

Un cas d'inquisition dans l'Éducation nationale

CHRISTINE SOURGINS

Un professeur de dessin persécuté

G. P. était professeur de dessin dans un collège d'enseignement privé sous contrat ; fort imprudemment, il fit dessiner ses élèves et, pour aggraver son cas, accrocha sans vergogne leurs œuvres sur les murs de la classe. Une première fois, le 15 janvier 1979, survient une inspectrice, madame M., IPR (une pauvre inspectrice pédagogique régionale), qui se sent immédiatement provoquée, en découvrant les preuves manifestes de cette activité réactionnaire qu'est le dessin. Elle commence ainsi son rapport d'inspection. « Dans une classe de 4^e, monsieur P., tenant compte de la saison enneigée, propose à ses 24 élèves, une étude d'observation sur le parc alentour, vu des fenêtres. Le caractère graphique des arbres et les valeurs grisées du moment donnaient lieu à des études gouachées directement exécutées au pinceau. » Voilà le corps du délit : non seulement les élèves dessinent, mais en plus ils peignent sur le motif ! « Monsieur P. demeure par trop ancré dans le désir de "réaliser" au détriment de la sensation individuelle [...] c'est encore au niveau de l'illustration qu'il se situe [...] et les croquis, tracés au tableau, par un élève manifestent la gêne collective à "dessiner". » Voilà qui témoigne bien du caractère antisocial du dessin. Pour porter l'énerverment de l'inspectrice à son comble, monsieur G. P. passe un fond sonore, mais au lieu d'un rock endiablé, il choisit *Pierre et le Loup*... L'inspectrice réagit : « C'est donc sur le "fondé" d'un tel travail, et sur les

objectifs souhaitables qu'il faudrait envisager que l'entretien s'engage. » « L'inquiétude de ce professeur et son intégrité laissent espérer une volonté de remise en cause, par une information à laquelle il s'engage. Je lui suggère donc, parallèlement à une bibliographie, quelques outils pédagogiques qui lui permettront d'aborder des thèmes plus abstraits, des travaux plus créatifs. » « Il sent qu'une démarche moins *directive* (c'est ici le mot clé) dans "l'exécution" et mieux structurée dans le "vécu" apporterait à son propos une efficacité plus grande [...] apprenant moins à "réaliser", plus à VOIR et à sentir, parce que mieux à exprimer. » Après cette belle page de lyrisme administratif (dont nous avons respecté le sens sublime de la ponctuation), et dans son immense mansuétude, madame M. colle 12/20 à notre professeur qui s'en tire donc avec une décote, ses notes administratives étant de 19,5 !

Monsieur G. P. est aimé de ses élèves, couvert d'éloges par leurs parents, ses collègues, et sa direction lui rédige un certificat mentionnant que « les enseignants de sa qualité qui sont d'instinct pédagogues ne se rencontr[e]nt point aussi aisément que l'on pourrait l'imaginer ». Oralement sa hiérarchie lui indique : « surtout ne changez rien », et, à mots couverts : « je ne comprends rien à ce que cette inspectrice raconte ». On ne change effectivement pas une méthode qui gagne. Or, dix ans après, retour de l'inspectrice, le 30 mars 1990.

Catastrophe : la classe est couverte de dessins d'élèves qui se sont portraiturés les

uns les autres et monsieur G. P. est pris en flagrant délit : il fait dessiner ses élèves (des heptagones, des figures qui s'étudient au compas et passionnent ses élèves de 3^e) ; l'inspectrice est au bord de la crise de nerf ! Elle perquisitionne dans les armoires pour chercher d'autres dessins compromettant et écrire fébrilement pendant une heure les moindres paroles du prof récalcitrant. Or monsieur G. P. est en droit d'atteindre l'échelle AECE (adjoint enseignant chargé d'enseignement), c'est une échelle de titulaire indispensable pour accéder au Capes, et devenir professeur certifié. L'inspectrice saute sur l'occasion pour sévir. Début du second rapport d'inspection : « Je regrette de me trouver en situation d'obligation de pénaliser, par un refus catégorique à l'accession au titre d'AECE, monsieur P., enseignant fort sympathique par ailleurs, mais qui n'a pas déplacé d'un iota ses engagements, ni sa vue sur les contenus de notre discipline depuis 1979, date de ma première inspection. J'avais, à l'époque, très précisément pointé l'urgence à recycler les objectifs du travail. »

