

Pourquoi l'école ?

par Laurent Lafforgue

Depuis ma démission forcée du Haut Conseil de l'Éducation, j'ai reçu par centaines des témoignages de professeurs, d'instituteurs, de parents d'élèves, d'étudiants et de simples citoyens de tous les milieux sociaux. Dans ce nombre, j'ai été particulièrement frappé que des parents m'écrivent en substance : « Nous sommes tellement déçus et effarés par ce que l'école est devenue que nous avons décidé d'en retirer nos enfants pour les instruire nous-mêmes ». Ou bien : « Nous nous sommes regroupés entre parents et nous mettons en commun nos connaissances pour faire la classe aux enfants par nos propres moyens ». Ou encore : « Malgré le sacrifice financier que cela représente, nous avons placé nos enfants dans des écoles privées hors contrat ». Enfin, des messages plus nombreux disaient : « Nos enfants vont à l'école, mais chaque soir nous les faisons travailler avec d'anciens manuels et nous nous efforçons de leur donner l'instruction rigoureuse qui n'est plus dispensée en classe. Mais quelle fatigue pour les enfants, et quelle charge pour nous ! »

Que des parents aillent jusqu'à retirer leurs enfants de l'école, les instruire eux-mêmes à la maison, constituer des classes parallèles où ils se font professeurs, préférer une école qu'ils doivent payer de leurs deniers à l'école publique gratuite, ou encore imposer à leurs enfants et à eux-mêmes la fatigue d'une école du soir en plus de celle de la journée qu'ils ne considèrent plus que comme une garderie, cela fut et reste pour moi un motif de profonde stupeur. Je me dis aussi que tous ces parents jouissent nécessairement d'un haut niveau d'instruction et – pour ceux qui peuvent payer les frais de scolarité des écoles « hors contrat » – de revenus élevés. Et je songe aux autres enfants qui ne bénéficient pas dans leurs familles de conditions aussi favorables.

Les élèves, tous les élèves, sont les premières victimes de la destruction de l'école. Celle-ci résulte des politiques d'éducation menées sous tous les gouvernements depuis plusieurs décennies. Les professeurs et les instituteurs n'en sont pas responsables mais victimes eux aussi : d'abord parce qu'ils ont été empêchés d'enseigner correctement du fait de l'apparition de programmes de plus en plus déstructurés, incohérents et vidés de leur substance ; ensuite parce que les lacunes accumulées par leurs élèves au cours des années ont rendu leurs conditions d'exercice toujours plus difficiles, et les ont exposés à des incivilités et des violences croissantes de la part d'adolescents à qui l'on n'avait plus inculqué ni les connaissances élémentaires ni les habitudes de travail et le contrôle de soi indispensables à la conduite des études ; enfin, parce que les jeunes générations de professeurs ont souffert d'un enseignement déjà dégradé, que leurs connaissances sont moins assurées que celles de leurs aînées et que, à l'exception des caractères bien trempés, elles ont été désorientées par la formation absurde que prodiguent les IUFM.

Très nombreux sont les professeurs et les instituteurs conscients de la gravité de la situation et qui souffrent en silence, continuant vaille que vaille à exercer et à nourrir

autant qu'ils peuvent les jeunes esprits qui leur sont confiés. Nombreux sont ceux qui expriment à l'occasion leur révolte – j'ai constaté par exemple que près des deux tiers des témoignages que je reçois proviennent de professeurs et d'instituteurs. Et de plus en plus nombreux ils se manifestent dans les associations, pour dénoncer la ruine progressive de l'école et les politiques éducatives qui en sont responsables, et réfléchir aux moyens de sauver l'école. Le programme SLECC – « Savoir Lire Écrire Compter Calculer » – de réhabilitation de l'enseignement primaire que je suis venu soutenir est le résultat de la longue réflexion et de la soif d'agir d'instituteurs et de professeurs. Si, comme je l'espère de toute mon âme, l'école trouve un jour le chemin d'une reconstruction, ce sont des initiatives d'humbles praticiens telles que le programme SLECC qui l'auront frayé.

