliser la réflexion. Malgré ma grande admiration pour ce qu'apporte Alice Miller, c'est plutôt à cette définition que je me rallie.

Mais comme on le voit, se demander si nous avons un système éducatif n'est pas forcément la bonne question puisque la réponse dépend du sens que l'on donne aux mots. Pour tous ceux qui sont sensibles à la gravité et à la multiplicité des formes de destructivité, la question pertinente serait plutôt : Par quels processus, par quels mécanismes concrets, le système que l'on dit éducatif fournit-il sa part dans la masse d'agressions quotidiennes, d'exigences abusives et de frustrations persécutrices qui installent la destructivité ?

## **La priorité des priorités ? Vraiment ?**

La Société toute entière est concernée par la façon dont on prépare à leurs fonctions les futurs citoyens et les futurs parents, les chirurgiens et les automobilistes, les hommes d'Etat et les dentistes<sup>2</sup>... Aussi pouvait-on trouver rassurants les discours de ce ministre qui affirmait que "*l'éducation devait devenir la priorité des priorités*". Que le ministre ait exercé ensuite la charge de chef du gouvernement n'a pas changé grand-chose. On sait maintenant que lorsque ces gens parlent d'éducation, c'est toujours l'instruction et les diplômes qu'ils ont en tête...

---

1 ALICE MILLER, qui fut membre de l'Association Internationale de Psychanalyse, s'est consacrée à la dénonciation systématique des méfaits de la pédagogie noire dans des livres remarquables aux titres évocateurs : "*C'est pour ton bien*", "*L'enfant sous terreur*", "*La connaissance interdite*", "*La souffrance muette de l'enfant*", "*Abattre le mur du silence*"

2 Pour en avoir fait l'expérience, je vous encourage à fuir le dentiste sadique. Quant aux hommes d'Etat, si vous évitez les distributeurs automatiques de poignées de mains, voyez ce qui reste...

## **L'affaire des parents ?**

D'ailleurs dans les collèges, les lycées, les universités, combien se soucient d'éducation ? Dans ces établissements, les acteurs principaux sont, non des éducateurs mais des professeurs dont la compétence vérifiée est tout entière dans un savoir qu'ils devront transmettre<sup>1</sup>. Leur dire qu'il sont des éducateurs, en offense plus d'un et s'apparente à une faute de goût. Apporter l'éducation, ce n'est pas, disent-ils, le rôle de l'école mais celui des parents. Cette affirmation qui correspond, à la rigueur, à une réalité dans certains lieux, devient une sinistre plaisanterie lorsqu'il s'agit de parents maltraitants ou simplement de ceux que Jean Bergeret appelle les "*parents chewing-gum*". Mais acceptons provisoirement comme légitime, cette position : Si c'est aux parents de prendre en charge l'éducation des enfants, que fait l'Etat pour les préparer à cette délicate responsabilité ? Certains diront qu'ils ont personnellement réussi à bien élever leurs enfants tout simplement à partir de ce que leurs parents leur avaient transmis. Pourquoi ce qui est si simple apparemment pour certains, ne fonctionnerait pas pour l'ensemble de la population ?

### **Acquérir un savoir, est-ce nécessairement éducatif ?**

Assimiler éducation à instruction, c'est considérer que l'acquisition du savoir est un processus nécessairement éducatif et que ce processus est suffisant pour développer de manière satisfaisante, en chaque jeune, l'affectivité, la volonté, le sens des valeurs... La réalité quotidienne tout autant que l'histoire de ce siècle, nous montrent avec insistance qu'il n'en est rien.

Il paraît que la formation professionnelle des enseignants du Secondaire était inutile avant l'entrée massive au Collège, des enfants des milieux que l'on dit (par euphémisme sans doute) "*culturellement défavorisés*". C'est du moins l'idée reçue qui circule dans certains milieux "culturellement favorisés" où l'on considère que ce système était satisfaisant puisqu'il a produit des Polytechniciens, des Centraliens et des Enarques.

Je ne partage pas ce point de vue : Avant de se manifester par son incapacité à offrir une formation intellectuelle et professionnelle à une fraction importante de la jeunesse, l'Ecole se distinguait déjà par son incapacité à former des élites qui ne soient pas moralement médiocres.

Le régime de VICHY fut pour les classes dirigeantes françaises, un terrible analyseur<sup>2</sup> : L'héroïsme de quelques-uns ne doit pas faire oublier la lâcheté, la servilité et le cynisme de cette haute administration : magistrats, préfets, hauts fonc-

---

<sup>1</sup> Quand on commence à vérifier non seulement qu'ils détiennent un savoir mais surtout qu'ils sont capables de le transmettre, cela constitue un progrès déjà considérable !

<sup>2</sup> En sociologie on appelle "analyseur", l'événement qui, dans une institution, permet d'éclairer le sous-jacent, l'implicite, le non-dit...

tionnaires longuement formés dans des établissements publics ou confessionnels.<sup>1</sup>

Les mêmes moules sont toujours en service si l'on en juge par la persistance de bizutages humiliants<sup>2</sup> et souvent ouvertement sadiques dans beaucoup d'établissements de l'Enseignement Supérieur.

Dans un autre texte<sup>3</sup>, j'ai montré que la destructivité s'installe plus ou moins lourdement chez ceux qui subissent des maltraitements quotidiens dans les premières années de leur vie. L'école ne crée pas la destructivité mais dans sa stratégie de dressage (dure ou douce selon la personnalité des enseignants), elle frustre de manière grave et pathogène les besoins essentiels des jeunes. Ce n'est malheureusement pas ce qui est perçu dans les chaumières.

### **Agressions physiques et agressions symboliques**

Le grand public est surtout sensible aux agressions. Même si les coups s'y distribuent beaucoup moins couramment qu'autrefois, au moins dans l'enseignement public, beaucoup de gens se souviennent de gifles, de coups de règle, d'oreilles mises à mal, de piquets à genoux<sup>4</sup>, et ils se souviennent aussi d'injures, d'appréciations méprisantes, de prédictions négatives cent fois assénées, de moqueries...

### **Violences institutionnelles**

Le grand public ne voit généralement pas la violence continue et multiforme dont les enseignants eux-mêmes sont, tout à la fois, les agents et les co-victimes. Il ne voit généralement pas la monstruosité d'une sélection des enseignants opérée à peu près exclusivement sur des critères de diplômes. La fascination bureaucratique pour les parchemins conduit parfois au recrutement d'individus irascibles ou assoiffés de pouvoir, incapables de s'imposer ou de susciter l'intérêt, parfois - heureusement plus rarement - sadiques ou pédophiles ...

## **2- L'indifférence de l'école aux besoins les plus importants de l'enfant**

---

<sup>1</sup> Voir aussi *La guerre d'Algérie comme analyseur de l'école*

<sup>2</sup> Voir *Le bizutage comme couronnement du dressage* (100ko)

<sup>3</sup> Voir *Genèse de la destructivité* (170ko)

<sup>4</sup> "Ange plein de bonté, connaissez-vous"... la règle ? Le raffinement parfois allait encore au delà

## 2.1- L'absence de liberté

La soif de liberté est totalement niée puisque dans le système scolaire, tout est interdit sauf ce qui est obligatoire. Il faut, à chaque moment, faire ce que le maître dit : croiser les bras, écouter, ouvrir ce cahier, écrire en commençant à 3 carreaux de la marge...

Pendant de longues heures, on interdit à des enfants de rire, de rêver, de dormir, de parler avec les copains, de remuer la tête, les bras, les jambes, d'exprimer ce qu'ils ressentent... On ne fera remarquer qu'il serait incohérent de supprimer toute liberté mais d'autoriser les enfants à parler de ce que cette oppression leur fait vivre.

C'est sans doute l'interdiction de sortir qui fournit le meilleur analyseur de la situation scolaire. Faut-il permettre de sortir aux enfants qui le demandent ? Non, répondent beaucoup d'enseignants qui soulignent que si l'on autorise, tous voudront sortir. Faut-il en déduire qu'ils ne sont pas eux-mêmes convaincus de l'intérêt de leur enseignement ? ou bien qu'ils sentent la nécessité de plages de détente plus importantes ? Mais si l'on interdit pour empêcher la sortie-distraktion, on va du même coup coincer l'enfant qui est dans un besoin physiologique urgent. Le "*vous n'aviez qu'à prendre vos précautions*" permet au maître de soulager sa conscience mais ne permet pas à l'enfant de soulager sa vessie... Le "*Vous n'aviez qu'à prendre vos précautions*" (qui n'est pas loin du "*J'veux pas l'savoir*" de la caserne) mérite qu'on y regarde de plus près :

- S'agit-il d'un enfant dont la déviance physiologique ou psycho-physiologique doit être réprimée comme jadis le malheur d'être gaucher ?
- D'un enfant craintif qui redoute les bousculades de la récréation ?
- D'un enfant délicat qui espérait pouvoir éviter le détour par ces lieux souvent sales, mal protégés du voyeurisme par des demi-cloisons et des demi-portes non verrouillables ?
- D'un enfant qui a donné priorité à son besoin de mouvement et de jeu parce que son besoin physiologique se trouve en décalage avec l'horaire officiel ?
- D'un enfant qui rêve d'échapper quelques minutes à l'ennui et à l'immobilité soumise ? etc.

**Arithmétique** : Dans ce collège, il existe 40 W.C. pour 1000 enfants ; en supposant que tous aient la sagesse de prendre leurs précautions pendant une récréation de 15 minutes, calculer le temps moyen de passage pour chaque enfant.

$1000/40 = 25$ . En 15 minutes chaque WC doit accueillir successivement 25 enfants. Cela fait théoriquement 36 secondes pour chaque enfant ! Si l'un d'eux a besoin de 5 mn, il reste 10 mn aux 24 autres, soit 25 secondes par enfant ; quant à l'éven-

tualité d'un 2ème enfant qui prendrait lui aussi 5 mn, j'ose à peine l'évoquer puisque dans cette hypothèse, il reste aux 23 autres 5 mn soit moins de 14 secondes chacun.

Questions subsidiaires : 1- de combien de temps dispose chaque enfant pour se délasser, après déduction du temps consacré aux excrétoires précautions ? 2- Dans quel ordre se fait le passage libérateur : le premier arrivé ? celui qui est le plus en détresse ? celui qui a la carrure la plus respectable ? 3- Que doit faire l'élève qui n'a pas encore réussi à passer au moment où retentit la sonnerie de reprise des cours ?

### La récréation pour le Petit Robert

"1° détente, divertissement après une occupation plus sérieuse - 2° temps de repos, de liberté accordé aux élèves pour qu'ils puissent se délasser - antonymes : ennui, travail".

En réalité, la récréation dans un collège, c'est le temps nécessaire pour les changements de classe, les allègements physiologiques, éventuellement le passage au secrétariat, l'absorption d'un casse-croûte, d'ultimes et fébriles révisions... Il n'y a plus de récréations, en d'autres termes, l'enseignement secondaire ne juge pas nécessaire un temps de repos, de liberté accordé aux élèves pour qu'ils puissent se délasser.