Quels sont les objectifs d'un professeur de dessin en collège, d'après une inspectrice IPR fort zélée ? « 1) Se saisir d'éléments du vocabulaire plastique susceptibles de communiquer du "Sens". 2) Investiguer le visible et le sensible par des mises en situation d'apprentissage qui s'articulent sur les dynamiques du questionnement, de l'induction, de l'exploration, etc. »

Puis le réquisitoire continue. « La tranquille certitude de notre collègue à conduire des exercices aussi formalistes qu'impositifs est désarmante. En 1979, je décidais de lui faire confiance, assurée qu'il avait compris l'urgence d'une révision des contenus de son enseignement. Ou je me suis mal fait comprendre ou j'ai parlé à vide, mais la situation présente reste comme la situation antérieure : totalement hors du champ disciplinaire. » Elle qualifie le travail de monsieur G. P. d'exercices formalistes « sur des schèmes de conception établis par l'enseignant. Le professeur sait, les élèves réalisent ». L'arrière-pensée marxisante est claire : il y a un possédant (la connaissance) et des élèves en situation d'exploités (qui réalisent). Vient le meilleur : « Il est une chose assurément sur laquelle nous n'avons pas à tenir le contrat : celui de l'acquisition de maîtrises ou de

simples savoir-faire. Les textes des programmes, très ouverts, sont clairs sur ce point. La finalité du cours d'arts plastiques n'est pas l'acquisition de savoir-faire mais la capacité à mieux comprendre pour pouvoir, en agissant, plastiquement, communiquer du Sens. » L'interdiction de transmettre un savoir est donc officiellement proclamée. « Nous ne sommes pas professeurs d'arts appliqués, ni professeurs d'éducation artistique, ni professeurs de dessin mais professeurs d'arts plastiques. Cette terminologie engage des contenus et des stratégies particulières. » « Il faudrait en préambule que monsieur P. ne reste pas convaincu que ce qui lui est proposé vient d'un goût personnel de l'inspecteur ou d'une mode "universitaire". Si c'était le cas, il aurait raison d'attendre que le vent tourne. Or il ne s'agit pas de cela. » Autrement dit il ne s'agit pas d'une volonté de l'inspectrice... mais de la ligne du parti (pédagogue) : monsieur G. P. est donc un déviationniste et elle lui propose une rééducation. « Si monsieur P. veut être AECE qu'il ressaisisse le champ disciplinaire [on croirait plutôt lire le camp disciplinaire] [...] C'est un vigoureux travail de balayage d'habitudes, une autre manière de penser son enseignement et un solide travail de recyclage qui sont à mettre en chantier. » « Monsieur P. doit prendre contact avec la direction diocésaine de Paris pour suivre impérativement des stages en pédagogie et didactique de la discipline arts plastiques. » Suit une discussion sur les livres recommandés il y a dix ans par l'inspectrice ; l'ouvrage phare étant *La Pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot (1).

Le manuel de l'inquisiteur

Il vaut la peine de s'attarder longuement sur cet ouvrage écrit par un agrégé de l'Université ; ce livre, paru en 1966, sera constamment réédité en 1968, 1970, 1972, 1975... À sa lecture, les réactions de notre inspectrice s'éclairent d'un jour nouveau, car il est devenu la « bible » idéologique de tout un clan de pédagogues (2) qui ont colonisé le ministère

(1) Michel Lobrot, *La Pédagogie institutionnelle*, Éditions Gauthier-Villars, 1975.

(2) En janvier 1965, naissance d'un groupe de pédagogues « institutionnels » dont la revue *Pédagogie* sera l'organe. Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 233.

de l'Éducation... avant de persécuter des professeurs comme monsieur G. P. Ces pédagogues, Évelyne Tschirhart les appelle les « pédagogistes » ; ce professeur d'arts plastiques est l'auteur d'un livre, *L'École à la dérive* (3), affligeant constat sur l'état de notre système éducatif : elle confirme qu'« on peut devenir professeur d'arts plastiques et même inspecteur sans savoir dessiner » et que les idées agitées par Michel Lobrot font florès : les écoles « ont mis en place des pédagogies actives, des pédagogies institutionnelles, des conseils d'écoles, des conseils d'enfants, bien sûr, parfois des tribunaux d'enfants (*sic*)... ».

