



<http://r-lecole.freesurf.fr>

Actualité de rentrée : remplacements	Page 1
Compte-rendu de l'AG du 19 mars	Page 2
Conférence de Marie Perret	Page 8
Conférence de Laurent Lafforgue	Page 18
Note de lecture	Page 25
Appel à cotisation	Page 24

Remplacements ?

La loi du 23 avril sur l'école, dite loi Fillon, dispose en son article 47 :

L'article L. 912-1 du code de l'éducation est ainsi modifié : [...]

2° Après le deuxième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Ils [les professeurs] contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires. »

Ce qui a été traduit par la lettre flash du ministère du 6 septembre 2005 par :

« Il importe de mieux assurer le remplacement des absences d'une durée inférieure ou égale à quinze jours ; c'est en effet ce type d'absences qui est actuellement le moins bien couvert. C'est pourquoi un dispositif nouveau s'ajoute au dispositif existant des titulaires remplaçants. [...] Elle permet de faire appel aux professeurs disponibles qui effectueront des enseignements conformes à leur qualification et selon les

besoins des élèves : le professeur utilise les créneaux horaires rendus vacants pour enseigner dans la ou les disciplines dans lesquelles il intervient dans le cadre de ses obligations de service statutaires.

Un professeur de français absent peut être remplacé soit par un autre professeur de français soit, par exemple, par un de ses collègues d'anglais, qui dispensera un enseignement d'anglais.

Le chef d'établissement privilégie le volontariat des professeurs à même d'assurer ces remplacements. Pour cela, il doit élaborer, en concertation avec les équipes pédagogiques et avant le 1er octobre, un protocole propre à son établissement. Ce texte, qui devra être présenté au conseil d'administration, fixe les objectifs et les priorités ainsi que les modalités pratiques des remplacements de courte durée. »

On peut remarquer plusieurs incohérences : les absences courtes ne sont pas prévisibles (petits congés de maladie, grippe, etc), donc ne

peuvent donner lieu à une prévision des modalités pratiques, sur lesquelles le conseil d'administration ne peut délibérer, c'est stupide ; on ne compense pas l'absence d'un cours de français en le remplaçant par un cours d'anglais, donc le remplacement n'est pas assuré, il y a contradiction avec « selon les besoins des élèves » ;

la complexité des emplois du temps dans le second degré ne permet pas, sauf exception, d'utiliser des créneaux horaires vacants; les heures de cantine sont déjà très serrées, et les ramassages scolaires ne permettent pas de déborder sur les heures du soir ; donc ces remplacements seront tout bonnement infaisables ;

les obligations de service statutaires fixent les maxima de service à 15 heures ou 18 heures

hebdomadaires selon le grade, les heures supplémentaires, comme l'adjectif le dit, sont supplémentaires et non obligatoires, donc les professeurs qui les refusent ne sont pas en faute de service. Certes, les projets de modification des concours et l'imposition quasiment de la bivalence se chargeront de corriger ce léger défaut ...

Il en ressort que l'esprit qui dirige ce texte, c'est une méconnaissance grave du fonctionnement des établissements du second degré, le mépris des élèves et des professeurs. Une seule chose compte pour ces administratifs ignorants : qu'il y ait (en apparence du moins) des adultes en face des élèves. Bref, un leurre démagogique, et l'école garderie pour le contrôle social.

Ce n'est pas notre conception.

Assemblée générale électorale du samedi 19 mars 2005

Ordre du jour : bilan moral et financier, dépouillement des votes, élections du CA et des membres du bureau.

I Le président, Pedro Cordoba, procède tout d'abord au bilan moral de l'association.

Voici l'heure des bilans et des projets.

Cette AG électorale vient clore une période de 3 ans. Elle doit aussi jeter les bases de notre action à venir.

La périodicité propre à notre association est ainsi un modèle réduit de la périodicité, dix fois plus ample, de l'école elle-même – qui avance par grandes étapes de 30 ans. Ces rythmes coïncident en 2005. Je remets aujourd'hui mon mandat de président à mon successeur au moment même où la loi Fillon vient fermer l'étape du « collège unique » et ouvrir celle du « socle commun ». L'école qui vient, celle des 30 ans à venir, risque fort de signifier tout

simplement la fin de l'école. Car l'école n'a pas toujours existé. Elle n'est pas vraiment antérieure en France aux lois Guizot de 1833. Avant, il y avait certes des écoles. Et ni les lois Ferry, ni même les lois Guizot, n'ont par elles-mêmes beaucoup augmenté les taux de scolarisation qui progressent de façon continue tout au long du XIX^{ème} siècle. Mais il n'y avait pas d'école au sens propre, il n'y avait pas *l'école*. Qu'en sera-t-il deux siècles plus tard, en 2035 ? Au rythme où vont les choses, il n'est pas impossible que l'avènement des sociétés dites « de la connaissance » marque la disparition des sociétés fondées sur l'école. L'idéal de

l'émancipation par le savoir – qui n'a jamais été qu'un idéal – laisserait ainsi la place à une nouvelle forme de domination, qui ne s'embarrasserait plus d'un quelconque idéal : la domination d'une technique toute puissante aux mains des experts et, d'autre part, de grandes masses humaines, munies d'un kit de survie dans la jungle sociale, indéfiniment malléables et adaptables aux besoins changeants d'une économie mondialisée. C'est ce qu'on appelle « l'employabilité », garantie par une série de « compétences » qui, remplaçant les savoirs, définiraient à proprement parler une société *sans école*.

Nos associations, RE mais aussi Sauver les Lettres et d'autres collectifs plus ou moins éphémères, sont nés au moment où ce destin devenait soudain visible. C'est le passage explosif de Claude Allègre au Ministère de l'Éducation nationale qui a brutalement ouvert les yeux de nombreux professeurs. Bien sûr, nous le savions déjà. Mais nous le savions de façon confuse, parcellaire, incomplète, inavouée. Avec l'espérance que les choses pourraient s'arranger d'elles-mêmes. Et tout d'un coup les choses étaient dites de façon si explicite, si rude, si despotique et cassante qu'il ne fut pas possible de se mentir plus longtemps. Avec une surprise ajoutée pour beaucoup d'entre nous : les partis et les syndicats de gauche avaient rejoint les fossoyeurs de l'école. Nos associations sont nées pour résister à cette tendance.

L'avenir n'est jamais écrit à l'avance. Une tendance suppose toujours l'existence d'une contre-tendance et la domination de la première alimente en retour les forces de la deuxième. Car une force n'est jamais absolue. Elle est toujours relative à d'autres forces et aucun rapport de forces n'a jamais été éternel. Contribuer à fédérer d'ores et déjà les résistances multiples, locales, hétérogènes a toujours été notre ambition. Il convient cependant d'être lucides : nous ne reviendrons jamais à l'école d'avant, celle des années 50-60 pour les plus âgés

d'entre nous, ni même celle des années 80 pour les plus jeunes. Nous ne sauverons pas tout, non plus. Il faut, comme dit Joseph Urbas dans sa profession de foi, sauver ce qui peut l'être, ne pas s'imaginer, même quand on a cessé de croire au Grand Soir, qu'un gouvernement, une loi – qu'ils soient de droite ou de gauche – vont changer les choses du tout au tout. Être modestes. Or cette nécessaire modestie n'est guère exaltante. Il est plus facile de militer pour une cause, quelle qu'elle soit, quand il est encore permis de rêver. Car l'idéal émancipateur avait, comme tout idéal, cet avantage : il suffisait de quelques réussites pour qu'on pût croire à leur généralisation.

Ce phénomène de désabusement explique en grande partie la lassitude de nombreux adhérents, surtout parmi ceux de la première heure, qui nous ont pour la plupart abandonnés ou se tiennent provisoirement en marge. Mais la réalité cruelle qui s'impose aujourd'hui à tout professeur en a fait venir d'autres, qui doivent apporter d'autres expériences et d'autres idées. Au vu de la liste de candidatures, le CA qui sortira de ces élections sera profondément renouvelé. A lui de donner à Reconstruire l'École une nouvelle impulsion.

Qu'avons-nous fait au cours de ces trois années et plus particulièrement de la dernière ? Pas grand-chose, doivent penser ceux qui ne sont plus là. Je ne peux pas leur donner entièrement tort. Mais nous avons réussi à en faire au moins une, essentielle : garder la maison. Maintenir l'Association par ces temps un peu moroses était indispensable si l'on veut croire qu'elle puisse, dans la nouvelle étape, se montrer plus dynamique.

Nous n'avons évidemment pas fait que cela. Notre adhérente Évelyne Tschirhart a publié *L'École à la dérive*. Bernard Appy, qui est candidat au CA, a monté un excellent site, désormais référencé par Libé (*sic*). Il y a quelques mois, une réunion très intéressante avec le sociologue Christian Laval nous

a permis, ici même, de passer en revue les problèmes généraux de l'école au moment où se consolide en Europe la stratégie dite de Lisbonne, dont la loi Fillon est la déclinaison française. Une autre réunion publique doit avoir lieu prochainement, au cours de laquelle prendra la parole un de nos nouveaux adhérents, Jean-Louis Guerche de l'Association des Conseillers d'orientation et psychologues scolaires. Ce sera l'occasion de découvrir, en tout cas pour moi, un aspect de l'école auquel nous n'avons pas jusqu'ici accordé la place qu'il mérite. Une troisième réunion est prévue avant la fin de l'année scolaire, pour laquelle il faudra trouver un intervenant. Il y a aussi le site Internet, qu'Isabelle Voltaire a rénové et qu'elle continue d'alimenter. Il y a enfin nos interventions, très peu efficaces (mais on ne pouvait guère attendre autre chose), dans le cadre de l'élaboration de la nouvelle loi :

un texte sur la formation des maîtres envoyé à la Commission Thélot,

un communiqué de presse sur la loi Fillon, basé sur une analyse plus développée, qui a été essentiellement rédigée par Isabelle Voltaire et publiée sur le site ;

un rapport de 15 pages avec des propositions sur la formation des maîtres, remis au Ministère et pour lequel nous avons demandé une audience. Isabelle Voltaire, Michel Fichant et moi-même avons été ainsi reçus par Mark Sherringham, vice-président de la Conférence des Directeurs d'IUFM devenu conseiller de François Fillon. Ce simple fait indique l'attention qu'on a pu prêter à nos propositions ;

un article cosigné par Denis Kambouchner, Joseph Urbas et moi-même qui fut envoyé en vain au journal *Libération*, toujours sur la formation des

maîtres mais en rapport cette fois avec l'Université.

