

# L'enseignement mis à mort

ADRIEN BARROT - E.J.L. - 2000



En moins de 80 pages, Adrien Barrot nous donne à lire une présentation de la condition enseignante qui, loin d'être un pamphlet, est bien plutôt un chef d'œuvre diagnostique. L'ouvrage n'a pas été réédité, il risque ainsi l'oubli, aussi est-il urgent de rappeler l'existence de cette merveille.

Un des messages à retenir de nos chroniques est que la problématisation de l'évolution scolaire est une clef d'approche des problèmes sociaux et politiques de notre monde décadent. « *Je voudrais (...) provoquer un réveil de notre conscience politique* », écrit d'emblée l'auteur, qui poursuit : « *et alimenter une interrogation dont je ne vois pas qu'elle puisse ni ne doive s'achever* ». Comme le dit le sous-titre de l'Estrade qu'il est utile de souvent rappeler, les questions importent plus que les réponses. Le produit de son questionnement, Adrien Barrot nous le propose depuis « *ce que peut être aujourd'hui la sidérante solitude des professeurs* » (p13).

L'ouvrage fut rédigé au début de l'époque du ministre Jack Lang, alors que « *les aspects les plus ubuesques du comportement de Claude Allègre ont été, et demeurent, après son départ* » (p17). C'était le temps des collectifs « *Allègre démission* » dont la lucidité n'est en rien entamée par une très juste phrase : « *la*

*réaction des professeurs s'est focalisée sur la personne du ministre et non sur les idées qu'il incarnait* » (p18). Quelles idées ? « *L'école, grand marché du XXIème siècle* », comme slogan privatisateur, la volonté de briser l'unité nationale de l'institution par sa régionalisation, la haine de la philosophie aussi bien que de l'économie politique, comme de tout véritable et authentique enseignement systématique des disciplines scolaires.

Insultée, accusée de pédophilie, offerte au lynchage, la profession n'a guère compris, en sa majeure partie, pourquoi Claude Allè-

*en raison la colère dont les professeurs étaient captifs (...) loin de réagir avec la détermination et la lucidité requises, les syndicats ont plutôt fait preuve d'une singulière complaisance* » (p19). Lignes splendides, qui par l'illustration d'une situation particulière donnent à comprendre un des problèmes majeurs de la profession enseignante.

L'auteur continue sur la même veine : « *je parle des syndicats, mais c'est évidemment au SNES que l'on doit en l'occurrence imputer la responsabilité la plus lourde, parce qu'il demeure le syndicat le plus puissant (...) Il serait erroné d'accorder (...) les circonstances atténuantes* » (p19).

C'est que « *le syndicalisme enseignant s'est révélé toujours plus incapable d'envisager l'enseignement, et la crise de l'enseignement, autrement que sous les espèces d'une simple question de moyens* », si bien que « *le syndicalisme enseignant s'est discrédité auprès des professeurs, du moins les plus lucides, qui ont compris qu'il ne suffit point de revendiquer des moyens, des postes, et des collectifs budgétaires* » (p19). Quel était, lors des manifs anti-Allègre, les slogans crachés par la sono du SNES ? N'était-ce pas la seule revendication de moyens, soit des indispensables mais insuffisants postes d'enseignants ?

Mais pourquoi cela ? « *La vérité est que le syndicalisme enseignant, SNES inclus, partage largement les présumés pédagogiques décisifs de la politique à la survie de laquelle le gouvernement a finalement sacrifié Claude Allègre (à l'issue d'une superbe manif de plus de 100 000 enseignants, NDLR). La vérité, c'est donc que le syndicalisme enseignant s'est affaibli parce que, loin de se montrer à la mesure de la crise de l'enseignement, il s'en est rendu complice* » (p21). Il est possible de discu-



gre était le ministre de l'Education nationale préféré du patronat, des financiers et des médias. C'est que « *les professeurs faisaient l'amère expérience de la défaillance complète de leurs syndicats. Eux seuls avaient les moyens matériels de la mobilisation nécessaire. Eux seuls étaient susceptibles d'organiser, d'encadrer et de conduire une mobilisation d'ampleur nationale. Or, (...) ils ont incroyablement tardé à le faire (...) les syndicats disposent (...) du recul qui aurait dû leur permettre d'articuler politiquement et*