### **"Vous n'etes pas intéressé par ce que je dis ?"**

Parfois le maître sentant un regard d'enfant lui échapper, suspend son cours : "Monsieur Loiseau, cela ne vous intéresse pas, ce que je dis ?". Le plus souvent, Monsieur Loiseau se résigne à protester de son immense intérêt pour l'empire byzantin à la mort de BASILE II. Il ne tient pas à ce qu'on l'envoie chez Monsieur le Principal qui ne manquerait pas de lui parler une fois de plus de son avenir, avec - à peine voilées - des menaces de "réorientation". Mais il supporte mal cette hypocrisie dans laquelle il doit s'installer pour éviter d'être puni. Il arrive que l'enseignant soit libéral et l'enfant, redoutant moins une sanction, ose parfois reconnaître qu'en effet l'empire byzantin - malgré la passion flamboyante apportée à l'exposé - le préoccupe infiniment moins que le drame inachevé intervenu tout à l'heure pendant la récré ; il arrive que l'enseignant prenne le risque de découvrir que les 9/10 de la classe sont - tout comme Monsieur Loiseau - mobilisés par cette histoire locale parfaitement contemporaine. Doit-il alors se comporter en éducateur et permettre aux enfants de s'exprimer, de confronter leurs perceptions ? Doit-il se servir des différences de perceptions constatées pour les sensibiliser aux difficultés de la recherche historique et de l'investigation judiciaire ? Doit-il les encourager à exprimer leurs points de vue, à réfléchir sur de nouvelles façons de gérer les conflits ? Mais le programme est là, et le cahier de textes dénoncerait le professeur qui s'en est

écarté et n'a pas traité la totalité du programme. Par contre, qu'un enseignant humilie ses élèves pendant 30 ans, cela ne figurera jamais sur le cahier de textes et tant qu'il n'y a pas de coups<sup>1</sup>... Comme sur les camions ou les chaînes de montage, les instruments de contrôle ne conservent en mémoire que ce qui est vraiment important.

## **Dresser est bien plus important qu'instruire**

Certains diront : Il faut bien que l'enfant apprenne à travailler. Mais ce n'est pas vraiment cela qui est en question. Si le maître demande d'écouter, il n'est pas question qu'un seul élève fasse un autre travail. Tant pis pour ceux qui ne comprennent pas et sont trop terrorisés ou trop découragés pour le dire... Tant pis pour ceux qui comprenant trop vite s'ennuient... L'important n'est pas vraiment qu'ils écoutent mais qu'ils fassent semblant.

La fonction officielle de l'école est de transmettre des savoirs mais dans la pratique quotidienne, il s'agit avant tout de poursuivre le dressage à la soumission commencé dans la famille. Les savoirs que les enfants ont l'obligation d'apprendre peuvent varier en fonction du ministre en place mais ce qui subsiste au travers des vicissitudes, c'est l'obligation et l'uniformité : tous les enfants doivent apprendre les mêmes choses, de préférence les plus futiles. Il est hors de question qu'on leur donne l'occasion de réfléchir sur ce qu'ils vivent ici et maintenant. Il est hors de question qu'ils puissent s'interroger sur le couple, l'éducation, la liberté, les inégalités, le chômage, la relation parent-enfant et les autres relations de pouvoir. Mais à des enfants dont la moitié ne parviennent pas au niveau du Baccalauréat, on impose pendant des centaines d'heures l'orthographe et la grammaire.

## **Une Histoire châtrée pour le petit peuple**

Il faudra connaître la date de la bataille de Marignan (1515 !) mais combien, même parmi les bacheliers, sauront qu'il en est sorti le concordat de Bologne (en 1516), qui accorde à François Ier et à ses successeurs le pouvoir de choisir les évêques et les autres titulaires de bénéfices ecclésiastiques du royaume ? Combien sauront qu'en ces temps de foi ardente, le roi peut faire d'un adolescent un évêque pour manifester sa gratitude au père qui fut si complaisant mari ou si habile capitaine ...

Il existe un modèle standard des notions à faire avaler, de l'âge requis et du temps nécessaire pour chaque notion, des

---

<sup>1</sup> ou tant que les coups n'ont pas donné lieu à une plainte des parents... On se souviendra peut-être de cet instituteur qui terrorisa, pendant 30 ans, des centaines d'enfants jusqu'au moment où sa pédophilie fut enfin prise en compte par la justice...

rythmes de travail, etc. On fait comme si tous les enfants étaient identiques, comme si tous avaient le même mode de perception dominant, le même profil d'apprentissage. On fait comme si leurs motivations n'avaient aucune importance. Les situations de choix sont rarissimes comme s'il ne fallait surtout pas leur donner de mauvaises habitudes. Pourtant entre un laisser-faire que je récuse et cette absence continue de liberté dans l'école, toutes sortes de variantes seraient concevables.<sup>1</sup>

### **Les obsessionnels de l'orthographe**

La querelle sur l'orthographe est exemplaire : Des notables qui depuis toujours ferment les yeux sur les bizutages les plus déshonorants, qui ne protestent pas devant l'incapacité persistante de l'Enseignement à donner une formation à l'ensemble de notre jeunesse, sont prêts à en découdre pour quelques accents et quelques "s". Dans la classe intellectuelle, l'orthographe regorge d'amis soucieux de la protéger. Mais qui se soucie des enfants ? Les mêmes qui reconnaissent à Flaubert le droit d'écrire énorme selon sa fantaisie, vont pénaliser l'enfant qui s'accorde des libertés équivalentes<sup>2</sup>.

Si l'on épargnait le nombre d'heures passées en dictées et en punitions associées (20 fois chaque mot, 10 fois la règle d'accord non respectée) sans parler des punitions associées aux punitions (quand l'enfant a copié 20 fois ses mots avec de nouvelles fautes), on obtiendrait probablement un temps considérable qui pourrait servir à l'approche de la culture par l'esprit plutôt que par la lettre. Si au lieu de parler de fautes, avec tout ce que le terme véhicule (elle a fauté, mea culpa, etc.), on se contentait de parler d'erreurs, il deviendrait sans doute moins scandaleux d'évoquer le droit à l'erreur et l'urgence d'un moratoire orthographique jusqu' à la 4ème<sup>3</sup> pour nos chers bambins

### **L'école du conformisme**

Un combat discret et souterrain se livre, depuis le Moyen-Age, entre les tenants de la tradition (dont le Révérend Fin-

---

1 Voir : *Elargir la liberté de l'élève*

2 La Fontaine déjà dénonçait ce scandale :

Selon que vous serez écrivain ou Zazie,  
les jugements des clercs vous feront pape ou cancre.

3 L'impatience devant l'imperfection graphique de l'enfant pourrait être rapprochée de l'impatience obsessionnelle de certains parents qui sont prêts à toutes les persécutions pour obtenir que leur enfant soit propre avant un an...

kielkraut est aujourd'hui le héraut sabbatiquement médiatisé<sup>1</sup>) et les tenants de la modernité<sup>2</sup>. Quand la tradition était toute-puissante, une simple référence à la Bible ou à Aristote suffisait à fermer la bouche des chercheurs les plus hardis. Jusqu'à la Révolution, la crainte de l'Enfer et des terrestres bûchers suffisait à éteindre toute velléité de pensée non conforme. L'affaire Galilée<sup>3</sup> si exemplaire qu'elle soit, ne doit pas nous cacher le petit bois de tous les Etienne Dolet inconnus parce qu'ils se sont écrasés avant même d'écrire ce qui les aurait menés au bûcher, de tous les Galilée inconnus parce qu'ils se sont soumis sans attendre l'emprisonnement ; elle ne doit pas nous cacher la forêt de tous les Galilée potentiels endormis dès le berceau par de pieuses et copieuses redondances. Le principe d'autorité<sup>4</sup> (qui consiste à étouffer toute réflexion indépendante et toute recherche audacieuse sous la chape prestigieuse d'un verset tiré des Saintes Ecritures) s'est fortement affaibli avec la mort du catholicisme religion d'Etat. Mais sous des formes affadies, l'école continue en notre début de XXIème siècle à valoriser les énoncés anciens aux dépens des énoncés nouveaux. Il lui reste encore du chemin à faire pour s'émanciper "*d'une culture de l'autorité, dominée par les textes religieux et classiques,*" et favoriser "*une culture de la libre pensée et de la libre création*<sup>5</sup>..."

Au lieu d'encourager les élèves à réfléchir par eux-mêmes, on leur demande d'enchaîner le plus adroitement possible, les points de vue des grands notables de la philosophie ou de la littérature des siècles passés : *Faguet a dit ... mais Sainte-Beuve ne partage pas ce point de vue ...* Les classes de français et de philosophie qui pourraient être des lieux de vie intense et chaleureuse, sont encore trop souvent, des cimetières dans lesquels la révérence craintive visite sans surprise des pierres tombales usées par le séculaire ennui des citations convenues.

---

1 Les auditeurs de FRANCE-Culture connaissent sans doute sa tribune du samedi matin (53 minutes par semaine) au cours de laquelle un invité totalement consonant vient lui prêter main forte face aux Répliques d'un autre invité légèrement dissonant. L'émission se présente comme "*Répliques*" mais *Camaïeu* serait plus congruent. J'y trouve parfois un certain intérêt quand ces très bons élèves parviennent à ne pas être totalement d'accord sur tout.

2 Pour rester sur France-Culture, elle était richement représentée dans l'émission quotidienne "*Panorama*" souvent passionnante quand les participants parviennent à désynchroniser leurs interventions et quand ils étaient passionnés sans trébucher dans le passionnel.

3 Comment osez-vous prétendre que la Terre tourne autour du Soleil alors que dans la Bible - rédigée sous l'inspiration du Saint-Esprit. - il est dit...

4 Jésus a dit, Aristote a dit, Marx a dit, Mao a dit. Jacques a dit... La substitution d'énonciateurs modernes à des énonciateurs anciens ne nous fait pas sortir de la culture de l'autorité. On commence à s'en libérer quand l'énoncé devient beaucoup plus important que l'énonciateur.

5 GERARD LECLERC, *Histoire de l'autorité - L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. (PUF, 1996), p. 8 - un livre très stimulant pour tous ceux qui s'intéressent à "L'autorité énonciative, c'est-à-dire au "pouvoir symbolique dont dispose un énonciateur, un auteur, d'engendrer la croyance, de produire la persuasion."

## Les mécanismes de pensée convergente

Le discours sur ce qu'on fait en classe est en général assez global : on fait de l'histoire ou du français ou du calcul. Une approche un peu plus analytique montre que dans plus de 90% du temps scolaire, ce qui est développé, ce sont les **mécanismes de pensée convergente** : C'est ce qu'on met en œuvre dans la dictée traditionnelle, dans l'addition et les autres calculs ordinaires, etc. Dans ce type d'exercice, il n'y a pour une question, qu'une bonne réponse, celle que le maître a prévue. La rédaction elle-même, est poussée par certains enseignants vers la convergence maximale.

Que l'on compare les deux sujets suivants :

- On entend dire parfois que l'argent ne fait pas le bonheur. Qu'en pensez-vous ? Proposez des exemples concrets pour éclairer votre point de vue...

- En vous servant de la fable "*Le savetier et le financier*", vous montrerez que l'argent ne fait pas le bonheur.

Ce modèle trop exclusif de LA BONNE RÉPONSE favorise la constitution d'une société de gens conformes, dociles, passifs, mobilisant leur attention pour deviner ce que le maître attend (puisque LUI connaît LA BONNE RÉPONSE), dépourvus d'esprit critique, bloqués dans leur créativité, plus préparés au fanatisme et à l'intolérance qu'au pluralisme, au mieux de bons exécutants.

Domageable pour l'enfant, ce modèle pèse encore bien plus lourdement sur l'adolescent dont les besoins d'expression de soi et d'affirmation sont très importants ("*Le moi se pose en s'opposant*" disait Amiel). Cette orientation contribue à coincer beaucoup de jeunes qui doivent choisir entre le conformisme du "*bon élève*" et le retrait ou la révolte éventuellement désastreuse. Sans attendre une véritable réforme qui remettrait en cause tant de choses, les enseignants pourraient, avec un petit effort d'imagination, élargir le nombre des activités visant à développer les **mécanismes de pensée divergente**.