Pour qu'une telle reconstruction devienne possible, pour que des initiatives courageuses et exemplaires telles que SLECC puissent se développer et faire des émules dans l'ensemble de notre système éducatif, il faut que tous, enseignants, parents d'élèves et simples citoyens, nous retrouvions le sens de ce qu'est véritablement l'école. La dérive qu'elle a connue, la dénaturation progressive qu'on lui a fait subir, les discours incohérents que les médias tiennent en permanence à son propos, ont obscurci le sens clair que nous avons de l'école, même ici en France où nous avons eu la chance de connaître une très bonne école, dont la mémoire subsiste dans la plupart des familles.

Pour nous aider à retrouver ce sens, je propose de recourir – non pas aux 350 pages des programmes actuels de l'école primaire, non pas aux programmes plus verbeux encore du collège et du lycée – mais à un dictionnaire de poche. Les dictionnaires – et plus encore les dictionnaires de poche – sont astreints à la concision et à la sobriété, ils se doivent de dire l'essentiel. D'ailleurs, quoi de plus scolaire qu'un dictionnaire ? L'école n'est-elle pas le lieu où l'on apprend à connaître les mots et à les agencer avec précision ?

Le dictionnaire de poche que je tiens en main donne deux définitions du mot « école ». Il dit : « établissement dans lequel est donné un enseignement collectif (général ou spécialisé) », et d'autre part : « ce qui est propre à instruire et à former ». Tous ces mots sont importants et, les uns après les autres, ils vont nous offrir l'occasion de réfléchir à ce qu'est l'école et, je l'espère, de comprendre un peu mieux pourquoi nous ne voudrions la perdre pour rien au monde.

Dans la double définition de l'école donnée par ce dictionnaire, je commencerai par le dernier mot : « former ». Aujourd'hui, ce verbe et le substantif qui lui est associé, la « formation », sont le plus souvent employés dans le sens de la préparation à un métier. Mais si nous continuons la lecture du dictionnaire, nous nous apercevons qu'ils ont un sens bien plus large, qui déjà nous éclaire sur la nature de l'école. En effet, nous lisons que « former », c'est « façonner, donner une forme déterminée ».

L'importance de cette définition réside en ceci que, s'agissant des idées ou de la vie sociale comme des objets matériels, ce qui n'a pas de forme n'a pas d'existence dans notre monde. Il y a deux millénaires et demi, Aristote écrivait déjà que « l'âme est la forme du corps ». De même, le langage est la forme de la pensée, la culture est la forme de la vie intellectuelle, les règles de comportement sont la forme de la sociabilité, les institutions sont la forme de la vie politique. La forme la plus importante que l'école doit donner aux élèves et qui conditionne toutes les autres est le langage écrit et parlé. Sans la maîtrise du langage, l'esprit d'un enfant restera à jamais infirme, ses ailes repliées dans un espace si étroit qu'il ne pourra même pas penser, car les mots lui manqueront pour donner forme à cette pensée. Devenu adolescent, cet enfant portera en lui une souffrance

muette de plus en plus pesante qui ne pourra s'exhaler que dans la violence.

C'est ce que les émeutes urbaines de l'an dernier nous ont montré. Elles se sont déroulées sans parole, en contraste saisissant avec les événements de mai 68. Si l'on écoute des enregistrements des étudiants révoltés de 1968 ou qu'on lit les tracts et les affiches qu'ils écrivaient, on est frappé par leur maîtrise de la langue – je dirais même par leur virtuosité. Les événements de 68 ne sont pas sans relation avec des mouvements d'idées en matière d'éducation qui se sont développés à partir des années 60 et ont puissamment contribué à la destruction de l'école. Ce qui signifie que nous autres défenseurs de l'école sommes critiques vis-à-vis d'une partie de l'héritage de 68. Mais il reste qu'aux jeunes étudiants de 68 avaient été donnés tous les moyens de la liberté intellectuelle – au premier rang desquels figurent le langage et la culture. On peut être en désaccord avec une partie au moins de l'usage que les « soixante-huitards » ont fait de cette liberté, mais on ne peut regretter que les moyens de la liberté leur aient été données, et l'on doit souhaiter ardemment que les mêmes moyens soient conférés à chaque génération. Une grande partie de la jeunesse d'aujourd'hui n'a pas reçu ces moyens, son esprit tourbillonne à la recherche d'une forme qui ne lui a pas été donnée, et ne peut manifester sa misère que dans une violence muette, sans issue. Un dernier élément de comparaison à quarante ans de distance : l'an dernier, les jeunes émeutiers ont mis le feu à plus de 200 établissements scolaires ; en 1968, malgré des discours très violents proférés contre l'institution scolaire, on n'incendia aucun établissement. Ce qui signifie que les étudiants rebelles de 68 avaient conscience qu'ils devaient à l'école leur liberté, alors que les collégiens et lycéens des banlieues déshéritées d'aujourd'hui sentent confusément que l'école leur a manqué, qu'elle ne leur a pas donné ce qu'elle aurait dû leur donner, une forme qui ordonne leur esprit.