Michel Lobrot s'inspire ouvertement de Rousseau : « il a raison de penser que la Société corrompt l'homme, puisqu'elle le conditionne [...], stérilise ses appétits naturels ; engendre en lui la servilité, la bassesse, l'insincérité. Il ne voit pas d'autre solution que ce qu'on a appelé "l'éducation négative" – géniale anticipation de la pédagogie que nous proposerons ultérieurement. » Le modèle rousseauiste, où le pédagogue institue avec l'élève un rapport d'égal à égal, est « le seul modèle qu'on puisse considérer comme définitif ». Car la vraie communication est faite d'abord de « non-intervention », de silence et d'absence (de la part du pédagogue) qui « attend que l'autre veuille bien rentrer en rapport avec lui : c'est le B.A.BA du non-directivisme (4) ». Le mot clé, pour ne pas dire l'obsession, de Michel Lobrot est lâché. Il reconnaît combien la non-directivité est difficile pour le professeur « imbu de sa supériorité, de son savoir, de son utilité ». Il y voit une sagesse et une modestie dignes de Montaigne qui conseillait de « laisser parler le disciple à son tour », voire une technique socratique « qui dépasse le désir de faire dire au disciple ce qu'on veut lui faire dire ». Bref, notre auteur n'est pas en mal de références historiques, rappelant l'importance de l'esprit rebelle des Goliards au Moyen Âge... opposé à l'esprit jésuite d'obéissance et de soumission.

Quel est l'ennemi de la bonne éducation ? La bureaucratie, qu'elle soit « industrielle,

fasciste ou communiste ». « Car l'ère de la domination-exploitation classique, selon le schéma marxiste, est définitivement révolue » ; « nous entrons dans une autre ère : la domination bureaucratique » qui se caractérise par le fait qu'elle réprime « les instincts et les forces créatrices de tout le monde », utilisant pour cela l'école qui, sous prétexte de faire acquérir le savoir, apprend la soumission. La solution ? L'autogestion « qui est un système qui consiste à abolir tout Pouvoir au sein de la classe, ou, d'une manière générale, au sein de la cellule sociale considérée ». La référence est cette fois « la commune yougoslave [qui] retrouve l'inspiration de la Commune de Paris » ou la relation psychanalytique (malade parlant de lui-même et psychanalyste écoutant), soit une « autogestion thérapeutique ». Le chemin est clair : le non-directivisme entame le bastion de la bureaucratie pédagogique, ensuite l'autogestion pédagogique prépare à l'autogestion sociale.

Certes, on peut suivre Michel Lobrot quand il dénonce des pédagogies qui ne visent que la réussite aux examens, alors que ceux-ci ne devraient être que des moyens de contrôle. Mais il tombe dans l'excès inverse affirmant que la « pédagogie institutionnelle » qu'il propose ne doit pas viser l'assimilation de connaissances ou d'un savoir-faire, mais faire émerger « de véritables intérêts intellectuels qui pourront ultérieurement donner le désir de faire cette assimilation ». À l'époque, le marxiste Althusser était très critique : « le Savoir constitué n'a pas à être inventé, il existe et il est possédé par certains. Le problème est de le transmettre. La séparation entre enseignants et enseignés est un fait ». La nier est qualifié d'« anarchisme » par Althusser (5). Lobrot balaye l'argument : sa méthode « est la seule capable précisément d'établir le contact entre le savant et le non-savant » ; sans ce contact, la transmission ne peut se faire de manière durable, ou « se fait accidentellement dans les autres systèmes », voilà pourquoi nous avons si peu de souvenir de classe, affirme-t-il. Aujourd'hui encore, l'ennui est l'ennemi numéro 1, dit Évelyne Tschirhart. Aussi, selon les pédagogistes, il faudrait apprendre sans effort ; alors le ministre préside un colloque sur le sujet et l'école

(3) Évelyne Tschirhart, *L'École à la dérive. Ce qui se passe vraiment au collège*, Les Éditions de Paris-Max Chaleil, 2004, p. 131 et p. 199. Au lieu de dessin, on verra qu'on propose maintenant aux enfants des bagarres aux pincesaux et à la peinture, d'emballer la cour de récréation, etc.

(4) Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 105, 106.

(5) Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 235.

tend à se transformer en *Disneyland* pour y remédier ⁽⁶⁾.

