

L'idéologie des sujets de bac

A travers les sujets du bac de ces dernières années, un travail de conditionnement, peut-être involontaire mais efficace, est à l'œuvre. Il agit sur les élèves, les professeurs, les familles. Il cherche à répandre, au détour des sujets, une idéologie, celle qui nous gouverne, qui préside aux réformes, et qui se diffuse ordinairement de façon plus insidieuse, au travers des instructions officielles, des déclarations d'homme politiques ou d'industriels, ou dans les manuels scolaires. Ordinairement, ni les projets en cours, ni les évolutions du métier d'enseignant ne sont très lisibles, parce qu'ils s'expriment à travers des institutions où les partenaires sont nombreux et les rapports de force complexes. Ils sont ainsi l'œuvre de compromis, ce qui permet souvent à chacun de croire s'y retrouver, et de ne pas crier au loup. L'influence d'un syndicat, d'un collectif ou d'une association, la stratégie du Ministère ou le bon sens d'un rédacteur en sont souvent la cause. Dans les sujets du baccalauréat en revanche, à cause du secret qui doit les entourer, l'idéologie peut se donner libre cours. Les *a priori*, les présupposés et les valeurs de leurs concepteurs, et de leur relais, l'inspection générale, s'y expriment donc plus ouvertement.

Bien sûr, il ne s'agit pas de condamner tous les sujets. On constate encore, heureusement, une certaine variété. Certains sujets du bac sont parfois même très intéressants, mais d'autres, de plus en plus, donnent sans retenue dans l'idéologie dominante, dans les modes les plus éhontées, le modernisme le plus aveugle. Des sujets indécents, indignes se font jour, à l'instar du brevet des collèges 2000, en français par exemple. C'est ceux-là que nous allons présenter, à travers une sélection évidemment incomplète, mais aussi éloquente que possible : pour que nous sachions vers quoi nous nous dirigeons, et qu'une réaction soit possible ; pour sauver une école de qualité, respectueuse des savoirs, des élèves et des enseignants ; mais aussi, plus largement, pour préserver une démocratie plus que jamais menacée par la pression du secteur marchand et la société du spectacle.¹

Dans ce type d'analyse, le procès d'intention menace toujours, puisqu'il s'agit de faire apparaître l'implicite d'un texte. La lecture qui sera proposée des extraits donnés au bac de français et du traitement suggéré par leurs sujets ne prétend pas être la seule possible, mais elle s'efforce de respecter les textes, et de prendre en compte, sans illusion ni démagogie, les interprétations que des élèves de 16-17 ans peuvent en donner. C'est à l'évidence ce qui a manqué à leurs promoteurs. Précisons aussi, avant d'entrer dans le vif du sujet, que la subjectivité politique est partout, dans tous les sujets de bac, ceux d'hier comme d'aujourd'hui. Il n'en reste pas moins utile de l'explicitier : que l'on sache au moins quelle est l'idéologie qui les inspire, puisque c'est justement la force d'une idéologie dominante de passer inaperçue. Il est même indispensable de l'interroger, voire de la critiquer, lorsque les sujets ne

¹ Les sujets retenus sont ceux des séries générales et technologiques entre les années 1997 et 2000. Ils portent essentiellement sur les travaux d'écriture proposés à la fin du sujet 1 du bac de français (appelé "étude d'un texte argumentatif"), dans la mesure où ceux-ci permettent davantage à la subjectivité des concepteurs de s'exprimer, ainsi que d'être mise en évidence. Le travail d'écriture est l'exercice qui permet d'obtenir le plus large éventail de points au sein du sujet qui est le plus massivement choisi par les candidats (entre la moitié et trois élèves sur quatre selon les années). Tous les sujets cités peuvent aisément être retrouvés dans des annales du bac de français, que l'on peut se procurer en librairie. L'analyse qui en est faite vaut très largement pour les autres disciplines, mais c'est pour d'évidentes raisons pratiques que nous nous sommes limités à une seule matière.

se contentent plus de guider intelligemment un choix, mais imposent de façon étroite une direction à l'esprit, et lorsqu'ils multiplient faux-sens et contresens sur les textes qu'ils sont censés éclairer...

Le relativisme post-moderne, ou comment noyer le poisson...

Ce qui frappe le plus, au début, c'est l'idée très " post-moderne " que toutes les idées, toutes les positions se valent. Imposer une idée serait un choix arbitraire, autoritaire : seul l'élève serait à même de choisir la thèse qu'il veut défendre, rien ne saurait l'en interdire, et il serait malvenu de le lui reprocher. Cela se perçoit dans quantité de sujets : après une réhabilitation de la lenteur par Pierre Sansot, dans un extrait du livre *Du bon usage de la lenteur*, on demande au candidat : " Partagez-vous la position qu'expose ici l'auteur en réaction au " train d'enfer " du monde contemporain ? " ² Il est ici tout à fait possible, voire encouragé, de répondre dans un seul sens, " pour " ou " contre ", là où une réflexion plus fine aurait appelé à tenir compte des arguments de Sansot. L'expression " train d'enfer " semble d'ailleurs presque là pour inviter à caricaturer sa position. Trois ans plus tôt, après un extrait de *Apprendre à se reposer*, on trouve un sujet voisin : " Ce que Paul Morand dit de la vitesse en général en 1937 peut s'appliquer de nos jours au domaine particulier de la communication et des médias. En vous limitant à ce domaine précis, rédigez à votre choix un éloge ou une critique de la vitesse. " ³ Voilà qui est instructif : après avoir demandé d'étudier les procédés de la persuasion dans le texte, le sujet est évacué, détourné. Ceux qui auraient voulu s'en emparer, en discuter, ne le pourront pas : le texte n'est déjà plus qu'un prétexte. En 1998, après un texte de Bernard-Henri Lévy intitulé " éloge du béton ", on présente le travail d'écriture suivant : " Etayez ou réfutez, à votre choix, l'idée selon laquelle la ville apporte la liberté. " ⁴

Les exemples sont innombrables. Il ne s'agit plus d'émettre une opinion nuancée, éventuellement partagée, comme le permettaient les fameuses " discussions " il y a peu de temps encore. Non, le modèle des nouveaux travaux d'argumentation, c'est ce pauvre " pour ou contre " là, indifférent au sujet proposé, c'est le règne du " à votre choix ". Comment s'en étonner, lorsque le président du GTD de Lettres annonce qu'il faut réhabiliter l'opinion et en faire notre principal objet d'études ? ⁵ " Je voudrais rappeler que notre domaine est très simplement et très clairement celui des opinions et que les opinions ne sont pas affaire seulement d'arguments rationnels, mais engagent des goûts, des prises de position personnelles, des sensations, des images et des représentations. La littérature – y compris la fiction et la poésie –, les textes en général, la langue, son exercice et sa pratique, appartiennent à l'espace des opinions : tout y est affaire non pas de vérité – scientifique –, mais de vraisemblance, donc d'opinion. Nous sommes confrontés à l'espace des opinions. Assumons-

² Sujet de juin 2000, séries générales, Asie.

³ Sujet de novembre 1997, séries générales, Amérique du Sud.

⁴ Sujet de septembre 1998, séries technologiques, France métropolitaine.

⁵ Le groupe technique disciplinaire (GTD) de Lettres est une commission nationale nommée pour 5 ans, composée d'" experts " n'ayant pas toujours enseigné dans le secondaire, qui a pour mission de proposer des programmes au Ministre. C'est celui-ci qui décide, en dernier ressort, comme aime à le rappeler Alain Viala, le président de la commission. Le GTD se veut indépendant des pouvoirs politiques, puisqu'il survit aux ministres, ce qui n'empêche pas M. Viala d'affirmer que les nouveaux programmes ont une dimension " politique " – mais sans jamais préciser laquelle.

le et prenons-le en charge comme tel. ”⁶ Inutile de poursuivre. La philosophie toute entière du GTD de Lettres est ici exprimée, et ce n’est pas sans conséquences : tout peut se défendre, désormais ! C’est d’ailleurs dit explicitement dans les documents d’accompagnement aux programmes de la classe de seconde : le règne de la démonstration est extérieur au cours de français, il est pour ainsi dire dévolu aux sciences “ dures ” ; reste à la littérature le pouvoir d’ “ argumenter, convaincre et persuader ”, tous trois étant marqués par une part croissante de subjectivité, mais irréductible. Les rédacteurs y insistent bien, au cas où l’on croirait pouvoir y échapper, prendre notre destin en mains : “ dès qu’il s’agit de raisonner sur des valeurs, touchant le bien ou le mal, la justice ou l’injustice, la liberté ou la contrainte, argumenter consiste à justifier la préférence que l’on accorde à telle ou telle fin et que l’on cherche à faire partager ”.⁷ La liberté, la justice ne seront donc toujours que des vues de l’esprit ? Voilà qui est terriblement “ connoté ”... Tout discours est désormais suspect et n’a de rapport que très lointain avec la vérité (puisque’il sert à “ justifier ” une “ préférence ” préétablie, et qu’il cherche à l’imposer). Plaisantes prémises...

C’est l’idée même d’objectivité, pourtant essentielle dans la construction de la personnalité, dans le développement intellectuel, que l’on cherche à étouffer à travers les sujets de bac et jusqu’au sein du GTD.⁸ Devant ces positions excessives, dont les conséquences sont pourtant transparentes, il se trouve quelques voix critiques pour inviter à un peu plus de prudence et de mesure, parfois inattendues : il existe “ un problème de rigueur dans la définition ”, note par exemple Alain Boissinot. “ Plus le champ de l’argumentation s’étend, plus on utilise le terme de façon souple. Plus on élargit la réflexion, en particulier en glissant peu à peu de la problématique des textes à celle des discours, plus la notion d’argumentation perd en précision dans la définition ce qu’elle gagne en extension. ”⁹ La critique est similaire en ce qui concerne le champ de l’argumentation lui-même Alain Boissinot estime que “ l’argumentation occupe une place problématique entre deux autres pôles, qui sont le pôle de la démonstration et celui de la persuasion ”, il cherche à lui ménager une place entre la logique formelle scientifique et la séduction (qui toutes deux excluraient l’échange d’arguments), là où le GTD de Lettres rabat toute argumentation sur la persuasion. Il ajoute : “ Il est important de le rappeler, parce que c’est évidemment fondamental sur le plan théorique, mais aussi parce que c’est, en matière didactique, un véritable enjeu. L’une des difficultés principales qu’on rencontre, c’est que, précisément, pour nos élèves, l’existence de ce pôle intermédiaire ne va pas de soi, et qu’ils vivent dans une culture où on en fait volontiers (mais non sans inconvénient) l’économie. ” Il n’est pas impossible que la critique vaille d’ailleurs pour lui-même : Boissinot ne change-t-il pas de position, là où il parle tantôt d’ “ oscillation permanente ” entre démonstration et persuasion, et tantôt de “ pôle intermédiaire ” ? Quoi qu’il en soit, la critique vaut assurément pour le GTD de Lettres, qui avec ses quatre pôles “ démontrer, argumenter, convaincre,

⁶ Alain Viala, “ l’esprit des programmes ”, Eléments de document d’accompagnement du programme de seconde, MENRT, CNDP et GTD de Lettres, octobre 1999, page 11.

⁷ Fiche 9, Documents d’accompagnement du programme de français de la classe de seconde, séries générales et technologiques, MEN, CNDP et GTD de français, juillet 2000, p. 23.

⁸ Denis Bertrand affirme par exemple dans “ la perspective du discours ” (éléments de document d’accompagnement, pp. 25-26) que lorsque le locuteur se fait discret, s’efface derrière son idée, il faut parler d’un “ pôle de distance calculée dans l’énonciation scientifique à des fins d’efficacité persuasive ” (jolie définition - cynique - de l’objectivité...), ou encore : “ Autrui est l’horizon immédiat de la parole en acte qu’on cherche, comme disent les théoriciens de l’argumentation, à influencer en quelque manière dans toute prise de parole. ” (bref, l’échange rationnel est une utopie définitivement archaïque...)

⁹ “ Argumentation et littérature ”, Réflexion et discussion sur le programme de seconde, MENRT, CNDP et GTD de Lettres, p. 9. Didacticien et inspecteur général, c’est à M. Boissinot que l’on doit le développement du « champ » de l’argumentation, son grand cheval de bataille.

persuader ” et leur définition brouille considérablement la problématique.¹⁰ Comment s’en étonner ? Nous sommes dans une société où la notion d’objectivité est vécue comme artificielle, comme un obstacle à nos désirs, à nos rêves, et particulièrement un obstacle aux désirs et aux rêves de ceux qui décident à notre place. Voilà qui est peut-être logique, mais tragique : sans cette idée, sans cet espoir de *comprendre* et de *se faire comprendre*, les rapports humains redeviennent de simples rapports de force.