Revenant à la définition du dictionnaire, nous lisons que « former », c'est « donner une forme déterminée ». L'adjectif « déterminé » me paraît très important car toute forme est déterminée, c'est-à-dire particulière, spécifique. Notre temps a beaucoup de mal à faire des choix ; idéalement, il préférerait n'avoir à en faire aucun. Or ne faire aucun choix, c'est empêcher qu'apparaissent des formes, c'est finalement empêcher d'être. Ainsi, on a cessé d'enseigner en Histoire une chronologie ; car pourquoi choisir telles dates plutôt que telles autres ? On a hésité à transmettre les normes orthographiques, car pourquoi imposer aux élèves une manière d'écrire plutôt qu'une autre ? Les programmes de français actuellement en vigueur dans les lycées ne prescrivent l'étude d'aucun auteur particulier et d'aucune oeuvre précise ; car au nom de quoi prescrire l'étude de certains auteurs et de certaines oeuvres plutôt que d'autres ? Le résultat de cette pusillanimité est que des millions d'élèves se sont retrouvés sans repères chronologiques, coupés des livres, privés de culture.

Toute transmission de culture comporte une part d'arbitraire. Le refus des responsables de l'éducation de l'assumer est un refus d'instruire et d'éduquer. C'est un crime contre les jeunes générations qu'on a laissées seules face à elles-mêmes et au vide, à qui on a préféré ne donner aucun point d'appui, aucun point de départ, aucune structure à partir de laquelle et éventuellement contre laquelle leur personnalité intellectuelle et morale aurait pu se construire. Par peur qu'ils ne se révoltent plus tard contre ce qui leur aurait été transmis, par peur que la liberté des futurs adultes ne s'établisse un jour sur la base de déterminations imposées aux esprits en croissance, nos responsables de l'éducation ont choisi de ne plus choisir, donc de ne plus transmettre. Heureusement, ils n'ont pas été complètement suivis et, malgré les programmes, malgré les manuels, des instituteurs et des professeurs ont continué à transmettre tout ce qu'ils pouvaient. Pour cela, ils ont opéré des choix que leur hiérarchie ne voulait plus assumer.

Nous avons lu que l'école est « ce qui est propre à instruire et à former ». Instruire, nous dit le dictionnaire, c'est « mettre en possession de connaissances nouvelles ». Nous nous interrogerons plus loin sur les connaissances qui doivent être choisies comme objets de l'instruction.

Mais examinons d'abord l'expression « mettre en possession ». « Être en possession » est une expression de propriétaire qui jouit de la sécurité et de l'indépendance associées à la possession des biens qui lui appartiennent. Dans nos écoles, on parle beaucoup de donner confiance aux élèves et de leur donner de l'autonomie. Dès l'âge le plus tendre, on prétend décréter l'une et l'autre. Le dictionnaire nous dit autre chose : que l'acquisition d'une confiance et d'une autonomie réelles passent par l'entrée en possession préalable de connaissances. Un adolescent à qui l'on a progressivement donné la maîtrise du langage, qu'on a nourri de culture, à qui l'on a conféré les moyens intellectuels de raisonner et d'exercer son esprit critique, un adolescent qui maîtrise des techniques et des outils, intellectuels ou manuels, celui-là a de quoi avoir confiance en lui-même et il a les moyens de l'autonomie. Il a d'ailleurs le plus grand besoin que des connaissances bien tangibles viennent conforter le peu de confiance en lui-même qu'il possède naturellement, car l'adolescence et la jeunesse sont des âges fragiles et incertains.