Ce bref résumé montre que, hormis une analyse globale du projet de loi, nos interventions se sont centrées sur la question des IUFM. C'est très significatif du plus lourd des handicaps dont nous ayons à souffrir. Car si je n'avais pas personnellement pris en main ce lourd dossier (avec l'aide d'Isabelle pour la rédaction), rien n'aurait été fait. Il faut absolument que les adhérents eux-mêmes interviennent davantage dans la vie de l'Association. Si tout repose sur trois ou quatre personnes, toujours les mêmes, il est évident que nous ne pouvons que périlcliter. Or le champ à couvrir est immense. Nous ne pouvons nous concentrer sur la défense d'une seule discipline, ce qui donne son dynamisme à SLL et qui lui permet même, à partir de cette forte impulsion initiale, d'intervenir sur d'autres points. Pour élargir notre assise, il est indispensable que l'ensemble des adhérents prenne en main la vie de l'Association, intervienne auprès de ses collègues et des parents d'élèves, recueille et transmette des informations, participe à l'élaboration de la réflexion collective. Mais il faut aussi, je crois, ouvrir cette réflexion au-delà du cercle étroit de nos adhérents et lui donner, par ce moyen, un public beaucoup plus vaste. C'est dans cette optique que, l'an dernier, j'avais proposé ici même de créer une revue électronique pour porter le combat sur le terrain de nos adversaires : celui des « sciences de l'éducation ». Je dois reconnaître que ce projet n'a pas avancé d'un millimètre. J'aimerais y consacrer désormais le peu de temps dont je dispose. C'est pourquoi je ne suis pas candidat à ma propre succession et je souhaite vivement d'être remplacé dans mes fonctions de président. La discussion est ouverte.

II Eliane Thépot présente ensuite le bilan financier

Le solde, pour l'année 2003, était de 2123,23 €. Nous avons perçu 1010 € au titre des cotisations des adhérents et dépensé 553,98 €, essentiellement en frais postaux (lettres d'information, courriers aux adhérents).

Pour l'année 2004, le solde était donc de : 2579,25 €, ce qui correspond très exactement à 16918,77 F.

Les bilans moral et financier sont tous deux votés à l'unanimité des voix.

III Questions diverses

1) Trésorerie : gestion du compte de RE

La communication avec les instances des centres financiers de La Poste, qui gèrent notre compte, est calamiteuse. Ce qui complique tout est l'incapacité de ces services à centraliser les informations. Il faut se mettre en relation avec plusieurs personnes pour obtenir quelque information ou service que ce soit, sans être jamais certain d'y parvenir ! Ainsi, et parce que le siège social de RE est celui du secrétariat, à Fouju, la Poste a attribué à l'association le bureau de Verneuil, en Seine et Marne, comme bureau de rattachement, alors que la trésorerie est assurée par Eliane Thépot qui elle, habite à Paris !!! Pour tout compliquer, les anciens sièges sociaux déclarés par l'association n'ont fait l'objet d'aucune annulation par la Poste, bien que les nouveaux membres du bureau aient fait plusieurs démarches pour faire enregistrer leurs coordonnées il y a trois ans... La trésorière ayant elle-même changé d'adresse, cela a occasionné des retards dans l'envoi des relevés de compte. La dernière employée à laquelle elle a demandé la position exacte du compte l'a envoyée dans plusieurs autres centres postaux où personne n'est plus domicilié depuis longtemps... et il lui fut impossible d'obtenir cette information financière dans le centre postal de son quartier, sous prétexte que les données informatiques comprenaient, certes le nom de Pedro Cordoba, mais pas le sien ! De telles complications dignes de Franz Kafka n'incitent pas à laisser poursuivre la gestion du compte par La Poste. Eliane Thépot sollicite donc, pour l'association, la possibilité d'ouvrir un compte ailleurs : cette proposition est acceptée à l'unanimité des voix.

2) Cotisations : année scolaire ou année civile

Isabelle Voltaire a constaté, en particulier à l'occasion des rappels de cotisations, que certains adhérents confondent en toute bonne foi année civile et année scolaire, pensant être en règle en janvier pour avoir réglé leur cotisation en septembre de la même année scolaire. Elle propose donc de revoir les statuts de RE, sur ce point seulement, en redéfinissant la notion d'année de cotisation : celle-ci serait désormais scolaire et non plus civile, ce qui faciliterait pour les adhérents eux-mêmes le suivi de leurs cotisations.

Cette proposition est votée à l'unanimité. L'article 4 d'origine, disposant que "*L'association est composée de membres d'honneur, nommés par le comité directeur et dispensés du versement de la cotisation en raison des services rendus à l'association et de membres actifs qui cotisent annuellement, à partir du 1er janvier, d'une somme fixée par le comité directeur*", modifié par l'assemblée générale du 19 mars 2005 devient donc : "*L'association est composée de membres*

actifs qui cotisent annuellement, à partir de la rentrée scolaire en septembre, d'une somme fixée par le conseil d'administration".

3) Second Forum Européen de l'Education

La question se pose enfin de la participation de RE au "Second Forum Européen de l'Education" des 20 et 22 mai 2005, à Bergen, en Norvège, pour lequel l'association a reçu une invitation par l'intermédiaire d'un ami journaliste. Patricia Chwat pourrait s'y rendre. Nous décidons de nous informer de façon plus précise sur les conditions matérielles et sur les orientations de ce forum, avant de prendre une quelconque décision (au moment nous rédigeons ce compte-rendu, la seule réponse reçue, celle de Nico Hirtt, n'est pas encourageante ...).

IV Nouveau Conseil d'administration et nouveau Bureau

1) Election du CA

Le bureau actuel passe au dépouillement des votes

38 voix se sont exprimées sur un total de 80 adhérents. Les candidats sont tous élus à la majorité absolue des voix.

Nombre exact de voix par candidat :

- | | |
|----------------|---------------|
| - Amiech 36 | - Hermant 36 |
| - Appy 38 | - Millot 37 |
| - Barbereau 37 | - Thépot 38 |
| - Chwat 34 | - Urbas 37 |
| - Cordoba 37 | - Voltaire 38 |
| - Foissy 37 | |

2) Composition du nouveau Bureau

Les membres présents du CA nouvellement élu procèdent ensuite à la composition du Bureau. Très sollicité, Pedro Cordoba accepte finalement de conserver la présidence, qu'aucun des membres nouvellement élu et présent lors de l'AG ne souhaite prendre. L'ensemble des participants se félicite d'une telle décision : Pedro Cordoba semble en effet être actuellement le mieux placé pour aborder la question des réformes de l'université, et il a d'ores et déjà élaboré des propositions nouvelles et originales concernant la formation des maîtres.

Kathleen Barbereau et Laurence Millot acceptent, quant à elles, d'occuper les fonctions de vice-présidentes. Isabelle Voltaire et Eliane Thépot continueront à occuper les fonctions respectives de secrétaire et de trésorière.

Composition du CA :

Luc Amiech, Bernard Appy, Kathleen Barbereau, Patricia Chwat, Pedro Cordoba, Jean Foissy, Virginie Hermant, Laurence Millot, Eliane Thépot, Joseph Urbas, Isabelle Voltaire.

Composition du bureau :

Pedro Cordoba, président.

Kathleen Barbereau, vice-présidente.

Laurence Millot, vice-présidente.

Isabelle Voltaire, secrétaire-webmestre.

Eliane Thépot, secrétaire-trésorière.

V Fin de l'assemblée générale

L'assemblée se termine par un court débat sur la question du devenir des IUFM et des universités. Pedro Cordoba présente une synthèse de la situation.

Le système universitaire s'inscrit désormais dans le nouveau système européen à la française, œuvre d'Allègre. On y distingue trois cycles :

- 1^{er} cycle : licence (six semestres)
- 2^{ème} cycle : master (quatre semestres)
- 3^{ème} cycle : doctorat

Seuls les masters disciplinaires seront habilités à assurer la formation des professeurs. Or, quand bien même la nouvelle loi d'orientation sur l'école réduit l'autonomie financière des IUFM, ce dont on ne peut que se réjouir, les contreparties sont terrifiantes puisque leur perte de ressources conditionne une perte de même nature pour les universités.

La loi Fillon prévoit en effet l'intégration des IUFM par les universités, et comme il existe un IUFM par académie, il faudra sélectionner une seule université par académie pour assurer la formation des professeurs dans le cadre des masters : pour ne donner qu'un exemple, pas moins de six universités parisiennes se trouvent actuellement en concurrence pour ce qui concerne la formation des professeurs ... On peut d'ores et déjà prévoir des batailles rangées entre universités : les universitaires n'ont

que trop bien compris que, la formation des professeurs pouvant être dispensée uniquement dans le cadre de masters disciplinaires, les masters pluri-disciplinaires sont appelés à disparaître (qui, fréquenterait en effet un master du type : "histoire, patrimoine et musicologie" ?). Ils ont bien compris également qu'à terme risque de se produire une concentration des étudiants de masters dans les universités "élues", une par académie..., les seules qui permettront une spécialisation disciplinaire, les autres disparaissant, dépouillées de crédits de recherche suffisants, ou se réduisant à n'être plus que des "boîtes à licence". D'ores et déjà, et à juste titre, le désordre est à son comble pour ce qui concerne la mise en place des masters, chacun tentant de "tirer la couverture à soi" : on est divisé sur leurs contenus et sur la finalité même du diplôme de master, certains y voyant un substitut du DEA, d'autres de voire de la maîtrise, le seul but poursuivi par les universitaires étant en vérité de conserver des étudiants en intégrant les thèmes de leurs séminaires de recherche dans les maquettes des dits masters.

Un autre problème soulevé par la loi Fillon est la

"formation en alternance", préconisée pour les professeurs dans le cadre de la première année de formation. Une telle disposition, *consistant à placer la formation pratique avant la validation des connaissances scientifiques*, annonce, à terme, la disparition des concours de recrutement des professeurs, et leur remplacement par un diplôme, le

master, qui permettra, à partir d'une "formation en alternance", d'enseigner... Il existe cependant un écueil pratique à l'extension du projet, les candidats aux concours étant beaucoup trop nombreux pour le nombre de places disponibles en stage d'observation. La situation n'en demeure pas moins très inquiétante !

