

A propos de « *De l'école* », de Jean-Claude Milner.

Introduction :

Pourquoi avoir choisi de présenter ce livre ?

La question de l'école est à l'ordre du jour (statut des enseignants, désaffection des candidatures, baisse du niveau des élèves, dégradation des conditions d'enseignement...--> diagnostic de crise) . Or il me semble qu'il y a dans le discours ambiant un certain nombre de choses qui ne sont pas dites, faute d'une réflexion préalable sur ce qu'est une école, en son principe. Et une telle réflexion a justement été produite par un auteur, Jean-Claude Milner, dans son livre paru en 1984.

Ce livre, bien qu'écrit en 1984, et du fait de sa démarche princielle, est toujours, et peut-être plus que jamais, d'actualité, dans la mesure où il nous invite à penser l'école, lors même que ce qui manque plus que jamais, c'est une pensée de l'école.

Je me permettrai d'évoquer mon cas personnel. En 1984, j'étais un « encore » jeune enseignant et je partageais un certain nombre des illusions, repérées par Milner, qui parle de « mythe » ou de « roman », sur la signification du métier qui était le mien.

Et je dirai que, toute proportion gardée, toutes choses égales, la lecture de ce livre a produit sur moi un effet comparable à celui produit chez Kant par la lecture des livres de Hume. Hume, dit Kant, « m'a réveillé de mon sommeil dogmatique ». Milner, dirais-je, m'a réveillé de mon sommeil « pédagogique ».

Précisons : Tout en reconnaissant sa dette envers Hume, la philosophie de Kant n'est pas celle de Hume . De même, si je considère le livre de Milner comme un livre important, cela ne veut pas dire que je partage toutes les positions de ce dernier.

On le verra, Milner énonce des thèses qui sont loin d'être consensuelles, et leur présentation pourra susciter des réactions quelquefois « réservées »... pour ne pas dire plus, et je fais mien le propos de Günther Anders que Jean-Claude Michéa

place en exergue de son livre *L'enseignement de l'ignorance* :

- « S'il peut y avoir la moindre chance d'atteindre l'oreille de l'autre, ce n'est qu'en donnant le plus de tranchant possible à son propos. Voilà pourquoi le trait est ici accentué » (*De la Bombe*).

C'est pourquoi les questions ou objections éventuelles seront les bienvenues.

D'abord, une brève présentation de Jean-Claude Milner :

- J.C.M. est né en 1941, a été étudiant à Normale Supérieure. A été professeur de linguistique à Paris VII.

- Comme un certain nombre de normaliens de cette époque, il a été « maoïste, s'est intéressé à la psychanalyse, plus spécialement lacanienne (a appartenu à l'Ecole freudienne).

Sa production théorique comporte des travaux de linguistique (d'abord intérêt pour Chomsky), ainsi que, dans une seconde période, des livres en rapport avec le signifiant « juif ».

Son livre *De l'école*, un « petit livre » (152 p.) paraît en 1984.

L'exposé consistera à commenter les phrases du passage de l'article "*Les textes philosophiques et le concept d'institution scolaire*", de Catherine Kintzler, paru dans *l'Encyclopédie philosophique* (1990), reproduit dans *La République en questions* (1996), passage dans lequel C. Kintzler résume le livre de Jean-Claude Milner, dont elle dit que « C'est le seul ouvrage à fournir une analyse approfondie de la pensée naturelle" (p. 73).

- « Le détail de cette analyse est étroitement lié à l'histoire de la France contemporaine. Il n'en révèle que mieux l'invariance des motifs de la pensée naturelle. Le gestionnaire pense à réduire les coûts, la corporation mi-savante dont le syndicat national des instituteurs n'est que l'emblème, veut l'indifférenciation des savoirs, les forces chrétiennes démocrates veulent l'humiliation de toute forme d'excellence et le sacrifice généralisé. Toutes ces "forces ténébreuses", soutenues par une "presse missionnaire", s'entendent sur

un consensus ravageur: briser toute forme de souveraineté qui s'arracherait au pouvoir de l'opinion, la mainmise de l'usager, l'utilité sociale et communautaire"(C.K.).

Ce paragraphe résume les deux premiers chapitres, "Axiomatique" et "Forces ténébreuses" et annonce le troisième, "La pensée naturelle de l'école: une décomposition".

- I- Axiomatique :

Jean-Claude Milner commence par énoncer quelques axiomes, qui valent comme des principes.

Première phrase :

- « Il y a de l'école dans quelques sociétés, et particulièrement dans la nôtre ».

→ Ce qui signifie :

- 1) Il y a des savoirs.

- 2) Il y a des savoirs transmissibles.

- 3) Il y a des spécialistes chargés de transmettre ces savoirs.

- 4) Il y a une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre en présence d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet ».

- Précision concernant chacun de ces quatre principes :

- Il y a des savoirs : « savoir » s'oppose sous sa plume à « opinion ». Un savoir peut et doit supporter une argumentation rationnelle. A noter que Milner dit « savoir » et non pas « sciences » (même si les sciences sont partie des savoirs). Ainsi les « humanités » (philosophie, histoire, littérature...) sont des savoirs sans être des sciences... ni des opinions. Savoir n'est pas information.

- Il y a des savoirs transmissibles : les savoirs ne sont pas destinés à établir une distinction irréductible entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Ils sont destinés à être transmis... en droit à tous, à la différence des savoirs ésotériques. Transmission n'est pas initiation. Le maître qui transmet, « magister », n'est pas le maître qui domine « dominus », comme l'élève, « discipulus », n'est pas l'esclave, « servus ». L'élève a vocation à cesser d'avoir besoin du maître, à la différence de l'esclave qui reste soumis au maître. -> Il faut apprendre à penser par soi-même (« Lumières » (cf. Kant qui ajoute : « Penserions-nous bien sans le secours des lumières de ceux qui nous ont précédés »)).

- Il y a des spécialistes chargés de transmettre ces savoirs : la spécialité du maître se fonde sur une connaissance étendue des savoirs transmis. Un maître est sinon un savant, du moins quelqu'un qui aime le savoir et qui cherche à accroître son savoir. Ce que Milner appelle un « intellectuel »... ce qu'« on » a parfois du mal à admettre, le sens de ce « on » se précisera dans un instant.

- Il y a une institution reconnue... : l'école est une institution, avec ce que cela implique de contrainte et de règlements imposés.

Ces principes sous-entendent aussi qu'il y a, aujourd'hui, associées à l'école, d'autres déterminations, à ses yeux, non essentielles :

- L'école doit rendre heureux.

- L'école contribue à la bonne santé physique et morale.

- L'école permet un usage rationnel du téléphone et de la télévision (aujourd'hui, portables, tablettes...).

→ Ce sont des bénéfices additionnels, des fins secondes. Et « vouloir en faire des fins principales, c'est renoncer aux fins essentielles. C'est donc vouloir la fin de l'école » (p. 10.)

Ces principes sont des principes apparemment simples, mais lourds d'implications ; Ils s'opposent franchement à la « pensée naturelle de l'école », ... et notamment à une thèse « bourdieusienne » (mais pas seulement), comme on le verra par la suite.

De là découlent quatre négations possibles, et réelles !, de l'école selon que l'un ou l'autre des principes (savoirs, savoirs transmissibles, spécialistes, institution) est rejeté.