Il s'agit, à partir d'une proposition donnée, d'obtenir des élèves des produits aussi différents que possible, dans certains cas, aussi personnels que possible. Quelques exemples pour des âges et des domaines divers :

Dessinez un paysage extraordinaire - Un rêve bien étrange - Trouvez 10 opérations simples permettant d'obtenir 18 - Trouvez 30 façons d'utiliser une gomme puis classez les solutions et trouvez 20 autres solutions à partir de ce classement (travail en équipe)

*arithmétique* : Si l'on faisait passer la proportion de ces activités à 40% du travail scolaire, de la maternelle à l'enseignement supérieur, combien d'années faudrait-il pour obtenir les promotions d'économistes, de juristes, de sociologues, d'enseignants créatifs dont notre société a besoin pour sortir des vieux modèles qui n'en finissent pas de prouver leur inefficacité.

### **Un exemple concret : le poison cornélien**

Comme beaucoup de jeunes Français sans doute, j'ai dû passer de longues heures à bailler au Corneille : mémorisation obligatoire de scènes entières aggravée par des commentaires interminables sur des stances que nous étions sommés d'admirer.

Les mêmes pour tout le troupeau ! Alignez-vous !

Je ne veux pas voir une sensibilité qui dépasse !

Dans ce Parnasse de la contention mentale, j'en avalais bien d'autres mais si j'ai la tête encore pleine de vers, c'est la faute à Corneille tout autant qu'à Racine. J'ai mis de nombreuses années à me débarrasser de cette culture-confiture qui empoisonnait mes phrases autant que ma pensée<sup>1</sup>. Je me souviens avec un peu de gêne de cette directrice à qui j'avais dit assez stupidement :

*"Vous me cherchiez, Madame ? Un espoir si charmant me serait-il permis ?"*

En élève soumis, je me suis prêté au jeu de la dissertation où l'on devait démontrer que *"Racine est plus humain et Corneille plus moral"*. Il y avait une petite phrase de Voltaire qu'il était de bon ton de citer à l'appui de la démonstration. 45 ans après, j'ai eu la surprise de la retrouver dans un sujet de baccalauréat rapporté par Jean Thoraval<sup>2</sup> professeur à la Faculté des lettres de RENNES :

Voltaire a dit : *"Le théâtre de Corneille est une école de grandeur d'âme."* Vous montrerez (sic) que les principaux personnages des grandes pièces cornéliennes incarnent en effet le patriotisme, le sentiment de l'honneur, l'esprit de sacrifice."

Dans une perspective plus respectueuse de la liberté de conscience des candidats, on aurait pu proposer le libellé suivant :

---

<sup>1</sup> Protestation de nanti, dira-t-on. Il est vrai que je fais partie de ces privilégiés que les travaux forcés sur les grands classiques, n'ont pas dégoûtés totalement de la littérature. Souvent, entre 15 et 35 ans, j'ai appris pour mon plaisir des pages que le lycée n'avait pas gâtées (Musset, Vigny, Baudelaire, Verlaine, Aragon, Eluard, Prévert, Valéry, Giraudoux, Alain Fournier...) Il m'arrive de penser que mes professeurs étaient des gens sensibles qui n'auraient pas supporté de nous entendre massacrer Verlaine mais qui pouvaient sans état d'âme, livrer au saccage de la diction scolaire, les pompeux alexandrins de la rhétorique cornélienne.

<sup>2</sup> *La dissertation française* (Armand Colin) - 16 éditions entre 1953 et 1968 ! Le lieu commun littéraire se porte bien !

On a dit, au XVIIIème siècle, que le théâtre de Corneille est "*une école de grandeur d'âme.*" Partagez-vous ce point de vue ? (ou bien : Qu'en pensez-vous ?)

En évitant de mobiliser l'argument d'autorité que représente la référence à VOLTAIRE, on facilitait l'expression de pensées différentes. Mais l'autorité académique n'envisage pas que l'on puisse discuter, remettre en question... Pour se conformer aux exigences officielles et obtenir la moyenne, il faut "montrer" et s'extasier. Afin de réduire au minimum les risques de fantaisie, on précise avec soin les qualités dont il faudra parler. Certains diront qu'il était possible d'aller encore plus loin dans l'assujettissement de la pensée des jeunes candidats : par exemple, en gonflant un peu plus le texte de la seconde phrase, de façon à préciser quel personnage pour quel sentiment. Pourquoi ne pas fournir aussi les citations, dans le bon ordre, de façon à retrouver à la correction des copies conformes que l'on départerait surtout par l'écriture et l'orthographe...

Le sentiment de l'honneur serait incarné par Rodrigue qui tue après réflexion le père de Chimène pour une simple gifle<sup>1</sup> ; Le patriotisme<sup>2</sup>, pour M. Thoraval, ce serait Horace, ce bouillant légionnaire qui tue sans hésitation, sa propre soeur pour quelques mots hostiles à Rome.

On remarquera au passage l'évolution du héros cornélien : en 1636, avant de tuer, il prend le temps de la réflexion ; en 1640, il a renoncé au luxe des états d'âme. Certains diront que le meurtre d'une femme désarmée par un homme de guerre, est moins aléatoire qu'un duel pour celui qu'on n'a "*jamais vu les armes à la main*"...

Quant à l'esprit de sacrifice, il serait - toujours selon notre expert - représenté par Polyeucte. Ce personnage mystique impatient de connaître le martyr, est surtout connu de ceux qui comme moi, sont passés par un collège religieux. Le regard que l'on peut porter sur une tragédie aussi édifiante, implique des options théologiques. Donner un tel sujet au baccalauréat, c'est par conséquent fournir aux correcteurs bien pensants un outil de repérage d'une grande finesse : A ma droite, vivent les copies où Polyeucte est cité ; à ma gauche, celles qui l'ignorent. Puis second tri dans les copies de droite, en fonction des appréciations qu'elles contiennent. Sans entrer dans de complexes controverses théologiques sur la Grâce, l'examineur peut s'intéresser à ce que pense le candidat d'un homme qui se rend dans une cérémonie religieuse pour se moquer bruyamment, et qui, devant tous les fidèles, détruit les statues d'un culte auquel il ne croit plus. Doit-il répondre que c'est admirable quand le culte s'adresse à une mauvaise divinité, et digne

---

1 Sur les alibis dont se couvre le besoin de meurtre, voir le début du chapitre sur le racisme.

2 Bien des gens malheureusement confondent patriotisme et nationalisme. Voir mon texte sur le site

des plus terribles supplices quand le temple est celui de la vraie religion ?

Le candidat doit-il absolument révéler ce nouveau converti qui pense réaliser un placement très avantageux, en choisissant une mort immédiate en échange d'un bonheur éternel ?

Poly-eucte "s'en vante assez candidement"<sup>1</sup> :

*"Cette grandeur périt, j'en veux une immortelle,  
Un bonheur assuré, sans mesure et sans fin<sup>2</sup>,  
Au dessus de l'envie, au dessus du destin."*

Acte IV, scène III

*"Vos biens ne sont point inconstants  
Et l'heureux trépas que j'attends  
ne vous sert que d'un doux passage  
Pour nous introduire au partage  
Qui nous rend à jamais contents."*

Acte IV, scène II

*"Pourquoi mettre au hasard ce que la mort assure **3** ?*

*Quand elle ouvre le ciel, peut-elle sembler dure ?*

Acte II, scène VI

Face à cet avenir céleste, l'amour de sa femme n'est plus qu'une gêne :

*"Et je ne regarde Pauline  
Que comme un obstacle à mon bien."*

Acte IV, scène II

Et quand son beau-père parle de ne plus répandre le sang des chrétiens, Polyeucte proteste :

*Non, non, persécutez. Et soyez l'instrument de nos félicités. Celle d'un vrai chrétien n'est que dans les souffrances.*

*Les plus cruels tourments lui sont des récompenses.*

Acte V, scène II

Cette surprenante sollicitation d'une persécution religieuse ne peut que susciter notre réflexion<sup>4</sup>, car à la différence des tirades de Tartuffe son contemporain en littérature, elle semble très sincère. L'étonnement que suscite aujourd'hui la doc-

---

1 L'avez-vous remarqué ? Ce n'est pas impunément qu'on fréquente les alexandrins ! Si vous prononcez Polyeucte en détaillant généreusement, mon compte est bon.

2 Les caractères gras ne sont que ma contribution à l'emphase cornélienne..

3 Ces délicates formules montrant les avantages d'une assurance-vie éternelle ont dû valoir à Corneille beaucoup d'indulgences !

4 L'historien catholique JEAN DELUMEAU, dans *"Le péché et la peur - La culpabilisation en Occident (XIIIe-XVIIIe siècles)"* - Fayard 1983 (p.339 à 350), évoque de nombreux faits qui montrent que le dolorisme ici affirmé n'était pas une simple fantaisie littéraire.

trine doloriste (Il faudrait rechercher la souffrance la plus grande, car elle seule pourrait peut-être racheter nos péchés) montre à quel point les mentalités ont changé, notamment avec la connaissance des écrits de Sacher Masoch. Le retournement est impressionnant : du temps de Corneille, les grands mystiques comme Saint Ignace de Loyola, Sainte Thérèse d'Avila, Saint Pierre d'Alcantara qui se fouettent avec des chaînes à pointes et jeûnent des semaines entières, suscitaient encore non seulement l'admiration mais aussi de nombreux émules, notamment du côté de Port-Royal. Aujourd'hui, même parmi les catholiques pratiquants, il n'est pas certain que les écrits d'un Saint François de Sales soient plus appréciés que la chanson de Boris Vian, "*Fais-moi mal, Johnny!*"

Lorsque Jean Thoraval affirme que "*les personnages cornéliens nous offrent l'exemple contagieux des plus hautes vertus morales*", il nous apparaît lui-même comme un exemple malheureux du conformisme dans sa forme pluriséculaire : le duel fort heureusement a peu survécu aux fastes de l'Ancien Régime, le nationalisme a beaucoup perdu de son prestige depuis ses sanglants exploits des années 30 et 40 ; et depuis Jules Ferry, on peut poursuivre des études sans avoir à faire pénitence chez les *bons pères*. Il devrait donc être licite d'exprimer des réticences face à certaines valeurs véhiculées par le théâtre de Corneille, en particulier l'apologie de l'intolérance, du meurtre nationaliste impulsif et de l'assassinat<sup>1</sup> exécuté devant témoins...

**Sujet de devoir :** Rodrigue ayant fait une mauvaise chute, est remplacé au pied levé par Polyeucte son jeune frère qui vient de se convertir au christianisme. C'est donc à lui que le vieux DON DIEGUE demande de tuer en duel FELIX DON GORMAS, beau-père. de son état et spécialiste du soufflet à l'espagnole. POLYEUCTE va-t-il suggérer à son père de tendre l'autre joue ou bien va-t-il inviter FELIX DON GORMAS à faire sa prière ? Faites l'inventaire des autres suites possibles, puis indiquez celle que vous préférez et celles qui vous semblent les plus probables au XI<sup>ème</sup> siècle et au XXI<sup>ème</sup> siècle.

---

<sup>1</sup> Puisqu'il y a préméditation, c'est le terme qui convient. Quand un intellectuel pense mal, on lui dépêche parfois un duelliste, faible de la plume mais expert aux armes. C'est ce qui advint par exemple au XIX<sup>ème</sup> siècle à EVARISTE GALOIS, républicain sous la monarchie et illustre mathématicien. Il arrive que dans le duel, les adversaires soient de maladresse égale, et c'est alors la férocité ou le hasard qui décide de la suite ; à moins qu'on ne se contente du "premier sang" ; le duel glisse alors vers son simulacre mondain, ce qui représente un incontestable progrès.

## **2.2- Maltraitements scolaires et maltraitements familiaux**

Dans l'école, la frustration habituelle de besoins psychologiques essentiels va se cumuler pour de nombreux enfants avec des maltraitements familiaux. Ces derniers font scandale et sont considérées comme déviances<sup>1</sup>, même s'il n'est pas certain qu'elles soient minoritaires. Par contre, lorsqu'il s'agit de maltraitements scolaires institutionnels, c'est la dénonciation qui risque de faire scandale et c'est le refus par certains enseignants de collaborer totalement à cette fonction de rouleau compresseur, qui est reçu comme déviance<sup>2</sup>. Que l'on ne s'y trompe pas, ce n'est pas de tel ou tel enseignant particulièrement persécuteur que nous allons parler ici mais de l'école dans son fonctionnement ordinaire, dans son fonctionnement pathologiquement normal.