Fin de l'Assemblée générale.

Les programmes

par Marie Perret, professeur de philosophie, conférence prononcée à l'occasion de l'université d'été de l'Union des familles laïques.

Cet atelier a pour objet la question des programmes. Avant de proposer quelques pistes qui permettront ensuite, je l'espère, de débattre ensemble, je voudrais faire une précision qui me semble importante si l'on veut mieux cerner ce dont on parle.

Les deux problèmes engagés par la question :

La question des programmes engage deux problèmes distincts :

Elle engage, d'abord, un problème « technique » : le problème du *contenu des disciplines*. Poser la question des programmes, c'est ainsi déterminer, au point par point, discipline par discipline, ce qui, à l'intérieur d'un champ disciplinaire – les mathématiques, l'histoire, la philosophie, par exemple - doit être enseigné aux élèves. Ce problème suppose que l'on envisage les programmes « en intention » : j'entends par là que l'on détermine les connaissances que les élèves doivent avoir dans une discipline, et que l'on décide de la progression dans l'acquisition de ces connaissances. Ce problème doit être confié, à mon sens, aux seuls *experts*. C'est la raison pour laquelle je n'aborderai pas ce problème. Il revient en effet aux esprits les plus puissants dans une discipline

donnée de décider des connaissances qu'il faut enseigner, ainsi que de l'ordre dans lequel elles doivent l'être. Qui d'autre qu'un mathématicien peut, par exemple, se prononcer sur la question de savoir à quel moment il convient d'introduire le calcul algébrique sur des polynômes de petit degré ou les équations à deux inconnues ? On voit qu'il n'y a rien de scandaleux à demander aux experts, c'est-à-dire à ceux qui sont capables d'envisager une discipline dans sa cohérence et dans sa logique propre, de se prononcer sur de telles questions. Mais la question des programmes engage un autre problème : le problème de la détermination des *disciplines elles-mêmes*. Dit autrement : poser la question des programmes, c'est aussi poser la question « de quoi l'Ecole doit-elle instruire les élèves ? », question plus fondamentale, on l'aura compris, que celle de la détermination du contenu des disciplines. Deux raisons font que cette question se pose nécessairement : comme chacun sait, nul ne peut tout savoir. L'entendement humain n'a pas une capacité infinie. D'autre part, l'Ecole s'inscrit dans une temporalité limitée. Elle n'est pas coextensive à la vie : l'obligation scolaire prend fin à 16 ans. Ces deux limites, qui touchent, et à l'entendement humain, et à la durée de l'instruction, font qu'il est absolument nécessaire de discerner ce qu'il faut

enseigner, et ce qu'il faut « laisser de côté ». Ce problème suppose que l'on envisage les savoirs dans leur extension : j'entends pas là que l'on détermine, parmi les savoirs existants, ceux qui feront l'objet d'un enseignement disciplinaire, ainsi que leur ordre de préséance. Ce second problème, qui nous intéresse aujourd'hui, relève d'un autre mode d'appréhension que le premier : plus que d'un traitement « technique », il relève en effet d'un traitement politique et philosophique. Lorsqu'on pose la question « de quoi l'école doit-elle instruire les élèves ? », on ouvre, si j'ose dire, la boîte de Pandore : on engage en effet des questions polémiques, c'est-à-dire des questions qui ne peuvent être tranchées qu'à partir d'options politiques, options politiques qui peuvent trouver leur légitimation dans la philosophie. C'est ainsi que la question des programmes, entendue dans ce second sens, engage la question de savoir ce qu'est l'école et ce que l'on doit y faire. Mais on ne peut répondre à cette question si l'on n'a pas éclairci le problème politique de l'articulation entre le savoir et la citoyenneté. Or, cette articulation renvoie à son tour à une certaine conception du lien social et de la liberté. C'est cette boîte de Pandore que je voudrais aujourd'hui ouvrir, en montrant que la question des programmes fait symptôme : derrière la question des programmes se joue quelque chose de plus fondamental, un changement radical qui est aujourd'hui en passe d'être entériné, à savoir le passage d'un modèle de l'école à un autre.

2. Une question qui donne le vertige :

Force est de constater que la question « de quoi l'école doit-elle instruire ? » donne aujourd'hui le tournis. Tel est le constat dont je voudrais partir : tout se passe comme si la question des programmes qui a été posée et réglée par les fondateurs de l'école républicaine il y a plus de deux siècles, ne relevait aujourd'hui d'aucune évidence. C'est parce que la question des programmes n'est plus arrimée à un « sol d'évidences » qu'elle donne le tournis. On ne sait plus à quel saint se vouer, on ne sait plus où

donner de la tête. Les élèves doivent-ils savoir utiliser un ordinateur ? Parler anglais ? Situer une œuvre dans son contexte littéraire ? Faut-il enseigner le fait religieux à l'école ? L'école doit-elle « se contenter » de dispenser des savoirs, ou bien doit-elle aussi apprendre les savoir-faire qui rendent le vivre-ensemble possible ? La dérégulation est telle qu'elle donne lieu, depuis quelques années, à des scènes surréalistes : on se tourne vers les élèves pour leur demander, dans le cadre d'un questionnaire, ce qu'il est à leurs yeux pertinent d'enseigner. Plus récemment, on a pu voir, à l'Assemblée nationale, lors du débat parlementaire sur le projet Fillon, la gauche et la droite se diviser sur la question de savoir si, oui ou non, les pratiques artistiques devaient faire partie du socle fondamental des connaissances. Sur la question des programmes, tout le monde semble déboussolé. A tel point que l'on a bien du mal à discerner ce qui relève des savoirs élémentaires et des savoirs dérivés.

L'école républicaine s'était donné, sur la question des programmes, une boussole. C'est cette boussole qui vient aujourd'hui à manquer. Dit autrement : l'école républicaine, pour s'orienter, si j'ose dire, dans la question des programmes, se réglait sur une thèse dont découlaient deux critères.

La thèse, d'abord : cette thèse a été suffisamment attaquée pour ne pas être tout à fait méconnue. C'est la thèse selon laquelle *l'école est ce lieu dévolu à la transmission des savoirs*. Pourquoi les savoirs ? La question, on le sait, ne va pas de soi. Car l'école pourrait se consacrer à d'autres missions : l'épanouissement de l'enfant, l'apprentissage des règles de la vie sociale, l'apprentissage d'un futur métier, que sais-je encore ? Si l'école républicaine met le cap sur la transmission des savoirs, c'est parce que le savoir est libérateur : il permet d'échapper à l'emprise de ceux qui savent, et qui pourraient utiliser ce savoir pour exercer sur l'ignorant leur pouvoir. Le savoir libère par conséquent d'une servitude ou d'une dépendance possible : si j'ignore les règles de la grammaire ou

de l'orthographe, je suis obligée de m'en remettre à l'écrivain public. De la même façon, si j'ignore les opérations simples de calcul, je suis dépendante d'une machine à calculer. Je suis par conséquent moins libre que si je savais. Savoir utiliser son entendement pour conquérir un savoir, pour se délivrer d'une ignorance, c'est donc conquérir de la liberté.

De là découle le premier critère qui permettait de s'orienter dans la question des programmes. Ce premier critère était *de distinction*. J'entends par là qu'il permettait de discerner, au sein de la masse des œuvres produites par l'esprit humain, celles qui méritaient de figurer dans les programmes scolaires et celles qui ne le méritaient pas. Le mot semble aujourd'hui désuet : il s'agit des humanités. Les humanités : le terme désigne les œuvres dont la beauté et la force ont été consacrées par le temps. La thèse qui prévalait alors était que chaque élève, quelle que soit son origine sociale, avait droit à ce que l'esprit humain avait produit de plus grand. Telle était la raison pour laquelle l'école était dévolue aux humanités ; non pas, comme on a pu le dire, par révérence ou par fétichisation, mais pour permettre à la pensée de chacun de se confronter aux œuvres les plus puissantes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les humanités ont cessé de jouer leur rôle de critère de distinction. Cette évidence s'est évanouie. Les humanités disparues, c'est la « culture » qui devient le maître-mot : l'école doit transmettre une « culture générale ». Tout ce qui relève de la culture a droit de cité à l'école.

Question de mot, me direz-vous . Car qu'est-ce qui distingue les humanités de la culture ? Les humanités ne font-elles pas partie de la culture ? Si les humanités pouvaient opérer comme critère de distinction, la culture recouvre un champ tellement protéiforme que tout, dans l'absolu, relève de la culture : l'art de faire les crêpes, un morceau de rap, un « reality Show », un livre de Camus, etc. Les humanités jetées aux orties, la boussole perd le nord et les têtes ont le tournis.

Le second critère était, quant à lui, *d'organisation*.

J'entends par là qu'il permettait de déterminer, dans l'instruction, un commencement, et, à partir de là, une progression cohérente. Ce critère était celui de l'ordre des raisons. La thèse qui prévalait était que l'école devait se régler sur un critère purement rationnel pour déterminer une progression dans les savoirs. On va, par exemple, du plus élémentaire au plus élaboré, du plus simple au plus complexe. Cela relève du simple bon sens, me direz-vous. Mais le débat qui a eu lieu au mois d'avril à l'Assemblée nationale autour de la réforme Fillon atteste que le bon sens fait plus que défaut, et que l'on n'est même plus capable de s'accorder sur ce que c'est qu'un savoir élémentaire. La réforme des programmes de mathématiques, dénoncée par d'éminents mathématiciens –réforme qui inscrivait dans les programmes l'apprentissage des « mathématiques modernes » était loin, elle aussi, d'aller dans ce sens. Car cette évidence selon laquelle l'école doit se régler sur un critère rationnel pour organiser la progression des savoirs a cédé devant la peur que l'école enseigne des savoirs obsolètes : l'évidence qui est aujourd'hui de mise est qu'il ne faut pas rater le train du progrès. Les élèves doivent être informés des dernières innovations techniques, il faut d'abord leur enseigner les vérités dernières. L'effet que cette nouvelle évidence produit, c'est l'incohérence des programmes, qui sévit notamment en sciences, incohérence qui est telle que les élèves ont désormais bien du mal à maîtriser les règles de la plus simple logique.