ter le surprenant « *SNES inclus* » pour poser la question si « le SNES notamment » n'aurait pas été plus approprié, mais l'important n'est pas là. Si des syndicats défendaient les positions antipédagogistes des quelques associations de reconstruction ou de défense de l'école obligées à occuper seules le créneau essentiel, les dites associations ne seraient-elles pas inutiles ? Ne faut-il pas en conclure qu'Adrien Barrot n'a pas tort de souligner les insuffisances du syndicalisme majoritaire en particulier et celles du syndicalisme enseignant en général ?



L'époque Allègre a laissé des traces dans l'univers syndical, si bien que « les professeurs (...) éprouvent (...) de la rancœur à l'égard de leurs syndicats, un désarroi profond, qui peut aller jusqu'à la détresse, dans l'exercice de leur métier, mais ils ne comprennent pas ce qui leur arrive » (p22).

Cette détresse vient de ce qu'ils auraient besoin d'être soutenus, alors « qu'il leur est devenu, au fil des années, de plus en plus difficile d'enseigner ; c'est même qu'il leur est devenu, au fil des années, de plus en plus impossible d'enseigner : impossible (...) de faire leur métier » (p23).

D'où le « *malaise enseignant* » dont « *la clef, oui, la véritable clef de l'énigme (...) est qu'il*

*est désormais formellement interdit d'enseigner, c'est que l'enseignement est interdit, c'est qu'il est interdit aux élèves d'être des élèves, aux professeurs d'être des professeurs, aux établissements publics d'enseignement d'être des établissements d'enseignement »* (p24).

Et cette interdiction va si loin que « *les professeurs n'ont plus, sur les lieux même de leur travail, qu'une existence spectrale, irréaliste et déréalisante* », à tel point que « *dans un tel climat, ce qui est remarquable c'est qu'ils ne soient pas encore tous tombés malades* ».

Le ministre Allègre, quant à lui, « *n'était en fait que l'impudent porte-parole d'une société qui a totalement abandonné l'école, et qui ne supporte en conséquence même plus qu'il s'y trouve des professeurs* » (p25). Ici, on voit mal comment « *la société* » pourrait être le sujet actif d'un acte ou d'un sentiment.

Alors, une vieille barbe, ce Adrien Barrot, un adversaire de la démocratisation scolaire, un partisan du recours aux filières ségrégatives ? Pas forcément : « *ce qui a rendu en quelques dizaines d'années notre travail si difficile, ce qui a fini par le rendre si souvent impossible, ce qui a fait de l'école ce théâtre d'ombres, ce royaume du mensonge, ce mirage (...) ce n'est pas la massification de l'enseignement, comme on le radote, c'est un long processus de destitution de l'enseignement qui se parachève dans une interdiction formelle d'enseigner. Telle est (...) la seule cause du malaise enseignant (...) l'enseignement ne s'est pas démocratisé (...) nous avons pris le chemin plus court et plus efficace de sa suppression pure et simple* » (p27).

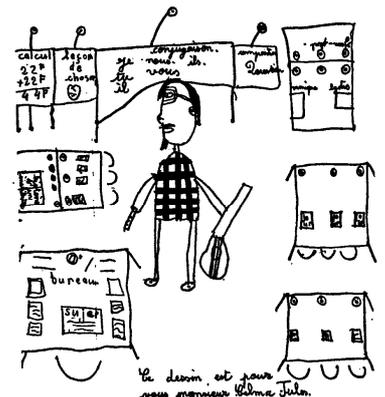
Notre auteur semble avoir lu Bourdieu et Passeron ; il présente en quelques mots la récupération de leur sociologie opérée avec bonne conscience par ceux qui, indifférents au rôle de promotion sociale et culturelle de l'école, ont fait comme si le non traitement par les deux chercheurs d'un problème qui n'entrait pas dans leur champ d'investigation, autorisait à prétendre

que la question non abordée devait être oubliée.