Pour Lobrot, ses adversaires ont une conception de la culture qui se réduit à un « capital social », qui « s'accroît sans cesse [...] comme une fortune qui s'agrandit ». « La culture est un bien qu'on peut commercialiser, en régime capitaliste, ou qu'on peut distribuer généreusement à la collectivité, en régime de bureaucratie socialiste » ; ces deux attitudes sont renvoyées dos à dos car à chaque fois la culture est « chosifiée ». Il compare l'enseignement actuel à la soupe censée faire grandir les enfants : la culture est « l'ensemble des "denrées" qu'on distribue (aux "pauvres d'esprit") dans ces "soupes populaires" que sont les écoles et les universités ». Or la culture, pour Michel Lobrot, est « un ensemble de réactions spécifiques d'un individu en face de la réalité » ; il y a « autant de manières d'aborder la réalité que d'individus et cette manière d'aborder la réalité fait que la culture n'est pas *la même* dans chaque individu ». Il cite Sartre affirmant que l'homme n'est pas donné, mais « qu'il se fait » ; on comprend mieux pourquoi, selon lui, il n'y a pas de « donné » à transmettre ⁽⁷⁾.

La « pédagogie institutionnelle » c'est donc « rendre la parole aux élèves » : comme en psychanalyse, il importe que le professeur se taise pour laisser le groupe se cristalliser, se trouver lui-même. S'il intervient, il est perçu immédiatement comme « quelqu'un "qui donne des directives" et qui doit être obéi, il fausse la vie de base du groupe », ce qui revient à réintroduire l'autorité bureaucratique. Enseignant intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les élèves (ce sont eux qui « intègrent » (*sic*) le professeur). « Il devient un instrument au service des élèves, qui peuvent, selon les cas, l'utiliser peu ou, au contraire, lui demander de faire des

exposés, etc. *Le principe est qu'il se contente de répondre à la demande* ⁽⁸⁾. » Aujourd'hui, note Évelyne Tschirhart, « le travail autonome accompagné » prospère toujours ; l'enseignant « est le serviteur de l'élève-roi [...] il maintient ses élèves dans l'illusion terrifiante que tous les chemins mènent à la connaissance ». On lâche dans « l'autonomie ceux qui, justement, ont le plus besoin d'être encadrés dans les apprentissages de base » et finalement l'élève se retrouve au centre « non de la connaissance mais du vide ⁽⁹⁾ ».

Dans le système de Lobrot, la seule demande qu'il est expressément interdit à l'enseignant d'honorer est celle visant à rétablir son ancien statut de possesseur du savoir et de l'autorité. « L'enseignant ne peut répondre qu'à la demande, mais il ne répond pas nécessairement à toute demande. S'il le faisait, il perdrait à son tour la liberté et deviendrait seulement une machine entre les mains de ses élèves. » À quelles demandes doit-on répondre ? « Le moniteur intervient quand il sent que la demande formulée, même par un individu, correspond à la demande implicite de tous. » Il doit s'en assurer car « le profit essentiel de l'autogestion réside dans le fait que chacun des participants part de lui-même et prend appui sur l'autre. La dialectique entre moi et l'autre se trouve réalisée au maximum ⁽¹⁰⁾ » : la dimension collective (iste ?) d'une telle pédagogie est donc soulignée.

Haro sur le Père

Michel Lobrot n'hésite pas à qualifier le rapport d'autorité de rapport d'aliénation à proscrire absolument ; les images qui lui viennent à propos de l'autorité sont toujours destructives : Petit Poucet confronté à l'ogre, Zeus (*sic*) qui dévore ses enfants, etc. Une idée-force parcourt son livre : « le Père est un obstacle fréquent à l'évolution positive du jeune. Citons seulement ce passage de Jean-Paul Sartre dans *Les Mots* qui confirme notre position : « Il n'y a pas de bon père, c'est la règle ; qu'on n'en tienne pas grief aux hommes, mais au lien de parenté qui est pourri. » « Le Père, en effet, dans la civilisa-

(6) Pour Évelyne Tschirhart, cela constitue la « pédagogie du détour », soit « un espace de liberté où chaque élève peut construire son savoir » ; on peut en arriver à « enseigner à d'autres pour apprendre soi-même ou comment des CM2 aident des Terminales à préparer le bac S » (*op. cit.*, p. 74) ; ces mille et une manières d'apprendre « autrement » se résumant souvent à apprendre le moins possible...

