

taire. Ce serait plutôt le rayonnement lumineux venu d'astres divers dont certains n'existent plus que par la lumière que nous en recevons.

Dans le monde vivant, la transmission concerne surtout les germes pathogènes. L'assimilation est toujours une transformation et l'ensemble fonctionne dans une circulation continue dont l'interruption provoquerait la mort. Comment croire, par exemple, qu'un adulte pourra vivre sur le viatique culturel de quelques années de jeunesse quand, même en état d'hibernation, ses réserves vitales sont si rapidement épuisées ?

Dans vos métaphores, le problème n'est pas de savoir si l'eau du bain est glacée ou d'une tiédeur foetale, il s'agit de ne pas se complaire dans la stagnation et la consanguinité académiques. Le clonage mis à part, le brassage est indispensable à la vie, car toute création d'un être nouveau se produit sous l'étincelle d'une rencontre. Ancien instituteur (avec bac + zéro, mais ceux de la 3^e République, que l'on vante tant, n'étaient pas bacheliers), je n'ai jamais enseigné la littérature à des lycéens. Pourtant j'aime-

rais leur faire lire les pages de *Choses vues* où Victor HUGO raconte une veillée passée avec Charles NODIER qui venait d'acquérir les éditions d'origine du *Romancero* et d'une pièce de Shakespeare. Alternativement, Hugo traduisait à voix haute des pages du texte espagnol et Nodier celles du drame anglais. Tous deux passèrent la nuit à s'extasier devant cette force et ce lyrisme, jusque-là inconnus d'eux. Du métissage de trois cultures jaillit à ce moment le germe du drame romantique.

Pour conclure, vous ne voyez dans notre camp qu'une haine sans précédent ou un amour factice d'opérette. La haine se trouve plutôt chez vous, mêlée principalement de mépris. Nous préférons le franc-parler, parfois un peu rêche, et notre colère naît seulement de l'impatience. De la passion, oui, mais pourquoi de la haine ? Dans les luttes essentielles, c'est aussi pour ses adversaires que l'on se bat.

Michel BARRÉ, mai 2000

Louis LEGRAND

La culture et le savoir à l'école.

Je suis à la fois étonné et scandalisé par l'importance et les formes actuellement prises dans les médias à propos du fonctionnement et des options pédagogiques dans l'école d'aujourd'hui. Le comble vient d'être atteint par l'attaque nominale que notre «philosophe», quasi officiel tant il est présent dans les médias, Alain FINKIELKRAUT (*), vient de faire à l'encontre de Philippe MEIRIEU. Le philosophe va jusqu'à insinuer que les positions de notre ami Meirieu sont le berceau de monstruosité futures comme le furent les anéantisements de Juifs à Auschwitz !

Mais cette outrance n'est que le paroxysme de prises de positions répétées de «l'intelligentia» française, agrégés et normaliens de philosophie, qui ressassent à l'envi les arguments avancés déjà depuis 1984 par Jean-Claude MILNER (**)

Pour ces contempteurs, l'évolution de l'école, et principalement les positions ministérielles officielles sur la pédagogie, relèvent d'une dérive néfaste mettant en cause ce qui devrait demeurer le fondement de l'école démocratique et républicaine : le savoir et la culture intellectuelle. L'école publique française, depuis Jules FERRY, a voulu développer auprès des enfants du peuple, la maîtrise et le goût du savoir scientifique objectif qui devaient et doivent combattre les habitudes mentales de soumission et

et d'irrationalité liées à la religion. Aujourd'hui, la religion n'est plus en cause, mais l'invasion non moins efficace et insidieuse du souci «libéral» de la rentabilité sociale et de la soumission de l'école à l'omniprésence de la «rentabilité». De là, l'abaissement des exigences intellectuelles pour les élèves des classes sociales inférieures dont la destinée est jugée inévitablement liée à la production et pour lesquelles un effort intellectuel, vain de toute façon, est devenu inutile. De là, des méthodes qui remplacent l'effort intellectuel par le jeu et le bricolage concret. Les méthodes actives sont prônées par le pouvoir depuis HABY, en passant par LEGRAND, ALLÈGRE et consorts. Elles envahissent les classes de banlieue où le seul souci est la tranquillité retrouvée et la lutte contre la violence née de l'ennui et de l'imposition d'un savoir incompris et refusé. MILNER avait depuis longtemps, et de façon plus efficace que tout discours savant, condamné cette pédagogie envahissante pour les élèves faibles. «*Dans les célèbres crêpes, bûchettes et pâte à modeler, l'on reconnaît le bricolage du dimanche, et dans les activités d'éveil (visite d'entreprises, présence dans des émissions de radio, animations diverses) la promenade du même jour*» etc.

Les contempteurs des méthodes actives s'appuient sur des observations faites dans

quelques classes où, précisément, l'agitation et le refus d'apprendre ont condamné des enseignants mal formés à chercher à calmer le jeu par les moyens décrits comme liés à une doctrine philosophiquement condamnable. Mais ce qui problème ne sont pas tant ces situations de fait que l'interprétation théorique généralisante qu'en font les intellectuels purs qui nous attaquent sans y rien comprendre.