Or :

Thèse :

- « Les quatre négations de l'école, que l'on peut construire *a priori*, ne sont pas demeurées à l'état de constructions conceptuelles ; chacune a été prononcée en

fait ; et chacune l'a été par des sujets qui n'avaient par ailleurs que l'école à la bouche ou du moins sa réforme » (p. 10).

Ce que sous-entend cette « thèse » :

- L'institution qui s'appelle « école » est menacée, elle a des ennemis qui se présentent comme s'ils voulaient l'améliorer, comme des réformateurs de l'école

→ **La destruction de l'école se légitime dans le langage de la Réforme.**

- « Ce dont ils programment la mort, ils disent vouloir la sauver » (p. 16). (cf. Spinoza).

Explication :

- L'école est une structure instable, comme :

- l'institution judiciaire, normée à partir d'une idée suprasensible, la justice.

- la « machinerie démocratique », normée à partir de deux (ou trois) idées suprasensibles, la liberté, l'égalité... la fraternité.

→ Ces institutions sont toujours en défaut par rapport leur idée. L'école est donc par essence perfectible.

→ Il y a donc deux directions possibles relatives à la manière de « traiter » cette « imperfection » inévitable de l'école.

Le « traitement » peut se concevoir comme :

- 1) Ajustement du réel aux principes.

- 2) Oubli des principes. Ce qui revient à « jeter le bébé avec l'eau du bain ».

Or c'est précisément la direction choisie par la « Réforme », le discours de l'« Autrement », conformément à la « pensée naturelle de l'école ».

- « A force de ne saisir un objet que du point de vue de sa réforme, on oublie volontiers de se demander ce qu'il est et ce qu'il peut être ».

- Ex : -1) on pense que « 30 % d'une classe d'âge au niveau bac » est un résultat insuffisant. → direction 1 : on renforce l'enseignement de façon à augmenter cette proportion. Direction 2 : on allège l'enseignement et l'on modifie la notation de façon à obtenir 80 %.

- 2) On déclare que les examens conduisent au bachotage → on les remplace par le « contrôle continu » (cf. Kintzler, p. 60). Ce qui, comme son nom l'indique, conduit au bachotage toute l'année, et abolit « la distinction entre situation d'apprentissage et situation de performance, transforme toute erreur en sanction » (Id.).

- 3) On pense que les concours encouragent le bachotage → on supprime les concours, ou l'on y ajoute des épreuves qui évaluent des aptitudes pour le moins discutables... lorsqu'on ne supprime pas les concours !

→ Ce qui correspond au discours de « l'Autrement », autrement que le respect de l'un ou l'autre des principes sus-mentionnés.

Ce qui conduit Jean-Claude Milner à poser la question :

- « Comment la disparition de l'école peut-elle être conçue en même temps comme son extension et son approfondissement ? » (p. 17).

Pour répondre à cette question, Jean-Claude Milner propose une grille d'interprétation du système français d'enseignement. Il y voit une « structure de pouvoir » (p. 152) définie comme une « machine à trois pièces », la résultante de forces dont les effets se comprennent par des interrelations qu'elles entretiennent. Ce sont des « forces ténébreuses », à comprendre par opposition à « Lumières » et par rapport à « obscurantisme ».

- Question que chacun sera invité à se poser : à supposer la pertinence de son analyse, le diagnostic qu'il écrit en 1984 vaut-il encore pour aujourd'hui ?

Quelles sont ces « forces ténébreuses », cette « structure de pouvoir », qui oeuvrent à ce processus de « réforme » qui contribue à éloigner de plus en plus l'école de ces quatre principes ?

N. B. : → On sent l'héritage « linguistico - structuraliste » de Milner, qui défend la thèse qu'il faut, pour comprendre l'école, l'analyser en terme de « structure de pouvoir » (p. 152) .

- Structure de pouvoir : cette structure produit des effets qui échappent à la conscience des hommes qui agissent à l'intérieur de cette structure.

Précision : Milner fait flèche de tout bois, et parmi ces flèches, on reconnaît le recours à certains auteurs tels que :

- Pascal : la double pensée, les demi-habiles, la distinction des ordres, les cordes d'imagination, et aussi le ton mordant des *Provinciales*. Les Réformateurs de Milner sont les Jésuites de Pascal (peut-être s'agit-il des mêmes?).

- Freud : la présence d'affects qui orientent la pensée.

- Nietzsche : parmi ces affects, le ressentiment des médiocres qui font de leur ignorance une vertu, qui ne supportent pas ceux qui aiment le savoir... Comme le renard de la fable...

- Robespierre, Marx, Alain...

- Ajoutons des références à quoi il s'oppose, explicitement ou implicitement :

- Bourdieu (*La reproduction*, 1970)

- Foucault (*Surveiller et punir*, 1975)

- Une certaine tradition chrétienne, à quoi son judaïsme le rend sensible, et qu'il distingue d'une autre tradition chrétienne.

- II- Les force ténébreuses

- 1) La « machine à trois pièces »

Ces forces ténébreuses : a) Le gestionnaire, b) la corporation mi-savante, c) les forces chrétiennes démocrates, forment une « machine à trois pièces », qui constitue une « Triple Alliance », qui aboutit à ce « consensus ravageur », la Réforme, comme éloignement des principes (« briser toute forme de souveraineté... communautaire »), réforme légitimée par la « pensée naturelle de l'école ».

- a) Le gestionnaire (p.21).

Les gestionnaires (souvent issus de l'E.N.A.) se trouvent au Ministère de l'éducation, et survivent aux changements de gouvernement. Leur règle d'action : il faut réduire les coûts.

Ils nourrissent une animosité contre les enseignants qui peuvent se réclamer d'une autre légitimité que celle que leur confère l'administration.

- Le savoir est pour eux un problème : moins les enseignants sont « savants », moins ils sont chers. D'où les tentatives visant à remplacer pour les recrutements les savoirs, dans une certaine « limite », mesurables, par des qualités non mesurables, dévouement, docilité (euphémisme, à la place de « servilité »), chaleur affective, « comportement éthique du fonctionnaire ».

Où l'on voit que la critique, justifiée, de la mesure (cf. ultra), se traduit par son remplacement par des procédés encore plus confus ! On « corrige » l'imperfection de l'institution par plus d'imperfection, ce qu'on appelle « la Réforme » ! On jette le bébé avec l'eau du bain !

L'action des « gestionnaires » est facilitée par « l'alliance » avec le discours « anti-mesure » émanant du camp prétendument progressiste.

L'argumentation de Milner renvoie à des références philosophiques :

- Nietzsche : les gestionnaires nourrissent des affects dictés par le « ressentiment ».

- Spinoza : ces affects sont des « passions tristes ».
- Pascal : les gestionnaires supportent mal la distinction des ordres.
- « la tyrannie consiste au désir de domination, universel et hors de son ordre... Rien ne le peut (vouloir régner partout), non pas même la force ; elle ne fait rien au royaume des savants, elle n'est maîtresse que des actions extérieures » (332B).