Nous comprenons en tout cas un peu mieux le choix des travaux d’écriture : puisque tout est subjectif, tout est relatif, tous les discours se valent donc. Aussi ne faut-il rien imposer. Oui mais... si tout se vaut, si tout est soupçonnable, pourquoi ne plus apprendre à “ dépasser ” une thèse, même dans une optique purement rhétorique ? Même arbitraire, puisque tout l’est désormais, l’exercice est formateur. Là encore, les propos d’un membre du GTD sont éclairants : “ L’idéal, pour le collègue, déclare Catherine Weinland, est à chercher du côté des pratiques sociales de l’écrit. De plus, et parce qu’un idéal n’est pas toujours possible à atteindre, nous avons attaché beaucoup d’importance à ce que l’élève de collègue n’écrive plus dans le vide. Écrire dans le vide, c’est écrire une rédaction, pour un professeur. ” On remerciera Mme Weinland pour le professeur... Et d’ajouter : “ Nous pensons, au contraire, que tout écrit est destiné à un lecteur. ” Le prof n’est donc pas un lecteur – du moins un lecteur “ valable ” probablement... “ Cette dimension-là doit être maintenue, y compris dans le domaine scolaire. Il s’agit donc de déscolariser l’écriture. ”¹¹ Voilà qui est clair... (doit-on craindre la “ déscolarisation ” de l’école désormais ?) La critique de la “ rédaction ”, qui touche aussi bien la discussion que le commentaire composé ou la dissertation, repose sur cette critique de l’exercice scolaire comme “ fiction ”. L’idée est d’ailleurs précisée plus loin : “ Il est évident qu’on argumente pour une personne précise, dans une situation de communication donnée. ” Et pourtant, quand cette “ personne précise ”, c’est soi-même ? quand on écrit pour un destinataire à venir, qui n’existe pas encore forcément ? Ces cas ne sont pas à négliger : l’exercice scolaire repose sur cette exigence de développer des potentialités, de ne pas en rester à ce qui existe déjà, par nature conservateur... “ Au cœur du discours argumentatif, il y a la relation à autrui, ajoute-t-elle, et cette relation à autrui est sans doute plus importante à construire que tels ou tels modèles préétablis d’argumentation, qui existent rarement dans la vie courante et pour lesquels il faut pratiquement fabriquer les textes censés les illustrer. ”¹² La rhétorique est étonnante : qu’est-ce donc qu’un “ modèle préétabli ” qui n’aurait jamais existé “ dans la vie courante ” ? D’où viendrait-il donc ? On voit l’idéologie à l’œuvre. N’est-ce pas au contraire la rareté de ces modèles argumentatifs scolaires qui en fait l’intérêt, qui devraient inciter à les soutenir ? Et ne sont-ils pas rares, justement, parce qu’ils permettent une réflexion plus poussée, plus riche que dans la vie ordinaire, où en général ce sont les arguments d’autorité et la persuasion qui l’emportent ? Faudrait-il se contenter de ces derniers ? Pourquoi “ construire ” la relation à autrui, alors qu’elle est partout prégnante, et alors que la relation à

¹⁰ Ce qui n’est pas sans conséquence sur les programmes de français : quelle que soit la formulation, “ la classe de seconde affine en priorité *la pratique* et la connaissance des façons de convaincre et *persuader* ” ou “ ...la façon dont s’élaborent les diverses formes d’arguments *et leurs influences sur les interlocuteurs* ”, tout cela prépare la perspective d’étude complémentaire suivante : “ étude des *effets sur le destinataire* ”, fréquente dans les nouveaux objets d’étude (c’est moi qui souligne). La “ pratique de la persuasion ” est donc désormais une priorité à l’école.

¹¹ “ La refondation de la discipline du collègue au lycée ”, *Éléments de document d’accompagnement du programme de seconde*, octobre 1999, page 4.

¹² *Ibid.*, p. 5.

l'idée est si souvent négligée, si souvent mise au second plan ? Ah ! les ravages de cette fameuse " vie réelle " dont les profs ignorent tout !¹³

Mais revenons à nos sujets de bac. Les conséquences de cette théorie, galvaudée de surcroît, sont apparentes : après un texte où Lamartine défend le droit au travail comme un droit inaliénable de l'homme, que l'Assemblée constituante aurait dû voter, qui seul donne une dignité à l'être humain et qui n'est pas " autre chose que le droit de vivre ", on demande au candidat : " rédigez à l'intention d'un lecteur d'aujourd'hui un plaidoyer en faveur d'un droit de votre choix. " ¹⁴ Voilà un magnifique sujet d'invention avant la lettre : quelle légèreté ! quel mépris pour l'élève et le correcteur ! Comment peut-on noter un tel travail ? Faut-il sanctionner le " droit de ne rien faire " ? Non bien entendu. Et le droit de ne pas aller à l'école ? Ce serait de l'abus d'autorité... Et le droit du fort d'écraser les faibles ? le droit d'ignorer les droits ? S'il est interdit d'interdire, il doit être autorisé de tout autoriser... Faut-il insister ? Ce type de sujet permet tous les dévoiements, malgré un sujet essentiel, irremplaçable, peut-être pour cela d'ailleurs : un sujet inimitable... Comment peut-on imaginer un tel exercice : plaider à son tour après un auteur qui plaide un des droits les plus fondamentaux, encore aujourd'hui négligé ? Comment mieux faire comprendre à l'élève que, désormais, tout est permis, tout peut se défendre, tout n'est qu'affaire de mots ? Le cynisme est roi.

Par ailleurs, lorsque un sujet permet – formellement – une réponse plus complexe, un plan dialectique par exemple, il le rend aussitôt impossible, matériellement : " Regarde-t-on les informations à la télévision comme on regarde un spectacle ? " ¹⁵ Voilà un très bon sujet *a priori*, mais le rapport de force tel qu'il apparaît dans le sujet est inégal : les positions d'un Bourdieu ou d'un Debord ne sont ni citées ni exposées, alors qu'on donne à étudier aux élèves leur réfutation par deux " intellectuels " plus médiatiques (Luc Ferry et André Comte-Sponville, au titre du livre éloquent : *La sagesse des modernes*). Comment, dans ces conditions, les candidats pourraient-ils quitter leurs *a priori*, et répondre véritablement à la question ? Mais à vrai dire, cela est moins gênant si l'on considère que c'est Pierre Bourdieu et Guy Debord qui sont remplis d'*a priori*, pleins d'une exécration mauvaise foi... Peut-être, à travers ce sujet, fallait-il laver l'affront qu'ils avaient commis ? ¹⁶ Mais dans tous les cas, était-ce bien aux candidats au baccalauréat de défendre la cause de quelques intellectuels médiatiques, d'être envoyés sur le front d'une polémique dont ils ignoraient presque tout ? Leur diplôme, si dévalué soit-il, ne peut-il s'acquérir qu'à ce prix ? ¹⁷

¹³ Philippe Meirieu lui-même, président de l'Institut de la recherche pédagogique jusqu'au 25 mai 2000, le reconnaît d'ailleurs : " Les pédagogues, dont je fais partie, ont commis des erreurs. Il y a quinze ans, par exemple, je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans des modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que dans les textes littéraires. Parce que j'estimais que c'était plus proche d'eux. Je me suis trompé. Pour deux raisons : d'abord, parce que les élèves avaient l'impression que c'était les mépriser ; ensuite, parce que je les privais d'une culture essentielle. C'est vrai que, à l'époque, dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je le répète, je me suis trompé. " (" Oui, je me suis trompé ", *Le Figaro magazine*, le 23 octobre 1999)

¹⁴ Sujet de juin 1999, séries générales, Asie.

¹⁵ Sujet de juin 1999, séries technologiques, France métropolitaine.

¹⁶ Il faut noter aussi qu'un proche de Bourdieu, Serge Halimi, avait récemment mis en cause dans un petit pamphlet, *Les nouveaux chiens de garde*, tous ces intellectuels avides de notoriété, de médiatisation, prompts à compromettre pour cela une certaine exigence intellectuelle et morale – dont ne sont pas loin MM. Ferry et Comte-Sponville.

¹⁷ Cela dit, c'est peut-être justement la nouvelle fonction du bac... Puisqu'il ne sanctionne plus un niveau, à cause des consignes d'indulgence ou de laxisme désormais notoires que l'inspection diffuse chaque année, peut-être s'agit-il de créer un nouveau rite ? Au lieu de certifier un niveau, il attesterait de la capacité de l'élève à entrer dans un consensus...

La démagogie, cheval de Troie d'une certaine idéologie...

Dès lors, la démagogie ne connaît plus de limite. On propose aux élèves un extrait de *Jeannot et Colin* de Voltaire, un texte terriblement actuel, terriblement pertinent, où un écrivain et un précepteur tentent de convaincre des parents de ne pas instruire leur enfant, de le confier aux femmes, plus plaisantes parce que moins déformées par les connaissances... “ S’il sait les moyens de plaire, il saura tout ” conclut l’ami écrivain, ami des nouveaux programmes. Malgré des questions préalables portant sur l’ironie du texte, rien n’est fait dans la question finale pour éviter à l’élève de défendre cette position : “ “ *On étouffe l’esprit des enfants sous un amas de connaissances inutiles* ” s’écrie le gouverneur. Soutiendrait-il, selon vous, la même opinion aujourd’hui ? ”¹⁸ On invite évidemment les candidats à réfléchir sur leur éducation, à montrer l’actualité de ce texte, mais on ne demande pas explicitement dans quel sens... On permet même qu’il défende la position du précepteur... On légitime donc la démagogie. De là à penser que les concepteurs des sujets partageaient l’opinion de ces deux pédagogues “ réformistes ”, il n’y a qu’un pas, qu’il est difficile de franchir mais qui est troublant.

Sur le même thème, on a demandé aux candidats du bac 1999 de plancher sur un poème de Victor Hugo où il évoque... son horreur des mathématiques ! et plus généralement d’une certaine pédagogie (“ on n’instruira plus les oiseaux par la cage ”). Au finale, voici le travail d’écriture proposé aux candidats : “ Faites, à votre choix, l’éloge ou le procès d’un enseignement sans contraintes. ”¹⁹ Formidable “ à votre choix ”, une fois de plus, surtout après un texte qui comportait éloge *et* blâme, où l’utopie d’un enseignement à venir succédait à la dénonciation d’anciennes pratiques... Comment est-il possible, sans caricature, ou sans une maîtrise extrêmement fine de la concession, de répondre à un tel sujet ? Comment est-il possible, avec une question aussi vague, de n’étayer qu’une seule thèse ? Les élèves ont répondu : soit contestation, soit flatterie, ils ont donné dans la démagogie. On apprend mieux seuls, regardez : la guitare, la batterie... Ou encore : c’est parce qu’il y a trop (ou pas assez) de discipline dans les classes que l’on est dégoûtés... Quelques autres, bien rares, ont eu l’idée et les moyens de tenir le discours officiel sur le sujet, très à la mode : dénoncer le cours magistral, vanter la participation des élèves... Mais pour peu qu’on ait lu quelques rapports de la Table ronde européenne, on trouve une autre réponse à ce sujet, encore meilleure, peut-être la réponse attendue finalement (mais ce n’était pas dans les corrigés de l’inspection, la Commission européenne travaille mal) : “ Le monde de l’éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l’industrie. (...) L’éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement. ”²⁰ Vous ne percevez pas bien la distinction ? C’est que vous n’avez pas encore été touché par la propagande de la Commission. L’OCDE est peut-être plus claire : “ Il est plus important d’apprendre à apprendre que de maîtriser des prétendus “ faits ”. Il faut encourager la possession d’un ordinateur. Les étudiants doivent apprendre à utiliser les services de réseau de la même manière qu’ils utilisent le téléphone. ”²¹

¹⁸ Sujet de juin 1999, séries technologiques, Guadeloupe, Guyane, Martinique.

¹⁹ Sujet de juin 1999, séries générales, France métropolitaine.

²⁰ Ce texte est extrait du rapport *Une éducation européenne – Vers une société qui apprend*, ERT, février 1995 (quel titre !). L’ERT (Table Ronde Européenne, en français) est un lobby d’industriels dont les idées, voire les propos, se retrouvent systématiquement dans les textes de la Commission européenne. Il y a des groupes (y compris de pression) plus efficaces que d’autres...

²¹ *Gérer les stratégies de l’information dans l’enseignement supérieur*, OCDE, Paris 1996.