Quand au contraire on décrète l'autonomie de l'enfant dès son plus jeune âge et qu'on va lui répétant qu'il doit avoir confiance en lui-même, alors qu'on ne lui donne rien pour étayer cette confiance, on fait peser sur ses épaules un poids écrasant. Beaucoup de parents constatent que l'école rend leurs enfants nerveux et inquiets. Et que penser du nombre effrayant de tentatives de suicide ou de comportements d'auto-destruction chez les jeunes ? Quant à l'autonomie qu'on a décrétée plutôt que de la construire progressivement, force est de constater qu'elle fait complètement défaut à la plupart des étudiants actuels des universités et des grandes écoles. Etrange résultat pour des réformes qu'on a prétendu justifier au nom de l'autonomie.

Dans la première définition de l'école que nous a fournie le dictionnaire – « établissement dans lequel est donné un enseignement collectif » – le mot le plus important est évidemment « enseignement ». Enseigner, nous dit le même dictionnaire, c'est « transmettre des connaissances à un élève de façon qu'il comprenne et assimile ».

Puisque nous avons dit qu'il nous fallait opérer des choix, cherchons des indications qui nous aident à choisir ce qu'il faut enseigner. Eh bien, justement, la définition que nous venons de lire va nous aider beaucoup – bien plus à vrai dire que ce qu'on peut lire habituellement sous la plume des responsables de l'Éducation nationale.

Depuis des années, ces derniers se sont mis en tête que l'école devait enseigner non plus des « connaissances », comme dit le dictionnaire, mais des « compétences » et des « aptitudes ». Il y a quelques jours encore, un membre de l'Académie des Sciences qui s'occupe d'éducation m'écrivit qu'à l'école « *on reçoit des aptitudes, telles que la pensée* ». Oui, Monsieur l'Académicien : à l'école on reçoit ou plutôt on devrait recevoir la pensée. Mais, contrairement à ce que vous préconisez, seules des connaissances et non pas la pensée ont à figurer dans les programmes. Car la pensée ne s'enseigne pas.

Ce qui s'enseigne, ce sont les mots, le vocabulaire, les verbes, les conjugaisons qui vont rendre possible la pensée en lui donnant forme.

Ce sont les règles de grammaire, qui donnent une maîtrise réfléchie du langage, qui ouvrent à la langue élaborée des livres et à la langue précise, structurée et abstraite des sciences, qui sont le premier apprentissage de la logique, – cette logique de base qui fait aujourd'hui défaut à la plupart des étudiants d'université.

Ce sont les formes réglées du raisonnement comme : en mathématiques, la rédaction soignée de la solution d'humbles problèmes d'arithmétique puis la démonstration ; et, en français, la rédaction puis la dissertation. Tous exercices qui ont été pervertis ou abolis dans la nouvelle école, à tel point qu'en mathématiques par exemple, les problèmes d'arithmétique élémentaire de l'ancien Certificat d'Études Primaires ont plus de valeur mathématique à mes yeux de chercheur que les actuels problèmes du fameux baccalauréat S. Car au moins ces problèmes demandaient-ils de trouver par soi-même les étapes d'un raisonnement et de les rédiger comme on écrit une lettre, c'est-à-dire d'apprendre le raisonnement discursif en lui donnant forme dans l'écriture ; rien de cela ne subsiste dans notre système éducatif, jusqu'au baccalauréat inclusivement – ou plutôt il n'en reste que ce qu'en pratiquent des instituteurs et des professeurs rebelles.

Ce qui s'enseigne, c'est encore la culture, la connaissance des grandes oeuvres qui serviront de matériau de la pensée.

Ce qui s'enseigne, ce sont toujours des connaissances bien définies qui sont les moyens et les conditions de la pensée, mais pas la pensée.