(7) L'enfant se développe, non par ses aptitudes, « mais parce qu'il entretient telle ou telle relation dialectique avec son milieu » qui doit permettre les expériences fondamentales. « *L'enfant ne peut se développer que s'il a l'initiative de ses activités* » (le contraire déclencherait une peur stérilisante selon notre auteur), mais le milieu ne peut se contenter d'être non directif, il doit, de plus, susciter un champ d'activité possible au sein duquel se font les apprentissages ; tout en restant dans un contexte non directif... Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 236 et 239-247.

(8) *Ibid.*, p. 6, 7, et 203-204.

(9) Évelyne Tschirhart, *op. cit.*, p. 10 et 83.

(10) Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 221 et 225.

tion moderne, est l'image incarnée de l'Autorité et de la bureaucratie. Non seulement il fournit un modèle autoritaire mais encore, il exerce sur ses enfants une pression énorme dans le sens du conformisme, de l'adaptation passive, de la réussite aux examens. » « En disparaissant, le père réalise *ipso facto* une *situation non directive* ⁽¹¹⁾. » Lobrot s'en prend également aux « pédagogies du sourire » « qui visent à faire du pédagogue un "être bienveillant et chaleureux" prêt à se pencher sur toute douleur ». « C'est la pire forme d'autoritarisme. [Celle] qui se mue en paternalisme, en "charité chrétienne", en pouvoir providentiel. » Pas question de réinstaurer une image paternelle qui ancre dans la dépendance par la sollicitude ou la sympathie : « il n'est pas du tout nécessaire que [le moniteur] devienne pour [les jeunes] un objet d'amour ⁽¹²⁾. » (Là, Lobrot pointe avec justesse des dérives qui sont effectives aujourd'hui où l'on materne les élèves en jouant sur la corde sentimentale.) Pourtant, les jeunes ne sont guère mieux en sécurité, car Lobrot n'hésite pas à jongler avec des idées qui se sont révélées tueuses comme « l'utilité de la dissociation familiale » qui pourtant est déjà corrélée à l'époque avec une hausse de la délinquance. Il le concède, mais « les jeunes sortant de familles dissociées réussissent et s'adaptent mieux que les autres », et d'ailleurs le facteur déterminant de la délinquance n'est-il pas, pour lui, socio-économique ? C'est ce facteur, qui, pour notre mentor, frustre les jeunes de leurs aspirations, qui fait échec au bienfait de la non-directivité, divin principe toujours hors de cause ⁽¹³⁾ !

L'angélisme exterminateur

Lobrot manifeste également un aveuglement tenace face au potentiel de négativité des enfants. Il s'interroge : que faire si on est confronté à des demandes stéréotypées, régressives ? Ne rentre-t-on pas ainsi dans le jeu des forces qu'on veut abolir ? Pourquoi pas ? répond Lobrot : un individu « ne peut se libérer de l'anxiété, de la dépendance, de l'inertie, des comportements aliénés qu'en

allant jusqu'au bout de ces attitudes et en en faisant, d'une certaine manière, l'expérience intégrale ». Belle séance de catharsis en perspective ; or ce qui en défoule certains peut très bien en traumatiser d'autres, mais cela notre idéologue n'en a cure. Il écarte l'hypothèse que surgisse un enfant-meneur car, dit-il, il ne peut avoir que « des attitudes de pouvoir » mais pas le pouvoir ⁽¹⁴⁾. Aujourd'hui, à l'heure du racket à l'école, du *happy slapping* (soit la « joyeuse baffe » filmée sur téléphone portable), on admire la nuance. Lobrot développe : les élèves ne peuvent récupérer le pouvoir dont se déleste le maître car « ils ne peuvent exercer une sanction » contre des élèves ou l'enseignant. Les menaces psychologiques (isoler un élève, refuser le dialogue...) rentrent « dans un autre système qui n'est justement plus celui du pouvoir. Il s'agit d'un système d'échanges complexes dans lequel chacun est à la fois menaçant et menacé, agresseur et agressé. [L'individu] a les moyens de se défendre et l'exercice de cette défense est hautement éducatif ⁽¹⁵⁾ ». Les victimes des « tournantes » sur le chemin du collège apprécieront cette vision angélique de la violence qui a paralysé moult éducateurs, incapables d'endiguer la montée de la barbarie des chers petits, tout à leur mystique du renoncement salvateur : « L'expérience d'un moniteur se trouvant institutionnellement investi d'un Pouvoir considérable, et renonçant à ce pouvoir, constitue une expérience unique, ayant elle aussi une valeur existentielle considérable. *Elle n'est à peu près jamais réalisée dans la vie sociale.* » Erreur funeste : la démission des enseignants a fini par déteindre, et accompagner une démission généralisée ; aujourd'hui, du maire au juge, combien d'instances se défilent pour n'afficher qu'une autorité nominale ? Évelyne Tschirhart note : « le retour de bâton » qui atteint l'école d'aujourd'hui : « sous couvert de combattre la violence, les sociologues et autres "pédagogistes" veulent faire croire que l'institution instille la violence, que les professeurs par leurs exigences outrancières et sadiques "cassent" les élèves. Qu'il faut instaurer la démocratie dans les classes et l'égalité entre les élèves et les professeurs. Qu'il faut introduire le débat permanent... les élèves seraient