Ce n'est pas plus clair ? Claude Allègre vous l'expliquera mieux : " Le service public d'éducation va avoir désormais un concurrent redoutable (...) c'est l'internet. L'internet qui éduquera et contrôlera sans punir, qui aidera chacun à son rythme, qui s'affranchira des distances et du temps, permettant aussi bien l'enseignement à distance que l'éducation tout au long de la vie. Ce système ne sera pas sans présence humaine. Il sera au contraire animé, guidé, organisé par les enseignants, prêts à répondre au questionnement des élèves et à leur confectionner un programme sur mesure. Bref, nous aurons là un mode d'enseignement associant les racines de notre culture dans les contenus, la modernité dans les méthodes. "22 N'est-ce pas fantastique, l'enseignement sans contrainte, raconté comme ça ? Voilà en tout cas un exemple des convergences possibles entre ces idées qui sont dans l'air du temps : l'utopie d'un " enseignement sans contraintes " rejoint l'utopie de l'enseignement à distance.23 Et c'est exactement l'utopie qu'essaient actuellement de concrétiser tous les industriels de la planète, pour pouvoir faire payer à leurs employés leur propre formation continue " du berceau au tombeau ", comme ils le disent si joliment...24

Nos sujets de bac sont donc extrêmement poreux à l'idéologie dominante. Ils apparaissent souvent comme des signes avant coureurs : le thème de l'éducation par exemple est très présent dans les nouveaux programmes de français, c'est un des (rares) sujets proposés pour les textes argumentatifs depuis les instructions officielles d'août 1999. Et c'est vrai que c'est un sujet autrement plus important que la contestation politique et philosophique au siècle des Lumières, thème qui plaît pourtant aux élèves ! Ce nouveau sujet, très à la mode dans les IUFM, ne permet-il pas de remettre en cause, à peu de frais, l'enseignement des professeurs ?25 En effet, sans remettre en question l'intérêt de ce sujet, on peut se demander si sa faveur actuelle n'a pas d'autre cause : encore et toujours faire porter le soupçon sur le professeur, à l'autorité abusive...

Que penser également de ces nombreux sujets sur le rôle des livres, des romans, de la lecture ? Par exemple : " Selon Ariste, " *L'école du monde [...]* instruit mieux " " *que ne le fait aucun livre* " Etayez ou réfutez cette pensée en proposant des exemples précis.26 ou encore : " " *La matière première de l'art est inépuisable. Elle se rencontre partout.* " Dans quelle mesure pensez-vous que la vie quotidienne puisse être le point de départ d'une œuvre d'art ?27 Ce sont des thèmes classiques au baccalauréat, mais dont le traitement suggéré a changé. Ne peut-on voir là l'expression d'une entreprise plus globale, qui vise à réduire la part de la littérature au lycée, sous couvert d'en élargir le champ ?

Alain Viala, dans un numéro de *L'Ecole des Lettres* du mois d'août 1999, déclare à ce propos : " Aujourd'hui, si l'on veut sauver – je déteste ce terme – la part de la littérature au lycée, il ne faut absolument pas rester sur une position défensive. Plus la littérature correspond à une conception restreinte, plus elle meurt. "28 On reconnaîtra au passage l'argumentation classique

22 " Non, je ne regrette rien ", *Nouvel Observateur* n°1848 (avril 1999).

23 Lire à ce sujet "Le lourd passé de l'enseignement à distance", de David F. Noble, dans *Le Monde diplomatique* d'avril 2000.

24 Entre autres, c'est ce que démontre *Tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement*, de Gérard de Sélys et Nico Hirtt, EPO, 1998.

25 Même si c'est au prix de quelques contresens : aussi riches et pertinentes soient les réflexions de Rabelais, Montaigne ou Rousseau sur le sujet, elles ne peuvent être isolées des conditions d'enseignement de l'époque, qui étaient très différentes de la classe de 30 élèves...

26 Sujet de septembre 1999, séries générales, Polynésie.

27 Sujet de juin 2000, séries générales, Pondichéry.

28 *Ecole des Lettres* 1999-2000, n°2 (août 1999), page 19.

des néolibéraux (qui utilisent d'habitude l'exemple des dinosaures) : s'adapter ou mourir... Les variantes sont nombreuses, incessantes : “ un temps de glaciation dans le *statu quo* serait néfaste ”, ajoute-t-il justement, quelques mois plus tard.²⁹ Et Alain Viala de poursuivre : “ le modèle littéraire qui s'est imposé au lycée ”, c'est “ le modèle d'une littérature d'élite à forte visée esthétique, phénomène apparu dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Cela ne s'applique donc ni à Diderot, ni à Voltaire, moins encore à Molière. ” Puis il ajoute, pour appuyer son analyse d'une observation sociologique qui se veut définitive : “ Il faut se rappeler que cette littérature restreinte est socialement marquée ” ; mais il ne précise pas davantage : le mot “ bourgeois ” est trop marqué lui aussi, et M. Viala trop prudent... Que penser alors de cette “ ouverture dans les conceptions de la littérature ” ? Ne faut-il pas la soupçonner aussitôt quand s'ensuivent des exemples qui mettent à égalité Jean-Jacques Rousseau, Annie Ernault et Christine Angot ?³⁰

A travers toutes ces innovations, les nouveaux programmes, les sujets de bac, une unité se dessine. Dans la dégradation du plan dialectique en sujet d'invention, dans la priorité à l'habileté rhétorique et les références proposées (ici Diderot, Voltaire et Molière ; voire Angot préférée à Rousseau ; ailleurs La Fontaine, La Bruyère et Fénelon) et même dans cet élargissement des conceptions de la littérature, le modèle proposé est étrangement “ ancien régime ” (ou alors d'un modernisme frénétique, bien pratique pour brouiller les pistes et augmenter les recettes des maisons d'édition)... Faut-il y voir un signe ? Comme les derniers sujets du bac l'indiquent, il ne s'agit plus de promouvoir l'autonomie d'une pensée qui permet la révolte (Hugo et Zola cantonnés à des sujets finalement secondaires, et Lamartine noyé par la marée du consensus), mais seulement la ruse et l'invention du petit maître, de l'homme apparemment résistant mais finalement soumis. Ce n'est pas étonnant d'ailleurs, Alain Viala l'explique lui-même : il faut réhabiliter les formes d'écriture antérieures à la seconde moitié du XIX^e siècle. Sauf qu'il oublie que cette époque est essentielle dans l'histoire des lettres et des arts, que ce n'est pas une date charnière sans raison : c'est le moment où la littérature réussit enfin à échapper à l'emprise des pouvoirs environnants, où elle réussit à imposer ses propres valeurs, ses propres finalités ; c'est le moment où les champs artistique et littéraire acquièrent leur autonomie par rapport aux champs politique, économique et religieux : ce n'est plus un prince ou un négociant qui commandent une œuvre ; le pouvoir ne se sent plus autorisé à juger une œuvre ; c'est l'écrivain, l'artiste qui impose ses priorités.³¹ A travers toutes les valeurs prônées par le GTD de Lettres, et par les sujets de bac, il s'agit donc de revenir à un modèle des lettres dont les écrivains ont mis des siècles à se débarrasser : il s'agit de revenir à une littérature soumise. Est-ce innocent ? En tout cas, voudrait-on préparer les citoyens à n'être que les valets de l'économie triomphante, qu'on ne s'y prendrait pas autrement...

Les nouveaux programmes illustrent bien cet abandon de l'idéal d'autonomie, à leur façon et malgré les déclarations contraires : en argumentation, plutôt qu'apprendre à dépasser les idées

²⁹ *Ecole des Lettres* 1999-2000, n°13 (mai 2000), p. 30. Et André Petitjean de renchérir, pour conclure : “ Souhaitons ne pas entrer dans une ère de glaciation. ” En effet : ne s'agit-il pas de l'ère où les mammoths ont proliféré ? On reconnaît là une certaine argumentation... et elle ne doit pas simplement, faut-il le rappeler, à une méthode, mais bien à une idéologie. *Marche ou crève*.

³⁰ “ L'esprit des programmes ”, *Éléments de documents d'accompagnement*, p. 12.

³¹ Pierre Bourdieu l'a montré dans *Les règles de l'art*. Pour comprendre la violence politique de l'attaque menée par Alain Viala, lire notamment le post-scriptum “ Pour un corporatisme de l'universel. ” C'est urgent pour légitimer l'action de la “ petite noblesse ” d'Etat que sont les profs. Bourdieu montre notamment comment la posture d'intellectuel “ engagé ” est liée à cette autonomie : attaquer l'autonomie du champ littéraire et artistique (ou scientifique par ailleurs), c'est attaquer la figure même de l'intellectuel.

reçues, à tendre vers l'universel à partir du particulier, on propose d'initier au registre polémique (comme si les élèves ne le connaissaient pas déjà assez, n'en avaient pas suffisamment d'exemples autour d'eux, à commencer à la télé !)³² et on propose de former à l'éloge et au blâme... Cette partie du nouveau programme mérite qu'on s'y arrête. Outre qu'à l'état " pur " ces formes de l'éloge et du blâme ne sont pas bien riches ni intéressantes, elles renouent avec la rhétorique de cour : s'agit-il de produire des poèmes à gloire des nouveaux rois, de fustiger les princes félons, ou tel ou tel mauvais vassal ? Au cas où l'on en douterait, les documents d'accompagnement le soulignent : il faut réhabiliter toutes les formes de l'ancienne rhétorique, le délibératif, le judiciaire mais aussi l'épidictique, déjà illustrée par les sophistes au V^e siècle avant JC. Habilement, l'étude de l'éloge et du blâme est rendue optionnelle (BO du 31 août 2000) mais, outre qu'elle réapparaît à plusieurs reprises dans les perspectives complémentaires sous le terme d'épidictique, elle est constamment citée dans les documents d'accompagnement, comme quasiment incontournable et comme perspective obligée pour... faire de la poésie !³³ Certes l'épidictique existe encore, ce n'est pas forcément cette pratique désuète que l'on pourrait croire, certes elle s'exprime dans les colonnes des journaux sportifs, comme on nous le donne constamment en exemple... mais est-ce vraiment cela, la mission du lycée ? Former les futurs panégyristes des dieux du stade, de la blonde voisine ou de Vivendi ?³⁴ Que *L'Equipe* constitue la référence constante sinon obligée des nouveaux concepteurs de programme ne laisse d'ailleurs pas de surprendre³⁵ : outre tout ce qu'elle a de démagogique, il faut noter que ce journal a joué un rôle étrange dans " l'épopée " de 1998, que l'on voudrait nous voir célébrer en classe : celui d'opposant... Aimé Jacquet a-t-il cessé de rappeler les nombreuses calomnies, rumeurs, que *L'Equipe* a véhiculées à son endroit ? (pardon, les pamphlets, satires, réquisitoires, diatribes, caricatures, persiflages et autres formes de blâmes qu'il offrait à notre bon plaisir) N'est-il pas avéré que la victoire de 1998 ne devait *rien* à ce journal, bien au contraire ? A l'heure où l'on nous demande de pratiquer éloges et blâmes, arguant qu'ils se pratiquent dans *L'Equipe*, cela doit nous interroger : non seulement on veut endormir nos élèves en leur faisant croire qu'ils sont " les champions ", mais en plus on ne leur donne que des contre-exemples à suivre... Car argumenter, ce n'est pas louer ou flétrir, c'est peser l'adhésion à telle ou telle idée, c'est mesurer, qualifier un attachement ou un rejet. N'est-ce pas d'ailleurs le plus utile, pour des élèves qui se contentent bien trop souvent d'*affirmer*, à l'instar des animateurs télé ou des acteurs chargés de promotion, et qui ne savent pas douter, pas suffisamment exercer leur esprit critique, avec nuance et pondération ?

Et Boissinot de pointer le véritable problème de ces programmes : " Il ne faudrait surtout pas que s'organisent d'un côté une approche rhétorique et de l'autre une approche littéraire : tout l'enjeu, c'est de faire communiquer les deux domaines ", " l'argumentation occupe

³² C'est le principal " registre " conseillé dans les deux objets d'étude argumentatifs du programme de seconde : " démontrer, convaincre et persuader " et " l'éloge et le blâme ".

³³ On imagine ce que cela peut donner. Dans la séquence " poésie amoureuse et argumentation ", le sujet d'invention suivant par exemple : " exprimez votre flamme pour un être qui vous est cher "...

³⁴ Alain Boissinot ne définit pas autrement l'épidictique : " c'est le discours pour célébrer les morts de la dernière campagne ou les vainqueurs des jeux, c'est l'éloquence officielle " (Réflexions et discussions sur les programmes de seconde, p. 14)... André Petitjean, membre du GTD, déclare également : " Si on réactualise [ce genre oratoire], en le croisant avec le genre du portrait, c'est qu'il correspond à des discours sociaux (portrait d'une vedette, éloge d'un disparu, caricature...), mais a aussi une présence forte au théâtre, dans le roman et dans la poésie. " (*Ecole des Lettres* 1999-2000, n°13, p. 12) On devine lequel des deux arguments a été déterminant

³⁵ Par exemple, dans les documents d'accompagnement du programme de français de la classe de seconde, juillet 2000, fiche 5, page 15.

pratiquement la moitié du champ des discours, en admettant que son ambition hégémonique veuille bien s'arrêter là ! ” ; et de conclure : “ il n'y a pas de frontière infranchissable entre rhétorique et littérature. ”³⁶ Souhaitons-le, même si l'image est étonnante (il existe donc une frontière, mais elle est franchissable ; de là à dire qu'elle est mouvante, voire inexistante)... Espérons simplement qu'en franchissant la frontière, la rhétorique n'annexera pas trop la littérature...