Les « gestionnaires » outrepassent leur domaine en cherchant à réduire, voire à supprimer, la distinction « autorité pédagogique/ autorité administrative ». Les gestionnaires ne supportent pas que la légitimité des enseignants relève aussi d'une instance, le savoir, qui leur échappe. La distinction « autorité administrative/autorité pédagogique », le corps d'Inspection → tous les deux remis en cause, et cela depuis plusieurs années (rapport Monteil) ... et cela avec l'aide du discours de la Réforme, porté par certains enseignants (et syndicats, associations diverses).-→ « tyrannie » selon Pascal. L'enfer comme on sait est pavé de bonnes intentions... peut-être pas si bonnes que ça.

Toutes choses égales par ailleurs, la relation « gestionnaires / enseignants » est du même ordre que la relation « Saint Office / Galilée » → Où l'on retrouve le Pascal des *Provinciales*, (« Ce fut en vain que vous obtîntes contre Galilée ce décret de Rome, qui condamnait son opinion touchant le mouvement de la terre » (*XVIIIème Provinciale*))... dont Milner partage l'ironie polémique.

- b) La corporation mi-savante (p. 26).

(Encore Pascal : mi-savante = demi-habiles). La « Corporation » est plus spécialement incarnée par le S.N.I. qui défend l'idée d'un corps unique des enseignants du primaire au supérieur (version caricaturale, le mot d'ordre du S.G.E.N. : « de la maternelle au Collège de France ! »).

Le S.N.I. prétend parler au nom de ceux qu'il regroupe (les instituteurs, rebaptisés « professeurs des écoles ») tout en verbalisant en eux les passions les plus basses. (par ex., le fait de privilégier la « pédagogie » sur les savoirs, « l'indifférenciation de savoirs » (C.K.)).

Au moment où écrit Jean-Claude Milner , les « P.E.G.C. sont le « cheval de Troie »

qui permet au S.N.I. d'entrer dans le secondaire, grâce à son « alliance » avec les gestionnaires qui peuvent ainsi commencer à introduire la polyvalence dans le secondaire tout en en réduisant les coûts.

- c) Les forces chrétiennes démocrates (p. 30).

Selon Jean-Claude Milner, l'après-guerre correspond au moment de la réconciliation de l'Église catholique avec la République. Cela se traduit par l'entrée de thèmes issus d'une tradition chrétienne au sein de l'institution scolaire.

Entrée incarnée par le S.G.E.N. :

- « De même que le S.N.I. est l'expression publique de la Corporation, de même la force chrétienne démocrate dispose d'un syndicat : le S.G.E.N.. Celui-ci est numériquement peu puissant, il est vrai, mais il bénéficie de l'hégémonie idéologique des chrétiens.

Parmi ses revendications caractéristiques : l'alourdissement général des services ; la suppression du temps autonome et l'obligation de présence constante des enseignants dans les établissements ; l'alignement du professeur au Collège de France sur l'instituteur en maternelle ; l'abolition de toute différenciation due au savoir ou à la recherche. En bref, le S.G.E.N. est cette rareté : un syndicat d'enseignants qui réclame systématiquement l'abaissement matériel et moral de tous les enseignants » (note 1, p. 30).

Mais pas que :

- « Il va de soi que la tradition chrétienne est multiple et ne s'identifie nullement aux thèmes qui sont ici visés ; on peut conjecturer ce que saint Thomas d'Aquin en eût pensé et l'on sait les sarcasmes de Bernanos à l'égard des chrétiens démocrates. Au reste, il n'est pas vrai que tous les enseignants chrétiens soient au S.G.E.N. ni que tous les membres du S.G.E.N. soient chrétiens. Avançons même cette proposition apparemment paradoxale : le lieu où les thèmes chrétiens démocrates sont le moins répandus, c'est justement l'école catholique ; le lieu où ils sont le plus puissants, c'est l'école publique » (note 1, p. 31).

C'est ce qu'il appelle aussi le « discours pieux », partagé aussi bien par la gauche

que par la droite, les laïques que les chrétiens. On peut parler d'hégémonie culturelle du « discours pieux ».

« Chrétiens ou non, ils sont pieux ».

-Ex :

- Au savoir , on préférera le « dévouement », ou le « comportement éthique ».

- A l'instruction, on préférera « l'éducation ».

- Au cognitif, on préférera « l'affectif ».

- A l'institution, on préférera la notion de « communauté »

(→ Référence à Nietzsche qui montre qu'un aspect du christianisme a pu se développer en Europe dans les termes d'un discours non-religieux, ce « En quoi nous sommes encore pieux » (*Gai savoir*).)

Après avoir décrit la « machine à trois pièces » appelée « la Triple Alliance » (Milner), le « consensus ravageur » (Kintzler) , Milner expose les mouvements de cette « machine », i.e. ce qu'elle produit., « la Réforme ».

- 2) Le « consensus ravageur », La Triple Alliance et la Réforme

→ « Toutes ces « forces ténébreuses », soutenues par une « presse missionnaire », s'entendent sur un consensus ravageur : briser toute forme de souveraineté qui s'arracherait au pouvoir de l'opinion, la mainmise de l'usager, à l'utilité sociale et communautaire » (C.K.).

- Les trois « pièces » de cette « machine » entretiennent des relations parfois opposées, même contradictoires, mais le résultat produit par l'action des forces qui leur sont propres se traduit par une résultante qui correspond à la « Réforme », un « consensus ravageur ».

- « L'acte fondamental de l'Alliance, le produit privilégié de la machine, le point où toutes les forces se rassemblent, où les trois pièces fonctionnent dans la même direction, où les partenaires additionnent leurs efforts, c'est la Réforme » (p. 30).

→ Une seule réforme, - « l'invariance des motifs de la pensée naturelle » -, depuis 20 ans (aujourd'hui 60 ans), où l'on trouve à l'oeuvre un affect singulier :

« La haine de ceux qui savent »

Où se retrouvent (→ résultante) avec des motivations différentes, propres à chaque « pièce » :

- Les « gestionnaires » : la « haine de ceux qui savent » se manifeste sous la forme d'un conflit en terme de légitimité, le savoir entrant en concurrence avec le pouvoir de l'administration (nb : conflit comparable dans le domaine hospitalier, entre le pouvoir médical et le pouvoir administratif).

- La Corporation : la « haine de ceux qui savent » se manifeste par la revendication égalitaire d'aligner le système d'enseignement sur le primaire, et plus précisément sur ceux qui définissent le savoir-faire par la pédagogie, ou le rapport aux enfants, plutôt que par le savoir transmis (la thèse de Milner consisterait plutôt à ordonner l'enseignement, notamment le secondaire, à partir du supérieur)-->Enseignement élémentaire et encyclopédique.

- Les « démocrates chrétiens » : « heureux les pauvres en esprit », avec les variantes sécularisées, tels que « savoir=pouvoir = capital symbolique.

- Quelques exemples de cette « Triple Alliance » :

- Dans l'Université, l'« autonomie » accordée aux universitaires dans la gestion de leurs départements est un leurre qui permet aux gestionnaires de s'appuyer sur les plus médiocres des universitaires.

→ Citation, destinée aussi à faire voir le style « polémique à la Pascal des *Provinciales* », de Milner :

- « L'autonomie qu'on leur accorde (aux universités) revient seulement à ceci : certains universitaires doivent se faire aussi gestionnaires : dès qu'ils touchent un tant soit peu à la gestion, ils adoptent et intériorisent la haine des gestionnaires à l'égard des enseignants... Grisés d'être à l'occasion, traités de pair à compagnon par le plus obscur des énarques... certains se retrouvent semblables à ces Juifs mondains, si heureux d'être les bons Juifs de quelque antisémite, qu'ils ne cessent de railler leurs correligionnaires... Mais tant que de tels ahuris fonctionnent dans

les universités, les gestionnaires y disposent d'un cheval de Troie » (p. 35). Cette résultante permet de baisser les coûts, tout en satisfaisant les thèmes propres au « discours pieux ».