(11) La mère peut être directive, reconnaît Michel Lobrot, « mais cela lui est plus difficile étant donné sa situation dans la société », *ibid.*, p. 250.

(12) *Ibid.*, p. 225 et 227.

(13) *Ibid.*, p. 251 et 252.

(14) *Ibid.*, p. 207 et 208.

(15) *Ibid.*, p. 230 et 231.

là pour être écoutés et non plus écouter un professeur.» D'ailleurs, nous dit-elle, « la peur d'interdire paralyse les enseignants au point qu'ils préfèrent abandonner le terrain du simple bon sens ⁽¹⁶⁾. »

Or, même quand Michel Lobrot semble revenir au bon sens, il finit par inquiéter : « Cela ne veut pas dire naturellement que les relations de violence et de contrainte n'aient aucune utilité » (elles peuvent épargner à un enfant de passer sous une voiture, concède-t-il). Une telle relation n'est cependant pas « éducative » mais « protectrice » ; « de toute façon, elle est toujours dangereuse pour celui qui la subit, même si elle est physiquement utile. Et c'est pourquoi elle doit être évitée au maximum ». « La violence [...] utilisée à des fins louables [...] même pour détruire un tyran, est toujours dangereuse à la fois pour celui qui l'utilise et pour ceux qu'elle vise à protéger. Elle engendre l'idée fausse qu'on va résoudre tous les problèmes grâce à elle et qu'on peut construire une Société fondée sur elle ⁽¹⁷⁾. » La démocratie peut également être malmenée par l'irénisme du même Lobrot : « Dans un groupe véritable qui entend porter la participation au maximum, c'est-à-dire dont on ne veut exclure personne, le principe majoritaire n'a plus aucun sens. La seule solution est de chercher partout et toujours l'unanimité [...]. Le principe majoritaire peut parfaitement aboutir à une dictature de la majorité, c'est-à-dire à une nouvelle forme de domination. » Et la pédagogie institutionnelle à une forme de totalitarisme qui s'ignore...

La pédagogie de « l'agit-propre »

La dimension utopique de cette pédagogie est constamment niée : « Nous verrions assez bien une école dans laquelle les élèves s'agrégeraient librement autour des enseignants et resteraient auprès d'eux le temps qu'il leur plairait, feraient avec eux ce qu'ils auraient envie de faire, se sépareraient d'eux quand ils le voudraient ⁽¹⁸⁾. » (Évelyne Tschirhart nous révèle que la chose a si bien réussi que l'Éducation nationale en est à proposer sans rire à ses enseignants des stages intitulés

« Comment enseigner dans une classe bruyante » ⁽¹⁹⁾.) Lobrot conçoit l'école « en tant que milieu artificiel construit et coupé d'une certaine manière de la vie » ; certes « l'école ne doit pas ignorer la vie réelle », l'école doit être « institutionnelle », c'est-à-dire « autonome et existant pour elle-même », sachant « s'occuper des institutions existantes et agir sur elles ». L'utopie naît là : dans cette chimère d'une école influençant son milieu... sans être influencée par lui. Mais de cette chimère va naître une redoutable subversion.