Il est clair en effet que ces attaques - dont certaines vont jusqu'à la haine et à la diffamation, révèlent surtout l'incompréhension totale de leurs auteurs, comme d'ailleurs de la plupart des enseignants du secondaire, à l'égard des méthodes actives et de « l'Éducation nouvelle » qui les a inspirées. Les études déjà anciennes de psychologues, comme CLAPERÈDE, DEWEY, VITGORSKI, reprises et approfondies par BINET, PIAGET, WALLON, BRUNER, ont montré quelles étaient les conditions de l'apprentissage intellectuel chez les enfants et les adolescents. Le savoir ne se transmet pas par la parole. Il passe obligatoirement par le vécu de situations interpersonnelles où l'étonnement, le besoin de comprendre jouent un rôle primordial. Chez le jeune enfant, les structures intellectuelles passent nécessairement par des structures matérielles où l'oeil et la main sont le support des activités intellectuelles. On n'apprend pas véritablement l'addition par le seul apprentissage des tables. Le symbole + est d'abord vécu dans l'action de faire des tas réguliers et progressifs. Cet exemple simple est valable à tous les niveaux de raisonnement où les opérations abstraites formelles doivent être apprises dans le schématisme concret ou le montage technique. Les pédagogues novateurs se sont emparés de ces constatations, ou mieux, s'en sont souvent inspirés. Les FREINET, FERRIÈRE, KERCHENSTEINER, DECROLY, MONTESSORI, et bien d'autres innovateurs passionnés ont montré par leurs techniques comment les enfants pouvaient accéder à la pensée adulte quelque soit leur enracinement social primitif. Où l'on voit que la dérision des Milner et autres à l'égard de ces « activités du dimanche » révèle surtout une incroyable inculture psychologique et sociologique.

Il paraît indispensable de s'interroger sur ces attitudes de refus et de mépris qui caractérisent aujourd'hui bon nombre d'enseignants et de théoriciens philosophes diplômés...

La première raison apparente est l'ignorance et l'inexpérience. Ignorance conceptuelle d'abord, dans la mesure où ces imprécateurs n'ont jamais rien connu d'autre que leur propre discipline. Les travaux de didactique sont pourtant déjà bien engagés, par où l'accès à autre chose que la discipline elle-même pourrait intervenir. Mais là encore, on ne peut que constater la carence des formations dites pédagogiques en la matière.

Mais aussi, ignorance découlant de l'inexpé-

rience. Ces professeurs universitaires n'ont jamais rien connu d'autre que l'enseignement secondaire classique, qui leur a réussi, et les amphis universitaires. Tous ceux qui ont eu la chance d'enseigner dans les premières classes de l'école élémentaire avant d'accéder aux hauts grades universitaires ont une autre conception de l'enseignement secondaire. La confrontation avec des élèves de banlieue dans des classes dites « dépotoirs » aurait déjà des effets salutaires. Mais quand cela arrive par hasard, les malheureux n'ont de cesse d'en quitter les lieux au plus vite.

Mais l'ignorance n'est pas seule en cause. Des raisons affectives apparaissent plus prégnantes.

D'une part la possession de connaissances disciplinaires de haut niveau, acquise au long d'études longues, s'accompagne d'un orgueil compréhensible qui éloigne le titulaire de toutes autres compétences, et en particulier du domaine des sciences humaines où l'on ne voit que bavardages communs et superficiels.

D'autre part, et peut-être surtout, ces hautes compétences intellectuelles conduisent à fuir toutes relations affectives dans l'enseignement. Les élèves sont de purs esprits auxquels on adresse la parole. Ils sont censés arriver à l'école, nourris, lavés, habillés et socialement conditionnés au langage correct, à la politesse et au respect. Tous autres comportements ou apparences apparaissent comme incongrus et inadmissibles. En tous cas, il n'est pas question d'y porter remède en classe. Cela relève de la famille, ou du Conseiller d'éducation. À la limite, de l'exclusion.

Si ces raisons sont vraies, alors il faut constater la contradiction fondamentale entre, d'une part le parti pris de la démocratisation de l'école, et, d'autre part la nature persistante de la formation initiale et, quand elle a lieu, continue. Cette formation demeure imperturbablement intellectuelle et disciplinaire. Dans les IUFM, la psychologie, la sociologie, la pédagogie n'ont cours que dans la formation des Conseillers d'éducation. La dérive des IUFM dans cette situation contradictoire a résulté de la pression des professeurs universitaires et des principaux syndicats d'enseignants. Il est pénible de le dire, la seule solution apparaît désormais dans le retour à une sélection ouverte et dans l'installation d'une formation adéquate pour les élèves faibles... et pour des enseignants de seconde zone. Il faudra réinventer les P.E.G.C. !

Louis LEGRAND,

Professeur honoraire des universités
ancien conseiller d'Alain SAVARY pour les collèges

mai 2000

(*) Alain Finkielkraut, « Une voix qui vient de l'autre rive », Gallimard, 2000

(**) Jean-Claude Milner, « De l'école », Éditions du Seuil