Où l'on voit que la culture juive de Milner lui permet ce regard distancié par rapport aux contenus chrétiens sécularisés présents dans « la pensée naturelle de l'école »

(Variations : Saunier-Séité s'appuie sur les plus obtus des professeurs, Savary sur les plus obtus des maîtres-assistants).

-- Dans les lycées :

- Remise en cause de l'identification des enseignants à la discipline, tentative d'instaurer la polyvalence, critique de la distinction certifié/ agrégé, recours aux « contractuels », .. ce qui permet d'abaisser les coûts., d'ouvrir le secondaire aux membres de la Corporation, et de satisfaire les adeptes du discours pieux.

Et Milner souligne le paradoxe qui fait que souvent l'école privée se réfère à des principes qui devraient être ceux de l'école publique, tandis que cette dernière se rattache du point de vue gestionnaire à des principes importés du privé (d'où l'engouement, aujourd'hui, pour l'école privée pour des raisons non confessionnelles).

- « ... tout s'éclaire avec la rénovation des collèges, dite réforme Legrand. On y trouve résumé, de la manière la plus limpide, l'ensemble de mesures et de principes auquel la Triple Alliance suspend aujourd'hui son unité. Grâce à ces projets, il est devenu patent que les laïques les plus durs, les plus intransigeants, n'ont plus à la bouche que des propos de prêtres : il n'est plus question, à propos des collèges, que d'épanouissement, de lieux de vie, d'ouverture à autrui, d'ouverture au monde, etc. Qu'y a-t-il de moins laïque que de ramener l'enseignant au confesseur ? Car le tutorat n'est rien d'autre que de la direction de conscience. Qu'y a-t-il de moins laïque que de fonder l'école sur le lieu de vie ? C'est retrouver l'ambition des sectes religieuses qui veulent toujours que leurs cloîtres vaillent des mondes » » (p. 39, 40).

Point de vue partagé aussi par Catherine Kintzler, qui tout en défendant l'école

laïque est hostile à l'idée d'un monopole de l'enseignement. :

- « Beaucoup de gens y mettent leurs enfants pour d'excellentes raisons, notamment parce que l'école publique n'est pas toujours à la hauteur de ce qu'on pourrait attendre d'elle » (*La République*, p. 59).

Dans cette Triple Alliance, la troisième pièce joue un rôle singulier en ce que « le discours pieux » assure le lien justificatif, l'idéologie dans les termes desquels toutes les mesures visant à éloigner l'école de ses principes se présentent comme une amélioration de cette dernière.

→ Ce que Milner appelle « la pensée naturelle de l'école ». ce qui fait l'objet du paragraphe suivant de C. Kintzler.

- III - La pensée naturelle de l'école

- « ... formes de pensée, présentées comme des arguments, mais qui sont autant de « romans»(C.K.).

Par ce terme, « roman », Milner disqualifie la dimension raisonnée, théorique des thèmes au nom desquels se fait la Réforme.

- 1) Le roman édifiant et pieux :

- « ...affaiblir les droits individuels, au nom du dévouement, l'institution au nom de la communauté » (C.K.).

Selon Milner, le « discours pieux » a permis de transporter sur le plan des institutions, principalement l'école, des thèmes apparus d'abord au sein de l'Église catholique (Eglise : Vatican II, aggiornamento.- Ecole : Réforme).

Points communs :

La critique de l'institution, en tant que telle, au profit de la notion de « communauté ». Idée réactivée dans l'Église, qui consiste à opposer un christianisme des origines, regroupant les premiers fidèles au sein de communautés restreintes, à la catholicité née avec la décision de Constantin d'associer le christianisme à l'Empire, entraînant ainsi son institutionnalisation, sa « romanisation ».

Précision : Ce courant a pris une certaine importance au début du XXème siècle, et on l'associe au courant « moderniste » qui invoque, pour se désigner, la proposition d'Alfred Loisy, qui écrit en 1902 dans son livre «*L'Évangile et l'Eglise* :

- « Jésus annonçait le Royaume, et c'est l'Église qui est venue ».

Alfred Loisy (1857-1940). D'abord prêtre, auteur de « L'Évangile et l'Eglise ». Excommunié en 1908, il devint professeur d'histoire des religions au Collège de France. Déclencheur « paradoxal » de la « crise moderniste ».

Par cette phrase, on oppose le premier christianisme et son devenir institutionnel, perçu comme déviation, ce qui n'est pas sans rappeler la démarche protestante, comme celle de Harnack (« L'essence du Christianisme », 1900), ou encore le

passage sur « La légende du Grand Inquisiteur » des *Frères Karamazov* (cf. aussi *Chrétiens sans Eglise* de Leslek Kolakowski). Pensons aussi à Péguy (« Tout commence en mystique et finit en politique »).

L'institution serait ainsi la sclérose de l'inspiration originelle.

Il faut cependant noter que cet « usage » de Loisy repose sur un contresens quant à la signification de cette phrase. Il suffisait de lire celles qui suivent :

- « Elle est venue en élargissant la forme de l'Évangile, qui était impossible à y garder telle quelle, dès que le ministère de Jésus eut été clos par la Passion. Il n'est aucune institution sur la terre ni dans l'histoire des hommes dont on ne puisse contester la légitimité et la valeur, si l'on pose en principe que rien n'a droit d'être que dans son état originel. Ce principe est contraire à la loi de la vie, laquelle est un mouvement et un effort continuels d'**adaptation** à des conditions perpétuellement variables et nouvelles. Le Christianisme n'a pas échappé à cette loi, et il ne faut pas le blâmer de s'y être soumis. Il ne pouvait faire autrement ».

(Adaptation : terme qui appellerait un commentaire...).

L'affirmation de Loisy n'a pas la portée critique, anti-institutionnelle qu'on lui prête. C'est pourtant ainsi que l'ont comprise les chrétiens démocrates qui l'ont ensuite transportée dans le domaine de l'école.

Ce qui se traduit par la substitution de la notion d'institution où chacun a une place par la notion de communauté, où tout le monde « communit » dans la même mission.

Ce rappel d'un christianisme des origines permet aussi à Milner de manifester sa méfiance « juive » à l'égard d'une dévaluation de l'écrit au profit de l'oral, reprise de la formule chrétienne « La lettre tue, l'esprit vivifie », par laquelle Jésus marque la différence entre son enseignement et l'enseignement juif... ce qui ne laisse pas Milner indifférent ... Pensons aussi à l'opposition Socrate/Platon, qui oublie que sans Platon pas de Socrate !

-->Ainsi se comprend l'instauration du « Grand Oral », accompagné du discrédit jeté sur les épreuves écrites.

N.B. : Aujourd'hui, tout est « grand » comme le « Grand débat » le samedi sur France Inter, le « Grand face à face » le dimanche sur France Inter, la « Grande librairie », à la télévision, le « grand entretien » sur France Inter, le matin ou dans la revue Diakritik, les « Grands entretiens » au Festival du livre de Montpellier, en ce moment).