L'une des fonctions urgentes d'un système éducatif digne de ce nom devrait être de permettre aux enfants maltraités de ne pas devenir des parents maltraitants. Or nous sommes bien obligés de constater que non seulement l'école se désintéresse de cette fonction, mais qu'en outre, elle ajoute sa propre persécution à la persécution parentale sur ces enfants-là.

### **Les préférences d'une institutrice**

ELIANTE, à 8 ans, ressemble fâcheusement au géniteur parti quand elle n'était encore qu'une promesse. Ce funeste rappel cristallise depuis toujours une rage sans fond chez la femme abandonnée, et les cris de haine ont été la sonorisation ordinaire dès le biberon. Aussi, son comportement et son visage ne cessent de dire la peur et la fermeture. A tout moment elle sait trouver le geste et le mot qui lui permettront de retrouver dans l'école le rejet, son compagnon obligé. De la classe, c'est le mur, dans le fond, qu'elle connaît le mieux. C'est là qu'elle est envoyée en exil chaque fois qu'elle est "méchante".

Au premier rang, SARAH qui n'a que 6 ans appartient à la catégorie des enfants leaders. Gracieuse, riieuse, curieuse, participant volontiers à la classe, elle est de celles qui dans la cour organisent les jeux, consolent, apaisent... La tendresse et la sécurité l'ont depuis toujours accompagnée ; elle est entrée

---

1 Rappelons que l'on appelle déviance toute conduite qui s'écarte de la norme. L'ambiguïté qui concerne la norme (est-ce la position majoritaire ou bien la position correcte ?), se retrouve pour la déviance : Est-ce une pathologie ou une conduite simplement minoritaire, voire exceptionnelle? Etre conscient de cette ambiguïté, est-ce vraiment une position majoritaire ?

2 parmi ceux qui en ont fait la difficile expérience, le plus connu est sans doute CELESTIN FREINET

dans ce milieu inconnu du Cours Préparatoire avec une confiance paisible...

MINA, l'institutrice est une femme de bonne volonté mais rien ne l'a préparée à s'occuper des enfants maltraités. Elle est capable de douceur, de chaleur même, avec les enfants dociles et tendres. Son besoin d'être aimée se satisfait plutôt bien dans cette relation mais elle n'est pas prête à donner aux mal-aimés enfermés dans leur souffrance méfiante et rejetante. Donner de la chaleur à l'enfant qui vient de brutaliser son voisin, est-ce que ce ne serait pas offrir une prime à l'agresseur ?

Elle s'indigne, bien sûr, lorsqu'elle entend parler à la radio d'enfants battus à mort. Mais lorsqu'elle est dans sa classe, elle a une préférence manifeste pour les enfants souriants, détendus, coopérants, bref pour les enfants qui se sont donnés la peine de naître dans des familles aimantes. A l'école aussi, on ne prête qu'aux riches...

Quant aux enfants "agressifs", pour leur offrir autre chose que des sermons culpabilisants et des punitions qui les confirmeront dans leur hargne contre eux-mêmes et contre les autres, il faudrait non seulement une formation en profondeur que jamais on ne lui donna mais aussi une modification de tout le système scolaire. De cela nous parlerons plus loin<sup>1</sup>.

### **A faire signer par les parents**

Suivant une tradition bien établie, l'enseignant mécontent de la conduite ou du travail de l'enfant, en informe les parents : bulletin scolaire, punition ou devoir à signer... Le raisonnement officiel renvoie au modèle du réfrigérateur : Les parents ayant reçu le bon signal, vont faire pression sur l'enfant qui modifiera sa conduite dans le sens désiré. Si l'expérience confirmait un tel raisonnement, l'échec scolaire devrait rester un événement exceptionnel.

Il est étrange qu'on ne s'interroge pas plus sur la réalité concrète d'une telle procédure... Les attentes des enseignants se réfèrent à des parents abstraits, théoriques, pétris de bons principes et qu'il suffirait d'avertir pour qu'ils sachent comment réagir et pour qu'ils fassent le nécessaire. Les parents, à la différence du moteur d'un réfrigérateur, ont des comportements très diversifiés :

Certains, convaincus sans doute que la frustration est structurante, réagissent par la privation de repas ou d'affection manifeste ; d'autres utilisent le chantage affectif ou en profitent pour asséner des prédictions créatrices du style "Tu ne feras décidément jamais rien de bon de ta vie"... Dans les familles à maltraitements actives<sup>2</sup>, l'arrivée de l'information fournit souvent une bonne occasion d'utiliser le martinet, la ceinture ou la baguette.

---

<sup>1</sup> Voir sur ce site "*Un système vraiment éducatif*"

<sup>2</sup> Voir "*Genèse de la destructivité*"

Plus rarement sans doute, elle peut aussi entraîner la condamnation à coucher dans la cave pendant une semaine, comme nous le disait récemment un juge pour enfants. Cette fructueuse collaboration entre l'école et la famille - pour le bien de l'enfant ! - se prolonge parfois dans le quotidien : "Quand tu auras fini tes 50 lignes pour le maître, tu en feras 200 pour moi... Chaque fois que tu auras été puni à l'école, ça sera la même chose ! "

Bien entendu, mon inventaire n'est pas exhaustif : il faudrait parler de ceux qui se hâtent de changer de sujet, de ceux qui signent sans lire, de ceux qui ne savent ni signer ni lire, de ceux qui en profitent pour parler de leur propre parcours scolaire tout aussi catastrophique et qui en concluent assez ingénûment que "*ce doit être héréditaire*", de ceux au contraire qui évoquent leurs propres succès d'autrefois ou comparent avec la soeur aînée qui avait toujours été si brillante. Il existe même des parents qui profitent de l'arrivée du bulletin pour avoir avec leur enfant un entretien plus riche qu'à l'ordinaire sur ce qui freine la réussite dans une matière ou dans l'ensemble de l'activité.

En somme, le signal venu de l'autorité scolaire conduit généralement les parents à accentuer leur comportement habituel, qu'il soit bénéfique ou désastreux...

### **2.3- L'insécurité**

Pour nombre d'enfants, l'école est l'occasion de vivre la peur sous des formes multiples :

- peur de la première rentrée pour ces petits qui sans transition passent du cocon familial à une réalité totalement nouvelle : un groupe de 40 enfants plus ou moins remuants, plus ou moins apeurés, une maîtresse ou un maître inconnu, dans un lieu inconnu...
- peur d'être bousculé par les plus grands, peur du racket,
- peur d'être interrogé, grondé, rejeté, battu...
- peur des sanctions scolaires et familiales s'il manque tel livre, tel cahier ou tel vêtement

Au cours de ces maigres récréations où le collégien est censé "*se détendre*" et "*prendre ses précautions*", le sac souvent très lourd doit-il être déposé dans un coin, avec les risques de vol que cela comporte ? faut-il le traîner avec soi comme un boulet ? Le système des enseignants spécialisés a aussi comme corollaire l'errance de salle en salle sans ancrage dans un territoire qui apporterait au groupe un début de sécurité...

L'insécurité pour l'élève est d'autant plus lourde qu'il doit se situer entre deux pouvoirs et deux formes d'exclusion :

- un pouvoir officiel, celui de l'adulte qui se traduit dans des sanctions explicites (notes, appréciations, punitions, sélection-exclusion)

- un pouvoir clandestin, celui du groupe-classe qui se traduit dans des sanctions souvent vécues comme encore plus immédiatement redoutables (moqueries, injures à l'égard de tout ce qui apparaît comme "fayotage", brimades diverses, coups, rejet et exclusion).

Des deux côtés, il y a risque d'exclusion mais avec des effets immédiats et à terme fort différents... Dans le secondaire, le pouvoir de l'adulte est fragmenté puisqu'il se partage entre les divers spécialistes, mais il peut y avoir coalition. Par le jeu de la sélection-couperet ou simplement par une phrase forte tombant dans un moment de vulnérabilité, l'enseignant peut faire basculer une vie dans l'échec ou dans la réussite.

La force du groupe tient dans sa permanence : ses temps forts correspondent aux éclipses du pouvoir de l'adulte ("*Tu vas voir ta gueule à la récré !*")... L'existence de clans peut encore compliquer les choses.

Un groupe-classe est une totalité dynamique créatrice d'attitudes, de valeurs et de normes collectives orientées en fonction des leaders que le groupe s'est choisis. Dans certaines classes où la majorité des élèves vivent l'échec, il n'est pas certain que les leaders soient orientés vers le labeur. La situation de ceux qu'on n'a pas découragés, peut devenir d'autant plus inconfortable, qu'ils sont souvent plus jeunes et plus faibles physiquement.

Le pouvoir du groupe est d'autant plus grand sur un jeune que ses besoins de reconnaissance, de communication, d'intégration, d'affection ne trouvent pas à se satisfaire hors de ce groupe (par exemple dans sa famille)... Ces situations sont particulièrement mal vécues par ceux qui ont reçu très tôt l'injonction "*Fais plaisir*".

Comment "*contenter tout le monde et son père*" ? Comment faire plaisir à cette image parentale qui est là sur l'estrade sans se faire rejeter par les copains ?

*"Je n'ai pas compris la démonstration mais si je le dis, les autres vont se foutre de moi"... "Je connais la réponse à la question posée par le prof, mais depuis la punition générale du mois dernier, on fait la grève de la participation. Pas de zèle ! Si je propose ma réponse, je suis dans la collaboration de classe et les autres vont me traiter de fayot..."*

Cette forme d'insécurité est probablement à son maximum dans les classes de collège. Dans l'école élémentaire, l'hétérogénéité est limitée par l'appartenance à un quartier donné, par une histoire scolaire partagée (les enfants de ce CM2 viennent du même CM1, ont travaillé avec le même instituteur...). D'autre part, le besoin de s'affirmer, de s'opposer à l'adulte est moins puissant que dans la préadolescence et l'adolescence.

Au lycée, un tri important a été opéré qui réduit l'hétérogénéité des classes.

Certains diront que c'est en effet bien regrettable mais secondaire dès l'instant où se trouve assurée la transmission du savoir. Mais précisément, j'affirme que cette transmission n'est assurée avec une qualité suffisante que pour une minorité d'enfants. Et pour cette minorité elle-même, il vaut mieux ne pas être trop regardant sur ce qui va en rester. La mémorisation à long terme, qui permet d'acquérir les diplômes, ne signifie pas que le savoir est intégré, c'est-à-dire mobilisable dans le quotidien.

## 2.4- La non-reconnaissance

Le besoin d'être reconnu est tellement vital pour un être humain que s'il ne reçoit jamais de signes positifs, il préférera encore des signes négatifs plutôt que de ne rien recevoir<sup>1</sup>. Le besoin d'être reconnu de manière positive n'est satisfait - dans le meilleur des cas - que pour les "*bons élèves*"<sup>2</sup>

Pour les autres, la soif de signes de reconnaissance peut s'éteindre

- auprès de l'adulte dans le registre négatif (reproches, punitions)

- du côté des pairs par des conduites déviantes "valorisantes" (le clown, le voyou, le chef de bande, le "toxico"...). Le désinvestissement scolaire ostentatoire peut constituer la première marche...

Nombre d'adultes sont incapables d'exprimer des signes de reconnaissance positifs même légers et croiraient déroger s'ils en donnaient.