Monsieur l'Académicien, Mesdames et Messieurs qui avez conduit notre école là où elle est, vous êtes-vous demandé s'il est possible qu'un instituteur ou un professeur dise à ses élèves : « Pour demain, vous allez apprendre à penser » ? La pensée, comme toutes les aptitudes, ne se cultive que latéralement, qu'indirectement ; on n'enseigne dans l'espoir de la susciter qu'en visant à côté et en parlant d'autre chose d'infiniment plus modeste et d'infiniment plus précis.

Dans la définition du verbe « enseigner » fournie par le dictionnaire, il est question que l'élève « assimile » les connaissances. L'élève doit assimiler des connaissances comme un organisme assimile des nourritures. Et pas du tout comme un ordinateur reçoit un logiciel qui le programme. Ce qu'affirment l'utilisation du verbe « assimiler » et la métaphore de la nourriture qui lui est sous-jacente, c'est que l'élève est non pas une machine mais un être vivant.

Ceci est un point extrêmement important, et trop oublié par les technocrates de l'éducation imprégnés d'une vision scientiste de l'homme qu'ils réduisent à une mécanique dont il s'agirait de régler le fonctionnement. C'est cette vision qui a rendu possible la domination des IUFM par les prétendues « sciences de l'éducation ». C'est elle également qui conduit à se demander sans cesse si les connaissances enseignées à l'école serviront plus tard aux élèves.

Prenons l'exemple des quatre opérations : addition, soustraction, multiplication et division. Leur apprentissage a été considérablement retardé et négligé dans les dernières décennies, jusqu'au point où la majorité des collégiens ne connaissent pas les tables de multiplication et où de nombreux étudiants du supérieur sont incapables d'additionner deux fractions. Ces opérations ont été négligées parce que sont apparues les calculettes, et qu'on a cru qu'une opération effectuée par une machine pouvait être la même chose qu'une opération effectuée par un esprit humain. C'est la même chose quant au résultat – à condition d'avoir calculé juste ou de ne pas s'être trompé de touche, et avec la nuance qu'il subsiste tout de même beaucoup de situations où la calculette ne remplace pas le calcul mental : j'ai reçu récemment le témoignage d'un grand-père dont la petite fille avait été licenciée après quelques heures passées comme vendeuse sur un marché car elle ne savait pas rendre la monnaie... Mais surtout, un ordinateur qu'on a programmé pour faire des opérations ne sait faire que les opérations pour lesquelles on l'a programmé. Alors que ces mêmes opérations acquises et maîtrisées par un élève deviennent nourriture pour son esprit, qui s'en empare, les digère, se les assimile, s'en

accroît, et qu'elles éveillent ses facultés mathématiques en puissance. Une familiarité se crée en lui avec les nombres, et de même avec les objets géométriques, qui permet à la vie qui lui a été donnée d'investir peu à peu le champ des mathématiques.

Savez-vous que chaque année il s'écrit dans le monde des millions de pages de mathématiques nouvelles ? Et qu'elles sont le résultat de la mise en branle de l'esprit humain par quelque chose d'aussi simple que les quatre opérations de l'arithmétique ? Savez-vous qu'après plusieurs millénaires d'investigations, les mathématiciens n'en ont toujours pas fini avec l'addition et la multiplication, que probablement ils n'en auront jamais fini, que la puissance créatrice de l'homme vivant trouve encore à s'en nourrir et à les transformer, de la même façon que notre organisme digère la nourriture – qui finalement diffère peu d'un individu à l'autre et d'un jour à l'autre – et la transforme en os, chair, muscles et nerfs, puis en mouvements, puis en la profusion des actions humaines ?

Puisque les connaissances à enseigner aux élèves sont non pas programmation mais nourriture, nous devons nous demander – pour opérer nos choix – quelles sont celles qui sont les plus authentiquement nourritures, celles qui permettront à l'esprit de chaque enfant de trouver une forme riche et harmonieuse, de croître et de se développer comme un corps.