Ainsi s'explique la dénonciation de « *la vulgate sociologique et psychologique dominante, en vertu de laquelle on ne peut comprendre la violence dans l'école qu'à la lumière de la violence de l'école en tant que telle (...) violence symbolique ... intolérable de l'institution (...) Comme mes professeurs sont ses principaux agents, ils doivent être empêchés de nuire* » (p36)

La mode éducative est à l'expression spontanée. Pour dissuader les élèves issus des familles modestes d'apprendre et comprendre, les pédagogues leur recommandent d'un côté de ne pas céder sur leurs opinions socialement acquises, de l'autre d'apprendre à apprendre, par autodidaxie et sans s'en laisser compter par ceux qui assimilent opinion commune et ignorance, spontanéité et préjugé, expression de soi et prénotion.

À l'opposé de ces conceptions pédagogiques, Adrien Barrot insiste avec une grande pertinence sur un des aspects essentiels de tout enseignement véritable : « *lorsque je suis professeur, lorsque je m'adresse en tant que professeur à des élèves en tant que tels, ce n'est pas moi qui m'adresse simplement à eux, et ce n'est pas simplement à leur moi que ce discours s'adresse. Ce n'est pas moi qui parle, mais le professeur (...) et le silence que cette parole réclame des élèves est un silence qui s'impose d'abord à moi qui leur parle. Le silence que le professeur impose d'abord au*



*bavardage de son propre moi est cela même qui l'institue professeur, qui libère et légitime sa parole (...) fondement du droit imprescriptible des professeurs au silence et à l'écoute de leurs élèves* » (p37).

La référence à un « moi » évoque la psychanalyse, mais peu importe : le moi, ici, est tout ce qui tente de sortir du rôle d'enseignant pour personnaliser la relation maître-élève. L'enseignant, comme l'analyste, doit se neutraliser psychologiquement pour ne pas trahir



qui est face à lui ; et là où l'analyste mettrait dehors le patient décidé à perdre son temps en vain bavardage, le professeur doit demander à l'enfant de se taire pour devenir élève. L'analogie des interactions sociales fait penser à l'opposition, chez Lacan, de la parole vide à la parole pleine.

Passage splendide, par lequel Adrien Barrot réalise une superbe percée contre le pédagogisme. Lorsqu'un professeur de physique ou de sciences sociales parle, c'est la science ou le savoir, l'état présent d'une recherche historiquement et socialement située qui se fait entendre, et non lui-même. La manière de présenter les connaissances est particulière au professeur, au contraire de ce que souhaitent les experts du bureau des méthodes pédagogiques ; mais l'enseignement est une ascèse en ce que le professeur n'enseigne et ne peut enseigner que par le silence qu'il impose à l'expression de sa subjectivité stupide, malade, banale et inintéressante au même titre que celle de tout un chacun. Le professeur initie ses élèves à l'ascèse du silence, et un enseignement n'est possible que sur fonds de mise entre parenthèses de tout ce qui, en

l'élève, peut résister à la confrontation avec le savoir.

Faire taire son « moi », sa subjectivité, c'est pour l'élève prendre le risque qu'elle soit, dans l'après coup, bousculée par un ébranlement provoqué par les contenus de savoir écoutés lorsque le professeur se taisait pour mieux énoncer l'état présent de la science ou de la pensée. L'ascèse scolaire ne peut élever l'élève que dans le silence de ses mécanismes de défense, dont le principal est le bavardage, qu'elle contourne sans jamais les attaquer frontalement. Et pour cela, il faut que le professeur soit soutenu par l'institution qui définit les rôles sociaux de l'un et des autres.

Et c'est ainsi que l'enseignement se révèle être une technique institutionnelle de conversion de la subjectivité. Et des techniques de conversion, nos sociétés n'en manquent pas, du service militaire aux différentes psychothérapies.