Voilà, me semble-t-il, les deux raisons qui expliquent l'impression de vertige qui s'empare des pédagogues et des politiques. Mais cette impression de vertige se redouble d'un sentiment de panique. Vertige et panique : la conjonction des deux amène à conclure que l'école est en crise. Le sentiment de panique naît d'un constat bien amer : après avoir annoncé, dans les années 80, une bonne nouvelle –le niveau monte !-, on se réveille aujourd'hui avec la gueule de bois. Chacun se trouve désormais confronté au principe de réalité, et l'on tire de tous

les côtés la sonnette d'alarme. A propos de la maîtrise de la langue, d'abord. Je vous épargnerai le couplet sur la montée ahurissante de l'illettrisme, ainsi que les récits des collègues qui ne peuvent que constater l'indigence de l'orthographe et de la grammaire dans les copies de leurs élèves. A propos de la maîtrise des raisonnements logiques simples, ensuite : on tire la sonnette d'alarme jusque dans le jury des Ecoles normales supérieures. Un rapporteur de l'épreuve orale de mathématiques écrit ainsi (je cite) : « comme nos collègues physiciens, on a pu constater que, même sur un panel de candidats à aussi fort potentiel, les méfaits de la mise à sac de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire mis en place depuis plus de deux décennies se faisaient sentir. Le programme est souvent mal assimilé, parfois même dans les points les plus basiques (l'algèbre linéaire par exemple). » On pourra toujours soupçonner les professeurs qui témoignent de ce constat de noircir le tableau ou d'être de mauvais coucheurs, il n'en demeure pas moins que les faits ont la tête dure : après avoir taxé de réactionnaires ceux qui, timidement, osaient la comparaison avec l'école du passé, les premiers résultats officiels des études comparatives tombent enfin. Un fait édifiant : en 1995, 6000 élèves ont été invités à repasser les épreuves du certificat d'études proposées entre 1923 et 1925 dans la Somme. Même si l'on a pris le soin de ne retenir que la moitié des copies de 1995 (les meilleures, bien sûr !), force est de constater que ces élèves font en moyenne 2,5 fois plus de fautes qu'en 1920 et qu'ils sont 40% à faire plus de dix fautes contre 6% dans les années 20. Autres faits qui ont la tête dure : la désertion des filières scientifiques, la part d'étudiants d'origine populaire (enfants de paysan, ouvrier, employé, artisan et commerçant) reçus dans les grandes écoles, qui est tombée de 29% à 8,6% entre 1951 et 1993, les boîtes privées qui ramassent les dividendes (on sait que la plupart des parents qui peuvent payer à leurs enfants des cours de soutien n'hésitent pas à le faire, tant et si bien que l'école à deux vitesses est devenue une réalité). La situation

est telle que l'on assiste à un bien étrange paradoxe : les connaissances, dans de nombreux champs disciplinaires, ne cessent de progresser, tandis que la paupérisation intellectuelle des élèves ne cesse de s'accroître.

Je voudrais maintenant faire un pas de plus : si le « sol d'évidences » que j'évoquais il y a quelques instants s'est aujourd'hui dérobé, c'est sans doute parce que le modèle à partir duquel nous pensons l'école a changé. Voici la thèse que je voudrais développer : l'école républicaine a été conçue à partir du *modèle de la soustraction*. J'entends par là qu'elle a été conçue comme un lieu soustrait de la société. L'école « nouvelle » est conçue, quant à elle, à partir d'un tout autre modèle, que j'appellerai le *modèle de la conformation*. J'entends par là qu'elle est conçue comme un lieu qui doit se conformer aux demandes et aux évolutions sociales. Soustraction d'une part, conformation d'autre part, ce que nous continuons aujourd'hui d'appeler « école » n'a plus rien à voir avec ce que les fondateurs de l'école républicaine appelaient « école » : non pas, comme on le dit hâtivement, parce que « le monde a changé ». Il me semble plus pertinent, et c'est là ce que je voudrais montrer, de dire que c'est le modèle à partir duquel nous concevons ce qu'est l'école, qui a changé. Et ce changement n'a rien d'une « évolution nécessaire » : il se soutient d'une volonté politique, et renvoie à des options théoriques claires.

3. L'école de la conformation.

Je crois que la question des programmes fait symptôme. C'est en cela qu'elle m'intéresse. De quoi est-elle le symptôme ? Elle est d'abord le symptôme de la disparition des deux critères sur lesquelles se réglait jusque là l'école pour répondre à la question « de quoi l'élève doit-il être instruit ? » -les humanités comme critère de distinction, et l'ordre des raisons comme critère d'organisation. Mais, plus fondamentalement, la question des

programmes est le symptôme d'un changement radical de modèle. Derrière le discours très largement partagé, qui veut « réformer » l'école à tout prix, c'est bien, je crois, de ce changement profond dont il est question. L'école est désormais pensée à partir du modèle de la conformation. Cela signifie d'abord que *l'école doit dorénavant se conformer au monde tel qu'il est*. Le modèle de la conformation tire donc sa principale légitimation du « pragmatisme » ou du « réalisme » : le monde étant en perpétuelle évolution, il faut que l'école évolue. C'est du côté de la société que l'école doit trouver son principe régulateur. Il y a, derrière ce modèle, un présupposé qui me semble lourd de conséquences : ce présupposé, c'est l'idée qu'*il n'y a pas d'extériorité au social*. Que l'on ne peut pas échapper à l'emprise du social. Aux évolutions de la société, aux impératifs de la société, aux demandes de la société. Je dis que cette idée est lourde de conséquences, car elle produit des effets considérables sur l'école : sur les programmes, d'abord, mais aussi sur la façon dont on définit ce qu'est que savoir, sur la façon dont on définit ce qu'est une classe, et, enfin, sur les modalités du travail et de l'évaluation scolaires. C'est ce que je voudrais brièvement montrer.

Premier effet : sur les programmes, d'abord. Au nom de ce modèle de conformation, on privilégiera *les savoirs qui sont censés permettre aux élèves de s'adapter* : l'utilisation de l'ordinateur (qui fait partie, dans le projet Fillon, du « socle commun », qui est considéré, autrement dit, comme un savoir fondamental), la maîtrise de l'anglais de communication, pour ne donner que ces deux exemples. C'est au nom de ce même modèle de conformation qu'on déclarera inutile et dépassé l'apprentissage du latin ou du grec. C'est au nom de ce même modèle que l'on considérera comme secondaire la maîtrise des opérations de calcul simples (c'est ainsi que l'apprentissage de la multiplication par un nombre à deux chiffres a été repoussé à la 6^{ème}, alors qu'il faisait partie, jusqu'en 1970, du programme du CE2. C'est

également ainsi que la division de deux décimaux a été purement et simplement supprimée des programmes en 1980 : la calculatrice est désormais censée suppléer aux opérations que les élèves étaient jusqu'ici capables de réaliser à partir de leur seul entendement). C'est, enfin, au nom de ce même modèle de conformation qu'on relativisera l'importance de la maîtrise de l'orthographe. Là encore, pourquoi se fâcher à propos de la dictée ? On aura bientôt des correcteurs informatisés très performants...

Second effet : sur la façon dont on définit ce que c'est que savoir. *On confond dorénavant savoir et information*. L'idée qui s'est désormais imposée est l'idée selon laquelle on « armera » d'autant mieux les élèves qu'on leur apprendra à « aller chercher l'information ». A se repérer dans la somme d'informations dont la société les bombarde. Le « nec plus ultra » sera de leur apprendre à avoir « un regard critique » sur l'information. A ne pas être dupes de tout ce qu'ils peuvent lire dans le journal ou de ce qu'ils peuvent voir à la télévision. A mesurer à quel point on peut « déformer » l'information. Tout cela est beau et noble, mais le problème, c'est qu'on a, du coup, de plus en plus de mal à maintenir l'écart entre savoir et opinion : puisque tout est suspect, une forme de scepticisme généralisé règne dans les classes. Un savoir est considéré comme « un point de vue », au mieux, comme une vérité qui sera dépassée demain. Alors à quoi bon savoir... Puisque le savoir est suspect, on se rabat sur les « savoir-être » : on considère que l'école doit au moins apprendre cela : faire en sorte que les élèves apprennent le « vivre-ensemble ». Qu'ils se conforment aux exigences de la vie en société. Comme il est de plus en plus difficile d'instruire, on « éduque » : c'est du côté de l'instruction civique, qui est bien mal nommée, que l'on a trouvé le supplément d'âme. Loin d'instruire les élèves sur le droit ou les mécanismes institutionnels, on consacre ces heures précieuses à leur dispenser des règles de bonnes conduites, quand on n'organise pas des débats dans lesquels

chacun pourra donner son point de vue, et apprendre à écouter sagement le point de vue de l'autre.

L'école n'a plus pour principale mission d'instruire : voilà l'idée que le projet Fillon reprend à son compte et entérine. Elle doit informer et éduquer. Car, on nous le répète, l'apprentissage est partout : on peut apprendre en lisant le journal, en regardant la télévision, en surfant sur internet.

L'apprentissage est infini en droit, il est coextensif à la vie. Aussi assiste-t-on à un autre paradoxe : l'apprentissage est partout, l'instruction est nulle part.

Troisième effet : le modèle de la conformation détermine également la façon dont on envisage la classe. *La classe est désormais conçue comme un groupe social, que le professeur doit « gérer »* : un ensemble d'individus déterminés par leurs particularismes, auxquels il convient de s'adapter, en s'armant des dernières théories dispensées par la sociologie, la psychologie ou le cognitivisme – théories que le jeune professeur apprend dans les Instituts de Formation des Maîtres. Le principe qui régit « le groupe-classe » est celui de la *tolérance*. Ce qui est d'ailleurs logique : la tolérance est le principe qui régit la société civile. Dans la société civile, les individus jouissent de « droits-liberté », la liberté d'expression, d'association, de commerce, etc. qui circonscrivent l'espace dans lequel le pouvoir politique doit suspendre ses prérogatives. Comme la classe est désormais définie comme une petite société, il est tout à fait conséquent de se régler sur le principe de tolérance. C'est, entre autres, au nom de ce principe que les différentes inspections interdisent le cours magistral : il n'est pas question de déployer un cours cohérent et articulé car cela fait violence aux élèves, la tolérance, c'est l'échange, c'est la discussion. Mais c'est également l'une des principales raisons qui, à mes yeux, explique à quel point il a été difficile d'imposer aux jeunes filles voilées de retirer le foulard à l'école. Pour celles qui avaient pris la peine de construire un discours politique, c'est bien cette idée selon laquelle on doit tolérer à l'école ce

qui est toléré dans la société qui était constamment mise en avant.