Dans le même ordre d'idée, la réforme de la célébration de la messe d'un côté, et la critique du cours magistral... et de l'estrade, de l'autre).

Milner n'a pas de mots assez durs pour critiquer les thèmes véhiculés par le « discours pieux ». Ainsi s'agissant de la critique de l'institution :

- « Comme dans les agapes des premiers chrétiens, toutes les fonctions s'échangent ».
- « Les enseignants doivent devenir animateurs, éducateurs, grands frères, nourrices » .

Ce qui leur permettra, en 2023, s'ils acceptent le « pacte » qui consiste à faire autre chose que ce pour quoi ils devraient être formés, à savoir l'enseignement, d'avoir un complément de salaire !

On aurait, en d'autres temps, dit qu'on troquait son droit d'aînesse contre un plat de lentilles... d'autres y auraient vu de la corruption de fonctionnaires !

Remarquons que ce modèle « agapesque » a été repris dans les années soixante-dix par des courants dits de « pédagogie libertaire ».

Pensons à la phrase de Chesterton :

- « Le monde moderne est plein d'anciennes vertus chrétiennes devenues folles » (*Orthodoxie*).

- 2) Le mythe du « reflet ».

- « ...l'école serait le reflet de la société, alors qu'elle en est une partie et que sa tâche consiste, entre autres, à rendre possible un corps véritablement politique

réunissant des sujets distincts et égaux » (C.K.).

A retenir : Partie ≠ reflet, confusion souvent faite par un « marxisme vulgaire ».

Est ici critiquée une forme de marxisme compris avec les lunettes de Paracelse (1493-1541), à qui l'on attribue la « théorie » du « microcosme » et du « macrocosme », associée à une forme de pensée « magique », selon laquelle le microcosme, l'homme, est le reflet du « macrocosme », le monde. Ce qui se traduit, appliqué à l'école, par ce que Milner préfère appeler le « mythe du reflet ».

- Puisqu'il y a différence entre certains membres du corps enseignant, entre les enseignants et les élèves, cette différence sera pensée comme un reflet de la division en classes, selon « de si belles croyances dignes de Paracelse ».

- « ... on a pu lire... l'expression suivante, appliquée aux savants : « des capitalistes du savoir ». Ces mots laissent rêveur : quelle notion faut-il avoir du capitalisme pour qu'elle puisse être appliquée ici ? D'autant que ces savants publient et enseignent, et entendent donc faire partager leur savoir ; tel n'est pas généralement le procédé des capitalistes à l'égard de ce qu'ils possèdent... toute différenciation est une différenciation de classes : un savant est donc à l'égard de l'ignorant comme le capitaliste à l'égard de l'ouvrier... Le parallèle, continué, fait peur : cela signifie-t-il que la lutte des classes doit avoir pour accomplissement la liquidation des savants ? Plusieurs, au cours de l'histoire, l'ont pensé... » (p. 65)

→ cf. Les propos de Coffinhal, Président du Tribunal Révolutionnaire, en 1793, pour justifier la condamnation à mort de Lavoisier . Cf aussi la gymnastique verbale de Badiou à propos de cette même phrase (cf. *Le siècle*)... Aristote, que Badiou n'aimait guère, disait déjà que celui qui partage son savoir ne voit pas sa part diminuée

Et Milner de se poser la question :

- « Comment par exemple le fait de ne pas enseigner beaucoup d'histoire ou pas du tout de grammaire ou très peu de philosophie aux élèves issus des classes populaires doit avoir des conséquences sur l'inégalité des fortunes ; comment, en supprimant les classes au sens scolaire du mot (rapport Legrand – mais toujours à l'ordre du jour), on modifie les rapports entre les classes sociales ?... » (p. 66).

Tout se passe comme si Milner récusait le « transport » effectué par Bourdieu de

termes « marxistes » tels que « capital » dans le domaine « pédagogique », le savoir étant une forme de capital. La « classe » scolaire est assimilée à la « classe » sociale... comme si en supprimant la première, - ce qu'on s'applique à faire - , on allait supprimer la seconde. Pascal parlerait de « corde d'imagination ».

(on parlerait aujourd'hui de « paronomase »).

On pourrait dire aussi que Bourdieu met sur le même plan deux sens de « maître », dominus, celui qui domine, et magister, celui qui enseigne, ce que ne fait pas Milner.

On peut voir ce qui distingue les positions de Foucault ou de Bourdieu de celles de Milner :

- Foucault :

Lorsque ce dernier , selon le modèle panoptique, souligne ce qui est commun à la prison, à l'usine, à l'hôpital, à l'école :

- « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons » (*Surveiller et punir*, p. p. 229),

Milner souligne ce qui fait la singularité de l'école en tant que lieu de transmission des savoirs, → d'où les principes définis dans l'axiomatique, là où Foucault retient ce qui peut être commun à tous ces « dispositifs ».

C'est ainsi que Foucault met sur le même plan l'examen médical et l'examen scolaire, et là où il écrit :

- « L'examen est à l'école un véritable et constant échangeur de savoirs : il garantit le passage des connaissances du maître à l'élève, mais il prélève sur l'élève un savoir destiné et réservé au maître » (Id., p. 189),

Milner écrirait :

- « ... il prélève ... mais il garantit... »).

Nouvelle « corde d'imagination » chez Foucault: le même mot « examen » désigne-t-il la même chose ?

Comme Bourdieu, Foucault voit le « maître » (dominus) sous l'apparence du

« maître » (magister).

De même, là où Foucault écrit :

- « Les « Lumières » qui ont découvert les libertés ont aussi inventé les disciplines » (Id., p. 224),

Milner pourrait écrire :

- « Les « Lumières » qui ont inventé les disciplines ont aussi inventé les libertés ».

- Bourdieu :

- « Dans une formation sociale déterminée, la culture légitime, i.e. la culture dotée de la légitimité dominante, n'est autre chose que l'arbitraire culturel dominant, en tant qu'il est méconnu dans sa vérité objective d'arbitraire culturel et d'arbitraire culturel dominant » (*La reproduction*, p. 38).

- Là où Bourdieu écrit: l'école, lieu de transmission de savoir, prétendument culture légitime, **n'est autre chose qu'**instrument de contrainte arbitraire.

-Milner pourrait écrire: l'école, institution contraignante **est aussi** lieu de transmission de savoir (d'où la formule « jeter le bébé avec l'eau du bain »).

-->Bach, Racine, Rembrandt sont peut-être ce que dit Bourdieu, des instruments de distinction, mais ne sont pas que cela.

Les mathématiques sont peut-être un instrument de sélection sociale, mais elles sont aussi un savoir légitime.

(N.B. :Pour Foucault toute contrainte est arbitraire, ce qui suffit à la délégitimer. Foucault, bien que nietzschéen, n'a sans doute pas (bien) lu le paragraphe 188 de *Par delà Bien et Mal* :

- « ... le fait singulier est que tout ce que la terre porte et a porté de liberté , de finesse, de hardiesse, de danse et d'assurance magistrale, que ce soit dans la pensée elle-même, ou dans le gouvernement, ou dans l'art de parler et de persuader, dans les arts aussi bien que dans les moralités, ne s'est développée que grâce à la « tyrannie de ces lois arbitraires...cette tyrannie, cet arbitraire, cette rigoureuse et grandiose bêtise ont éduqué l'esprit ».)