Car l'enjeu est bien là, tout le monde est d'accord sur le principe : il s'agit de permettre aux élèves de donner du sens à ce qu'ils font. Seulement, on nous répète qu'il ne faut pas le leur apporter : il faut que les élèves le “ construisent ” eux-mêmes. C'est une jolie idée, mais largement utopique, irréalisable dans les conditions actuelles, et surtout dans le cadre d'une éducation “ humaniste ” : comment parcourir en une scolarité tout le chemin parcouru par l'humanité en des milliers d'années ? Il y a là un soupçon dangereux porté sur l'acte enseignant, sur l'autorité du professeur, un soupçon qui rejoint le discrédit dont souffrent l'Etat et toute forme d'autorité. Beaucoup de professeurs eux-mêmes partagent cette inquiétude, belle inquiétude quand il s'agit de se légitimer à soi-même son autorité, mais excessive souvent, comme si toute autorité était illégitime, comme si c'était tyrannie de disposer d'un savoir et de prétendre le transmettre.

Nous en sommes donc là : puisque tout se vaut, les opinions de l'élève *valent* celles du professeur. Il n'est pas un enseignant qui n'ait fait cette expérience : alors qu'il cherchait à expliquer une idée à un élève, à justifier une interprétation, se voir répliquer : “ mais non, Monsieur, moi je vois les choses comme ça ” sans que l'élève aille plus loin, sans qu'il essaie de convaincre à son tour. Il ne s'agit pas de prétendre que l'enseignant a toujours raison, mais il y a quelque chose de dangereux, de totalitaire dans ce “ tout se vaut ” brandi comme un droit, et jusque dans ces discours où l'on revendique parfois plus de “ démocratie ” à l'école (que l'on compare parfois également à une entreprise, comme si c'était un modèle de justice sociale...).³⁷ Cette idée que l'autorité est un abus de pouvoir est une idée dans l'air du temps, elle a infiltré toute la société, et c'est ainsi qu'on laisse aujourd'hui le champ libre à toutes les influences extérieures à l'école, autrement moins soucieuses de légitimité, et pour cause, autrement moins légitimes... Le danger est donc grand : à force de vouloir renverser les autorités les plus apparentes, qui se sont données la peine de se légitimer et se sont ainsi rendues plus vulnérables, on livre le peuple à toutes sortes d'autorités plus insidieuses, plus suspectes. Est-ce cela la démocratie ?

Une pincée de moralisme, ou comment habiller le cadavre.

Pourtant cette idéologie relativiste, ce “ tout se vaut ”, ce “ tout est subjectif ” qui constituent le fond informulé de beaucoup d'opinions, présentent de notables exceptions. C'est là que l'idéologie néolibérale trahit ses contradictions, son hypocrisie. On trouve en effet partout, depuis les sujets de bac jusqu'aux programmes, toute une palette de bons sentiments affichés,

³⁶ “ Argumentation et littérature ”, Réflexion et discussion sur les programmes de seconde, pp. 9, 11 et 22.

³⁷ L'école n'est pas un pays, elle fait partie d'un pays ; y revendiquer plus de “ démocratie ” n'a donc pas de sens. Les professeurs (comme les parents) n'ont pas à justifier constamment leur autorité : s'ils en abusent, s'ils sortent de leur prérogatives, il y a des instances pour cela, et s'ils l'exercent, c'est que la société l'a voulu, dans un cadre rigoureusement défini.

de niaiserie bien pensante et d'éloge de la différence. Il s'agit pour le libéralisme de masquer son fond d'immoralité, de gommer les conséquences les plus visibles des déréglementations, de la solitude et de la misère qu'il impose. Toujours est-il qu'une brèche se fait dans son discours soudain : tout ne se vaut pas... Quand il s'agit de paix civile, de choses " importantes ", on n'oublie pas d'" inculquer " ce qu'il faut. C'est d'ailleurs un joli contresens : comme si c'était en imposant un modèle qu'on réussissait à transmettre une " morale"... Voilà qui est révélateur d'un triple mépris : mépris pour l'éthique d'abord, dont les impératifs doivent faire l'objet d'un libre consentement, être respectés pour eux-mêmes, sans quoi ils se corrompent ; mépris pour le savoir ensuite, qui n'est pas arbitraire (comme le dénoncent parfois les instructions officielles)³⁸ mais pas " naturel " lui non plus (comme le suppose la pédagogie officielle), et qui ne se transmet donc ni autoritairement ni " tout seul " ; mépris pour l'élève enfin, à qui l'on n'impose finalement que les seules valeurs utiles à la société.

" *" Tant qu'un homme ne s'intéresse qu'à soi [...], il s'intéresse à bien peu de choses. "* Etes-vous de cet avis ? " interroge l'énoncé d'un travail d'écriture, après avoir donné à lire un texte d'Hippolyte Taine.³⁹ Qu'y a-t-il à dire, sur un tel sujet ? Comment éviter le moralisme, si ce n'est, par exemple, en faisant un éloge paradoxal de l'individualisme ? Le texte y invitait d'ailleurs, qui affirmait : " contre l'instinct égoïste, l'instinct social est faible. – C'est pourquoi il est dangereux de l'affaiblir ; l'individu n'est que trop tenté de préférer sa barque au navire ; si l'on veut qu'il y monte et qu'il y travaille, il faut lui fournir des facilités et des motifs pour y monter et pour y travailler ; à tout le moins, il ne faut pas lui en ôter. " Et l'extrait de s'achever sur le rôle de l'Etat : " à lui d'agréer ou d'imposer le bon statut, la forme sociale la plus propre à fortifier l'instinct social, à entretenir le zèle désintéressé, à encourager le travail volontaire et gratuit. " Y a-t-il à commenter ? Voilà une conception bien libérale du rôle de l'Etat, et une façon pour le moins particulière de concevoir " le zèle désintéressé "... En tout cas, l'égoïsme ne semble dangereux que pour la société, et pas pour l'individu. Le sujet suivant le prouve d'ailleurs, de façon plus explicite encore : " Peut-on dire que la tolérance à l'égard de la différence est non seulement une attitude morale, mais aussi un comportement utile à la société ? "...⁴⁰ La tolérance n'intéresse ici que par ses conséquences pratiques, que pour la paix sociale et le profit que l'on peut en tirer... Terrible présupposé par ailleurs : comme si organiser la vie en société ce n'était pas le but même de toute éthique...

" Poil de Carotte n'est pas soutenu par son grand frère Félix et sa grande sœur Ernestine. Que pensez-vous de leur attitude ? Quel doit être selon vous le rôle d'une sœur ou d'un frère aîné dans une famille ? " a-t-on demandé cette année au brevet des collèges.⁴¹ Quelles réponses attendait-on ? " C'est pas bien, ça se fait pas ! " peut-être... Nous ne sommes pas loin, en tout cas, des devoirs d'éducation civique que l'on pouvait trouver il y a un siècle : " Enumérez les devoirs que vous devez à l'égard (sic) de votre père et de votre mère. "⁴²

Après un extrait des *Aventures de Télémaque* de Fénelon, on propose un premier travail d'écriture : " Rédigez une lettre ouverte aux chefs d'Etat afin de les convaincre de travailler

³⁸ Dans les documents d'accompagnement de la classe de seconde par exemple : fiche 1, p. 6 ; fiche 5, p. 12...

³⁹ Sujet de juin 1997, séries générales, Amérique du Nord.

⁴⁰ Sujet complémentaire de juin 1999, séries générales. Merci à Corinne Jésion pour avoir attiré notre attention dessus.

⁴¹ Sujet de réflexion de juin 2000, série professionnelle, académies de Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Nancy-Metz, Strasbourg.

⁴² Cahier de devoirs mensuels de l'école de Méry Corbon, Musée national de l'Education, Rouen.

pour la paix.⁴³ Comment accepter les bons sentiments en guise de politique... Mais qu'imagine donc l'inspection : que la parole suffit à convaincre ? qu'une lettre ouverte est comparable à un roman d'apprentissage tel que *Les aventures de Télémaque* ? que nous sommes tous les précepteurs de nos chefs d'Etat ? Que dire enfin d'une telle illusion à l'heure où l'on nous explique qu'il faut davantage prendre en compte la situation d'énonciation dans les textes ! Le deuxième travail d'écriture n'est pas moins intéressant : " Les arguments de Fénelon en faveur du roi pacifique vous paraissent-ils utopiques de nos jours ? " Evidemment, il faut répondre que non, que la construction européenne nous protégera désormais de tous les maux... Mais mieux encore, l'élève attentif peut suivre Fénelon dans son éloge du roi pacifique : " Il retranche le faste, la mollesse, et tous les arts qui ne servent qu'à flatter les vices ", " Ce peuple laborieux, simple dans ses mœurs, accoutumé à vivre de peu, gagnant facilement sa vie par la culture de ses terres, se multiplie à l'infini ", un conquérant voisin trouverait ce peuple " invincible par sa multitude, par son courage, par sa patience dans les fatigues, par son habitude de souffrir la pauvreté " ... La célébration de la prodigalité, la critique des passions, permet donc, au prix de quelques contresens, une lecture néolibérale : dégraissons, rationalisons, et tout ira mieux... Est-ce l'éloge que l'on veut faire faire aux élèves, dans le premier ou le deuxième travail ? Où est l'utopie là-dedans ? Voilà en tous cas comment préparer les élèves à l'idée que la pauvreté est utile et que la paix n'exclut pas forcément une guerre " froide ", " chirurgicale ", " rationnelle ", une guerre économique par exemple...

Les bons sentiments, la " différence ", la " tolérance " sont partout dans les nouveaux programmes. C'est le second et dernier thème proposé par les instructions officielles d'août 1999 pour l'argumentation en seconde (la différence, l'altérité). Parmi les quatre " problématiques " actuellement proposées pour la classe de Première, la première porte sur la " tolérance ", et la troisième s'intéresse à " l'égalité " (sous l'angle proposé de l'esclavage et de la relation homme-femme). C'est dire que cette question de la différence occupe les esprits... La raison en est pourtant simple : la mission de l'école est désormais, avant tout, de tisser du lien social.

Argumenter pour tisser du lien social.

C'est l'un des thèmes préférés de Philippe Meirieu, comme le rappelle un de ses récents ouvrages : *L'école ou la guerre civile...* A l'écouter, la principale ambition de l'institution doit être de canaliser la violence des " jeunes ". Il s'agit de la détourner, de la divertir par le verbe, et non plus de la comprendre, d'y répondre : " Aujourd'hui, l'école doit remplir une double mission : primo, la transmission des savoirs fondamentaux qui, c'est vrai, ne sont plus transmis ; secundo, la formation de la personne, afin d'éviter la généralisation de la violence comme mode d'expression. Ce qui caractérise un certain nombre de jeunes, c'est que, lorsqu'ils ne sont pas d'accord, ils tapent. Or la spécificité de la démocratie, c'est de discuter en cas de désaccord plutôt que de recourir à la force."⁴⁴ Tout le mal est là : plutôt qu'analyser le désaccord et le conflit comme un mal plus profond, plus complexe, on en fait une posture existentielle ou politique, rentrant en cela complètement dans le jeu desdits " rebelles ". On ne cherche plus à résoudre le divorce entre eux et l'école, entre eux et la société, mais seulement à

⁴³ Sujet de septembre 1998, séries générales, Polynésie.

⁴⁴ " Oui, je me suis trompé ", entretien avec Philippe Meirieu, *Le Figaro magazine*, 23 octobre 1999.

le policer. On les abandonne donc, littéralement, à leur révolte. On les fige dans l'exclusion. Et on dissocie alors, au passage, l'éducation et l'enseignement – comme si la meilleure façon de lutter contre la violence n'était pas de donner du sens à la vie de chacun, d'aider à la comprendre et à mieux appréhender le monde qui nous entoure ; comme si le savoir n'était pas la meilleure voie pour " s'exprimer "...