Le maître avait dit : "*Tu écris mal, il faut t'appliquer !*" L'enfant encore pleine de bonne volonté fait un effort important pour améliorer son écriture mais au détriment de sa vitesse... Le maître aurait pu considérer ce ralentissement comme inévitable et transitoire, il aurait pu valoriser l'effort et souligner l'amélioration de l'écriture. Au lieu de cela, il se contenta de dire : "*Tu es trop lente !*"

Remarquons que plus l'effectif des classes est élevé, plus il se trouvera d'élèves en manque et par conséquent à la recherche des compensations évoquées plus haut.

---

1 On trouve d'excellents développements là-dessus dans tous les manuels d'Analyse Transactionnelle

2 Je dis "dans le meilleur des cas" parce que trop d'éducateurs sont encore installés dans le sentiment que si l'enfant travaille bien, il ne fait que son devoir et qu'il n'y a par conséquent rien à lui dire. Le "bon élève" est celui qui fait où on lui dit de faire, qui donne au maître les réponses attendues, qui fait les exercices dans le temps prévu par le maître. Celui qui comprend trop vite, qui a terminé une heure avant les autres, celui-là n'est pas un "bon élève", il perturbe, il déconcerte, il peut même être ressenti comme rival...

## **2.5- Tais-toi et avale ! Tais-toi et ravale !**

Le besoin d'expression est nié : chaque enfant doit se taire sauf lorsqu'il reçoit l'ordre de parler de ce qui est décidé par le maître, dans le langage qui convient au maître. En classe, même lorsqu'il parle, l'élève ne s'exprime pas ou bien c'est clandestinement. Cette carence est peut-être la plus lourde :

Il est grave qu'un enfant n'ait pas de lieu et de temps pour évoquer ce qu'il vit dans l'Institution et hors de l'Institution, qu'il n'ait pas la possibilité de parler de ses peurs, de ses enthousiasmes, de ses attentes, de ses interrogations, de ses chagrins, de ses projets, qu'il n'ait pas la possibilité d'élaborer, par la parole, ses émotions (souffrances, colères, dégoûts).

On lui impose de se renfermer. Pour ceux qui ne trouvent pas non plus une écoute dans leur famille, pour le plus grand nombre donc, cette fermeture est une sorte d'infirmité psychique, une infirmité tragiquement "normale", si nous prenons "normale" dans sa signification statistique (banale, courante). C'est comme si, par cette fermeture, la sensibilité de l'enfant se trouvait "gelée" pour longtemps, gelée c'est-à-dire figée dans sa réalité infantile. L'élaboration est entravée, au lieu d'être facilitée.

Le jour où l'école sera capable d'accueillir la parole de l'enfant, beaucoup de pathologies lourdes seront évitées... Mais si l'on permet vraiment à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent dans l'école, beaucoup d'autres choses devront y changer.

## **2.6- Une culture de l'échec**

### **De l'acharnement scolaire au refus scolaire et à la révolte**

Il est infiniment plus facile et plus rapide de comptabiliser le nombre de *fautes* dans une dictée, que de trouver pour chaque enfant, le cheminement qui lui permettra de progresser. On peut invoquer le manque de formation des enseignants, la reproduction machinale des vieux modèles et la lourdeur des effectifs (28 ou 30 enfants là où 8 serait la limite souhaitable). J'ai moi-même dans les années 60, été dans cette facilité que je dénonce aujourd'hui.

L'école est pour bon nombre de jeunes, le lieu de l'échec et de l'humiliation permanente, un lieu où pendant des années, plusieurs fois par semaine, plusieurs fois par jour pour certains, ils ont été contraints à des exercices dans lesquels ils ne pouvaient qu'échouer. A l'issue de ces exercices dont chacun connaissait par avance le résultat, il leur a été confirmé avec une insistance impitoyable - au moyen d'une note variant entre 0 et 3 - qu'ils ne valaient rien. On a négligé le fait qu'en les installant solidement dans le mépris d'eux-mêmes, on distillait aussi en eux, bien souvent, une haine tenace de l'école, de la

culture, voire de la société. Quand elle se combine avec le désespoir, quand elle n'est plus la ruminant silencieuse d'individus isolés, mais la rage partagée de milliers de jeunes, cette haine de l'école, de la culture et de la société installe un peu partout des bombes à retardement qu'un incident déclencherà. Quand c'est la mort d'un adolescent dans un commissariat, la riposte se limite à la localité. Quand c'est le discours provocateur d'un politicien ambitieux, la réaction en chaîne peut installer des incendies dans le pays entier, offrant alors *le règne, la puissance et la gloire* à celui qui les éteindra.

Bien entendu, dans les désordres qui enflamment tant de banlieues et de quartiers, cette culture de l'échec scolaire – si efficace – n'est qu'un élément parmi les autres, le moins cité parce que plus profond. En évoquant aussi les autres maltraitements scolaires et familiaux évoqués dans ce document et dans *Genèse de la destructivité*<sup>1</sup>, je n'oublie pas tout ce qui est à juste titre cité habituellement : les discriminations, le chômage massif, la misère, les logements insalubres et surpeuplés, les contrôles policiers incessants...

Bien souvent l'effort intense n'est pas reconnu et la notation sans imagination tisse le découragement définitif : Léo passé de 60 fautes d'orthographe à 40, puis 25, puis 8, reste accroché à son zéro de départ.

FANNY qui a 6 ans vient d'entrer au C.P. L'école l'intéresse mais elle a peur de retourner en classe : hier, elle n'avait pas compris un exercice et la maîtresse l'a envoyée au coin et l'a privée de récréation. A la cantine, comme elle ne voulait pas manger son dessert, elle a eu droit de nouveau au coin. FANNY paye mais pour qui ?

### **Composition française**

Chez certains enseignants, la crainte d'être dupe sert d'alibi au besoin d'humilier et d'écraser. Il me semblerait bien préférable de valoriser un travail éventuellement non personnel et d'encourager l'enfant à conserver ce niveau de qualité dans les compositions à venir.

CLARA qui a l'habitude d'expédier ses devoirs de français avec des notes entre 5 et 7, s'est mobilisée cette fois un dimanche entier... Son attente maintenant est à la hauteur de son investissement. Le compte-rendu comme d'habitude descend interminablement l'escalier des notes accompagnées d'un commentaire de plus en plus méprisant à mesure qu'on se rapproche de 0. Elle entend enfin son nom :

---

<sup>1</sup> Voir aussi sur le site, *Violences symboliques dans l'école*

"Mlle T. , visiblement ce devoir n'est pas de vous ! Je connais votre style ! Il ne faut pas prendre vos professeurs pour des imbéciles ! Je vous ai tout de même mis 1 point pour votre travail de copie, vous voyez que je suis bon prince." CLARA ne s'est pas suicidée, mais l'écoeurement s'est installé en elle, définitivement.

La dépendance où on l'avait maintenue ne lui permettait pas de penser qu'elle travaillait pour elle et non pour le professeur, que son jugement à elle sur ce travail était bien plus important que celui de quiconque, même si dans la pratique, la note du professeur pouvait faire basculer sa vie...

## Récitation

Il y a sans doute plus d'inconscience que de perversité dans la pratique courante<sup>1</sup> de la récitation scolaire : Chacun des 30 élèves doit apprendre le songe d'Athalie ou un fragment du Lutrín, et le réciter devant toute la classe, à la minute choisie par le maître. Cette prestation qui pourrait relever de l'art dramatique est bien souvent dégradée dans la réalité scolaire en un acte disciplinaire mal vécu par les uns et les autres.

L'enseignant est déçu par la banalité<sup>2</sup> majoritaire de la diction ; quant aux élèves, ils se retrouvent à tour de rôle, point de mire de l'attention générale et, en fonction de l'histoire de chacun, ils vivent cette procédure comme corvée banale ou source d'angoisse et d'humiliation<sup>3</sup> plutôt que comme occasion de valorisation. Ordonner aux élèves de dire avec sensibilité un texte qu'ils n'ont pas choisi, relève de la double contrainte. On n'est pas très loin du "*Soyez spontanés que diable !*" ou plus explicitement du "*Je vous ordonne d'être spontanés*". Aussi, c'est à qui se montrera le plus impersonnel. Et quand un adolescent ose manifester sa sensibilité, il provoque le rire-censure du groupe, qui sanctionne automatiquement tout écart à la norme.

Un léger défaut de prononciation et diverses expériences ont conduit ROMUALD à l'intime conviction que sa parole ne pouvait que faire rire et que c'était son destin à lui, d'être ridicule. Pour SVETLANA éperdue de timidité, devoir devant tous, dire un texte, même sans expression, est un supplice ; elle se sent cernée par ces regards sans chaleur, elle anticipe les moqueries et se souvient confusément de ce matin, 5 ans plus tôt, où la maîtresse l'avait fait monter sur la table, son cahier plein de taches épinglé dans le dos, elle se souvient des rires et des huées orchestrées. Tout en sachant son texte par coeur, elle prévoit qu'aucun son ne pourra sortir quand ce sera son tour.

---

1 J'ai moi-même commencé par suivre le courant docilement, voici 40 ans...

2 qui s'installe comme une norme de groupe, s'imposant à chacun

3 Voir *Sentiment de sécurité et conditions externes de sécurisation* dans [De l'inhibition à la réussite collective d'une classe](#)

Le maître lui dira comme d'habitude qu'il ne "*faut pas qu'elle ait peur*", ce qui évidemment la bloquera encore un peu plus. Comme s'il suffisait de dire "*il ne faut pas*" pour que la peur s'évanouisse. Il est plus facile évidemment de dire "*Il ne faut pas avoir peur*" que de créer dans la classe des conditions externes de sécurisation suffisantes pour que même les plus insécurisés aient la possibilité réelle de se risquer. Bien entendu, il y a de magnifiques exceptions, lorsque l'enseignant a réussi à installer un vrai respect de tous pour chacun.

## **2.7- La communication comme délit**

Nous vivons dans une société où la communication est reine. Du moins c'est ce qu'on affirme dans les milieux bien informés. En fait, ce qui est très développé, ce sont les communications verticales descendantes : dans l'entreprise, dans la société globale aussi bien que dans la classe<sup>1</sup> ; partout des gens se dévouent pour nous dire comment nous devons nous comporter aussi bien pour voter, pour acheter que pour réussir notre vie sexuelle ou gagner le paradis après la mise en bière. Ecoutez ces journalistes demandant respectueusement à l'expert du jour : *Que faut-il penser de...?*

Dans l'école, la communication reste bien souvent un délit : Communiquer pendant un travail écrit, c'est frauder. Echanger quelques mots avec son voisin, le reste du temps, c'est bavarder, déranger la classe. La coopération, l'entraide sont des valeurs suspectes.

## **2.8- L'incompréhension**

Non préparé à comprendre qu'on ne comprenne pas, à comprendre pourquoi cet élève ne comprend pas, l'enseignant moyen, agacé, résiste difficilement à la tentation du mépris et d'une violence qui n'est pas toujours limitée au symbolique. Plus ses études ont été brillantes, plus il lui sera difficile de parler un langage accessible à tous, plus il lui sera difficile aussi d'imaginer la difficulté de l'autre. Se trouver face à un groupe qui ne comprend pas, met l'enseignant dans une redoutable dissonance. Va-t-il pour la réduire remettre en cause sa propre pratique ? La tentation est forte de conclure plutôt que ce sont les élèves qui sont "*vraiment trop nuls*".

## **2.9- L'indifférence au besoin de savoir**

Le besoin de savoir et de comprendre existe chez tout enfant tant qu'on ne l'a pas étouffé ou découragé. Tous les parents se

---

<sup>1</sup> La disposition même des tables dans la plupart des classes, indique éloquentement que la seule communication envisagée sera "verticale" et qu'il n'est pas prévu de communications horizontales.

souviennent des incessants "pourquoi ?" qui expriment sans aucune ambiguïté cette soif insatiable. Ce besoin qui pourrait constituer une formidable source d'énergie pour l'acquisition des connaissances, qu'en fait l'école ?