D'où l'affirmation :

- « Aucun savoir n'est inutile ».

De son côté , C. Kintzler écrit :

- « ... ce n'est pas le savoir du savant qui opprime l'ignorant, c'est sa propre ignorance. La solution ne consiste donc pas à réduire le niveau d'instruction, mais à instruire chacun » (p. 42).

Sur ce point on peut s'arrêter sur la proposition de Hobbes :

- « Les sciences constituent un faible pouvoir, parce qu'elles n'existent pas chez n'importe qui à un degré éminent, et qu'en conséquence, elles ne sont pas reconnues (elles sont même entièrement inexistantes, sauf chez un petit nombre, et chez ceux-ci à propos d'un petit nombre de choses). En effet, la science est d'une nature telle, que nul ne peut se rendre compte qu'elle existe, s'il ne l'a lui-même acquise dans une large mesure » (Hobbes, *Léviathan*, I, X).

→ Il en résulte que la transmission du savoir a besoin d'une institution, avec la dimension de contrainte qui lui est liée.

D'où la conclusion de Milner :

« Renoncer aux mythes ... du reflet, telle est la condition d'une pensée propre de l'école » (p. 67).

Ex. de ce langage « mythique » :

- « Une politique rencontre-telle quelque difficulté, on s'écrira qu'il y a quelque part une faute pédagogique : on n'a pas bien expliqué... Il y a plus qu'un simple abus de langage ; il y a en vérité une convocation adressée aux citoyens de se saisir en tout et pour tout comme des élèves... Il semblerait qu'on ne puisse défendre la nécessité d'une institution quelconque qu'en la présentant comme une machine éducative ; Nul ne met en doute la difficulté qu'il peut y avoir pour un exécutif qui se réclame de la liberté à traiter le problème des prisons. A-t-on cependant fait avancer d'un pas le problème en décidant, par un acte de pur lexique, de le rapporter à l'éducation des détenus ?... Se donner une armée,

définir une politique militaire sont des nécessités pragmatiques ; elles ne sont pas toujours faciles à maîtriser : a-t-on fait avancer d'un pas le problème quand on a défini l'armée par une mission de formation de la jeunesse ? Pourquoi ne pas dire alors que le commerce a pour fin l'éducation de l'acheteur, que l'entreprise est l'école de l'ouvrier, etc ? ... On retrouve ici le rêve de l'institution nulle, reprise sous la forme de la politique indolore. La pédagogie permet de faire croire qu'aucune institution n'est pesante, à partir du moment où elle est rapportée à des fins d'éducation... Or, il n'y a pas de politique indolore. Il n'y a pas d'institution nulle : le croire, c'est se tromper ; le faire croire, c'est mentir... On a lancé des mots magiques, mais cela empêche-t-il les prisons, les armées, les sanctions légales de demeurer ce qu'elles ne peuvent pas cesser d'être : des contraintes ? A ces contraintes, on peut consentir ou décider de résister : il est inacceptable que la question du consentement ou de la résistance soit diluée » (p. 70).

Pour finir sur ce point, on pourrait reprendre la proposition de Bourdieu :

- « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Prop. 1, *La reproduction*, p. 19).

D'une certaine façon, Milner pourrait être d'accord avec cette thèse, à cela près que pour ce dernier, l'acte d'enseigner n'est pas forcément ce que Bourdieu appelle « action pédagogique ».

Il faut donc préciser ce que Milner pense de la « pédagogie ».

- 3) Le roman pédagogique :

- « ... en tenant que l'école a affaire essentiellement à des enfants, l'empêche de s'adresser à des sujets et enferme l'élève dans un destin » (C.K.).

Selon Milner, l'emploi du terme « pédagogie » ne repose sur aucun fondement théorique.

- « Point de Galilée ni de Newton, cela va sans dire, mais pas non plus de Darwin

ou de Marx, ni même de Huxley ou d'Engels. Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat *pédagogique*... de citer une proposition assurée, un argument incontestable, un texte rigoureux ou simplement intéressant ou, plus simplement encore, bien écrit : il n'y en a pas » (P. 74).

Précision : pédagogie ≠ didactique.

Objection :

- On évoque quelques grands auteurs, tels que Montaigne ou Rousseau.

Ce à quoi Milner répond que ces « grands esprits » ne parlent jamais de pédagogie, ni de l'école, et qu'ils ne sont donc d'aucune utilité « pour ce qui nous occupe, nous modernes ».

- Précision : « modernes » → nous qui vivons à l'époque de l'école publique obligatoire.

Citons aussi C. Kintzler :

- « Autant les grands textes philosophiques sur l'éducation abondent, autant ceux consacrés à l'école sont rares » (p. 62).

Si la « pédagogie » ne correspond à aucun savoir, elle est une « croyance », un « roman »,

S'il n'y a pas de contenu théorique de la pédagogie, il y a néanmoins, à la place, des « passages obligés », tels que :

- 1) L'enfant doit être au centre de l'école qui doit assurer son bonheur.

- A cette « pseudo-évidence », une objection :

- L'école n'a pas affaire à des enfants mais à des élèves, c-à-d des sujets.

Catherine Kintzler souligne la faute de raisonnement qui fait confondre la cause et la finalité de l'école :

- « La cause qui fait l'école et qui fait aller à l'école n'est nullement la finalité... la finalité se pense ici plutôt comme l'effacement progressif de la cause » (*La République*, p. 22).

Comme disait Descartes, « nous avons été enfants avant que d'être hommes », et la République n'est pas « la ville dont le prince est un enfant » (Montherlant).

L'école a pour fin de permettre à l'enfant de s'élever, de s'arracher à son enfance et non pas à en faire un destin.

Implicite : l'enfant est un sujet en devenir qui désire sortir de son enfance, même si sa demande consiste parfois à y rester (souvenir lacanien).

C'est pourquoi Milner récuse une idée qui accompagne le « roman pédagogique », « l'élève au centre de l'école », dès lors que l'élève est ramené à l'enfant.

Milner va même jusqu' à dire que :

- « ... un enseignant qui fait bien son travail doit avoir le droit de ne pas aimer les enfants ».

De son côté C. Kintzler déclare :

- « ... l'amour de l'enfance et de la jeunesse serait un critère bien douteux de recrutement des enseignants » (p. 24).

Si donc la pédagogie ne repose sur aucun fondement théorique, son maintien s'explique par le fait qu'elle sert des intérêts.

Notamment les intérêts convergents bien que différents de la « Corporation, des « gestionnaires », des « démocrates-chrétiens ».

- « Malgré tout, la pédagogie a de beaux jours devant elle, car elle peut s'appuyer sur des alliés puissants : tous ceux dont elle sert les intérêts ».

Traduction : les concours de recrutement, lorsqu'ils sont maintenus, voient la part des contenus théoriques réduite au profit d'une épreuve à contenu « pédagogique ».

Ce qui a pour effet d'aller à l'encontre des principes définis dans l'axiomatique, plus précisément ce qui contribue à la dévaluation du savoir et par là de la qualification disciplinaire.