Un jour, peut-être, un sociologue expliquera en détail et permettra de comprendre les racines communes de la double délégitimation de la psychanalyse et de l'enseignement à une époque où triomphent le néolibéralisme et un postmodernisme qui exalte la spontanéité d'agents sociaux décidés à n'échapper en rien aux déterminations sociales issues de leur passé. La psychanalyse et l'enseignement n'ont-ils pas en commun la prétention à permettre l'éclosion d'une subjectivité nouvelle ? « Là où le moi était, le je doit advenir », énonce le Freud traduit par Lacan.

« Ils n'écoutent plus (...) on est encore très loin de la réalité (...) si comme on le fait trop souvent, on relève seulement chez nos élèves un problème de concentration, une difficulté croissante à maintenir en éveil leur attention sur une longue durée (...) que dire lorsque l'écoute est devenue l'exception, le bavardage la règle ? - ils n'écoutent plus (...) du tout » (p42).

Or, « ceux qui ne nous écoutent plus éprouvent de moins en moins cette inattention comme une incapacité (...) ils la veulent, cette

*surdité, et (...) elle ne représente nullement à leurs yeux une défaillance* » (p43). Passage courageux, qui, à défaut d'expliquer le constat qu'il énonce, a du moins le grand mérite d'énoncer ce qu'il est bien-séant de taire avec une lâcheté convenue.

Les élèves ont changé, et il convient que les professeurs s'adaptent, répondront les pédagogues oublieux de ce que la maxime « marche ou crève » conduit les enseignants, lors de chaque rentrée scolaire, à une considérable évolution de leur pratique. « Mais ce ne sont pas les élèves qui ont changé. Ce qui a changé, c'est qu'il n'y a simplement plus d'élèves » (p45).

En voilà un qui exige trop des enfants dont l'éducation lui est confiée, rétorqueront les pédagogues ; et de citer les statistiques de la massification scolaire pour expliquer l'évolution des classes de philosophie.

Mais notre auteur ne s'en laisse pas compter : « Bien sûr que le niveau baisse. Et pourtant, ce n'est pas le problème (...) Ce n'est pas parce que le niveau de nos élèves est faible qu'il est devenu de plus en plus difficile d'enseigner, voire impossible de le faire. Car on peut toujours apprendre quelque chose à un élève en tant que tel, quel que soit son niveau » (p46).

C'est que « ils ont été empêchés de devenir des élèves (...) on leur a interdit, tout simplement, de



s'élever (...) Leur inattention n'est donc pas que le résultat désolant de la mutilation dont ils ont été les victimes » (p47). Ainsi les enfants qui peuplent les établissements d'éducation ne sont-ils que l'ombre des élèves assassinés par l'institution à laquelle le projet républicain assigne la mission de les instruire.

La circulaire 2006 relative aux « collèges ambition-réussite » prévoit la création d' « espaces ludiques en milieu scolaire » et une dérogation aux programmes nationaux permise par la loi d'orientation 2005. Début 2007, une autre circulaire a lancé la label « lycée



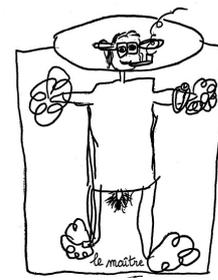
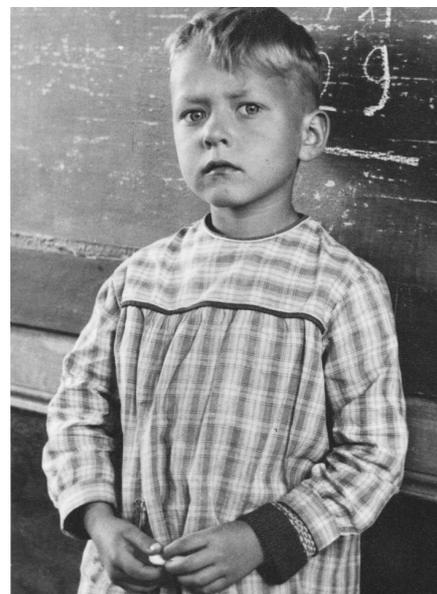
*ambition-réussite* ». En 2000, Adrien Barrot faisait une prévision : « tout ce qui, dans l'école, entrave sa transformation en vaste terrain de jeu

et de divertissement doit être extirpé sans hésitation, à commencer par cette habitude sénile d'enseigner » (p50).