En collectivité, l'expression simultanée de curiosités différentes pourrait conduire à une gestion adaptée de l'espace et du temps scolaire. Cela supposerait que les adultes se mettent à l'écoute des enfants, au service des enfants. Beaucoup d'enseignants individuellement seraient certainement prêts à aller dans cette direction. Mais ce serait tourner le dos à toute la tradition autoritaire. L'Administration a prévu, décidé, distribué ses instructions. L'enseignant devra avoir découpé le programme en tranches, organisé sa progression. Les enfants doivent avaler ; et si l'enseignement croise leur curiosité, c'est pur accident. Il est entendu que leurs centres d'intérêt ne peuvent être que futiles et qu'il serait sottement démagogique de s'en préoccuper. Passionnés par ce sujet ou baillant à tout va (mais discrètement), tous auront droit à la même portion et devront, à la même minute, refermer ce tiroir pour en ouvrir un autre...

## **3- L'enfant sacrifié sur l'autel du dieu Savoir**

L'enseignant est installé théoriquement en position d'intermédiaire entre le savoir et les élèves. Doit-il se centrer plutôt sur le savoir, plutôt sur les élèves ?

La position traditionnelle de l'Administration semble claire :  
Priorité au savoir.

### **3.1- L'enfant comme bouteille à remplir** **Le maître comme entonnoir**

La primauté du savoir est poussée jusqu'à l'absurde, c'est-à-dire que l'on fait comme si l'affectivité n'existait pas, comme si tous les enfants étaient identiques et identiquement animés par le besoin impérieux, exclusif d'apprendre tous les contenus de savoir que l'Institution décrète, de les apprendre dans les proportions prévues, au rythme décidé en haut lieu, et comme si tous avaient le même profil d'apprentissage.

Comment ne pas penser à ce sinistre Dr Schreber qui affirmait au XIX<sup>ème</sup> siècle que l'enfant devait manger dans son repas, ce que le père avait décidé, pas une cuillerée de plus, pas une de moins. La plupart des familles ont fort heureusement renoncé à ces principes, mais personne ne semble s'aviser que notre enseignement reste redoutablement "schreberien", qu'on est même dans du "Schreber" aggravé puisque ce n'est ni le père ni l'enseignant qui évalue ce que doit avaler, dans l'année, tel enfant précis mais une instance nationale qui décide pour les huit cents mille enfants de chaque niveau.

En ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle où se révèle le désastre (humain encore plus qu'économique) des Sociétés où l'Etat décide de tout, peu de gens semblent gênés par les aspects totalitaires de notre système scolaire.

Le modèle implicite, on le retrouve dans l'image proposée par cet instituteur *"Les enfants, après tout, c'est une bouteille qu'on remplit plus ou moins"* <sup>1</sup>. A partir du moment où l'on ne tient aucun compte des intérêts spontanés des enfants, on est amené à punir certains d'entre eux, pour les obliger à faire semblant de s'intéresser au programme imposé<sup>2</sup>. Du coup,

---

1 cité par ERIC DEBARBIEUX dans son livre *"La violence dans la classe"* (p.28) :

2 Jusqu'au jour où un nouveau décret modifiera le programme :

1923 : Le décret BERARD rend le latin obligatoire en 6<sup>ème</sup>

1924 : Un gouvernement plus à gauche supprime cette obligation

1940 : VICHY la rétablit.

1945 : après la Libération, le latin redevient facultatif

certaines zones de savoir se trouvent associées de plus en plus fortement à des stimuli négatifs : expériences douloureuses, désagréables ou humiliantes... Dès lors, la mobilisation ultérieure d'un intérêt apparent nécessitera une nouvelle punition éventuellement plus lourde. Dans certains cas, ce n'est plus une discipline précise qui est rejetée mais progressivement toutes les disciplines<sup>1</sup> imposées par l'école, l'école elle-même et ce qui est plus grave toute forme d'accès au savoir. Ceux qui travaillent en formation continue savent que les gens qui ont vécu plusieurs milliers d'heures en échec-refus scolaire sont bien souvent incapables, même 20 ans après, d'entrer dans un processus de formation pour peu que cela ressemble, fut-ce de loin, à l'école... Cette expérience désastreuse est avant tout l'échec de l'école, mais qui le sait ?

Puisque ce sont les adultes qui décident à tout moment du travail que doit faire l'enfant, il y a inévitablement un écart entre d'une part, la volonté de l'enseignant et d'autre part le désir et les possibilités de chaque enfant. Pour supprimer cet écart, l'Institution fait appel à la notation et beaucoup d'adultes complètent les bonnes et mauvaises notes, par divers arguments : bons points, menaces, punitions mais aussi remarques méprisantes, prédictions sinistres, culpabilisation (les sacrifices des parents), manipulation des sentiments d'anxiété concernant l'avenir, etc.

Tous ces moyens de pression et d'intimidation sont efficaces mais pas toujours comme on l'imagine. L'enfant n'améliore pas nécessairement ses résultats scolaires mais il apprend comment on peut faire pression quand on est le plus fort, comment par la menace on peut obliger des gens à faire ce qu'ils n'ont pas envie de faire... Il faudrait faire des recherches sur la probabilité de réussite des enfants dont les parents ont vécu durablement l'échec scolaire ; on sait déjà la réticence fréquente de ces parents à rencontrer des enseignants et la vertueuse indignation de certains, face à cette réticence...

---

<sup>1</sup> Discipline : (1080) : punition, ravage, douleur ; XIV<sup>ème</sup> siècle : sorte de fouet... (Petit ROBERT)

### **3.2- On ignore le maître réduit à son savoir**

Pour enseigner les mathématiques, il faut et il suffit - pense le technocrate - de très bien connaître les mathématiques. Plus on est allé loin dans un domaine du savoir, plus on serait compétent pour l'enseigner à des enfants. Pour faire découvrir la règle de 3 en 6ème, un agrégé serait plus compétent qu'un licencié qui serait lui-même plus compétent qu'un instituteur bachelier. On a le droit de contester ce point de vue. Un parcours scolaire impeccable puis la fréquentation continue de mathématiciens de haut niveau, sont plutôt un handicap si l'on souhaite trouver le langage immédiatement accessible à l'ensemble d'une classe de collège.

Ce qui distingue l'enseignant efficace en mathématiques, c'est :

- sa capacité à comprendre pourquoi un enfant ne comprend pas,
- sa capacité à installer des conditions de sécurité<sup>1</sup> qui permettent aux plus inhibés de mobiliser leur intelligence de manière optimale,
- sa capacité à graduer les exercices pour un élève donné, en partant de ce qu'il est capable de réussir avec facilité,
- sa capacité donc à différencier l'effort demandé à chacun enfant.
- sa capacité à diversifier la présentation des notions à assimiler.

De telles capacités supposent que l'enseignant s'intéresse à chaque enfant, qu'il croit en sa réussite, qu'il est parvenu à entrer en relation avec lui de manière positive, qu'il a su créer un climat de groupe sécurisant.

### **3.3- La non-formation des personnels de l'Education nationale**

Il existe une différence importante entre les professions d'historien, physicien, biologiste, philosophe... et les professions de ceux qui enseignent l'une ou l'autre des disciplines correspondantes. Enseigner est un métier complet nécessitant une compétence générale et une compétence spécifique, ce qu'on appelle la didactique de la discipline<sup>2</sup> pour un âge donné. Je ne parlerai que de la compétence générale. Parmi ceux qui se résignent à l'idée qu'il serait utile de former les enseignants,

---

<sup>1</sup> Mais une partie importante de ces conditions de sécurité relève de l'Institution elle-même (notamment l'effectif des classes)

<sup>2</sup> On suppose évidemment que la connaissance claire du savoir à transmettre est acquise.

beaucoup pensent à des aspects triviaux tels que l'utilisation du tableau ou la tenue du cahier de textes ; certains vont jusqu'à la didactique de la discipline (concrétisation pour une matière précise des méthodes pédagogiques, des conditions d'une évaluation formative, etc.). Bien peu sont prêts à reconnaître la nécessité d'une formation en profondeur qui intégrerait un certain niveau de connaissance de soi ("*Qu'est-ce que je traîne de mon enfance qui peut devenir persécuteur pour l'autre ? Qu'est-ce que je projette sur les autres ? Quels sont mes véritables besoins ? Ai-je vraiment envie de partager mon savoir ?* etc.).

## **- La non-formation à la relation**

### **"CONNAIS-TOI TOI-MEME"**

On connaît le conseil de Socrate. Tout bachelier a mémorisé cette formule mais peu de gens vont au delà, et le système scolaire-universitaire se satisfait volontiers de ces coquilles vides : des mots, des mots, rien que des mots désertés par la pensée...

Il est profondément regrettable que ces hommes et ces femmes qui auront pouvoir sur des enfants ou des adolescents plus ou moins fragiles, n'aient pas eu l'occasion, au moins une fois dans leur vie, de s'interroger sur leur relation au pouvoir, au savoir, à l'enfance, sur leurs projections les plus habituelles... Une formation digne de ce nom devrait permettre à chacun de faire quelques pas sur le chemin de la connaissance de soi. Cela suppose évidemment qu'on prenne quelque distance avec la formation-entonnoir que nous avons tous subie.

## **- Pour ceux qui forment les professeurs**

Dans les années 70, le Ministère recrutait par concours des professeurs de psychopédagogie pour les Ecoles Normales Nationales d'Enseignement Professionnel. Pour être candidat, il fallait posséder une licence *d'enseignement*, n'importe laquelle pourvu qu'elle soit *d'enseignement* (physique, histoire, lettres, russe, etc.). Sans doute faut-il préciser pour les non-initiés, que le label *d'enseignement* ne doit pas être entendu comme garantissant une capacité à transmettre des savoirs mais attestant simplement que la personne n'a pas choisi elle-même les certificats composant sa licence et qu'il ne s'agit donc pas d'une licence *libre*. Un système autoritaire ne peut qu'être méfiant à l'égard de gens qui osent se prévaloir d'une licence *libre*. Plus suspects encore, les titulaires d'une licence de psychologie, de sociologie<sup>1</sup> ou de sciences de l'éducation n'avaient pas le droit de se présenter. Comme si l'on redoutait en haut lieu que des gens compétents puissent se présenter à ce

---

<sup>1</sup> Mais on n'avait pas pu écarter la philosophie pour laquelle il existe une licence d'enseignement.

concours dont le programme ne comportait que de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie !

## **- Pour ceux qui dirigent les établissements<sup>1</sup>**

L'absurdité du système est à son comble lorsqu'on examine la formation des personnels de direction. Ces personnels sont, pour la plupart, recrutés parmi les enseignants. A une époque où les Sciences Humaines étaient dans leur préhistoire, cette tradition a probablement évité une trop lourde caporalisation des établissements. Actuellement, elle est devenue un coûteux archaïsme dont personne ne semble se scandaliser<sup>2</sup>. Ils ont des connaissances approfondies dans une matière d'enseignement qui ne leur servira plus mais une ignorance profonde de la psychosociologie et des sciences de l'éducation. Pourtant l'essentiel de leur temps sera consacré à une activité de communication complexe et diversifiée : chaque jour ils devront conduire des entretiens et des réunions avec des objectifs très divers (information, négociation, décision, résolution de conflits, exploration, régulation...).

En dehors de ces activités cadrées, ils seront presque constamment en relation, verbale ou non, avec des personnes (à moins que mal préparés à cette délicate activité de communication, ils ne se terrent dans leur bureau). Il serait nécessaire qu'ils soient des facilitateurs de la communication et du changement, qu'ils soient capables de percevoir ce qui se vit dans un groupe sans perdre de vue les objectifs, qu'ils soient capables de gérer les différentes sortes de conflits, de développer en chacun le sens de la responsabilité, de créer un climat de travail et de respect des personnes, etc.