Puisque l'enseignant est attendu et espéré comme un enseignant qui « prendra les choses en main. La déception en face de son silence est immense. Le groupe réagit souvent par l'ironie, l'inquiétude, l'agression, l'hostilité, le mépris. Peu à peu cependant, on s'aperçoit qu'on ne peut compter sur lui pour faire ce qu'on attend [...] et qu'il faut se prendre en charge, agir et travailler seul ». Peu à peu les élèves sentent « très clairement le but qu'il poursuit qui est de contester la bureaucratie dans l'établissement et même dans la Société tout entière, d'établir avec eux un rapport d'amitié et de coopération, de bouleverser les rapports sociaux. Comme ils ont longtemps souffert de l'autorité régnante dans la Société, ils se sentent solidaires du moniteur. Ils s'identifient à lui, lui prêtent des sentiments de haine et de vengeance ». Que doit faire le moniteur de cette complicité effervescente ? « Pousser les participants à approfondir leur révolte, à lui donner un sens concret et efficace, afin que celle-ci ne se perde dans les aspirations chimériques et intempestives aboutissant à leur nuire sans nuire à la Société ⁽²⁰⁾. » Autrement dit la pédagogie institutionnelle fait mieux que l'agit-prop : de « l'agit-propre »... « L'institution, pour nous, est une réalité essentiellement psychologique », continue Lobrot. Toute institution dépend de la mentalité des individus qui la composent. « Changez cette mentalité, aussi peu que ce soit, et vous verrez immédiatement l'institution changer. Or cette mentalité dépend elle-même de l'éducation. » L'éducation ne comprend pas seulement l'école, mais celle-ci a un rôle privilégié : « il faut commencer par l'école ». C'est elle qui forge la société de demain. Et d'épingler la Yougoslavie,

(16) Évelyne Tschirhart, *op. cit.*, p. 133 et 208.

(17) Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 247.

(18) *Ibid.*, p. 257.

(19) Évelyne Tschirhart, *op. cit.*, p. 64.

(20) Michel Lobrot, *op. cit.*, p. 227.

donnant en vain au peuple l'autogestion alors que ce dernier n'y a pas été éduqué.

Dans sa conclusion, écrite après les événements de 1968, Lobrot maintient le cap. Il considère la culture, et toujours l'école, comme le vecteur du changement qu'il prévoit, même si l'école de l'époque reste « catastrophique », car ne faisant qu'adapter l'individu à la société du moment ; mais, s'opposant à Bourdieu, il discerne des forces, présentes au sein même de l'école, « représentées par les élèves eux-mêmes, écoliers ou étudiants », qu'on peut influencer « à cause de leur très grande réceptivité ». Ces « forces souterraines existantes dans le champ social en opposition aux structures officielles [...] ne sont rien d'autre en définitive que celles-là mêmes qui ont fabriqué la société occidentale dans tout ce qu'elle a de valable et de positif, auxquelles s'ajoutent maintenant des forces venues de cultures étrangères aux nôtres ».

Devant ce beau programme, on ne peut s'empêcher de songer aux mises en garde d'Hannah Arendt. Non seulement elle s'opposait fermement à la confusion entre autorité et violence (l'autorité étant précisément ce qui peut faire échec à la violence), mais elle démontrait en outre que « former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover ⁽²¹⁾ ».

Quand le libérateur devient inquisiteur

De plus, la réussite de Lobrot s'est retournée contre son projet. Il pense son système dans le contexte d'une autorité supérieure qui entend « que l'enseignant garde son pouvoir et le sanctionne s'il ne le fait pas ». L'enseignant ne pouvant se mettre « dans une position illégale » que par « le jeu complexe des libertés démocratiques » (il est libre « de ses choix et de ses opinions, même contre la bureaucratie de sa propre profession », selon notre auteur). Lobrot envisage de « “vivre” certains modèles humains » qui pourraient se répandre par « taches d'huile » de proche en proche, de manière artisanale pourrait-on dire. « Cela ne peut évidemment se réaliser grâce à une nouvelle organisation préformée

et autoritaire, sous peine de retomber dans le même cercle. » Hélas, c'est bien ce qui s'est produit, quand les concepteurs des programmes scolaires ont basculé dans son camp ! Lobrot n'a pas vu que ses subtils et paradisiaques rapports maître/élèves ne feraient pas le poids face aux superstructures du « Mammouth ». Du coup, on retombe dans le cercle qu'il dénonce : son chapitre sur « l'enseignant vit dans la terreur de l'inspecteur » devient prémonitoire des dérives de son propre système. L'inspecteur « qui émet une opinion après avoir assisté à une malheureuse heure de classe durant laquelle l'enseignant aura joué une abominable comédie, avec le consentement tacite de ses élèves », est toujours d'actualité. Sauf que monsieur G. P., lui, n'a pas joué la comédie et est resté intègre, ce que, gentiment, lui reprocheront ses collègues : pourquoi n'avoir pas fait semblant comme eux ? En cela ils appliquent, sans l'avoir lu, Lobrot à la lettre, qui dénonçait un système où « la seule chose qu'on lui demande (au prof) est la soumission ». Du coup, le soutien à notre professeur persécuté sera mou ; là encore Lobrot est prophète, aboutissant exactement à ce qu'il entendait changer : la bureaucratie prétend équilibrer la société mais « en réalité contente tout le monde en divisant et en opposant tout le monde ». Évelyne Tschirhart de conclure : « Jusqu'à quand les enseignants vont-ils accepter de se plier aux *diktats* des “Docteurs Folamour” de la pédagogie ? »