Tout d'abord, ces nourritures ne sont pas les mêmes suivant les âges. Il faut commencer par les plus simples, les plus faciles à digérer et à assimiler, qui donnent à l'esprit ses premières structures. Quel parent donnerait à un bébé la même nourriture qu'à un adulte plutôt que le lait dont il a besoin et que son estomac est apte à digérer ? C'est pourtant ce que les dirigeants de l'Éducation nationale encouragent depuis des années : ateliers de philosophie à l'école maternelle et à l'école primaire, pratique du questionnement socratique de l'élève par le maître, transformation des élèves en petits chercheurs, tandis que dans l'enseignement supérieur on voit se multiplier les dictées, les modules de remise à niveau en orthographe et grammaire de phrase, ou les visites au Palais de la Découverte pour les étudiants scientifiques.

Les premières et les plus riches nourritures dont le petit écolier a besoin sont les savoirs élémentaires, c'est-à-dire le savoir des éléments, le savoir décomposé dont la structure est rendue apparente : les lettres, les syllabes et leur composition pour former les mots ; les gestes de la main d'abord effectués lentement puis de plus en plus vite, pour former les lettres, puis la liaison des lettres pour tracer les mots ; les éléments de la phrase et leur agencement, c'est-à-dire les natures et les fonctions des mots, les règles qui régissent leurs rapports et leurs variations, les accords, les conjugaisons. Quelle merveille quand on y songe ! Et de même, les 10 chiffres et leur combinaison pour former les nombres, les opérations qui, à partir de deux nombres, permettent d'en obtenir un troisième, la pratique de ces opérations, à la fois plus simple et plus profonde que n'importe quel prétendu sens auquel on voudrait les réduire. Et ainsi de suite, toujours du plus simple vers le moins simple, toujours de l'élémentaire vers le plus élaboré.

Les enseignements de l'école élémentaire doivent nourrir. Ils n'ont pas à s'adapter à notre temps, pas plus que l'alimentation des nourrissons. Ils sont toujours nouveaux, non pas pour les instituteurs qui chaque année enseignent de la même façon, mais pour les générations d'enfants qui se succèdent et les reçoivent chacune à son tour.

Ces enseignements ne doivent pas être conçus en fonction des besoins supposés de l'économie et de la société dans dix ans, dans vingt ans ou dans cinquante. Qui peut dire d'ailleurs ce que seront ces besoins, même dans dix ans ? Un enfant dont l'éducation aurait été conçue non pas comme une nourriture de l'esprit et une formation du caractère mais comme une programmation en vue d'une tâche précise ne trouvera pas sa place dans la société car, quand il aura grandi, la fonction pour laquelle on l'aurait configuré aura

disparu. Bien sûr, ce dont je parle ici concerne l'enseignement des écoles primaires et, dans une très large mesure, celui des collèges et des lycées d'enseignement général. Il en va autrement dans les établissements techniques et professionnels, qui doivent préparer des jeunes gens – déjà instruits ! – à des métiers spécifiques, et dans l'enseignement supérieur, qui doit évoluer rapidement en lien direct avec l'avancement des savoirs spécialisés.

L'enseignement élémentaire et presque intemporel de l'école primaire, et celui de savoirs bien établis et pérennes dans le secondaire, dès lors qu'ils sont nourritures, permettront à ceux qui les auront reçus d'affronter les temps nouveaux comme des personnes vivantes et non comme des objets inertes que le flot ballote.

D'après notre dictionnaire, il s'agit que l'élève non seulement « assimile » les connaissances mais aussi les « comprenne ».

Que signifie « comprendre » ? Selon le même dictionnaire, c'est d'abord, au sens propre, « contenir en soi » – et nous retrouvons le sens de l'assimilation – et c'est aussi « faire entrer dans un ensemble ». Ainsi, comprendre, c'est placer dans un tout plus vaste.

Nous découvrons ici un autre caractère essentiel que doit posséder l'enseignement, à savoir la cohérence, l'harmonie, la consolidation réciproque des différents éléments. Cela signifie que les enseignements doivent posséder une structure, et se répondre d'une matière à l'autre, et d'une année à l'autre – ce qu'on appelle leur progressivité. C'est normalement la fonction des programmes que d'assurer cette cohérence.