Devant l'abandon du premier objectif, " transmettre les savoirs fondamentaux ", le second, « la formation de la personne » devient le plus important, même s'il n'est pas encore explicitement cité en premier. Pour preuve, on peut lire dans les documents d'accompagnement des programmes de seconde ce premier objectif de l'apprentissage de l'argumentation, page 14 : " faire maîtriser [aux élèves] l'enjeu fondamental de l'argumentation qui, donnant à la parole une chance contre la violence, est la régulation des conflits ". Comment faire plus cynique, plus désabusé ? Voilà qui est donc dit : argumenter, ce n'est pas vraiment rechercher le vrai, partager une conviction, une découverte, c'est un moyen de " réguler les conflits "... L'effet second, cette chance de renouer des liens, qui est certes important mais qui est la conséquence d'un véritable échange, d'une compréhension mutuelle, passe désormais au premier plan. Une telle théorie dénature l'acte même de la communication orale ou écrite : derrière toute intervention, on serait alors fondé à soupçonner la manœuvre, la finalité pratique... Comment atteindre la paix recherchée, la confiance retrouvée, dans ces conditions ?

Mais cette illusion est désormais bien ancrée. A l'issue d'une fable de La Fontaine où un serpent essaie de convaincre l'homme de son innocence, et donc qu'il l'épargne, on demande au candidat de commenter la leçon que le fabuliste en tire : " *Mais que faut-il donc faire ? – Parler de loin, ou bien se taire.* " Les mots seraient-ils donc sans pouvoir contre la force ? Exposez votre point de vue dans un développement argumenté."⁴⁵ L'ironie veut que le serpent meure à la fin du poème, malgré le soutien de toutes les espèces animales opprimées par l'homme, et qu'il prouve ainsi la puissance du langage pour établir la vérité et la justice, mais son impuissance face à la force physique, face aux pouvoirs politiques et sociaux. L'homme est en effet explicitement comparé aux " grands ", que " la raison offense " et qui " se mettent en tête que tout est fait pour eux ". Evidemment, les élèves ne se sont pas laissés prendre au discours qu'on attendait d'eux, et n'ont pu que rappeler la difficulté à se faire entendre, l'inégalité du rapport de force, même en prétendue démocratie. Mais on ne cherche pas impunément à manipuler, et certains effets pervers sont également apparus : comment pouvait-on demander, à des adolescents de cet âge, une réflexion dépassionnée sur le sujet ? Comment pouvaient-ils percevoir, derrière l'apparente impuissance du verbe, des raisons d'espérer, ses quotidiennes victoires, insensibles, insuffisantes parfois, mais bien réelles ? Il est donc arrivé ce qu'il devait arriver : beaucoup de copies ont sombré dans un pessimisme parfois bien noir, ou pire, à mon sens, ont essayé de prouver que les mots blessaient parfois plus que les coups, et pour plus longtemps... bref, en sont arrivées à préférer le pouvoir de la force ! C'est une belle contre performance pour les concepteurs de programme, et pour nos idéologues en chef... mais une contre performance à relativiser : pour le pouvoir politique, ce n'est pas si grave qu'on ne croie pas au pouvoir du verbe ; au contraire, le désespoir et le cynisme sont bien préférables car ils ne remettent rien en cause. L'essentiel, c'est que la violence, la révolte soient évitées ou marginalisées. Tant que l'on doute du pouvoir des mots, la révolte ne sera jamais inquiétante, jamais radicale. Et puis, il y aura toujours bien un rappeur ou un footballeur pour montrer que l'on peut *réussir*, avec ou sans les mots...

⁴⁵ Sujet de juin 2000, séries générales, France métropolitaine.

Preuve qu'il s'agit d'une préoccupation majeure, on trouve cette problématique dans bien d'autres sujets encore. Celui-ci, par exemple : " " *Pourquoi me tuez-vous ?* " Imaginez l'argumentation que développerait doña Inès pour plaider sa cause. ⁴⁶ Dans l'extrait de *La reine morte*, de Henri de Montherlant, ces mots " pourquoi me tuez-vous " sont imaginaires, simplement rapportés au roi par le Premier ministre, pour lui montrer qu'il serait facile de répondre à l'innocente accusée : " Pourquoi ne vous tuerais-je pas ? " ... On trouve le même présumé : les mots auraient un pouvoir contre la force ; ils pourraient s'opposer aux intérêts politiques qui sont en jeu dans le mariage du fils du roi. Et pourtant le texte montre tout le contraire : que l'on va punir une innocente, et non le fils qui est davantage " coupable ", et surtout que les jeux sont faits, que tout se décide loin d'elle ! Comment pourrait-elle alors défendre sa cause à temps ?

Le caractère idéologique d'un tel discours est donc patent. Procès de l'intolérance, éloge de la paix et de la différence, le nouveau catéchisme repose sur une confiance aveugle dans la rhétorique. Alain Boissinot, expliquant l'intérêt de cette pratique, ne peut réussir d'ailleurs à en occulter la supercherie : " L'éloquence épideictique, c'est le moment où une société se donne à elle-même la démonstration des valeurs auxquelles elle croit. Et donc on est bien dans le champ d'une forme de pratique sociale du discours qui vise, par l'éloge d'un certain nombre de valeurs, à fabriquer du lien social et à se convaincre soi-même et à convaincre les autres du bien-fondé des valeurs de la société à laquelle on appartient. ⁴⁷ Et Boissinot de citer la Coupe du monde de football, nouvelle épopée, occasion " de l'affirmation des valeurs d'un pays qui, le temps d'une victoire, s'émerveille de se voir " *black-blanc-beur* " ... " Comment mieux dire le rôle désormais dévolu à l'école, son cynisme voire son inefficacité ? L'affirmation des valeurs dure " le temps d'une victoire " en effet... La chute, après, n'en est que plus dure. Il s'agit donc pour l'école de pourvoir la jeunesse d'illusions, de les prolonger, de les conforter... Et Boissinot de rapporter la thèse de Tacite, celle du *Dialogue des orateurs*, mais pour la contester, au lieu d'en prendre toute la mesure : " À partir du moment où le recul de la démocratie fait que les enjeux réels de l'éloquence, notamment délibérative, n'existent plus sur le plan politique, va se développer une éloquence épideictique coupée de toute réalité sociale ". N'est-ce pas exactement ce qui nous menace ?

La négation du sens même des textes, et leur manipulation.

Cette contradiction entre l'idée que tout se vaut et le souhait de tisser du lien social, de promouvoir des valeurs collectives se retrouve dans beaucoup d'autres sujets. Il reste donc bien des choses à dénoncer aux yeux de l'inspection, des choses qu'il est même si urgent de dénoncer que le sens des textes en devient secondaire.

Dans le sujet suivant par exemple, qui s'appuie sur *L'Ecole des maris* de Molière, la citation d'Ariste apparaît tronquée : " Selon Ariste, " *L'école du monde [...]* instruit mieux " " *que ne le fait aucun livre* ". Etayez ou réfutez cette pensée en proposant des exemples précis. " ⁴⁸ Quand on relit l'extrait, on constate que les répliques précédentes d'Ariste concernent surtout l'éducation morale, et s'adressent à Sganarelle, un vieux barbon qui cherche par " les verrous et

⁴⁶ Sujet de septembre 1999, séries technologiques, centres étrangers.

⁴⁷ " Argumentation et littérature ", Réflexion et discussion sur le programme de seconde, p. 18.

⁴⁸ Sujet de septembre 1999, séries générales, Polynésie.

les grilles ” à faire la vertu d’une jeune femme. On constate ensuite que la phrase rapportée est en fait autrement plus nuancée : “ l’école du monde ” instruit mieux que les livres, certes, mais sur un sujet bien précis : sur la façon, “ l’air dont il faut vivre ” ! Et Ariste d’ajouter, comme conscient du danger qui subsiste encore d’un tel raccourci : “ à mon gré ”. Autant dire que les scrupules du personnage et le sujet de sa réflexion n’intéressent guère le rédacteur du sujet... Seule l’a probablement séduit la thèse annoncée plus tôt : “ il nous faut en riant instruire la jeunesse ”, comprise dans son sens le plus démagogique. Enfin, Ariste poursuit et précise encore un peu mieux son idée, qui se révèle bien éloignée de ce que le sujet cherche à lui faire dire : “ Elle aime à dépenser en habits, linge et noeuds : Que voulez-vous ? Je tâche à contenter ses vœux ; Et ce sont des plaisirs qu’on peut, dans nos familles, Lorsqu’on a du bien, permettre aux jeunes filles. ” L’affirmation d’Ariste, qui semblait au premier abord une vive critique de l’éducation livresque, et que le sujet invite le candidat à défendre comme telle, n’est en fait qu’une maxime de bon sens, rappelant que tout ne peut s’apprendre dans les livres, et qu’en conséquence on peut bien sortir quelquefois, dépenser quelque argent en articles de mode et en spectacles, “ lorsqu’on a du bien ”.. Voilà comment, et à quel prix, l’inspection générale fait dire à Molière que les livres ne servent pas à grand chose...

Dans un autre sujet, à partir d’un passage du *Dialogue des morts* où Fontenelle imagine un dialogue entre le médecin grec de l’Antiquité Erasistrate et le médecin anglais du XVII^e siècle Harvey, on trouve le travail d’écriture suivant : “ “ *Rien ne changera* ”, déclare Erasistrate ; rédigez le dialogue qu’il pourrait avoir avec un homme d’aujourd’hui, bénéficiaire des découvertes du XX^e siècle. ”⁴⁹ L’intérêt du sujet, c’est que l’élève n’a pas à choisir, le bon camp lui est tout de suite désigné : nous “ bénéficions ” aujourd’hui des nouvelles découvertes... Il s’agit donc ni plus ni moins que réécrire un texte, et arbitrer de façon caricaturale un débat mal compris. On demande en effet aux élèves de prendre la défense de la modernité, pourtant malmenée dans l’extrait de Fontenelle, pour attaquer la voix de la tradition, qui rappelle pourtant ici qu’à force de croire tout réinventer, on en oublie le patient et riche héritage des anciens, que les nouvelles connaissances n’apportent pas toujours aussitôt la preuve de leur utilité, et que les progrès de la physique n’ont pas amélioré la connaissance de l’âme pour autant. Faut-il penser que ce discours n’a pas de sens ? A force de vouloir lancer une nouvelle querelle des anciens et des modernes, les concepteurs des sujets se moquent donc des textes eux-mêmes. Fontenelle était un “ moderne ” ? Cela suffit. N’allons pas voir plus loin, même si ses dialogues savaient donner raison aux deux parties. Il est forcément de bon ton de se moquer de la tradition, puisque c’est la tradition.

La religion de la modernité ne s’arrête évidemment pas avec Fontenelle. Après un extrait de *Ce que je crois*, où Hervé Bazin expose justement les formidables progrès techniques et scientifiques réalisés depuis Sully, mais où il estime que “ si de notre savoir, de notre pouvoir nous avons le droit de tirer fierté, l’usage que nous en avons fait n’en inspire plus aucune ”, on demande au candidat : “ Pour un domaine précis du monde contemporain, évoqué dans le texte, présentez de façon argumentée un bilan positif. ”⁵⁰ Nous avons donc l’obligation d’être heureux ! Et cela, alors même que Bazin nous rappelle que les progrès techniques ne se doublent pas souvent de progrès sociaux, spirituels, que “ nous combattons mieux la mort, mais nous ne maîtrisons plus la vie, dont nous jouissons plus longtemps au sein de l’envie ”,

⁴⁹ Sujet de juin 2000, séries générales, Polynésie. Encore un sujet d’imagination avant l’heure. Souhaitons que les nouveaux soient utilisés de façon moins polémique...

⁵⁰ Sujet de juin 1999, séries générales, Polynésie

que “ pour notre protection, nous fabriquons ce qui peut assurer notre destruction ” et qu’ils ne sont que “ quelques-uns à connaître, sinon à combattre, notre mal, rançon même de notre succès ” ! Veut-on faire de Bazin un grincheux, un de ces intellectuels prompts à boudier son plaisir et chercher la petite bête ? S’agit-il de disqualifier tous ceux qui ne feraient pas l’éloge de la modernité ? Il faut reconnaître que la question peut se poser... En tout cas cet acharnement à déclarer que le bilan est (globalement ?) positif est assez révélateur, assez éloquent...

La violence d’une réponse imposée, avec tout son arbitraire idéologique.

Malgré les apparences, il y a donc bien une vérité à connaître, mais une “ vérité ” d’autant plus sournoise qu’elle ne se donne pas comme telle, qu’elle se niche dans les recoins du sujet. On la reconnaît cependant, pour l’avoir entendue chez les médias, chez les hommes politiques ou les chefs d’entreprise, “ vérité révélée ” qu’on attend donc du candidat sans le dire. C’est ce qui choque le plus dans les nouveaux sujets : cette violence d’une réponse toute trouvée...