Dernier effet, enfin : on a pu montrer que depuis 20 ans, l'école avait importé dans son champ les procédés de travail et les techniques d'évaluation qui se sont imposées dans le monde industriel : on définit des objectifs, on fragmente les tâches, on évalue les « compétences », on privilégie le travail de groupe. La référence constante à la « transdisciplinarité » est elle aussi une importation, dans le champ de l'école, des techniques de travail, censées favoriser la souplesse et l'adaptabilité des salariés, qui ont cours dans le monde de l'entreprise.

Bref, *l'élève n'a désormais plus d'horizon que celui d'être ce qu'il est et de se préparer au monde tel qu'il est*. La société a fait irruption dans l'école, et cela va bien au-delà du problème de la perméabilité de l'école à la publicité. Pour mesurer à quel point le remaniement a été profond, je voudrais, pour finir, évoquer brièvement le modèle républicain. Il ne s'agit pas de promouvoir un discours nostalgique : il s'agit simplement de mettre un peu les choses en perspective, et de mesurer les écarts entre le modèle classique et le modèle qui s'est imposé aujourd'hui.

4. L'École républicaine.

Pour comprendre en quoi la république a pensé l'école à partir du modèle de la soustraction, modèle qui est aux antipodes du modèle actuel, le modèle de la conformation, il convient, je crois, de commencer par rappeler que les pères fondateurs de l'école (je pense en particulier à Condorcet) avaient moins en vue de régler un problème social que de traiter un problème politique. Je m'explique : on a coutume de dire que l'école est le principal organe de la république. Cela signifie, je crois, très précisément la chose suivante : *La république a institué l'école publique, laïque et obligatoire, parce que seule l'école pouvait instituer la république*. Il y a donc, entre la république et l'école, un lien non seulement nécessaire, mais aussi circulaire. L'idée qui a

prévalu à l'institution de l'école républicaine était en effet la suivante : pour que l'égalité entre les citoyens ne soit pas un vain mot, il faut que l'Etat républicain se donne les moyens d'instruire tous les enfants de la république. On ne peut en effet tolérer que le niveau d'instruction soit abandonné aux déterminismes sociaux –ce qui était le cas sous l'Ancien Régime. Pour que la république soit conforme à son concept, l'institution de l'école était par conséquent nécessaire. Mais l'instruction n'est pas seulement un droit dont tous les citoyens doivent pouvoir jouir, s'instruire est également un devoir. C'est la raison pour laquelle le lien entre école et république est un lien circulaire : la république repose sur le principe selon lequel le peuple des citoyens est la source de la volonté générale. Dit autrement, la république ne reconnaît comme souverain que le seul peuple des citoyens. C'est à cette seule condition que les citoyens peuvent rester libres tout en obéissant aux lois : ils obéissent à des lois qu'ils se sont à eux-mêmes prescrites, en tant que citoyens participant à la volonté générale. Mais pour que la liberté ne soit pas un vain mot, pour que la république ne s'abîme pas dans la tyrannie, encore faut-il que le peuple soit éclairé : qu'il ne soit pas aliéné au préjugé, qu'il ne soit pas la proie de l'obscurantisme. Chacun sait en effet qu'un peuple peut décider majoritairement d'opprimer une catégorie d'individus, ou de s'en remettre volontairement à un tyran. C'est la raison pour laquelle la république ne peut être effectivement instituée que si le peuple est éclairé : que si les citoyens sont capables de raisonner, c'est-à-dire de se déterminer à partir d'autres motifs que leurs croyances particulières, de leurs passions ou leurs préjugés. Voilà en quoi l'école institue, à son tour, la république : elle est ce lieu dans lequel ces libertés en voie de constitution que sont les élèves font usage de leur entendement et apprennent à raisonner. C'est en ce sens là que l'Ecole est le lieu de l'apprentissage de la citoyenneté. On peut saisir, à partir de là, la raison pour laquelle l'école républicaine a été conçue comme un lieu de

soustraction. Pour que ces futurs citoyens que sont les élèves soient capables de se régler sur ce qu'il y a de plus universel, à savoir la raison, il était nécessaire *d'instituer un espace qui ne se règle pas sur la société, mais sur le seul principe de la rationalité*. Parce que l'école institue le futur citoyen en le convoquant à faire usage de sa seule raison, elle a été conçue comme un lieu soustrait de la société. Il est de bon ton aujourd'hui de railler l'école « sanctuaire », coupée du monde, qui, dans son splendide isolement, s'aveuglerait volontairement aux réalités sociales. Instituer l'école comme un lieu soustrait de la société, comme un lieu de retrait, n'a rien d'une coquetterie : cette logique soustractive est requise pour des raisons fortes. La raison principale étant de permettre aux élèves de constituer leur liberté : d'échapper à tout ce qui socialement est susceptible de les aliéner. Nous avons vu quels étaient les effets que le modèle de la conformation produisait sur la question des programmes, du savoir, de la classe et de l'évaluation. Voyons maintenant ce qu'il en est du modèle républicain.

Sur la question des programmes, d'abord : on a vu quels étaient les deux critères qui permettaient de déterminer ce dont les élèves doivent être instruits : le critère des humanités, d'une part, et celui de l'organisation rationnelle, d'autre part. La conséquence qui en résulte, c'est que *l'école républicaine ne cherche pas à enseigner les derniers savoirs, sous prétexte que les autres sont dépassés ou qu'ils ne « parlent » plus aux élèves*. Plutôt que de permettre l'adaptation, les programmes doivent plutôt ouvrir un *détour nécessaire* : ouvrir un détour nécessaire, c'est se régler sur le cheminement de la pensée, qui ne se constitue qu'en se délivrant d'une erreur. Il y a une temporalité propre à la pensée, qui n'a rien à voir avec la temporalité sociale : si la temporalité sociale veut ignorer le retard, et considère les détours comme une perte de temps, la pensée a besoin, pour entrer dans le savoir, de suivre des détours. Aussi l'enseignement ne doit-il pas craindre d'être

retardataire : aussi étrange que cela puisse paraître, s'attarder sur un savoir qui est dépassé, ce n'est pas être rétrograde : c'est permettre à une pensée de mesurer l'obstacle, de saisir une vérité à partir du point où la pensée peut se tromper. Je me permets de donner un exemple, que je tire de mon expérience de professeur de philosophie : je me souviens qu'après avoir fait un cours sur la physique d'Aristote (physique que Galilée et Newton ont fait voler en éclats et qui est, pour le coup, plus que « dépassée »), un élève de Terminale S est venu me dire qu'il saisissait mieux la loi de la gravitation : si la découverte de Newton lui était plus intelligible, c'est justement parce qu'il a pu découvrir tout ce qui, dans la physique aristotélicienne, pouvait faire obstacle à son intelligibilité. Favoriser le détour, donc, mais favoriser aussi le plus lointain : loin de dispenser tout ce qui peut « parler » aux élèves, tout ce qui est le plus proche de ce qu'ils peuvent vivre ou de ce à quoi ils peuvent s'intéresser, l'école républicaine est une école « lointaine » : refuser le « dernier cri », étudier des œuvres consacrées par le temps, c'est donner aux élèves ce recul, cette distance, qui leur permet de saisir ce qu'il y a de plus universel.

Cette idée nous fait toucher ce que c'est que savoir : *l'école républicaine, qui, loin de hâter l'accumulation des connaissances, privilégie le détour patient, ne confond pas savoir et information.* L'information est ce que l'on va chercher. Le savoir est ce que l'on doit conquérir. La valeur d'une information ne dépend que de son actualité. La puissance d'un savoir s'éprouve à partir de sa seule rationalité. Si l'information est ce qui passe d'une bouche à l'autre, d'une personne à une autre, un savoir ne peut être versé d'un esprit dans un autre. On ne peut réellement « savoir », si on ne découvre pas son point d'ignorance. Un exemple, que j'emprunte à Alain, pour mieux saisir cette distinction entre information et savoir : je peux être informé du fait que la marée résulte de l'effet de gravitation. Mais je ne saurais pas, pour autant, expliquer le phénomène de la marée. Si l'on me

demande pourquoi l'effet sur la marée est le même dans l'éclipse du soleil que dans l'éclipse de la lune, je serai embarrassé. Pour sortir de l'embarras, je ne pourrai pas faire l'économie d'un travail de la pensée, qui résidera dans le détour de l'abstraction, du calcul et de l'arithmétique. Si les « acquis » des élèves, comme on dit, sont aussi volatiles, si les professeurs ont l'impression de redire, d'une année sur l'autre, ce qui a déjà été « vu » l'année d'avant, c'est peut-être parce que, en favorisant l'accumulation des informations, on court-circuite *le moment méditatif* : le mot est loin d'être pompeux. Il désigne simplement ce travail de la pensée, qui marche d'idée en idée, qui va d'un point à un autre, en prenant le temps de conquérir, à partir de ses seules forces, une connaissance. Bref, qui permet à un esprit de se réformer, de se corriger, de se libérer d'une idée confuse ou d'un point d'ignorance, autant dire : de savoir.

Cette conception de ce que c'est que de « savoir » affecte la façon dont on envisage ce que c'est qu'une classe. *Une classe n'est pas l'espèce du genre social.* Une classe n'est pas une petite société. Je ne dis pas, bien sûr, qu'une communauté d'élèves ne puisse pas faire l'objet d'une étude sociologique. Je veux seulement dire par là que l'école républicaine institue la classe, c'est-à-dire *fait* d'un groupe d'individus une classe. Dit autrement : la classe est ce lieu dans lequel les élèves sont convoqués à se soustraire de ce qu'ils peuvent être ailleurs (chez eux, dans la rue, avec leurs copains, etc.). La classe ainsi conçue comme un espace soustrait de la société donne aux élèves une chance unique : la chance de mettre à distance, au moins une fois dans leur vie, ce qui les particularise, ce à quoi ils adhèrent spontanément, ce qui est, aussi, susceptible de les stigmatiser. Car la classe ne se soutient que de ce qui est susceptible de mettre les élèves à égalité : l'usage du seul entendement. Or, à moins de supposer qu'entre Paris et Sarcelles, entre le lycée Henri IV et celui de Romain Rolland, on n'a pas affaire au même entendement, à moins de supposer que le bon sens est la chose la moins bien

partagée du monde, on se doit d'avoir vis-à-vis des élèves les mêmes exigences. On se doit de ne pas tolérer, bien sûr, le port des signes religieux. Mais aussi de ne pas tolérer l'indigence de l'orthographe, sous prétexte que l'illettrisme serait plus « naturel », et donc excusable lorsque l'on est issu d'un « milieu défavorisé ». L'école ne peut se dire laïque si elle cède aux réalités sociologiques en acceptant de baisser le niveau. En acceptant cela, on ne fait que renforcer ces mêmes réalités sociologiques que l'on prétend combattre.