Or, la structure est aujourd'hui ce qui fait le plus défaut aux programmes et aux manuels. Ils ressemblent à des fourre-tout. Même un adulte très instruit ne parvient pas à leur deviner un ordre. C'est ce qui explique qu'après des milliers d'heures passées sur les bancs des écoles, et beaucoup de travail de la part des instituteurs, des professeurs, de la plupart des enfants et de bien des parents, il reste si peu de traces de ces efforts. L'absence d'une structure, qui lierait entre elles toutes les activités par lesquelles on prétend instruire les enfants et se matérialiserait dans la reprise systématique des éléments, fait que les connaissances en désordre glissent sur les esprits des enfants comme l'eau sur les plumes d'un canard et que, chez la plupart d'entre eux, après dix ou quinze ans passés sur les bancs des établissements scolaires, il reste si peu. Elle rend extrêmement difficile l'enseignement des instituteurs et des professeurs, même de ceux qui seraient prêts à s'affranchir des programmes et des directives officielles. Comment un professeur de français de collège, par exemple, pourrait-il enseigner efficacement à des élèves dont certains possèdent des bases de grammaire suffisantes et d'autres aucune ? Une école qui a perdu sa cohérence est comme une armée qui n'est plus commandée ; l'héroïsme de beaucoup n'empêche pas la débâcle.

Nous avons précisé quelques caractères des connaissances qui doivent faire l'objet de l'enseignement de l'école, mais le plus important reste à faire : les choisir. C'est sur ce point que devrait porter le débat sur l'école. Le cœur de la question de l'école, ce sont les programmes. Michel Delord et Mireille Grange qui vont s'exprimer après moi vont parler de façon spécifique des mathématiques – ou du calcul – et du français. Ce qu'ils ont à dire est bien plus important que mes considérations générales. Et d'ailleurs c'est dans l'élaboration et l'application de nouveaux programmes plus riches, mieux structurés, progressifs, qui commencent toujours par l'apprentissage des éléments, que résident la spécificité et l'intérêt immense de l'expérience SLECC.

Pour ma part, je voudrais terminer cette réflexion en relevant encore quelques mots frappants qui apparaissent dans les définitions du dictionnaire.

Nous avons lu que l'école est « un établissement dans lequel est donné un enseignement collectif ».

Si nous prêtons attention au mot « donné », un sentiment de surprise nous envahit : le budget de l'Éducation nationale ne représente-t-elle pas le quart de celui de l'État et le tiers de ses ressources ? Les professeurs et les instituteurs ne sont-ils pas payés pour le métier qu'ils exercent ? En quel sens l'enseignement serait-il un don ?

Pour répondre à cette question, je pourrais citer encore une fois les instituteurs membres du réseau SLECC qui d'abord se sont inquiétés de l'évolution de l'école qui leur était imposée, qui n'ont pas pu s'en satisfaire, qui ont fait part autour d'eux de leurs doutes et de leur révolte, qui ont fini par se rencontrer et se fédérer, qui ont donné de leur temps libre et de leurs deniers pour se rencontrer, pour organiser des écoles d'été, pour mettre en commun leurs expériences, pour imaginer les voies d'une reconstruction de l'école. Mais on me répondra que les instituteurs du réseau SLECC sont exceptionnels, qu'ils constituent une avant-garde.

J'évoquerais alors un long témoignage reçu en juin dernier de la part d'un groupe de professeurs : un compte-rendu de 24 pages faisant état des incidents graves – jets de projectiles, coups, menaces, insultes contre les professeurs, etc. – qui avaient interrompu le déroulement des cours dans quatre classes de troisième d'un collège de Paris pendant l'année 2005-2006. Un tel incident grave s'était produit tous les deux jours. Les professeurs ont envoyé leur témoignage à une soixantaine de personnalités, hommes politiques, syndicalistes, intellectuels connus, journalistes, mais n'ont reçu que deux réponses, dont la mienne. Et pourtant, ils continuent à enseigner, ignorés de la société et de tous. Leur collège n'a pas fermé ses portes. Ses professeurs sont toujours là, donnant chaque jour une part de leur vie à des élèves qu'on a rendus incapables de recevoir et d'apprécier le don qui leur est fait. Mais on me dira qu'il ne s'agit pas du fonctionnement normal de l'école – même si ce genre de situation devient de plus en plus courant.