Épilogue

À l'encontre de notre professeur (dont le seul tort est de n'avoir pas mesuré l'ampleur de l'idéologie au pouvoir) la répression de la disciple de Lobrot sera digne d'une vraie bureaucrate : avis défavorable au titre d'AECE. Elle essaya en outre de le faire licencier de son travail. Heureusement elle échoua : un contrat d'association empêchait monsieur G. P. de se retrouver au chômage, après vingt ans de bons et loyaux services. L'inspectrice, teigneuse et tracassière, ne réussira pas non plus à l'envoyer, comme d'autres, en maison de repos. Cependant, l'affaire pèse toujours sur la vie de monsieur G. P. qui n'a pu obtenir son Capes et n'est parti en retraite qu'au 8^e échelon, après trente ans de travail,

(21) Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, 1^e éd. 1954, Gallimard, Folio Essais, 2003, p. 228.

alors qu'en général on part au 11^e. Inutile de dire que cela entraîne également des conséquences financières dont pâtit toujours monsieur G. P.

Tous les inspecteurs pédagogiques régionaux ne sont pas des commissaires idéologiques, mais le cas de monsieur G. P. est loin d'être isolé, en témoigne le réquisitoire de Thomas Clerc paru l'été dernier ⁽²²⁾. « Les inspecteurs de l'Éducation nationale, chargés de surveiller et de noter les professeurs, sont en effet la pire survivance du soviétisme du système. » Ces fonctionnaires « ont abandonné un métier dont ils se font ensuite les conseillers, les spécialistes et les juges : bel exemple d'émulation à l'envers que celui qui consiste à former des professeurs par ceux qui ont avant tout cherché à ne plus l'être ». Ils

constituent « une caste qui préfère se taire plutôt que d'admettre son inutilité nocive », au service d'une « institution chargée de perpétuer les dysfonctionnements » et qui menace « les principes mêmes de l'enseignement sur lesquels ils veillent ». Et Thomas Clerc demande la suppression du corps des inspecteurs « qui décourage les professeurs, abaisse le niveau et alourdit la machine éducative » ; (il ajoute que « l'ancien *leader* de 68 Alain Geismar, ironie instructive, a rejoint leurs rangs).

Quant à G. P., il fait toujours de la résistance : même en retraite, pour le plaisir, il continue de donner des cours de dessin ! Par pure perversité, penseront tous les « lobrotomisés » qui peuplent encore l'Éducation nationale.

CHRISTINE SOURGINS

(22) « L'inspecteur ne rappelle jamais », Thomas Clerc, maître de conférences à l'université de Paris-X Nanterre, *Le Figaro*, 20 juillet 2006, p. 14.

LÉNINE OU QUAND L'HISTOIRE VA BIEN

L'exemple de Lénine, et les soins mêmes que l'on accorde à rendre dans le monde entier la célébration de son centenaire la plus éclatante possible, prouvent une fois de plus le rôle capital que jouent les individus dans l'Histoire. Certes, il ne suffit pas d'une personne unique pour modifier un peuple ; et la transformation d'une société ne saurait s'opérer sans que soient réunies les conditions générales collectives qui permettent ou imposent cette transformation. Encore faut-il qu'apparaisse en temps opportun l'un de ces hommes qu'on dit « grands » et dont le caractère, les actions, la présence suffisamment longue au pouvoir aident une nation à devenir ce qu'elle voulait être. Les grands hommes ne font pas l'histoire ; mais ils en sont une des conditions ; l'histoire ne peut se faire sans eux. Ou bien elle se fait mal...

Maurice DRUON, de l'Académie française, *France-URSS Magazine*, mars 1970.