De cette conception patiente et exigeante du savoir découle, enfin, la façon dont on envisage le travail et l'évaluation. *Si l'école est ce lieu soustrait de la société, alors elle ne doit pas se régler sur les procédés et les méthodes issus du monde de l'entreprise.* Favoriser le travail de groupe est aussi inefficace qu'aberrant : le travail méditatif est un travail solitaire. Si une information peut être partagée, personne ne peut comprendre un théorème à ma place. De là ne s'ensuit pas qu'il faille « lâcher » les élèves en exigeant d'eux qu'ils se confrontent, seuls, à des savoirs complexes : le travail patient d'explication, qui procède du plus simple au plus complexe, qui organise rationnellement les idées est une condition absolument nécessaire pour qu'un savoir puisse être conquis par un entendement. De la même façon, parcelliser les tâches en réglant l'enseignement sur le vieux modèle industriel du taylorisme, conduit à imposer aux élèves une vision fragmentée et incohérente du savoir. Ce qui ne peut manquer de les décourager.

On aurait tort, je crois, d'isoler la question des programmes du reste de l'édifice : toucher à cette question, c'est envisager l'école à partir de ses fondements. C'est donc découvrir les modèles de pensée qui peuvent prévaloir à l'organisation du dispositif scolaire. Le modèle qui s'est imposé aujourd'hui est, tout comme le modèle républicain, d'une grande cohérence : il repose sur un pré-supposé – le pré-supposé selon lequel rien ne doit

être soustrait à l'emprise du social, pré-supposé qu'il pousse jusque dans ses conséquences ultimes : amarrer la question des programmes à la culture, transmettre d'abord les vérités dernières, substituer l'information au savoir, traiter la classe comme un milieu social (avec pour corrélat l'établissement scolaire comme un « environnement » inscrit dans la vie sociale), importer dans le champ de l'école les procédés issus de l'entreprise. Face à ce modèle de la conformation, le modèle républicain, est, lui aussi, d'une grande cohérence : il repose sur le pré-supposé inverse – l'école doit être conçue comme un espace soustrait de la société, et pousse, lui aussi, ce pré-supposé dans ses conséquences ultimes : on prendra pour boussole ce qu'il y a de plus lointain (les savoirs consacrés par le temps), on ne se réglera pas sur la temporalité sociale (on consentira aux détours patients, on ne craindra pas d'en passer par des savoirs qui sont décrétés « dépassés »), on ne traitera pas le groupe que peuvent former les élèves comme une petite société régie par le principe de tolérance, mais comme une classe dans laquelle, au nom du principe de laïcité, les individus sont convoqués à se défaire de ce qui peut les particulariser, on réglera, enfin, le travail sur la méditation, c'est-à-dire sur les exigences de la seule pensée. On a donc affaire à deux modèles cohérents, et qui se font face. La question est de trancher en faveur du plus légitime.

Je voudrais conclure sur une idée qui vous paraîtra peut-être polémique. Mais je pense que cette idée découle naturellement de ce que je viens d'essayer de montrer. Penser l'école comme un lieu soustrait de la société, au lieu d'en faire un lieu perméable à tous les changements sociaux, c'est aussi donner à l'école la possibilité d'être un contre-modèle. On sait que les sociétés démocratiques sont de plus en plus abandonnées à la seule logique du Marché : aux mécanismes économiques, au jeu de la concurrence, à la logique des intérêts privés. Vouloir que l'école se conforme à la société, fût-ce en vertu des meilleures intentions du monde, c'est aussi vouloir

livrer l'école au libéralisme. C'est la raison pour laquelle la question des programmes est une question déterminante : elle engage non seulement la façon dont on conçoit l'avenir de l'école, mais aussi la façon dont on appréhende le combat politique. Je vais dire les choses crûment : on ne peut dénoncer les directives de l'OMC, qui vont, comme chacun sait, dans le sens d'une privatisation de l'enseignement, tout en défendant une conception de l'école ouverte sur le monde, adaptée aux demandes et aux nouvelles réalités sociales. Ouvrir l'école au libéralisme et liquider le modèle républicain, c'est une seule et même chose. Prétendre le contraire, c'est être soit incohérent, soit de mauvaise foi. Le modèle qui reçoit aujourd'hui les suffrages de ceux qui se présentent comme les plus progressistes, à savoir le modèle de l'école nouvelle, soucieuse d'adapter les élèves au monde, est, en réalité, le modèle le plus conservateur, car il est, dans ses effets, comme dans sa logique, conforme à ce qu'a pu être l'enseignement sous l'Ancien régime. Nous savons tous ici que lorsque la gauche s'est ralliée, dans les années 80, au libéralisme, elle a dû fabriquer l'idéologie progressiste : il fallait être moderne, aller dans le sens de l'histoire, défendre une laïcité ouverte et plurielle. On sait à quel point ce discours guilleret a permis de masquer la liquidation des acquis sociaux et de la république sociale. Eh bien il me semble que c'est de la même façon que la gauche a pu, dans les années 80, décréter qu'il fallait en finir avec l'école « à la Jules Ferry », l'école ringarde des humanités, des blouses grises et des porte-plumes. Les deux stratégies employées ont en effet des ressemblances troublantes, et produisent le même effet : on présente comme le comble du progrès la position qui est en fait la plus réactionnaire. On décrète que le politique doit se régler sur les réalités sociales et on solde les principes républicains. De la même façon, on décrète que l'école ne doit plus désormais se régler sur autre chose que les réalités et les impératifs sociaux. Si une partie de la gauche dénonce aujourd'hui le discours selon lequel il

faudrait, au nom du progrès et de la modernité, tout abandonner au libéralisme et se revendique du modèle de la république sociale, si une partie de la gauche, autrement dit, a ouvert les yeux et ne veut plus de l'opium progressiste, les choses sont moins claires, me semble-t-il, sur la question de l'école. Défendre le modèle républicain, c'est-à-dire le modèle d'une école soustraite à la société civile, ce n'est pas vouloir le retour des blouses grises, ce n'est pas faire l'éloge du ringardisme ou de l'élitisme. C'est défendre, contre l'école de la collaboration, l'école de la résistance. C'est vouloir que l'école soit bien une « *res publica* », une chose, ou un lieu soustrait à la logique marchande et à la conformation sociale. C'est la raison pour laquelle il me semble que l'UFAL, qui défend une conception de la laïcité économique, conception qui repose sur l'idée selon laquelle la volonté générale peut décider de soustraire certaines questions (l'environnement, les services publics, la santé, etc.) à la logique sociale des particularismes et des intérêts privés, se doit de prendre une position claire sur le modèle qu'elle entend défendre pour l'école : en s'emparant de la question « de quoi l'école peut-elle instruire les élèves ? », l'UFAL peut décider, conformément aux principes qu'elle défend, de militer en faveur de la défense du modèle de l'école républicaine, et ce, jusque dans ses conséquences ultimes. Je dis : jusque dans ses conséquences ultimes, car la défense de l'école républicaine ne peut plus aujourd'hui se cantonner, même si ce combat est bien sûr essentiel, à faire respecter l'interdiction des signes religieux à l'école. Défendre l'école laïque signifie, à mon sens, défendre une école soustraite à la logique sociale, une école qui se règle sur le seul principe de la raison, sans rien céder aux évolutions et aux demandes sociales qui seraient susceptibles d'aliéner le savoir à des impératifs extérieurs à la raison.

Eléments bibliographiques sur la question de l'école et des programmes :

ALAIN, Emile Chartier dit, *Propos sur l'éducation*, Paris PUF, 2005

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994

KINTZLER Catherine, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio-essais, 1987

MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, le Seuil, 1984

MUGLIONI, Jacques, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993 (texte qui peut être téléchargé depuis le site : www.sauv.net/muglioni.html)

MUGLIONI, Jacques, *Extraits de la Communication faite aux journées franco-belges des collectivités d'éducation* (à télécharger depuis le site : www.philoplus.com)

On pourra aussi consulter, sur la question de la réforme des programmes, les sites suivants :

- Le site du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes :

www.grip.ujf-grenoble.fr

- Le site du collectif « Sauver les Lettres » : www.sauv.net

- Le site de l'association « Reconstruire l'école » : www.r-lecole.freesurf.fr

Nous reproduisons ici, avec l'aimable autorisation de l'auteur, la conférence prononcée par Laurent Lafforgue en Sorbonne à l'occasion de l'assemblée générale 2005 de l'association Sauvegarde des enseignements littéraires

Laurent Lafforgue (mathématicien, professeur à l'IHES)

C'est un peu intimidant pour moi qui suis mathématicien d'avoir été invité à prendre la parole devant vous.

En même temps, je suis heureux de cette invitation, et j'en remercie votre association pour la sauvegarde des enseignements littéraires et particulièrement Mme de Romilly.

J'en suis heureux d'abord pour des raisons personnelles: Je me souviens non sans nostalgie de mes études de latin à l'adolescence, surtout en quatrième et troisième où j'ai eu la chance de suivre le cours d'un professeur redoutable et exceptionnel – de toute ma scolarité au collège et au lycée, c'est le latin dans ces années-là qui m'a demandé le plus de travail. D'autre part, je suis devenu au début du collège un grand lecteur et dévoreur de littérature et le suis resté depuis. Bien que ce long commerce avec la littérature n'ait jamais débouché sur l'écriture et que les circonstances de la vie m'aient conduit vers les mathématiques, mes lectures ont beaucoup contribué à ma formation et je n'ai aucun doute qu'elles ont influencé jusqu'à ma façon de

faire des mathématiques.

Au-delà de ces raisons personnelles anecdotiques, je suis surtout heureux de cette rencontre entre un mathématicien, un scientifique donc, et une assemblée de professeurs de lettres, parce que je pense que notre Ecole républicaine, à laquelle vous et moi devons une grande partie de ce que nous sommes, est en danger, et que nous n'aurons de chance de la sauver et de la redresser que si littéraires et scientifiques forment un front commun.