Les sujets le plus nombreux, de ce point de vue, sont encore ceux sur le progrès. Après l’étude d’un article de Guy de Maupassant, patement positiviste, enthousiasmé par sa visite du Palais de l’industrie, on donne aux élèves le sujet suivant : “ Le progrès scientifique et technique crée aussi des “ merveilles ” capables de faire rêver un poète d’aujourd’hui. Que pourrait répondre à Maupassant quelqu’un qui serait sensible aux éléments de “ merveilleux ” du monde moderne ? ”⁵¹ On impose donc sans détour au candidat la mode moderniste, en passant d’ailleurs une fois de plus par dessus le sens du texte, qui présentait pourtant poésie et modernité comme inconciliables : la poésie, le merveilleux étant pour Maupassant sinon l’irrationnel, du moins l’inconnu, ce que la science n’a pas encore défriché. Et les poètes sont apostrophés violemment comme autant d’illusionnistes : “ Les hommes ne vous suivront plus, ô poètes. Nous n’avons plus la puissance de vous croire. Vos fables héroïques ne nous donnent plus d’illusions. (...) C’est fini, fini. Les choses ne parlent plus, ne chantent plus, elles ont des lois ! La source murmure simplement la quantité d’eau qu’elle débite ! ” Mais l’auteur du *Horla* se reprend in extremis : “ Eh bien, malgré moi, malgré mon vouloir et la joie de cette émancipation, tous ces voiles levés [sur la création] m’attristent. Il me semble qu’on a dépeuplé le monde. On a supprimé l’Invisible. Et tout me paraît muet, vide, abandonné ! ” Quel sens peut présenter dans ces conditions un exercice qui affirme que le progrès est “ encore capable de faire rêver un poète d’aujourd’hui ” ? Voilà que l’on redécouvre soudain les joies de la dialectique, mais justement la mauvaise, la dialectique grise, pure rhétorique bien huilée. Comment peut-on demander de “ renchanter ” le monde ainsi, artificiellement, plutôt que de tirer les conséquences du malaise ? par quel coup de baguette magique ?

Autre exemple : “ A votre choix, vous justifierez, vous réfuterez ou vous discuterez le point de vue de Giono sur le progrès. ”⁵² Et voici le début du texte de Giono, extrait de *La chasse au bonheur*, qu’il est donc possible, selon l’inspection générale, de réfuter : “ Il est évident que nous changeons d’époque. Nous avons un héritage, laissé par la nature et par nos ancêtres. (...) Le passé ne peut pas être entièrement aboli sans assécher de façon inhumaine tout avenir.

⁵¹ Sujet de juin 1999, séries technologiques, centres étrangers groupe 1.

⁵² Sujet de juin 1998, séries technologiques, Polynésie.

Les choses se transforment sous nos yeux avec une extraordinaire vitesse. Et on ne peut pas toujours prétendre que cette transformation soit un progrès. (...) On a tellement foi dans la science (qui elle-même n'a foi en rien, même pas en elle-même), qu'on rejette avec un dégoût qu'on ne va pas tarder à payer très cher tout ce qui, jusqu'ici, faisait le bonheur des hommes. ” Décidément, il n'est pas de bon goût de critiquer un tant soit peu le progrès de nos jours. Jamais ces textes ne sont utilisés pour être simplement étayés ou discutés : au mieux le choix est laissé de condamner ou de souscrire, au pire la dénonciation est imposée...

Dans un tel contexte, la figure du “ bon sauvage ” donne lieu à quelques jolis sujets, on s'en doute... Après un extrait de *Dialogue avec un sauvage*, où l'auteur, le baron de La Hontan, se met en scène discutant avec un Huron, Adario, on demande : “ Rédigez en deux paragraphes une réponse de La Hontan, dans laquelle il développera deux arguments prouvant que lui aussi peut se dire libre. ”⁵³ Certes, on conviendra que la liberté qu'offrent les sociétés modernes est défendable, et qu'en unissant leurs efforts les hommes parviennent à bâtir des formes de liberté plus complexes, plus larges, mais c'est également d'une maladresse insigne, politiquement, moralement, d'en empêcher la critique : d'une singulière violence pour un élève qui aurait, à quelque titre que ce soit, des griefs à son égard, sans rien dire de la zone géographique où ce sujet a été donné, l'Amérique du Nord, où il y aurait peut-être mieux à faire que de “ civiliser ” une deuxième fois de force les indiens... L'élève est donc forcé de faire l'éloge de la civilisation européenne. C'est un effarant contresens suite à un texte qui cherche à rappeler la violence des rapports hiérarchiques (“ tu dépends de mille gens que les emplois ont mis au dessus de toi ”), la permanence de l'injustice dans les sociétés occidentales (“ il est faux que le mot de lois signifie parmi vous les choses justes et raisonnables, puisque les riches s'en moquent et qu'il n'y a que les malheureux qui les suivent ”) et qui remet en cause leur fondement, l'argent (“ pourquoi n'avons-nous pas de procès ? C'est parce que nous ne voulons point recevoir ni connaître l'argent ”)... Il faut probablement supposer que ceux qui ont imaginé un tel travail d'écriture ne souffrent pas trop ni de leur hiérarchie, ni des lois, ni du pouvoir de l'argent... Il est pourtant malheureux qu'on ne puisse pas davantage s'inspirer de la liberté telle qu'Adario la conçoit, la ressaisit : “ Il y a cinquante ans que les gouverneurs du Canada prétendent que nous soyons sous les lois de leur grand capitaine. Nous nous contentons de nier notre dépendance de tout autre que du grand Esprit. Nous sommes nés libres et frère unis, aussi grands maîtres les uns que les autres ”.

Autre “ sauvage ”, autre refus d'en écouter l'expérience : après un extrait de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, de Michel Tournier, Robinson choisit de ne pas rejoindre la civilisation, qu'il redécouvre après 28 ans à travers l'équipage du bateau qui vient lui porter secours. “ Imaginez-vous dans la situation de Robinson, demande le sujet : vous prenez la décision inverse de la sienne, et vous la justifiez en présentant vos arguments. ”⁵⁴ Qu'ajouter ? Le candidat est obligé de monter sur le navire... Devant une telle impudence, on hésite à en dire le mépris. Ce choix, c'est la négation même de l'œuvre de Tournier, de son sens, la négation de la liberté de l'élève aussi, à qui on interdit de faire le choix mûri par Robinson : l'élève doit jouer le jeune sauvage étourdi par la civilisation plutôt que l'occidental lassé par celle-ci ! Sans parler, là encore, de l'idée de proposer ce sujet à des élèves des Antilles... Que savent donc de la jeunesse les concepteurs des sujets pour leur imposer de telles “ décisions ” ? La jeunesse

⁵³ Sujet de juin 1998, séries générales, Amérique du Nord.

⁵⁴ Sujet de juin 1998, séries technologiques, Guadeloupe, Guyane, Martinique.

n'est pas forcément folle, irresponsable, en proie aux premières bêtises venues, et lui renvoyer ce miroir, ce n'est pas lui rendre service.

Aussi la publicité ne pouvait-elle pas épargner le baccalauréat : “ Promoteur à Cannes d'un ensemble immobilier au bord de l'eau, vous rédigez un texte publicitaire en vous efforçant de répondre aux questions posées dans le 5^e paragraphe ” (c'est à dire sur les ravages du tourisme de masse)...⁵⁵ Et quand il ne s'agit pas de chanter les louanges du modèle consensuel, l'alternative est pour le moins étrange : “ En 1965, Perec écrivait : “ *Ceux qui ne veulent que vivre et qui appellent vie la liberté la plus grande [...], ceux-là seront toujours malheureux.* ” Etes-vous de ceux qui préfèrent profiter de la vie tout de suite, ou de ceux qui veulent d'abord gagner de l'argent ? ”⁵⁶ Et... si ce n'est ni l'un ni l'autre ? Inutile de dire que Perec ne présentait pas ainsi l'alternative. Bien plus que “ profiter de la vie tout de suite ”, il évoquait le refus d'une fuite en avant dans les engagements sociaux (et pas seulement économiques)... Voilà donc comment il est possible de relire Georges Perec à l'aune du *Cercle des poètes disparus*...

Les sujets relevant d'un même arbitraire sont nombreux, qui présentent ainsi, plus ou moins explicitement, la réponse attendue : “ Face à la progression de la langue anglaise dans divers domaines : politique, technique, scientifique, culturel..., pensez-vous que la langue française ait encore un rôle à jouer dans le monde d'aujourd'hui ou qu'elle soit condamnée à subir le sort du grec au début de notre ère ? ”⁵⁷ N'y a-t-il pas, là aussi, une grande violence dans la comparaison imposée, même si le sujet ne s'adresse pas à des français de métropole ? Quel intérêt ce sujet peut-il présenter, sinon de préparer les élèves à accepter l'idée, à l'intérioriser, que le français est devenu une langue secondaire ? On ne peut s'empêcher de comparer ce sujet aux propos de M. Jospin, grand stratège de la résistance tranquille, et de M. Lang, rompu aux exhortations de pures façades : “ Si le français n'est plus une langue de pouvoir, il peut être une langue de contre-pouvoir ” a lancé récemment le Premier ministre ; il doit constituer “ une résistance à l'uniformité du monde ”. Et Jack Lang, mandaté pour faire oublier Claude Allègre, d'ajouter, avec des termes plus offensifs : le gouvernement est “ plus que jamais décidé à mener la bataille pour la culture et la langue française ” ; et il a exhorté une fois de plus les enseignants à être “ les militants, les soldats et les missionnaires du français. ”⁵⁸ Mais mieux encore, trois ans plus tôt, Claude Allègre déclarait : “ Les Français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère. ”⁵⁹ Bref, entre un français conquérant et une langue bientôt morte, le gouvernement n'hésite plus beaucoup... incapable là encore de cerner l'origine du mal, qui n'est pas l'hégémonie de l'anglais ou la mondialisation, mais l'impérialisme américain, son idéologie néolibérale, véritables rouleaux compresseurs lancés contre les cultures et les identités nationales. La contre-offensive n'est donc pas prête d'arriver !

⁵⁵ Sujet national de septembre 1996, séries technologiques.

⁵⁶ Sujet de remplacement de juin 1998, séries technologiques.

⁵⁷ Sujet de juin 1998, séries technologiques, Pondichéry.

⁵⁸ Discours tenus au 10^e congrès mondial de la fédération internationale des professeurs de français (FIPF), le vendredi 21 juillet 2000, à Paris.

⁵⁹ Le 30 août 1997 à La Rochelle.

Vers une nouvelle utopie, le retour de l'idéologie officielle.

La nature explicitement utopique, idéologique des sujets du bac est donc patente. Mais le plus bel exemple est peut-être celui-ci, qui fait suite à un article de Camus, “ le siècle de la peur ”, où il est pourtant question de la victoire des idéologies, de ces abstractions qui aveuglent : “ “ *Notre XX^e siècle est le siècle de la peur* ”, écrit Camus. Et pour vous, le XXI^e siècle sera le siècle de... ? ”⁶⁰ Est-il possible de faire plus explicitement idéologique ? On demande ici, très exactement, d'imaginer une utopie, de donner dans le fantasme, c'est à dire de faire ce que Camus dénonce ! Certes, Camus regrettait aussi la privation d'avenir, l'absence d'une “ promesse de mûrissement et de progrès ”, certes “ vivre contre un mur, c'est la vie des chiens ”, mais si la situation a changé, ce n'est qu'en apparence : la logique de la guerre économique a succédé à la guerre froide, et beaucoup d'hommes continuent de vivre “ contre un mur ”, peut-être même davantage en cette époque d'euphorie communicante et économique, de prétendue “ mondialisation ”, où les profits du progrès technique sont si mal répartis et où la protection sociale recule. Dans ces conditions, plutôt qu'inviter à renverser l'argumentation de Camus, ne serait-il pas davantage profitable, là encore, d'écouter ses propos : “ Nous vivons dans la terreur parce que [convaincre] n'est plus possible, parce que l'homme a été livré tout entier à l'histoire⁶¹ et qu'il ne peut plus se tourner vers cette part de lui-même, aussi vraie que la part historique, et qu'il retrouve devant la beauté du monde et des visages ; parce que nous vivons dans le monde de l'abstraction, celui des bureaux et des machines, des idées absolues et du messianisme sans nuances. Nous étouffons parmi les gens qui croient avoir absolument raison, que ce soit dans leur machine ou dans leurs idées. (...) Pour sortir de cette terreur, il faudrait pouvoir réfléchir et agir suivant la réflexion. Mais la terreur, justement, n'est pas un climat favorable à la réflexion. Je suis d'avis, cependant, au lieu de blâmer cette peur, de la considérer comme un des premiers éléments de la situation et d'essayer d'y remédier. Il n'y a rien de plus important. ” Nous n'en sommes pas près, pourtant. Toutes ces accusations d'archaïsme, de lâcheté, de conservatisme qui fusent aujourd'hui, que font-elles sinon imposer une nouvelle terreur, empêcher de penser ? Je crains que le XXI^e siècle ne soit celui de la peur, lui aussi.