- En revanche, le roman pédagogique, dès lors qu'il se formule en terme de « sciences de l'éducation », est à mettre en relation avec les principes de Taylor (*Direction scientifique des entreprises*, O.S.T.) . Les IUFM, et leurs avatars, sont

pour les savoirs théoriques ce que les « bureaux des méthodes » sont pour les savoir-faire des ouvriers qualifiés, des instruments de déqualification.

Resterait à expliquer l'emprise de cette croyance, qui s'exerce au-delà même de ceux dont les intérêts sont satisfaits par elle.

Milner va même jusqu'à affirmer que :

- « Pédagogie » est un mot, inventé par les ignorants pour faire peur à ceux qui savent ».

Pourquoi « faire peur » ?

Où l'on décèle un argument « nietzschéen » selon lequel les esprits « libres » sont naïfs et désarmés face à la ruse argumentative des « faibles ». Ce pourquoi :

- « Il faut toujours protéger les forts contre les faibles ».

Dans le même ordre d'idée, Milner voit dans le passage d'un « Ministère de l'instruction publique » à un « Ministère de l'éducation », le signe des ravages exercés par le « discours pieux ».

La distinction de l'éducation et de l'instruction permet aussi à Milner de faire la part de ce qui revient comme tâche aux familles, l'éducation, et à la puissance publique, l'instruction.

- « ... l'école doit offrir à tout enfant le luxe d'une double vie : l'école à l'abri des parents, la maison à l'abri du maître ».

Ce qui ne correspond pas vraiment à la situation présente des relations entre la famille et l'école...

-2)- L'engouement pour la « communication ».

Ce qui se traduit par le fait que :

- « Le verbe communiquer devient chaque jour davantage un verbe intransitif »... Un homme de communication n'a rien à dire sinon ceci : il faut qu'il y ait de la communication, parce que tout est communication » (p. p. 79).

Cet engouement dépasse le cadre de l'école , mais il y prend une tournure propre :

- « ... pourquoi ne pas identifier entièrement pédagogie et communication ? Le pédagogue découvre avec délices son nouveau privilège : désormais, l'activité de tout enseignant, lequel ne saurait être autre chose qu'un pédagogue, consiste à rappeler à tous, et, notamment, aux élèves, qu'il doit y avoir de la pédagogie. Parce que tout dans l'enseignement est pédagogie.... On ne parle que des méthodes qui conviendraient si d'aventure on devrait enseigner quelque chose, mais il n'y a rien à enseigner, parce que tout ce qu'on a à enseigner, c'est qu'il devrait y avoir des méthodes renouvelées de l'enseignement. En bref, dans les collèges et les lycées renouvelés de la bonne réforme, on n'apprendra aux élèves que le collège et le lycée renouvelés » (p. 80).

- 4) Le roman de l'échec scolaire.

- « ... qui confond l'échec à l'école et l'échec de l'école – car une école sans instrument de mesure produirait des ignorants »(C.K.).

Milner distingue deux types d'échec, souvent confondus :

- a) L'échec de l'école.
- b) L'échec à l'école.

Thèse de Milner :

- il n'y a pas de lien de causalité strict entre les deux types d'échec.

Milner expose les effets négatifs des « mesures » destinées à supprimer l'échec de l'école :

- « Ceux qui croient à l'école comme microcosme », croient qu'en supprimant les « signes » (notes, mentions, examen...) de l'échec à l'école, on supprimera l'échec de l'école.
- « Ils proposent alors un paquet d'inventions Lépine, dont l'effet consiste à user et à vider peu à peu de tout contenu le système qu'on ne peut détruire trop vite. L'examen si blessant, est atténué en contrôle continu... on ne peut, pour des

raisons de conjoncture, décider la disparition entière et définitive ; on maintient donc, mais pour l'oeil seulement : une école en toiles peintes » (p. 84)

- 5) Le roman technologique.

- « ... qui brandit la dernière cassette video et la dernière disquette informatique comme une injonction de soumission »(C.K.).

Le contenu de ce « roman » consiste à affirmer que les mutations technologiques finissent par rendre obsolète l'institution scolaire.

A cela Milner répond que :

- « Pas plus que l'école ne saurait ignorer l'écriture ou l'imprimerie, elle ne saurait ignorer les capacités nouvelles dont elle peut ici disposer. Mais pour l'acte essentiel, pour la transmission comme telle, rien n'est changé : ce qui était impossible avant le demeure aujourd'hui et notamment qu'on puisse bien enseigner et expliquer ce qu'on ne sait pas et qu'on n'a pas compris » (p. 90).

Sur ce point, Milner va même jusqu'à défendre une position dont la signification prend tout son sens aujourd'hui, plus qu'au moment où il la défendait :

- « L'école, il faut s'en persuader, est une formation essentiellement archaïque. Ce n'est pas le seul exemple, dans nos sociétés : il en va de même, après tout, des systèmes de parenté, de la monogamie, de la sédentarité, du langage articulé lui-même. Voit-on que les mutations technologiques les affectent ? A en croire certains observateurs des années 60, la prospérité et les gadgets nouveaux devaient entraîner, à court terme, la déconstruction de ces structures anciennes : de nouvelles formes d'union, plus circulatoires que les précédentes, de nouveaux nomadismes, de nouvelles communications plus substantielles que les sèches langues. On voit bien aujourd'hui ce qu'en vaut l'aune : les Français ont-ils oublié la signification des noms de parenté ? Ont-ils cessé de se référer à la monogamie ? Sont-ils sur le chemin à changer chaque jour de lieu d'habitation ? Ont-ils renoncé au langage en général ou même à leur propre langue ?... (p. 91).

→ Pour comprendre ce paragraphe, il faut donner à « archaïque » son sens premier : qui renvoie aux principes.

A noter qu'il n'est pas sûr que Milner donnerait aujourd'hui les mêmes réponses, sous-entendues, certaines des questions qu'il énumère ici.

Il y verrait peut-être comme un « **malaise dans la déconstruction** »...

Milner part de l'idée que les temps de l'école et de l'organisation technologique sont hétérogènes, le premier continu, le second discontinu.

De ce fait :

- Professionaliser l'école... c'est à coup sûr programmer le vieillissement prématuré de toutes les formations... on fabrique des fossiles » (p. 95).

D'où l'idée que l'école doit transmettre des savoirs suffisamment forts pour être capables de maîtriser les mutations sans cesse nouvelles.

- « Si mutation il y a, cela suppose des savoirs stratégiques abstraits, théoriques et souvent formels ... afin de garantir à celui qui les détient la maîtrise de toute mutation présente et à venir » (p. 96).

Si l'école doit pouvoir « user de toutes les techniques anciennes et nouvelles », elle doit pouvoir « les retourner contre leur finalité manifeste »- → ce qui réclame cette « maîtrise » évoquée plus haut.

(cf. la distinction « adoption/adaptation » chez B. Stiegler).

- 6) Le roman sociologique.

- « ...enfin le pathos du « multiculturel », qui cache le souhait cynique de vouer des portions de la population à l'ignorance, alors que l'école, en ne cédant rien sur les savoirs, estime tout être humain digne de les maîtriser »(C.K.).

Ce chapitre, aisément actualisable, comme le précédent, est l'occasion de prendre ses distances par rapport aux positions de Bourdieu, et plus précisément à l'usage qui a été fait de la notion d'héritage.

Milner commence par affirmer que :

- « Du point de vue de son extension, l'école est tout autre qu'elle n'a été ». (p. 97).