Mais que reproche-t-on aujourd'hui en priorité à l'Ecole ? Avant tout de produire des jeunes d'un niveau faible et de plus, souvent inaptes à la discipline industrielle, au présentisme d'usine et à la ponctualité de bureau. D'où le fantasme patronal de discipliner les jeunes par un contrôle toujours plus renforcé de leurs retards et absences, ce qui se passe dans la salle de classe important assez peu, comme si la disciplinarisation scolaire ne devait pas commencer par les lieux d'enseignement, comme si le bon ordre dans les salles de classe ne se transposait pas par le minimum requis d'acceptation de la discipline industrielle une fois l'élève sorti de l'école. Adrien Barrot insiste : « il ne peut y avoir de discipline à l'école si on commence par y interdire l'enseignement des disciplines » (p59). Le jeu de mots signale l'inévitabilité du désordre dans un

établissement scolaire dès lors qu'il cesse d'être un lieu de travail scolaire pour devenir un parc d'attraction éducative. Ceci parce que l'ascétisme exigé par l'effort scolaire crée les dispositions nécessaires au bon ordre dans l'Ecole et se prolonge dans l'esprit des élèves par la représentation sociale d'une réalité scolaire ordonnée autour de domaines intellectuels porteurs de sens ; a contrario, l'absurdité des centres d'animation prétendument éducatifs provoque le désordre comportemental.

Quel peut être le sort des professeurs dès lors que l'institution abandonne sa mission d'instruction ? « Ils essayent d'enseigner ? Ils se sentent coupables d'enseigner ? Ils ont du mal à enseigner ? Ils se sentent coupables de ne pas y arriver. Ils renoncent à enseigner ? Ils se sentent coupables d'y renoncer » (p61). L'antipsychiatre R. Laing aurait pu parler d'un nœud qui enserre les professeurs dans les liens d'une double contrainte créée par l'injonction pédagogique paradoxale « tu dois faire en sorte que tes élèves apprennent sans leur rien enseigner ». Le nœud est alors : « c'est parce que tu es archaïque que tu t'efforces d'enseigner ; et d'ailleurs si tu n'étais pas un enseignant incompetent, tu n'aurais pas de mal à enseigner ; et ton renoncement à enseigner est la preuve de ta culpabilité d'ensei-



gnant archaïque ». Histoire de fous, histoire à rendre fou.

La suite coule de source : « il n'y a pas d'un côté, des professeurs

qui ont de l'autorité, et de l'autre ceux qui n'en ont pas. Il faut en finir avec cette escroquerie paresseuse et inepte qui confond l'enseignement avec un exercice de dressage de fauves (...) Il n'y a plus aujourd'hui que des professeurs destitués de toute autorité légitime par l'institution elle-même (...) des professeurs dont tous les points d'appui se dérobent sous leurs pieds (...) il faut désormais passer son temps à exiger des élèves une attention qu'ils n'ont plus aucune raison d'accorder (...) demander aux élèves la permission de leur apprendre quelque chose (...) on leur a interdit d'être des élèves » (p80).

Histoire de fous, histoire affolante : attendre des élèves l'obligance d'accepter que le professeur leur apprenne des contenus substantiels de savoir reviendrait, pour le professeur, à s'embarlificoter dans le nœud déjà évoqué par l'espoir de parvenir à s'en et le défaire.

Cette situation pédagogique est d'autant plus insensée que « tout homme recèle (...) une disposition à apprendre, une puissance naturelle de comprendre, un désir naturel d'intelligence qui ne demande pas autre chose que s'affirmer. Mais si essentielle à notre humanité que soit cette disposition, cette puissance ou ce désir, il faut aussi en reconnaître la très grande fragilité. Cette disposition doit surmonter bien des obstacles, franchir bien des écueils, pour se développer, pour s'affirmer, pour parvenir à la floraison dont elle est capable et qu'elle désire. Eduquer et instruire, ce n'est pas implanter cette disposition de force dans une nature qui lui serait intrinsèquement rétive, c'est savoir reconnaître sa

présence et lui apporter le soin qu'elle réclame. C'est justement pourquoi cette disposition naturelle doit être instituée par l'institution, et non assassinée par elle » (p79).