Mais ce n'est pas la bonne réponse. “ Que sera le XXI^e siècle ? ” nous demande-t-on ? Eh bien, il existe des corrigés ! Il suffit d'aller chercher du côté d'Allègre, avec sa charte du XXI^e siècle, ou de l'OCDE, de l'ERT, ou de la Commission européenne, avec leurs rapports... Mieux, les propos échangés par 500 hommes politiques, économistes et scientifiques de première importance, en septembre 1995 à l'Hôtel Fairmont de San Francisco, sous l'égide de la fondation Gorbatchev : “ Dans le siècle à venir, deux dixièmes de la population active suffiraient à maintenir l'activité mondiale. ” Pour occuper les autres, il faudrait leur proposer un “ cocktail de divertissement abrutissant et d'alimentation suffisante permettant de maintenir de bonne humeur la population frustrée de la planète ” expose Zbigniew Brzezinski, ancien conseiller de Carter et fondateur de la Trilatérale...⁶² Ou cette autre “ utopie ”, complémentaire, destinée à rationaliser la formation du XXI^e siècle : “ Dans certains pays, poursuit un rapport de l'OCDE, il semble que les enseignants encourent réellement le risque

⁶⁰ Sujet de juin 1999, séries générales, Tunisie.

⁶¹ C'est à dire au présent, à l'idéologie (qu'elle soit capitaliste ou communiste).

⁶² Rapporté par Hans Peter Martin et Harald Schumann dans *Le piège de la mondialisation*, Solin-Actes Sud, 1997. Cité dans *L'enseignement de l'ignorance*, Jean-Claude Michéa, pp. 48-49.

d'être les laissés-pour-compte dans le développement du marché des technologies de l'information », puisque l'enseignement se fera à distance, avec des économies d'échelle... Mais l'Etat s'occupera d'assurer " l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont progresser. " ⁶³ Belle utopie : ne conserver qu'un service public minimum, un filet de sauvetage, non pour aider les pauvres mais pour empêcher qu'ils tombent dans la délinquance à grande échelle... Ce " devenir ZEP " de toute l'Education nationale ne peut qu'inquiéter quand on voit les orientations qui sont d'ores et déjà données aux programmes, l'avenir du baccalauréat lui-même et le développement de l' " éducation à la citoyenneté "...

Dans ces conditions, le sujet suivant n'étonne plus : " Réfutez la thèse de François de Closets selon laquelle " *on attend du progrès ce qu'il peut nous donner : des commodités et rien de plus* ". " ⁶⁴ A un texte qui cherche à convaincre du *bonheur d'apprendre* (titre du livre), où l'on affirme qu'apprendre " c'est un effort ", " un enrichissement ", " une aventure ", " une initiation ", " un art de vivre ", où l'on nous présente l'apprentissage comme une résistance à la mode, à un " monde hypnotique " et à ses " plaisirs mercantiles ", on demande de répondre par... un éloge immodéré du progrès. Voilà qui est clair : nous devons désormais former les élèves à n'être que les chiens de garde de la propagande officielle.

Après un extrait de *Un port à l'aube de chaque lundi*, de Jean-François Duval, on donne le sujet suivant : " L'auteur considère que le temps de la semaine est un temps sacrifié à la société. Qu'en pensez-vous ? " ⁶⁵ On invite donc ici à approuver éventuellement, mais aussi à nuancer ou critiquer un texte déjà bien peu polémique, qui n'attaque nullement la valeur du travail, mais qui rappelle simplement, avec finesse, ce que le jeu social a d'aliénant, et qui présente le dimanche comme le lieu d'une " régression positive ". Comment dépasser une telle position, sauf à jouer au jeune cadre dynamique avant l'heure, épanoui dans son travail et refusant les 35 heures ? La question est troublante. De là à penser que l'on pourrait accepter du candidat un plaidoyer pour le travail le dimanche, il n'y a qu'un pas... Il faut dire, le dimanche dans ce texte présente tout de même des caractéristiques inquiétantes pour un libéral : " Dimanche nous rassemble et nous ressourçe ", il permet de vérifier et de resserrer " son appartenance à une famille, à une Eglise (...), bref, sa place dans la société et dans l'univers ", c'est de toutes les journées " la plus enracinée dans le passé " ; enfin " c'est un jour spirituel, où il y a soudain plus de place, plus d'espace pour la multitude des dimensions qui nous habitent – que la semaine souvent atrophie ". Dieu que dimanche est archaïque !

Autre sujet encore : " En essayant d'adopter le ton de l'auteur, vous répondrez à Philippe Val en rédigeant un article argumenté sur la place et le rôle de l'informatique à l'école. " ⁶⁶ Est-il utile de préciser que l'éditorialiste de *Charlie Hebdo* ne sert ici que de faire-valoir à surtout ne pas considérer sérieusement ? Il s'agit donc de contester les propos de Philippe Val alors que les prémisses de son discours sont occultées, et qu'il défend au sein de l'institution scolaire le primat du savoir, de l'échange personnel, humain, sur... la communication. Le sujet proposé aux candidats est donc bel et bien odieux : c'est non seulement un contresens total sur le texte de Val (qui ne faisait que relativiser l'importance des nouvelles technologies, et non les condamner), mais aussi une véritable insulte au corps enseignant, que l'on demande aux élèves

⁶³ *Adult learning and technology in OECD countries, OECD proceedings*, OCDE 1996. Cité dans *Tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement* de Gérard de Séllys et Nico Hirtt, pp. 42-43.

⁶⁴ Sujet de juin 2000, séries technologiques, Pondichéry.

⁶⁵ Sujet de juin 2000, séries technologiques, France métropolitaine.

⁶⁶ Sujet de juin 2000, séries technologiques, Polynésie.

d'étayer, de développer en plein devoir de baccalauréat ! Pauvres candidats, sommés de choisir entre l'ordure et la flatterie... Mais là encore, ce n'est que la conséquence de la politique en cours, de l'idéologie exprimée par la Commission européenne et sa tête pensante, l'ERT : " La clé de la compétitivité de l'Europe réside dans la capacité de sa force de travail à relever sans cesse ses niveaux de connaissance et de compétence. Dès lors, la responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie. Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaire à l'industrie. L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique. Les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du berceau au tombeau. L'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement. Nous n'avons pas de temps à perdre. La pression concurrentielle intense requerra de nouveaux talents. Nous lançons un cri d'alarme. Les systèmes d'éducation ne s'adaptent pas assez vite à la révolution technologique. La réforme des systèmes d'éducation devrait bénéficier d'une priorité politique. L'enseignement à distance élimine les inconvénients de l'absence au travail et des déplacements. Les méthodes et outils d'éducation devraient être modernisés, particulièrement pour encourager l'auto-apprentissage. Chaque élève devrait à terme disposer de son propre ordinateur. ”⁶⁷ Finis donc la convivialité de l'échange prof-élève, la gratuité de l'enseignement, le droit à des congés de formation... La Table ronde européenne, et à sa suite la Commission européenne qui traduit très vite ses désirs en ordres, en ont décidé ainsi. Ils s'inspirent en cela des projets de la Banque mondiale, de l'OMC, de l'OCDE, qui sont exactement sur la même ligne.⁶⁸ Il faut donc comprendre que l'insolence d'un éditorialiste satirique ait de quoi agacer...

Car l'école, c'est le lieu d'une oppression, tout le monde le sait : tout le monde a déjà rencontré un prof qui ne lui a pas plu. L'école, c'est le lieu d'une persécution dont il convient de se débarrasser. Seuls d'incroyables réactionnaires peuvent prétendre autre chose. N'est-ce pas d'ailleurs ce que suggère Zola lui-même ? Après un extrait de *Germinal* où Etienne dénonce " cette tyrannie du capital " qui affame le travailleur, l'énoncé du travail d'écriture interroge : " En quoi l'argumentation d'Etienne porte-t-elle la marque de son époque et en quoi peut-elle parler au lecteur que vous êtes ? ”⁶⁹ Que s'agit-il de faire écrire au candidat ? Que l'on ne meurt plus de faim aujourd'hui ? Mais surtout, quel sens peut avoir une telle réflexion pour un élève interpellé *avec son expérience* ? " Le salariat est la nouvelle forme de l'esclavage, conclut Etienne dans l'extrait. La mine doit être au mineur, comme la mer est au pêcheur, comme la terre est au paysan... Entendez-vous ! la mine vous appartient, à vous tous qui, depuis un siècle, l'avez payée de tant de sang et de misère ! " Et si c'était la scolarité, la nouvelle forme de l'esclavage ? L'école n'appartient-elle pas à l'élève, lui qui y souffre depuis plus d'un siècle ? N'est-ce pas ce que l'on veut faire dire au candidat ? N'y a-t-il pas là, en creux, l'idée que les élèves vont à l'école comme à la mine, qu'on les envoie littéralement au charbon ? Insoutenable audace d'une telle proposition. N'y a-t-il pas là le projet presque littéral de *déscolariser* l'école ? Devant ce type d'idées, les esprits prudents ferment les yeux, ne veulent

⁶⁷ *Une éducation européenne - Vers une société qui apprend*, ERT, février 1995.

⁶⁸ Pour compléter " l'utopie ", voici les propos récents d'un conseiller de l'OCDE : " On peut réduire les crédits de fonctionnement aux écoles et aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves et d'étudiants. Les familles réagiront violemment à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement. Cela se fait au coup par coup, dans une école mais non dans un établissement voisin, de telle façon qu'on évite un mécontentement général de la population. "

⁶⁹ Sujet de juin 1997, séries générales, Pondichéry.

pas voir, ne veulent pas *croire* que cela est possible. Cela *est*, pourtant.⁷⁰ Qu'on se donne la peine de relire les propos d'Etienne et l'énoncé du sujet donné. Tout est cohérent.

En revanche, voici de “ bons ” sujets, ceux d'une école qui serait redevenue “ normale ”. Ils sont tirés du brevet des collèges, mais leur arrivée au bac, via le sujet d'invention, ne saurait tarder. Par exemple, ce sujet de brevet désormais fameux : “ Chaque époque a ses objets à la mode. A l'heure actuelle, il y a, en France, plus de dix millions d'utilisateurs de téléphones portables. En vous appuyant sur des exemples précis, expliquez quels sont, d'après vous, les avantages et les inconvénients d'un tel objet. ”⁷¹ Comment n'y avoir pas pensé plus tôt : utiliser les examens pour faire rentrer dans la norme certains usages, certains objets, pour déverser les arguments d'autorité de la publicité. *Dix millions de français ont déjà choisi le portable, pourquoi pas vous ?* A la sortie de l'épreuve, l'argumentaire est prêt : il ne reste plus qu'à le présenter à maman. Il faut croire que les grands opérateurs de téléphonie n'avaient pas encore suffisamment pénétré le marché des 14-15 ans... “ Tu vois maman, on en parle même au brevet ! Pourquoi je n'en ai pas, moi ? ” Sans parler de tous ces élèves, notamment de milieu modeste, qui ont cru bon d'établir un comparatif des différents forfaits, et transformer la question en éloge de cet instrument de survie... *Grâce à Bouygues, SFR ou Itinériss, j'ai eu une bonne note.*

Le consumérisme, omniprésent, est érigé au rang de nouvelle valeur. Après un texte de Pascal Bruckner, on donne le sujet de rédaction suivant : “ La boîte à bisous est une invention de l'auteur... Rédigez le mode d'emploi d'une “ boîte à rêves ”, ou d'une “ boîte à voyages ”, ou d'une “ boîte à couleurs ”, que vous inventerez. Dans la première partie, vous la présenterez de manière à donner envie de l'acheter. Dans la deuxième partie, vous écrirez le mode d'emploi de la machine choisie (...) ”.⁷² Sous couvert de poésie, c'est atroce : on achète les baisers, les rêves, l'imagination... C'est d'ailleurs le motif d'une publicité pour une chaîne d'alimentation et de vêtements à la rentrée 2000, qui essayait de faire croire qu'en achetant des produits chez eux, on achetait des baisers... Au moins, les sujets des examens auront servi à quelqu'un. Et pour l'élève dépourvu d'idées, l'extrait donne le ton. Le marchand déclare au père : “ J'ai là tout ce qu'il vous faut. Finies les corvées de câlins, de tendresse, l'obligation pénible de poser ses lèvres sur des joues ou sur d'autres lèvres. Dès que bébé réclame de l'attention, hop ! un bisou sur le nez. Vous calculez l'angle, et le baiser tombe exactement où vous le souhaitez, à quelques millimètres près. Pareillement avec votre femme. Si elle vous demande : Tu m'aimes ? plus besoin de vous déranger ni même de répondre : vous appuyez sur le bouton, le baiser est aussitôt livré. ” Inutile de dire que l'extrait ne s'achève pas sur une déconvenue du père : celui-ci paye, cher évidemment, et sa fille finit par se porter mieux...