Il est évident pour moi que toutes les disciplines sont gravement touchées - par le manque de considération de notre société tout entière pour l'étude et le savoir, par la baisse généralisée des niveaux d'exigence, par le délitement et la destruction des contenus, par le refus des enseignements explicites et progressifs.

Mais, aussi dramatique que soit la situation de l'enseignement des mathématiques et des sciences, je crois que la situation des lettres, particulièrement des lettres classiques, et par dessus tout du français dont l'apprentissage est le plus fondamental de tous,

est plus dramatique encore.

Je voudrais vous livrer aujourd'hui quelques réactions et réflexions d'un mathématicien sur l'importance de l'enseignement du français et des lettres classiques, et quelques sentiments que lui inspire la destruction actuelle de ces enseignements. Que je dise tout de suite que ce qui me paraît en jeu n'est rien moins que la liberté future des jeunes générations, non pas d'abord la liberté politique ni la liberté d'expression mais une liberté encore plus fondamentale qui est la liberté de pouvoir penser par soi-même. Je crois que ne plus enseigner correctement la langue et ne plus nourrir les esprits par la fréquentation des grands auteurs du passé est pire que la censure: c'est empêcher la formation même de la pensée, c'est refuser aux jeunes générations les moyens de la liberté intellectuelle, de la liberté de l'esprit.

Comme mathématicien, je suis extrêmement sensibilisé à la question du langage, je sais combien la construction d'un langage qui rend possible la pensée est difficile, combien son acquisition progressive est ardue pour les nouveaux venus et combien sa préservation est précieuse.

Les mathématiques supposent les règles de la logique telles qu'elles furent formulées par Aristote, c'est-à-dire une forme de grammaire, non pas une grammaire de texte mais d'abord et avant tout une grammaire de phrases. Les mathématiques, aussi sophistiquées soient-elles, consistent toujours en des phrases simples et bêtes mises les unes à la suite des autres, phrases qui doivent respecter invariablement les mêmes règles élémentaires. Sans ces règles, sans cette grammaire, il n'y a pas de mathématiques.

Les mathématiques supposent l'art de manipuler les règles de la logique, de les associer entre elles souplement, de faire varier les formes du raisonnement avec une parfaite aisance acquise à force d'exercices. Ici encore, je parle des phrases prises isolément. Sans cette liberté de tourner les phrases de cent façons diverses pour se plier aux nécessités du raisonnement, il n'y a pas de

mathématiques autres que des exercices élémentaires et répétitifs.

Les mathématiques supposent l'art de la composition. Tout texte mathématique a des présupposés, un point de départ, et il va vers un but, en suivant des chemins adaptés à son but chaque fois d'une manière différente, des chemins qui peuvent se quitter pour confluer un peu plus tard, se croiser, se diviser avant de converger tous ensemble. Sans la capacité d'organiser le raisonnement puis la traduction du raisonnement dans un texte destiné à être lu, deux travaux qui, par parenthèse, ne se recourent jamais exactement, il n'existe pas de mathématiques au sens où l'entendent les mathématiciens.

Enfin, les mathématiques progressent au cours des siècles principalement par la lente maturation de nouveaux concepts, c'est-à-dire de nouveaux mots qui donnent prise sur les choses. Quand une chose n'est pas nommée, elle reste insaisissable, invisible, impossible à penser. Pour commencer à l'appréhender, les mathématiciens dans leurs longues quêtes n'ont d'abord d'autre ressource que d'employer des périphrases, et il peut arriver que de telles périphrases représentent des centaines de pages de texte. Voici ce qu'il en coûte quand les mots manquent encore et que l'esprit est réduit à tenter de penser sans les mots. Au contraire, quand après de lentes décantations qui, dans l'histoire, prennent parfois des siècles, des mots apparaissent qui permettent de saisir les choses dans leur être, il arrive que certains résultats qui avaient d'abord demandé des livres entiers pour être énoncés et expliqués s'expriment enfin en quelques lignes d'une clarté aveuglante. C'est que la pensée, grâce aux mots, est devenue libre: elle était paralysée par l'impossibilité de dire et voici que, par le progrès de la langue disponible, elle se trouve enfin déliée.

Autant vous dire qu'avec cette expérience de mathématicien, mes cheveux se dressent sur la tête lorsque j'entends dire et que je constate que, de l'école primaire au lycée, l'organisation actuelle de

l'éducation néglige la grammaire dont les règles ne sont plus apprises, néglige l'apprentissage systématique des conjugaisons de verbes, néglige l'apprentissage de la langue écrite, néglige les exercices fondamentaux de la rédaction, de la composition, de la dissertation, néglige le vocabulaire et son orthographe.

En effet, je considère tous ces apprentissages fondamentaux comme constituant une part très importante et indispensable de la formation du futur mathématicien ou du futur scientifique. C'est d'abord dans l'étude de la langue naturelle qu'il peut apprendre la logique, la souplesse du raisonnement, l'organisation de celui-ci, la libération de la pensée par l'adéquation des mots aux choses. Il y a quelques semaines, un mathématicien que je connais bien me faisait part de sa surprise de constater que ses élèves en thèse avaient si peu de maîtrise de la langue écrite que, en un renversement historique saisissant, ils écrivaient moins bien qu'ils ne parlaient. Eh bien, je suis persuadé que la pensée de ces doctorants qui bientôt seront des chercheurs restera toujours infirme, y compris comme mathématiciens. A contrario, je peux citer l'exemple du mathématicien français Jean-Pierre Serre (à ne pas confondre avec le philosophe Michel Serres!), qui fut le plus jeune lauréat de la médaille Fields qu'il reçut à 27 ans et, il y a deux ans, le premier lauréat du nouveau prix Abel. En plus de leur profondeur scientifique, toutes les publications de Jean-Pierre Serre sont revêtues d'une perfection d'écriture, d'une clarté limpide, qui font que dans le monde entier il est cité comme un modèle absolu de bonne rédaction. Or, pour un français qui le lit, il est évident que Jean-Pierre Serre, en dehors de son talent personnel, applique à ses exposés de mathématiques du plus haut niveau les règles d'économie et de clarté de la langue française classique que tout simplement il a apprises à l'école dans les années 1930.

Ceci étant dit qui déjà est important – la très grande utilité de l'apprentissage rigoureux de sa langue pour le futur scientifique - je voudrais insister

encore sur ce que mon expérience de mathématicien m'enseigne du caractère indispensable d'un tel enseignement, non pas seulement pour servir à la créativité scientifique mais pour rendre possibles la pensée et la liberté intellectuelle. Pour moi, avec cette expérience que j'ai, la libération de la pensée commence avec les règles de grammaire, la libération de la pensée commence avec les conjugaisons des verbes apprises par coeur, la libération de la pensée commence avec la maîtrise de la langue écrite dans ses exercices canoniques, la libération de la pensée commence avec l'apprentissage du vocabulaire et avec la bonne maîtrise de l'orthographe.

Certains – peut-être pas parmi vous – trouveraient sans doute que j'exagère d'associer la liberté et le respect de l'orthographe. Pourtant, je persiste et je signe, à cause d'une autre expérience de mathématicien parallèle aux précédentes. Comme mathématicien, je suis chaque jour en contact avec des chercheurs du monde entier dont beaucoup ont des cultures, des histoires personnelles, des convictions, des croyances opposées aux miennes sur bien des points. Or, le milieu des mathématiciens n'est pas conflictuel. Pour autant que les mathématiques sont concernées, nous sommes toujours d'accord les uns avec les autres, nous avons en commun un espace qui nous est cher à tous, où nous reconnaissons tous les mêmes règles de rigueur, où tout ce qui se dit et s'écrit obéit à des lois extrêmement strictes qui sont identiques pour tous. C'est précisément le respect scrupuleux de ces lois dans le monde entier qui permet la constitution d'un espace commun, elles rendent possibles à la fois l'expression de chacun d'une façon compréhensible par les autres et la mise à distance de nos travaux, quelle que soit l'énergie que nous y investissons. Ces lois, parce qu'elles sont rigoureuses, rendent les textes en partie impersonnels, ils les détachent de leurs auteurs et les font entrer dans la propriété commune de tous les mathématiciens, susceptible d'être utilisée par

tous pour de nouveaux travaux. Bien sûr, chaque texte présente des variations par rapport aux règles absolues, mais ces variations restent petites et elles n'annulent pas le bon effet des règles.

Fort de cette expérience, je pense donc que l'École doit enseigner le mieux possible aux enfants l'orthographe correcte et toutes les règles de la langue française telle qu'elle a été forgée à l'époque classique, précisément dans le but de créer un monde commun emprunt de civilité, où les hommes aient la possibilité de parler les uns avec les autres, de penser finement et d'échanger leurs pensées, voire d'exprimer leurs émotions, tout en gardant une certaine distance. Je souhaite ardemment qu'un tel monde commun continue à exister, et je pense que sa condition sine qua non est l'existence d'une langue commune qui obéisse aux règles imaginées à l'époque française classique. Or, en France, nous n'avons pas d'autre langue disponible à cet effet que le français classique.

J'ai d'ailleurs une autre raison de défendre le français classique - une raison qui va m'amener à la seconde partie de mon intervention, c'est que je voudrais que notre monde commun comprenne aussi les anciens.

Comme mathématicien, je me sens proche des anciens, de tous les anciens.

En effet, nous autres mathématiciens avons ce privilège d'ignorer les ruptures et les révolutions qui renversent des vérités établies pour leur substituer de nouvelles vérités. En mathématiques, aucun résultat n'est un point final – au sens où toute question peut être indéfiniment approfondie – mais quand un résultat est démontré, il l'est pour toujours. Nous ignorons les remises en cause et les divisions, qu'elles soient vis-à-vis des autres ou par rapport à nos prédécesseurs d'aucune époque. Aussi croyons-nous à la vérité et à la beauté exactement comme Platon.

Je viens de prononcer le mot “beauté” en association avec le mot “vérité” et ce sont bien les

deux maîtres mots de tout mathématicien, et je le pense, de tout scientifique, ceux qui donnent sens et vie à sa recherche intellectuelle. Le mathématicien croit que la vérité existe, indépendamment de lui et de tous, et il croit qu'elle l'attend et qu'il fait partie de sa vocation de la chercher: il sait aussi que dans cette quête, la beauté est le plus sûr critère de la vérité, la lumière qui la signale dans la nuit, et quand enfin il atteint une vérité, sa récompense consiste à admirer la beauté.