Si bien que « le rôle fondamental de l'institution est de garantir l'autorité des professeurs, d'une part en leur assurant les conditions d'une formation disciplinaire d'un haut niveau, d'autre part en assurant les conditions du respect de leur autorité par les élèves. Faute de quoi, on abandonne à la fois les professeurs et les élèves » (p80).

Jusqu'ici Adrien Barrot dénonçait les conséquences de la désastreuse évolution de l'institution scolaire sans en désigner les idéologies support, à savoir le pédagogisme et le libéralisme. C'est qu'il s'agissait seulement alors d'établir un constat descriptif de l'institution, constat auquel l'auteur ne se borne pas.

« Pourquoi enseigner quelque chose plutôt que rien ? Telle est l'insondable question métaphysique de la pédagogie moderne » (p73) ironise Barrot, avec un délicieux esprit leibnizien. Et ce point posé, le constat peut rebondir sur une anticipation de l'avenir de l'institution. « Demain (...) les professionnels de l'enseignement ne sauront rien, mais ils sauront l'enseigner, et leurs élèves n'apprendront rien, mais ils l'auront appris » (p73). Voilà pour le thème de la professionnalisation des enseignants qui rime avec taylorisation et déqualification, et pour l'autodidaxie des élèves comme stratégie officielle de remédiation



aux effets de cette appauvrissante professionnalisation.

La suite est tragique : « non

seulement l'apprentissage du grec et du latin sera impossible, mais le souvenir même de leur existence sera effacé de l'école à jamais ». Et le sort des langues éteintes et dites mortes réglé parce que l'inutilité, laquelle leur donne toute leur valeur, et leur ancienneté qui fait tout leur intérêt, sont indifférents à l'utilitarisme ambiant, viendra le tour de la philosophie, de la littérature et de bien d'autres disciplines également inutiles.

Dès 2000, soit bien avant la loi de décentralisation du 10 août 2004, le renforcement de l'autonomie des établissements et d'autres textes qui vont dans le même sens, le message final du livre était lucide : « le seul avenir que l'on puisse présager (...) dans un avenir proche (...) la destruction de l'enseignement public et sa privatisation » (p83).

Cette grande lucidité constatée, on peut toutefois regretter qu'Adrien Barrot, dans l'exposé de son brillant diagnostic, et pour éviter que ses lecteurs puissent estimer désespéré son ouvrage, ne lance point d'appel à la résistance collective, n'évoque jamais la possibilité d'un retournement de la pente de l'histoire sous l'impact des luttes sociales ; il y aurait suffi de quelques pages de conclusion.

L'auteur aurait alors pu insister sur un point essentiel, à savoir que l'évolution en cours, laquelle freine et même tarde à rendre impossible toute mobilité ascendante sociale et culturelle transgénérationnelle, ne peut quant à ses causes être exposée sans la dénonciation d'un libéralisme triomphant qui condamne les défenseurs de l'institution républicaine à combattre sur les deux fronts du pédagogisme et du libéralisme.

Renverser la pente de l'histoire pour enfoncer ces deux fronts peut certes apparaître impossible à court terme, et l'approche de la fin de l'instruction publique le seul avenir présageable, certes ; mais le retournement de pente historique pourrait en bonne logique commencer, à force de résistance, par une réduction de sa déclivité qui éloignerait l'horizon temporel de la fin. Certes, l'école ne serait pas pour autant redressée ; mais le recul historique de l'horizon d'une libéralisation intégrale permettrait une transmission temporelle du flambeau des luttes. Et il serait alors possible de dire que dans le long terme, lorsque nous serons tous morts, un reste d'institution

survivra grâce à nos combats, sur lequel d'autres que nous veilleront pour faire éclore depuis ce reste une instruction publique renouvelée, différente de celle du passé, et plus vigoureuse, susceptible de mieux répondre au désir à l'instruction des enfants et à une curiosité qu'Adrien Barrot appelle « désir d'intelligence ».



E.F.