Ils occupent une position essentielle et leurs interventions peuvent induire la coopération aussi bien que le découragement et l'absentéisme. Ils devraient être des experts de la communication.

Pour les préparer le Ministère a prévu 7 jours<sup>3</sup> de formation à la communication ! Que des responsables du plus haut niveau cautionnent ainsi l'idée qu'on peut former des experts de la communication en une semaine (le temps nécessaire pour acquérir une petite compétence d'O.S.), cela me stupéfie.

---

<sup>1</sup> Prochainement je mettrai en ligne un texte plus nourri "*Former des chefs d'établissement*"

<sup>2</sup> Que dirait-on pourtant, si on prenait un neurochirurgien expérimenté pour en faire un sous-directeur d'hôpital avec 23 semaines de formation complémentaire ?

<sup>3</sup> Chiffres de 1990 - Je serais ravi d'apprendre que ces chiffres sont périmés et qu'il faut lire 7 mois et non 7 jours. Ce serait encore insuffisant, mais on serait sorti du dérisoire

- S'agit-il de faire des économies sur la formation elle-même et sur la rémunération des personnels concernés ? (à compétence d'O.S., salaires d'O.S. et logements d'O.S.)

- Est-ce simplement une très grande ignorance de la complexité des sciences humaines ?

- Ou une magistrale défiance à l'égard de ces types de savoirs ? Depuis 1968, on a découvert dans les milieux dirigeants que la Sociologie et la Psychosociologie sont plus facilement outils de contestation que le latin, la grammaire, les mathématiques ou le droit.

- S'agit-il d'un **compromis** momentanément entre 2 positions dissonantes :

a/ On ne peut diriger un groupe humain stratifié de 700 à 4000 personnes sans une formation spécifique

b/ Mais nous-mêmes, au Ministère, nous avons des responsabilités encore bien plus lourdes, avec des enjeux énormes et nous n'avons jamais reçu cette formation - la décider, ce serait admettre que nous sommes incompetents, ce serait aussi nous retrouver avec des subordonnés qui dans les réunions seraient plus lucides que nous et peut-être moins dociles...

Le **compromis** c'est de prévoir, dans les textes, une formation à la communication mais de la rendre à peu près inefficace notamment en limitant sa durée à une petite semaine (3 heures pour la gestion des conflits, 2 heures pour la conduite d'entretien, 4 heures pour la conduite de réunion, etc.), ce qui revient en fait à remplacer la formation nécessaire par l'esquisse d'une ébauche de très légère sensibilisation.

On pourrait parler de formation aérienne : *"En ce moment nous survolons les faubourgs de la Pédagogie Institutionnelle. Dans quelques minutes, nous aborderons l'Enseignement Programmé Linéaire", etc.*

### 3.4- L'affectivité de l'enseignant

L'Institution agit comme si tous les enseignants ne pouvaient avoir comme objectif que de partager leur savoir, comme si les programmes officiels étaient un bouclier suffisant contre leur inconscient. Dans la mesure où la détention du savoir peut être vécue comme détention d'un pouvoir, on peut comprendre que certains - le plus souvent sans en être conscients - ne veulent surtout pas partager leur savoir-pouvoir.

**Enseigner sans partager** n'est pas si difficile ; il suffit par exemple d'utiliser "l'idiome universitaire"<sup>1</sup> ou en mathématiques, d'accélérer les démonstrations pour larguer le gros de la

---

<sup>1</sup> Voir le livre de BOURDIEU et PASSERON "LA REPRODUCTION" déjà cité

troupe. Pour les autres, il faudra faire appel à des procédés plus subtils, plus individualisés...

L'Institution veut ignorer qu'elle recrute parfois des enseignants moins préoccupés de transmettre des connaissances que de satisfaire des besoins personnels (besoins de pouvoir, de reconnaissance, d'amour, besoins de briller, de se raconter, de séduire, d'humilier, d'agresser, de faire souffrir, besoin d'échouer ou de faire échouer, besoins d'être agressé, humilié, etc...).

Certes, il est malaisé de savoir si ces besoins personnels sont plus fréquents chez les enseignants que dans d'autres corporations. Nous soulignerons simplement qu'il est plus facile et de plus de conséquences de satisfaire de tels besoins avec des enfants qu'avec des adultes. Le dommage peut être infiniment plus grave... Quelques phrases assassines dites dans l'exaspération des fins de journée ont vite fait de pousser des enfants vers le mépris d'eux-mêmes, vers le refus et l'échec scolaire, avec les conséquences sur une vie entière... Si on a soi-même été terrorisé, il est difficile de n'être ni terrorisé ni terroriste face à des groupes d'enfants ou d'adolescents (et s'ils sont 30 ou 40, la pression sera lourde...).

Amélie, 36 ans, institutrice passionnée par son métier, doit plusieurs fois chaque année se mettre en congé pour une semaine parce qu'elle sent monter en elle l'envie intense de frapper ses élèves, de les "*massacrer*" suivant ses propres termes. Au cours d'une séance d'analyse émotionnelle, elle revit un moment oublié de son enfance à la Maternelle. Une fois de plus, elle a été bousculée par les autres, on lui a tiré les cheveux, on l'a fait tomber, on s'est moqué d'elle, et personne n'est intervenu pour faire cesser la persécution. Elle décide qu'elle sera institutrice pour se venger de tous ces enfants qui la persécutent. Douze ans plus tard, elle entre à l'École Normale et si quelqu'un lui avait rappelé alors sa décision de petite fille, sans doute aurait-elle ri...

### **3.5- Transmettre des valeurs ou faire la morale**

Il ne manque pas de gens pour proposer que l'on en revienne à la "*bonne vieille leçon de morale*" de la III<sup>ème</sup> République. Exprimer une généreuse indignation face à la méchanceté, plaider avec éloquence pour la solidarité entre tous les hommes, fustiger le racisme des pauvres, dénoncer le copiage qui pourrait rendre suspecte la vieille méritocratie, tous ces vertueux développements peuvent procurer à l'orateur un certain soulagement, et même de la satisfaction. S'il est parvenu à se convaincre lui-même, la tentation sera forte d'en conclure qu'il a convaincu le public captif dont le silence montre à l'évidence combien il est captivé une fois de plus. Bien entendu, l'éloge de la vertu n'est pas toujours pittoresque futilité. Il peut devenir démoralisation et perversion quand la conduite de l'adulte est

à l'opposé de son discours. Il est étrange que des gens réfléchis puissent encore confondre discours moralisateur et transmission des valeurs. Ce qui est reçu, intégré, ce n'est pas ce que dit le maître, c'est ce qu'il fait, c'est le mode de relation qu'il instaure avec chacun. Ce qui est éducatif ou anti-éducatif, ce sont les comportements de l'adulte et les structures qu'il met en place pour/avec les jeunes...

S'il dit "FRATERNITE" et qu'il fasse rire aux dépens des plus faibles, le mot "FRATERNITE" est associé à dérision et hypocrisie.

S'il dit "RESPECT" et s'autorise de cinglantes dévalorisations ou de mauvais calembours sur les noms des enfants, le mot "RESPECT" renvoie à mépris et formalisme désuet.

S'il dit "LIBERTE" et qu'il interdit à l'élève de sortir pour satisfaire un besoin devenu tyrannique, il confirme que le mot "LIBERTE" est réservé aux maîtres et qu'il signifie liberté pour le fort d'opprimer le faible.

S'il se présente comme garant de la LOI, et qu'il bavarde à haute voix avec ses collègues en salle d'examen, sa LOI apparaît comme *"la raison du plus fort"* à tous ceux dont la réflexion est parasitée...

S'il dit "RESPONSABILITE" en refusant aux enfants toute occasion même minime d'exercer leur liberté, le mot "RESPONSABILITE" n'est plus qu'une coquille vide qui renvoie à culpabilité et punition.

### **3.6- La survalorisation des mathématiques**

La survalorisation des mathématiques dans la formation des "élites" va dans le même sens : en C on ne fait que 3 h de philosophie par semaine contre 8 h en A ; le jeu des coefficients vient encore réduire la place de la réflexion philosophique et de l'ouverture sur les sciences humaines pour ceux qui dans tous les domaines seront les décideurs (dans les ministères, les tribunaux, les entreprises et même les comités d'éthique !). Dans une perspective d'efficacité économique, la formation mathématique est incontestablement à privilégier. Elle permettra de déterminer les coûts et les profits, les taux et les indices, les ratios et les courbes... Un bon technocrate doit être capable de jongler avec tous ces éléments.

Quant à la réflexion sur la vie, la Société, le pouvoir, la souffrance, la violence, les inégalités, la relation humaine, faut-il vraiment s'en encombrer pour occuper les positions dominantes ? Trois heures, n'est-ce pas déjà trop ? Peut-on vraiment faire confiance aux professeurs de philosophie pour qu'il ne se passe rien dans ce temps qui leur est concédé ?

### **3.7- Des enseignants passionnés par leur matière**

Nous avons vu que parmi les gens qui entrent dans l'Education Nationale, beaucoup sont motivés par autre chose que le désir d'aider des enfants ou des adolescents à acquérir des savoirs. Parfois ils ont une passion pour l'histoire ou la biologie et ils anticipent l'enseignement comme le moyen d'assouvir cette passion. Parfois ils sont suffisamment à l'écoute de leurs élèves et parviennent à faire partager leur enthousiasme. Mais s'ils restent centrés sur le savoir, comme le souhaite l'Institution, si les enfants ne sont pour eux que l'occasion de parler de ce qu'ils aiment, plusieurs risques apparaissent :

- que le cours soit un savant soliloque dans un langage inaccessible au plus grand nombre ;
- que les élèves se sentent exclus, ignorés et investissent ailleurs ;
- que l'enseignant soit très déçu par ce qui lui est restitué au moment des interrogations et qu'il réagisse par le mépris.
- qu'il finisse par se lasser d'enseigner toujours la même chose et qu'il ne parvienne plus à cacher à son auditoire un ennui rapidement contagieux.

### **3.8- La relation à l'adulte est poussée vers l'insignifiance**

Que l'Institution privilégie le savoir, cela apparaît dans le fait essentiel qu'à l'entrée en 6ème, des enfants qui ont entre 9 et 12 ans se retrouvent face à une dizaine de spécialistes. Chaque enseignant connaît mieux la matière qu'il enseigne mais il risque de ne jamais connaître des enfants entr'aperçus une ou deux heures chaque semaine. En émiettant ainsi la relation à l'adulte, au sein du collège, on réduit le dommage qui pourrait résulter du contact avec les enseignants les plus pathogènes mais du même coup on prive l'ensemble des élèves - en particulier les plus abîmés - de la richesse d'identifications positives qu'apporterait un contact durable avec un enseignant tout à la fois ferme et chaleureux. Cette faiblesse au plan des identifications est d'autant plus regrettable que le temps du collège correspond à la phase prépubertaire et pubertaire. A un moment où le jeune risque de se trouver dans la plus extrême fragilité, dans le plus grand désarroi, la probabilité d'une rencontre humaine salvatrice se trouve fortement réduite par l'émiettement<sup>1</sup>. Un système qui privilégierait la relation et formerait à l'écoute les enseignants (même de façon modeste) permettrait d'éviter quelques suicides et empêcherait un cer-

---

<sup>1</sup> Je sais que dans le système tel qu'il existe, des enseignants parviennent malgré tout à sauver quelques enfants. Enthousiasmants au plan individuel, ces sauvetages mettent surtout en valeur l'effroyable gaspillage d'un système qu'on persiste à nommer éducatif.

tain nombre d'enfants maltraités de devenir à leur tour parents maltraitants.

Je sais qu'il y a beaucoup de réticence parmi les enseignants à choisir la polyvalence. Il est incontestable que les préparations sont plus nombreuses et plus complexes mais l'enseignant y gagne un bien meilleur climat de classe.