Et cela du fait de :

- « ...la modification qualitative des sujets saisis par l'école ».

Rappel de la position de Bourdieu :

Les savoirs enseignés, dans les lycées, sont sanctionnés sur un « implicite » qui les accompagne, « implicite » possédé par les élèves des classes supérieures. Les examens contribuent à assurer la reproduction de ces mêmes classes, par la valorisation de cet « héritage » implicite, transmis par les familles, « l'aisance », « l'élégance » étant préférée au «savoir-faire scolaire », dévalué comme « laborieux ».

De ce constat, on peut tirer deux conclusions pratiques opposés.

- Soit « un enseignement dont tous les critères soient déclarés, qui s'en tienne aux savoirs explicites et pourchasse les préférences secrètes et inavouables d'un groupe... ».- → « savoirs transmissibles » (direction 1, cf. ante).

- Soit, sous prétexte que les contenus « classiques » ont pu s'accompagner d'un implicite, supprimer ces contenus et enseigner ce qui est supposé correspondre aux demandes de ces nouveaux élèves qui « ne sont pas des héritiers,... (mais) des fondateurs » (p. 101).- → Supprimer le bébé...

Ce que défendent précisément les différentes manifestation de la Réforme, alors que Milner défend la première position :

- « **L'école ne doit rien céder sur les savoirs ni sur leur abstraction, ni sur leur sophistication, ni sur leur distinction** » (p. 99).

Lire p. 98 :

- « D'un point de vue plus général, il conviendrait... c'est abominable ».

→ Où l'on voit encore la « complicité » des gestionnaires et des militants du « discours pieux ».

- IV - Ruine de l'école et misère des intellectuels.

- « Ainsi l'emprise de la pensée naturelle aboutit à la ruine et à l'indifférenciation du travail intellectuel » (C.K.).

Selon Milner, un enseignant est un intellectuel, ce que refusent, pour des raisons différentes, mais convergentes, les « gestionnaires », la « Corporation », les « démocrates-chrétiens ».

Un intellectuel, c'est-à-dire que :

- « Les enseignants doivent savoir quelque chose », et

- « Il n'est pas tenu, traditionnellement, pour impropre que les enseignants se tiennent informés de ce qui se passe dans leur discipline ; il n'est même pas jugé scandaleux qu'ils se livrent à une recherche personnelle, indépendamment de quelque visée pédagogique que ce soit ».

Ce qui suppose que sa charge de travail lui permette de continuer à s'instruire... ce qui va à l'encontre de toutes les mesures récentes.

- « ... Il s'agit de bien faire sentir aux enseignants qu'il ne saurait plus être question pour eux d'être des intellectuels... L'enseignant secondaire est convoqué à se transformer en missionnaire éducatif de tous les instants » (p. 115).

Vont dans le même sens les slogans qui accompagnent le discours de la Réforme, « l'interdisciplinarité », le « travail en équipe », en quoi Milner voit « la juxtaposition des ignorances », et surtout la « polyvalence », qui revient à appliquer au travail de l'enseignant les principes tayloriens de l'O.S.T., et à faire de l'enseignant un « travailleur sans qualification ».

Ce qui permet à Milner d'ironiser sur le fait qu'au nom d'un « marxisme vulgaire » :

- « Il est curieux de constater que le discours dominant aujourd'hui, tenu non par la droite, mais par la gauche, ne soit rien d'autre que celui du travail intellectuel indifférencié... » (p. 123).

De son côté Catherine Kintzler, qui s'intéresse aux projets en matière d'enseignement sous la Révolution française, déclare que :

- « ...les courants qui traversent la Révolution française sur l'école ne sont pas conformes aux clivages politiques traditionnels, tout comme aujourd'hui » (*La République*, p. 33).

- V - L'école et les savoirs

Dans ce chapitre conclusif, Milner énonce quelques propositions qui valent comme des principes sur lesquels il faut s'appuyer.

- A propos de la notion d'excellence, souvent dévaluée au nom de l'égalitarisme, Milner se réfère à Robespierre selon qui :

- « La liberté est le pouvoir qui appartient à l'homme d'exercer, à son gré, toutes ses facultés. Elle a la justice pour règle, les droits d'autrui pour bornes, la nature pour principe, et la loi pour sauvegarde ».

D'où la thèse de Milner selon qui :

- ...on ne saurait dénier à personne le droit à l'excellence sans lui dénier le droit de s'accomplir » (p. 135).

Et il ajoute :

- « Les excellences sont incommensurables les unes aux autres. Cela signifie qu'aucune ne blesse aucune autre », Milner rejoint Pascal qui défend avec la thèse de la distinction des ordres, l'idée du caractère incommensurable des qualités humaines.

- « Toute loi qui, organisant l'école, bafoue le droit à l'excellence et borne... l'exercice de la faculté de savoir est ... sans fondement politique ; elle est, eût dit Robespierre, essentiellement tyrannique et injuste . Or toutes les lois projetées ou votées récemment touchant l'école et l'université ont ce caractère » (p. 136).

- « La tyrannie consiste au désir de domination, universel et hors de son ordre » (Pensée 332B).

- Le principe de l'école :

« Aucune ignorance n'est utile.

Voilà une règle qui doit guider une politique qui se règle sur l'utilité » (p. 136).

- Conclusion

En conclusion, Milner évoque la raison qui lui fait attacher tant d'importance à l'école telle qu'il la conçoit.

Selon lui l'école joue, en France, un rôle comparable à celui joué par :

- L'Habeas Corpus en Angleterre,
- La Tolérance aux Pays-Bas,
- La Constitution aux U. S. A.

Son idée est que ce sont des traditions culturelles propres à chaque pays qui constituent une limite, - comme s'il y avait un « sacré » pour chaque pays - , aux empiètements toujours possibles des pouvoirs politiques.

En France, cette limite des pouvoirs est représentée par :

- Voltaire, Hugo, la philosophie, les savoirs historiques, littéraires... autant que par des dispositifs institutionnels (cf. Montesquieu).

Or cette limite des pouvoirs, pour être transmise, a besoin de l'école. C'est aussi ce qui fait la fragilité de la République, qui repose sur une école conforme aux principes formulés au début du livre. L'école a besoin de la République qui a besoin de l'école.

D'où la dernière phrase du livre :

- « De ces derniers (les réformateurs pédagogues), il faut dire littéralement qu'ils ne savent pas ce qu'ils font. Ils ne connaissent pas la structure de leur propre pays ; ils s'aveuglent aux conséquences de ce qu'ils proposent. Ce n'est pas seulement par un raisonnement général qu'on peut prédire que l'ignorance organisée prélude aux lynchages occasionnels et aux dictatures permanentes. Ce n'est pas par une préférence personnelle pour l'esprit des Lumières, c'est par une analyse spécifique de la manière dont fonctionne une structure de pouvoir » (p. 153).

Cette « structure de pouvoir » que Milner s'est donné pour tâche de mettre en évidence dans ce livre.

Bibliographie succincte et partisane :

- Laurent Jaffro : L'école désœuvrée.
- Catherine Kintzler : Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen, La République en question.
- Laurent Lafforgue : L'école et la confusion des ordres...
- Jean-Claude Michéa : L'enseignement de l'ignorance.

Alain Mallet