Finalement, je citerai un passage d'un récent livre de témoignage d'un jeune instituteur de CE1. Dans sa classe, un élève – le meilleur élève – écrivait dès le début d'année d'une écriture magnifique. Bien sûr, l'instituteur encourageait ses élèves à écrire avec soin, et il était ravi de voir cet élève posséder une si belle écriture. Mais il constata mois après mois que l'écriture de cet élève se dégradait. Il se désolait de ce phénomène sans comprendre sa cause. Jusqu'au jour où il réalisa que son meilleur élève se lassait aller parce que lui-même, le maître, n'écrivait pas avec assez de soin. Il comprit qu'un maître n'enseigne pas seulement des connaissances extérieures à sa personne, mais qu'en quelque sorte, il enseigne d'abord ce qu'il est et que les enfants voient et imitent. Pour que les enfants assimilent les connaissances transmises par le maître, il faut que ces connaissances soient tellement assimilées par lui qu'elles fassent désormais partie de sa personnalité et qu'aucun hiatus n'apparaisse entre ce qu'il est et ce qu'il dit devant les élèves. Voilà ce qu'aucun budget ne peut obtenir, ce dont aucun salaire n'est la contrepartie. C'est de l'ordre du don.

Il nous est dit enfin que l'école est un « établissement » et qu'on y dispense un enseignement « collectif ». Ce qui renvoie à la dimension institutionnelle et à la dimension sociale de l'école, qui vont ensemble. L'école doit donner des structures intellectuelles, avons-nous reconnu, mais aussi des structures morales indispensables à l'étude – goût du travail et de l'effort, contrôle de soi, modération des désirs, attention prêtée au maître, aux autres enfants et aux choses.

Or, pour donner aux enfants de telles structures, l'école, comme les maîtres, doit d'abord être ce qu'elle a charge de donner, une structure. La mise en ordre des connaissances et la régulation des comportements supposent l'organisation bien réglée de l'école. A l'école primaire, il y a des institutrices et des instituteurs. Ceux-ci, comme leur nom l'indique, instituent. Ils instituent les enfants comme des êtres pensants, en leur transmettant des connaissances. Ils les instituent comme des petits hommes, en leur imposant une discipline de travail et de comportement qui va donner forme à leur caractère et les revêtir de leur dignité d'êtres humains. Ils les instituent comme des êtres sociaux en soumettant leurs relations mutuelles à des règles communes qui les accompagneront toute leur vie.

Il existe en effet une éducation spécifique à l'école, différente de celle de la famille qui ne saurait la remplacer. Cette éducation ne s'oppose pas à la mission d'instruction de l'école qui est sa raison d'être : elle est légitimée par cette mission qui serait irréalisable sans elle, elle est subordonnée à l'instruction, mais ses bénéfices s'étendent dans tout le champ moral. Or, pour que les instituteurs puissent instituer, il faut que l'école elle-même soit instituée, qu'elle soit une institution, c'est-à-dire qu'elle soit fondée, établie dans sa charge, instaurée et légitimée par les pouvoirs publics et par l'ensemble de la collectivité.

Il ne suffit pas que l'école ait été instituée un jour pour que, établie pour toujours, elle reste indéfiniment fidèle à sa nature par la force d'inertie et la magie de son nom. Depuis plusieurs décennies, nous avons laissé dériver l'école, nous avons abandonné sa direction à des gens que l'instruction, le savoir et la culture n'intéressent pas. Ces gens ont transformé l'école en quelque chose qui n'est plus l'école. C'est pourquoi, parallèlement à des initiatives concrètes et constructives comme le programme SLECC, nous appelons les pouvoirs publics, donc les responsables politiques, à refonder l'école. Et nous invitons tous les instituteurs, professeurs, parents d'élèves et simples citoyens à réclamer comme nous une refondation de l'école. Rendez-nous l'école ! Rendez au peuple de ce pays l'école de l'instruction et du savoir !