Aussi l'apprentissage du sens et de l'amour de la beauté est-il une composante essentielle de l'éducation du futur mathématicien ou scientifique. Mais il faut bien avouer que la beauté des mathématiques ou des sciences est très difficilement accessible, qu'on ne peut commencer à la percevoir qu'après de très longues années d'études.

Pour moi, c'est seulement à 20 ou 21 ans que pour la première fois j'ai été mis en contact avec des textes mathématiques qui m'ont soulevé d'admiration; avant, ces textes auraient été hors de ma portée. Heureusement, mon sens esthétique avait pu se former beaucoup plus jeune grâce à la littérature.

De mon point de vue de scientifique, l'étude des langues classiques, comme le grec ou le latin, à laquelle on peut s'adonner au collège ou au lycée me paraît particulièrement intéressante et formatrice. D'abord, comme je viens de dire, cette étude donne accès à une beauté supérieure, celle propre à ces langues et celle des grands textes qui sont parvenus jusqu'à nous.

Ensuite, cette beauté de la langue et des textes est à la fois beaucoup plus accessible que la beauté des mathématiques et des sciences contemporaines, et pas immédiatement accessible: on peut la trouver en quelques années mais seulement si on accepte d'y consacrer un travail assidu et prolongé, de faire des efforts dont le fruit n'est pas immédiat, loin s'en faut. Ceci est une grande leçon pour tous et particulièrement pour de futurs scientifiques.

Enfin, chose qui plaît particulièrement à un mathématicien comme moi, la beauté supérieure des

langues et de la littérature classique est accessible via des apprentissages bêtes: les déclinaisons, les conjugaisons, les listes de vocabulaire, le “De viris illustribus”

qui a le même rapport avec Tacite qu'un manuel de mathématiques scolaires, aussi bon soit-il, avec un vrai texte mathématique. Je dis cela sans la moindre ironie: tous ces apprentissages bêtes sont indispensables, il faut passer par eux, et ceci également est une grande leçon. Je sais comme mathématicien à quel point la tentation de l'intelligence est dangereuse; cent fois dans la journée le mathématicien a cette tentation, et il doit la rejeter pour continuer à écrire des choses simples et bêtes les unes à la suite des autres, dans l'espoir d'arriver à un moment de grâce où son intelligence aura disparu, où lui-même aura disparu, et où il écrira en quelque sorte sous la dictée des choses telles qu'elles sont. Je suis persuadé d'ailleurs que la tentation de l'intelligence existe dans tous les domaines, pas seulement en mathématiques, et qu'il faut s'en garder partout. Pour cela, il n'y a pas de meilleure école que les langues classiques: là plus qu'ailleurs il est facile d'admettre qu'il n'y a pas lieu de chercher à être plus intelligent que la langue et que les textes.

Bien sûr, je ne dis pas cela contre l'intelligence. Je dis que la vraie intelligence, c'est-à-dire l'esprit s'exprimant librement, est très rare dans la vie de quiconque, et qu'elle n'a de chances de se manifester que par éclairs, à travers de longs travaux fastidieux et bêtes.

Ayant exprimé tout le bien que je pense à propos du laborieux processus d'apprentissage des langues classiques, il me reste à parler de ce qui est plus important encore, à savoir les textes auxquels cet apprentissage donne accès et également les grands textes, les grands classiques de notre littérature et de la littérature universelle.

Je pense que le contact prolongé et approfondi avec la grande culture que l'Ecole peut procurer est la dernière et plus haute marche qui donne aux esprits

les moyens de la liberté intellectuelle. En effet, elle est pour moi un immense trésor d'expériences, d'idées, de témoignages, de réflexions que l'esprit humain a produits au cours des siècles et dont nous ne devons pas nous détourner, que nous ne devons pas rejeter, car je sais comme mathématicien à quel point toute vérité est difficile à atteindre, même quand elle est simple, surtout quand elle est simple. Il y a dans ce que les anciens nous ont légué d'innombrables vérités qu'il a fallu des siècles pour mettre au jour et que, si nous dédaignons la culture qui leur donne accès, notre vie entière ne suffirait pas à retrouver.

Ce n'est pas que tout dans la culture s'accorde bien avec notre présent. Au contraire, il est impossible qu'elle s'accorde avec n'importe quel présent, et c'est pour cela justement qu'elle est intéressante. La culture introduit à l'inconfort, à l'insatisfaction de soi et du monde, aux contradictions jamais résolues qui sont le lieu de la liberté intellectuelle et de la créativité. Elle est l'antidote du narcissisme contemporain qui endort dans la mort.

Peut-être êtes-vous surpris que je fasse maintenant l'éloge des contradictions alors que j'ai dit il y a quelques minutes que les mathématiques ignorent les divisions et les conflits.

En fait, les mathématiques écrites formellement et communicables ne connaissent effectivement pas les contradictions et donnent l'exemple d'une créativité qui ne rejette jamais rien du passé, mais d'un autre côté elles existent dans l'esprit des mathématiciens sous la forme d'images mentales approximatives qui souvent s'entrechoquent et paraissent se contredire entre elles. Et chaque fois qu'une telle contradiction semble apparaître, le mathématicien se réjouit car c'est le signe d'un approfondissement nécessaire, l'indice d'une faille par laquelle le réel nous invite à l'explorer.

Je parle ici des failles qui apparaissent à l'intérieur du paysage toujours en expansion et en structuration des mathématiques, mais la culture dessine sur l'âme humaine bien d'autres failles plus profondes encore qui invitent non pas à les nier en rejetant un

des côtés mais à les reconnaître, à les accepter et à entrer dans un immense travail d'approfondissement qui ne sera jamais achevé.

L'une de ces failles est justement celle qui sépare les lettres des mathématiques et des sciences. J'ai beaucoup parlé jusqu'à présent de leurs analogies mais il n'est pas moins vrai qu'elles traitent de questions qui le plus souvent n'ont rien à voir les unes avec les autres et surtout qu'elles correspondent à deux attitudes mentales presque opposées. Pourtant, l'esprit humain ne se sépare pas, et ceci doit être le lieu d'une interrogation jamais lassée.

Une autre faille est celle qui sépare notre monde démocratique et individualiste des anciennes mentalités auxquelles la littérature des siècles passés nous donne accès. Pour ma part, aucun écrivain peut-être ne m'a plus influencé que Balzac: j'ai lu et relu plusieurs fois "La Comédie humaine" d'un bout à l'autre, je crois bien y avoir puisé une part de l'énergie que j'ai investie dans les mathématiques, mais cette lecture m'a aussi persuadé de l'impossibilité morale de rejeter le passé et, par exemple, de ne pas cultiver la nostalgie du cabinet des antiques, celle des mondes disparus, des vertus aristocratiques, des valeurs humaines étrangères à la technique. Je suis persuadé que plus grande est la distance de ces mondes au nôtre, plus nous avons besoin d'en garder mémoire et

d'interroger cette mémoire, de la creuser indéfiniment car ils ont exprimé d'autres aspects de l'âme humaine qui aujourd'hui nous sont moins sensibles. Il ne s'agit pas de rejeter la modernité – je sais comme mathématicien combien les mathématiques de notre temps sont merveilleuses – mais la liberté et la créativité des modernes passent par la confrontation avec les anciens.

Pour terminer sur une note un peu provocatrice, je voudrais ne pas taire la plus grande de toutes les failles qui traversent notre culture occidentale, celle qui peut-être a été le moteur de l'incomparable créativité que notre culture a connue pendant des siècles. Je veux parler de la tension entre l'héritage intellectuel de la culture classique née en Grèce et l'héritage spirituel de la tradition judéo-chrétienne. L'héritage classique et l'héritage biblique sont entre eux comme l'eau avec le feu. Pourtant je crois que là aussi il ne faut pas rejeter la contradiction mais l'accepter bravement et approfondir sans cesse les questions qui se posent dans l'arc dessiné entre ces deux pôles. C'est pourquoi je souhaiterais que dans les collèges et les lycées il soit possible d'apprendre non seulement le grec et le latin mais aussi l'hébreu. Quoi qu'il en soit, je suis très heureux d'avoir pu exprimer devant vous à quel point votre mission de professeurs de lettres est importante à mes yeux de scientifique.

Note de lecture

Mai 68 et ses vies ultérieures,

de Kristin Ross,

édition Complexe Monde diplomatique, 2005 pour la traduction française.

L'auteur, historienne américaine, rétablit aussi les événements antérieurs à 68, et démonte ce que la « vie ultérieure » a, dans l'histoire officielle, masqué et réécrit.

« Autour de l'année 1968, dans tout le monde occidental, apparaît sur la scène publique un

nouveau personnage collectif : la classe d'âge adolescente. Elle s'affirme elle-même par opposition au monde adulte » (éditorial du Monde pour le trentième anniversaire de Mai 68). « Nous étions nombrilistes, oublieux du monde extérieur » dit Kouchner.

Mais qu'en était-il donc d'une dimension pourtant essentielle du mouvement de 1968, à savoir sa relation avec les luttes anticolonialistes et anti-impérialistes comme le Vietnam, l'Algérie ou Cuba ?

En trente-cinq ans, on a enseveli Mai 68 sous la « libération des moeurs », alors que ce fut le plus grand mouvement de grève depuis la seconde guerre mondiale : plus de dix millions de grévistes, pendant environ un mois, la plus importante contestation de l'ordre social existant.

L'auteur démonte tous les clichés que les penseurs officiels nous ont imposés, et tout ce qu'on a voulu

faire de Mai 68. En particulier, elle rappelle opportunément qu'un journal comme Libération, datant des événements de 68, a été un court moment maoïste, mais rapidement le rôle qui lui a été assigné explicitement dans le partage des tâches de la presse, c'est d'être la Pravda de la nouvelle bourgeoisie, ceux nommés ultérieurement les bobos, la classe d'affaires dominante du capitalisme mondialisé qui a peu à peu remplacé depuis les années 62-63 le patronat traditionnel issu du XIXe siècle.

Un outil d'analyse politique utile.

Nous espérons que la rentrée s'est bien passée, malgré les difficultés à venir, causées par la loi Fillon.

L'assemblée générale a décidé que les cotisations se paient désormais par année scolaire, veuillez donc penser à l'acquitter. Merci d'avance !