### **Le poids des effectifs**

On ne devrait jamais dépasser 12 ( ce sont des effectifs courants dans la formation des adultes) et dans les zones difficiles, descendre à 8 jusqu'en fin de Troisième favoriserait socialisation et réussite.

En contraignant l'enseignant à s'adresser à des groupes doubles ou triples,

- on détériore gravement les conditions de travail
- on accroît le sentiment d'insécurité de part et d'autre, comme la distance (distance physique et surtout distance psychologique).
- La tolérance de l'enseignant face à la spontanéité plus ou moins bruyante de chaque enfant tend vers zéro...
- Beaucoup d'enseignants se sentent dans l'obligation de choisir, à contre-cœur, entre la répression et le laisser-faire.
- La probabilité d'une hétérogénéité ingérable s'accroît.

De qui faut-il s'occuper ? De ceux qui ne savent pas encore lire ? De ceux qui trouvent qu'on ne va pas assez vite ? Ce dilemme suffirait à maintenir en dissonance l'enseignant consciencieux qui privilégie le savoir sans se désintéresser totalement de la réception de ce savoir par tous les enfants.

Mais quelle souffrance pour celle qui est vraiment attentive aux enfants eux-mêmes, pour celui qui voit des garçons et des filles se noyer tout doucement dans l'océan du savoir, qui voit que Pierre va s'agiter de plus en plus si on ne lui accorde pas quelques minutes d'attention et d'échange, qui sent que Sonia est en train de se décourager, qui sent à quel point chaque enfant aurait besoin d'être écouté, reconnu, valorisé...

### **Faire le programme ou s'occuper des enfants ?**

Que choisir ? Faire le programme ou apprendre à réfléchir ? Faire le programme ou s'occuper de ces enfants qui - discrètement ou bruyamment - sont en train de couler ? Certains diront qu'un collège n'est pas un hôpital psychiatrique, que ces enfants n'ont rien à faire dans la classe s'ils en sont là, que la non-assistance à enfants en danger ne concerne que le danger physique. Ils diront que si La France est en tête des pays européens pour les suicides d'adolescents, cela ne concerne que les

démographiques. L'important, n'est-ce pas Monsieur l'Inspecteur, c'est de terminer le programme.

Et si ces programmes avaient été mis au point, non pour garantir un niveau, mais comme barrières destinées à l'élimination en cascade des plus démunis...

Imaginez un enseignement pleinement efficace qui compenserait tous les handicaps socio-culturels et psychologiques, qui permettrait à tous les jeunes d'acquérir une qualification de très haut niveau... Tout ce qui devrait être remis en question dans la société globale !

### **Le collègue broyeur**

- Taille du groupe-classe (et taille de l'établissement lui-même),
- multiplicité des enseignants,
- éparpillement en tranches horaires,
- assujettissement à des programmes trop chargés, décidés en haut lieu par des spécialistes qui ne connaissent rien des élèves,

Toutes ces caractéristiques concourent à faire du collègue une machine bureaucratique plus propre à broyer qu'à épanouir.

En supposant que l'enseignant partage son attention entre tous les enfants pendant la totalité de son horaire avec une classe, un instituteur qui aurait un CM2 de 20 élèves pourrait chaque semaine consacrer 1h15 à chaque enfant ; le professeur d'art plastique qui passe 55 minutes avec 30 élèves de 6ème n'aurait que 2 minutes pour chacun (37 fois moins)... Mais mon calcul pêche par optimisme puisque la transmission du savoir est la grande exigence à laquelle tout doit être subordonné, puisqu'il faut déduire le temps des tâches administratives (appel et mise à jour du cahier de texte).

### **3.9- Quand le pouvoir est contraint d'instruire, il s'en sort en gavant**

A toutes les époques, dans toutes les sociétés du passé, une minorité plus riche a imposé sa volonté à la multitude. Pendant de nombreux siècles, l'ignorance de cette multitude fut considérée comme le précieux garant de sa docilité et de sa croyance massive dans l'origine divine de la monarchie. Elle n'avait pas les outils intellectuels lui permettant de remettre en cause le dogme de la monarchie de droit divin<sup>1</sup>. Il est signi-

---

<sup>1</sup> La solennité du sacre manifestait clairement l'alliance du trône et de l'autel. La monarchie de droit divin et la religion d'Etat se cautionnaient mutuellement : comment pouvait-on critiquer un impôt décrété par un prince présenté à tous comme représentant sacré de Dieu !

ficatif qu'un homme épris de justice et de progrès comme VOLTAIRE ait montré de la répugnance à la perspective d'instruire les pauvres : sur un sujet aussi décisif, le privilégié ferma lucidement la bouche à l'homme des Lumières, par une prise de position sans équivoque :

*"Il est à propos que le peuple soit guidé et non pas qu'il soit instruit "*Voltaire (lettre à M. Damilaville, 19/3/1766)

La complexification de l'univers technique, l'essor de la grande industrie et des idées démocratiques ont, depuis, imposé la généralisation de l'instruction. Il était devenu indispensable que tout le monde sache lire, écrire, compter. Les besoins en cadres et en chercheurs de toutes sortes et de tous niveaux se sont accrus considérablement. Après l'instauration d'un enseignement élémentaire obligatoire, on a donc assisté à un essor spectaculaire des enseignements secondaire, technique et supérieur. On aurait pu penser que le développement massif de l'instruction amènerait à une société vraiment démocratique. On peut constater qu'il n'en est rien. Les pages qui précèdent ont apporté, je l'espère, quelques éléments d'explication. Il ne peut y avoir de démocratie sans démocrates et nous avons vu que notre système scolaire fabrique plutôt des sujets soumis que des citoyens exigeants et responsables.

### **Façonner des élites aux têtes bien pleines**

Dans ce processus d'assujettissement massif, le bourrage des programmes joue un rôle important. On connaît un peu Montaigne dans les cercles où se prennent les décisions, et on a bien compris qu'en imposant le remplissage intensif, on se protégerait d'une arrivée massive de *"têtes bien faites"*. Les discours officiels évoquent volontiers des programmes trop chargés : demain on *allègera gratis*. Tout formateur sait bien que dans un temps donné, la part de la réflexion et du dialogue est d'autant plus mince que les notions à transmettre sont plus nombreuses. Depuis les travaux de Bachelard<sup>1</sup>, on sait que toute étude d'un domaine nouveau devrait commencer par un échange très ouvert entre les élèves sur les images que suscite le thème en chacun. Cela permettrait d'évacuer des prénotions parfois totalement aberrantes qui risquent de faire obstacle à l'intégration solide des connaissances apportées. Dans certains cas, aborder l'étude sans cet investissement préalable, revient à mettre de la peinture sur un meuble sans retirer l'épaisse couche de poussière qui le recouvre. Mais chacun sent bien qu'une telle démarche suppose non seulement que l'on peut prendre du temps mais aussi et surtout que l'attitude habituelle des enseignants est suffisamment respectueuse et chaleureuse. Pour oser exprimer dans un groupe, ce qui risque d'être entendu comme naïveté ou absurdité, il faut des conditions externes de sécurisation vraiment importantes et no-

---

<sup>1</sup> Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*

tamment un climat exempt de moquerie et plus généralement de dévalorisation.

## **L'école d'une société libérale en voie de précarisation**

Les résultats de ce très long temps passé dans l'école sont-ils satisfaisants ? Sans doute, pourrait-on évoquer les individualités brillantes qui ont réussi grâce à l'école (ou malgré ?) mais si l'on considère la société dans sa diversité, certains symptômes y sont malheureusement fréquents : irresponsabilité, immaturité, alcoolisme, toxicomanies, racisme, xénophobie, délinquance, clochardisation, inhibitions, incapacité à communiquer, extrême fragilité des couples, indifférence de fait des "élites" face à la corruption, au chômage massif, aux inégalités, etc.

Bien entendu, on me dira que l'école ne peut être rendue responsable de tout cela. Aussi bien n'est-ce pas l'école seule que je mets en cause, mais seulement le système éducatif dans sa globalité et sa continuité : ministres, directeurs de l'administration centrale, inspecteurs généraux, chefs d'établissements, responsables des syndicats d'enseignants, équipes éducatives... Actuellement, ils disent, sans percevoir apparemment l'incohérence :

1- "Nous sommes le système éducatif"

2- "Le système éducatif ne saurait être tenu pour responsable de la qualité de ses produits."

.....

Pour réduire la longueur du présent document, j'ai choisi de proposer la suite comme un texte indépendant :

*Le bizutage comme couronnement du dressage*  
(PDF, 100ko)

## Annexes

### De l'école-caserne au saucisson familial

*Extrait du journal authentiquement  
apocryphe d'Hector Trazimen collégien*

En arrivant au Collège, ce matin, nous nous posions beaucoup de questions sur la sidérurgie lorraine. Justement nous avons géographie en 1ère heure, et le professeur - remarquez comme le hasard fait bien les choses - avait prévu un cours là-dessus. Vers 9h20, cette curiosité-là, brusquement, s'éteignit. Cela tombait à merveille car nous devons quitter la salle au plus vite pour nous rendre en physique. C'était bien, cette promenade dans les couloirs ; nous en avons vraiment besoin pour retrouver la fraîcheur et la disponibilité.

A mesure que nous avançons vers Madame O., une intense curiosité pour les vases communicants s'emparait de nous. Comment avons-nous pu vivre jusque-là en ignorant leur fonctionnement ! Nous aurions été profondément déçus si Madame O. avait eu la malencontreuse idée de traiter un autre sujet. A 10h14, l'enchantement est tombé et nous avons tous eu la même idée : C'était le moment ou jamais de se dégourdir les jambes...

A 10H29, en apercevant 3 oiseaux sur l'arbre de la cour, nous avons retrouvé notre passion pour l'algèbre ; nous avons hâte d'en savoir davantage sur les produits remarquables et nous savions que Mme X. ne demanderait pas mieux que de partager avec nous les informations qu'elle avait pu recueillir sur ces produits que d'aucuns prétendent introuvables. A 11h19, notre passion s'est éteinte et Mme X. qui sait s'effacer quand il faut, nous a quittés sans amertume, sachant bien que notre passion renaîtrait mardi à 8h30. Nous avons alors échangé quelques mots sur le temps et conclu que ce serait vraiment exaltant de travailler l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir".

Lorsque notre professeur de français est entré dans la classe, tout de suite nous avons su que c'était bien de cela qu'il serait question ; un philosophe aurait parlé d'harmonie préétablie ; mais lui, modestement, s'est contenté de jongler avec le complément d'objet direct tantôt placé avant, tantôt placé après... Tous, nous étions sous le charme ; nous ne sentions même pas notre faim. A 12 H 27, notre exaltation est tombée comme par enchantement et quand a retenti la sonnerie, ce fut à qui parviendrait le premier dans l'escalier...

Au déjeuner, il y avait du saucisson ; cela me rendit tout rêveur. Maman avait déposé 3 rondelles sur mon assiette, 3 sur

l'assiette de DELPHINE qui grogna qu'elle en voulait plus et 3 sur celle de MARINETTE qui déteste la charcuterie...

ENCORE DU SAUCISSON - pensais-je - comme c'est étrange et quelle merveilleuse cohérence... Tout à l'heure, je retournerai au Collège pour de nouvelles et fructueuses communions...

\*\*\*\*\*

### **Extrait d'un barème de punitions dans une école de l'Oise au XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>1</sup>**

caprice	15mn à genoux
chanter dans l'école	5mn à genoux
crier dans l'école	90 lignes
appeler à haute voix	120 lignes
déchirer une page	90 lignes
<b>curiosité</b>	<b>12 lignes</b>
désobéir	60 lignes
bruit avec les pieds	6 lignes
se battre	écriteau dans le dos, bras en croix, à genoux

---

<sup>1</sup> Vous vous demanderez peut-être pourquoi avoir installé ici ce tableau. Je me suis moi aussi posé la question...