Les autres sujets ne sont pas très différents : “ Les adultes ne prennent pas Gavroche au sérieux, à cause de son jeune âge. Imaginez une situation comparable, dans laquelle un enfant essaie de convaincre un adulte qu'il peut lui faire confiance. ”⁷³ Un extrait du *Blé en herbe* de Colette, où une jeune fille de 15 ans sage et timide discute avec un lycéen impatient d'être grand, s'achève par l'agacement de celle-ci : “ [Tu parles] comme un enfant ! Qu'est-ce que tu espères donc, mon pauvre petit, avec ton impatience ? ” ; et le sujet de demander : “ Imaginez

⁷⁰ Cette idée se trouve développée, par exemple, dans *L'enseignement mis à mort* d'Adrien Barrot, Librio, 2000.

⁷¹ Sujet de juin 1999, série technologique, Clermont-Ferrand. Merci à Nicole Paul pour son témoignage à ce propos.

⁷² Sujet de juin 2000, Afrique.

⁷³ Sujet de juin 2000, Amiens, Créteil, Lille, Paris, Rouen, Versailles.

la réponse de Philippe à la dernière question de Vinca. ⁷⁴ Dans les deux cas, on demande à l'élève de s'identifier à un adolescent avide d'être " pris au sérieux ", malgré l'immatunité parfois, motif commercial s'il en est. L'enfant est roi, comme le client. Et en effet, si les jeunes sont à ce point courtisés aujourd'hui, c'est qu'on a découvert en eux un énorme marché : il faut donc leur donner confiance en eux, leur faire croire qu'ils sont majeurs plus tôt, qu'ils peuvent " s'assumer ", décider à la place de leurs parents, pour qu'ils puissent ensuite se sentir autorisés à faire pression sur eux, exiger toujours plus. Les sujets du brevet l'ont bien compris et se conforment aux désirs des fabricants de chaussures de sport, de vêtements, de jeux vidéos... Une question se pose alors : qui contrôle l'école ? Qui l'a autorisée à délivrer de tels messages, et au nom de quoi ?

Plus explicite encore : " Réfutez le point de Montherlant lorsqu'il condamne le mot d'ordre " *Il faut être de son époque* ". ⁷⁵ Voilà le nouvel impératif catégorique qui tient lieu de ligne de conduite à nos nouveaux censeurs. Et ce, malgré un texte où Montherlant précise : " Je réponds seulement : Au nom de quoi cet impératif ? Soyez " *de votre époque* " si c'est là votre goût. Mais n'en faites pas un impératif, car, au jugement de la raison, comme au jugement de la morale, cela n'est pas *soutenable*. " Et de le démontrer... Ce texte tout entier devrait être lu à toutes les classes de France et de Navarre comme antidote, même s'il date de 1941, car justement, aujourd'hui, s'il est une mode bien répandue et bien dangereuse, c'est de galvauder la notion même de résistance. " Notre temps est peu propice aux prédictions, conclut Montherlant. Mais il est une prédiction que je fais sans hésiter. Aux écrivains qui ont trop donné, depuis quelques mois, à l'actualité, je prédis, pour cette partie de leur œuvre, l'oubli le plus total. Les journaux, les revues d'aujourd'hui, quand je les ouvre, j'entends rouler sur eux l'indifférence de l'avenir, comme on entend le bruit de la mer quand on porte à l'oreille certains coquillages. "

Enfin, plus inattendu encore, le patriotisme semble revenir, jusque dans les sujets du bac : " Expliquez et justifiez dans un développement argumenté et illustré d'exemples les propos d'Andromaque quand elle dit : " *On meurt toujours dans son pays ! Quand on a vécu en lui digne, actif, sage, c'est pour lui aussi qu'on meurt.* " ⁷⁶ Le candidat est sommé de justifier le sentiment patriotique en temps de paix, de lui donner forme et contenu ! La méthode est habile : sous couvert de dénoncer la guerre, le patriotisme n'est pas mis en question. Et pourtant, le texte de Jean Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, date de 1935... Une telle problématique à cette époque là, ce n'est pas neutre... Mais rien dans le sujet ne s'y réfère : pour bien répondre, l'élève doit simplement montrer comment, aujourd'hui encore, on peut être patriote hors des champs d'honneur... A tout hasard, fallait-il répondre qu'on peut être digne de son pays en défendant les entreprises nationales ? en achetant français, ou en se tuant au travail ? en faisant taire les conservateurs archaïques qui entravent les forces vives de la France ? On n'ose pas imaginer les autres réponses...

⁷⁴ Sujet de juin 2000, Aix-Marseille, Corse, Montpellier, Nice, Toulouse.

⁷⁵ Sujet de septembre 1997, séries générales, Polynésie.

⁷⁶ Sujet de juin 1999, séries technologiques, Pondichéry.

Quelle école pour nos enfants ?

Un sujet de bac ne saurait être un sujet comme les autres. Le devoir qu'on y rend est beaucoup plus important, il occupe l'esprit beaucoup plus longtemps, une vie parfois, à cause de la tension que provoque l'épreuve, mais aussi parce que, dans la plupart des cas, on ne revoit pas la copie, on ne sait pas pourquoi on a réussi ou échoué, ni même si cela est parfaitement justifié. Ce n'est pas forcément néfaste, cela peut même être instructif et formateur, mais cela doit inciter à une vigilance accrue : une sélection sévère des sujets, une réflexion approfondie sur leur impact, et une notation encore plus scrupuleuse sont de rigueur. Voilà qui a toutes sortes de conséquences, dont celle-ci : plus les sujets sont étudiés attentivement, plus ils sont riches, plus le correcteur peut faire jouer des critères de notations et affiner la note ; plus les sujets sont pauvres et bâclés, plus les critères de notation se réduisent, plus le risque d'injustice est grand, et plus l'institution peut manipuler élèves et professeurs : monter les uns contre les autres, trafiquer les résultats... A quel correcteur d'examen n'a-t-on pas imposé des consignes de clémence ces dernières années, pour un énoncé mal formulé par exemple, au motif – évident – que l'élève n'y est pour rien ? La baisse généralisée des exigences qui apparaît dans les nouveaux sujets ne semble pas avoir d'autre raison : permettre par tous les moyens une notation plus lâche, plus vague, pour augmenter les résultats sans efforts et encore doper les statistiques, au détriment de tous sauf peut-être de quelques industriels et politiques qui pourront prétendre à une nouvelle " hausse " du niveau, une meilleure " démocratisation " de l'école...

Personne ne s'inquiète, en revanche, du risque de déplacer les critères d'évaluation. Il est déjà admis qu'on n'évalue pas seulement l'acquisition des savoirs, mais aussi des savoir-faire. Avec ces nouveaux sujets de bac, et la promotion du sujet d'invention, on va plus loin : on se met de plus en plus à évaluer le « savoir-être » des candidats, par élimination de tout autre savoir. Inutile de dire que cette mode déjà à l'œuvre dans les entreprises, inspirée du management anglo-saxon comme le montre Jean-Pierre Le Goff, pose de gros problèmes de respect de la vie privée et de la liberté de conscience de l'individu.⁷⁷ Cela se fait de la même façon que ces questionnaires des directions de « ressources humaines », où l'on n'impose certes pas un comportement mais où l'on engage l'employé ou le postulant à répondre ce qu'on attend de lui, ce qui est beaucoup plus manipulateur et permet de contraindre beaucoup plus efficacement, beaucoup plus insidieusement l'individu, tout en conservant les apparences de la liberté.

Enfin, quand le baccalauréat n'aura plus de sens, quand les sujets seront devenus inévaluables, il sera facile de le supprimer, de le transformer en contrôle continu – lui qui fait obstacle au développement de l'enseignement privé (c'est encore un diplôme d'Etat, il prive les établissements privés de leurs propres diplômes), lui qui coûte si cher, et tout cela pour maintenir quelques " fictions " archaïques : l'anonymat et le caractère national du diplôme, qui seuls pourtant peuvent garantir l'égalité des chances des candidats, comme des établissements... Même s'il n'est pas encore explicite dans la bouche des dirigeants de l'Education nationale, ce projet de la Commission européenne se devine sous toutes les réformes du lycée et du collège. Jack Lang a certes annoncé que les nouveaux programmes

⁷⁷ Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La découverte, 1999.

avaient “ pour conséquence immédiate le maintien de l’organisation actuelle du baccalauréat pour la session 2002. ” Mais... “ au printemps 2001, je ferai connaître l’organisation du baccalauréat pour la session 2003. ” Le bac ne sera donc pas “ modifié ” avant les élections... Et le ministre d’ajouter : “ Je prendrai le temps de la réflexion et de la concertation pour adapter à la nouvelle organisation des études au lycée ce que j’ai autrefois comparé à “ *un monument historique* ” qu’il convenait de “ *considérer avec respect* ”. ” Il y a des baisers qui tuent... Comparer la bac à un “ monument ”, aussi “ respectable ” soit-il, c’est l’enterrer, lui faire une oraison funèbre... Et en effet, Jack Lang conclut : “ rien ne devrait faire obstacle au nécessaire rajeunissement du baccalauréat, premier grade universitaire. ”⁷⁸ On sait comment le septennat a été “ rajeuni ”... Jolie mode que celle du “ rajeunissement ”, du “ raccourcissement ”, pour toujours aller “ plus vite ” : si ça ne ressemble pas à du discours libéral...

Sur cette question du baccalauréat, Marc Baconnet, doyen de l’inspection générale de Lettres, avait déjà précisé : “ Il faut attendre, en ce qui concerne les problèmes d’évaluation. Ils ont été souvent posés (...), et posent une vraie question. Je disais tout à l’heure : *pourquoi vouloir toujours évaluer ?* Je le maintiens. Cela dit, il faut revoir les structures et les types de l’évaluation. (...) *Il est évident qu’on ne pourra pas éternellement différer l’introduction d’un type d’évaluation en cours de formation.* N’insistons pas, on ne peut guère aller plus loin pour l’instant. ”⁷⁹ Mais pourquoi est-ce “ évident ” ? Cela n’est jamais dit, mais tout le monde comprend : parce que le bac est un “ monument ”, justement (et si la démocratie, elle aussi, était un monument ?)... En effet, on constate que le projet est bien avancé : des exercices et des travaux toujours plus inévaluables sont introduits dans le secondaire. Supprimer le bac, n’est-ce pas la meilleure façon de résoudre le problème de l’évaluation ? Jules Ferry lui-même agissait de la sorte : pour changer les structures, il changeait d’abord les programmes...

Tout cela pose le problème de l’école que l’on souhaite. Quand on lit la prose de nos réformateurs fous, on constate que la référence constante est l’école de la III^e République, que ce soit pour la copier ou la dénoncer – souvent les deux à la fois. Alain Boissinot rappelle par exemple que “ dans les années 1880, autour de Lanson, un enseignement organisé autour de l’histoire littéraire s’est construit contre la tradition rhétorique, avec – il vaut la peine d’y insister – des raisons qui sont exactement les mêmes que celles au nom desquelles nous faisons aujourd’hui le déplacement inverse. Le raisonnement de Lanson, c’est que, les lycées de son temps étant envahis par un public qui autrefois n’y avait pas accès, qui n’avait pas les compétences culturelles permettant de pratiquer la rhétorique, etc., il fallait imaginer un enseignement plus explicite dans ses méthodes, plus scientifique dans ses démarches. C’est ainsi qu’il se tourne, le contexte scientifique aidant, vers l’histoire littéraire... Dans les années 1970, et pour répondre aux vagues de massification que j’évoquais tout à l’heure, se développe l’argumentation exactement inverse – nous sommes ici quelques-uns à l’avoir naguère tenue vigoureusement. C’est-à-dire : “ *Nos lycées sont envahis par un public nouveau, on ne peut plus fonctionner sur le mode de la connivence culturelle, on ne peut se contenter de paraphraser le Lagarde et Michard et de faire de l’histoire littéraire. Il faut se tourner vers des savoirs scientifiques plus solides.* ” Et comme on est dans les années 1970, on se tourne vers la linguistique, le structuralisme, etc., et on développe une approche des discours qui tente, à une

⁷⁸ Point de presse du Ministre de l’Education nationale, le 27 avril 2000.

⁷⁹ “Conclusion en 5 points”, plan national de formation des 27 et 28 octobre 1999, texte paru dans le numéro spécial de *L’école des Lettres* du 1^{er} décembre 1999, p. 116. C’est moi qui souligne.

date plus récente, de renouer avec la vieille tradition rhétorique, ce qui, évidemment, assure un gain de légitimité considérable puisqu'elle permet de bénéficier à la fois de l'autorité de Jakobson et de celle de Quintilien, conjonction qui, dans notre discipline, définit une position peut-être quelquefois un peu complexe sur le plan théorique, mais institutionnellement et stratégiquement forte... ! ”⁸⁰ Voilà qui est intéressant : au nom d'un “ nouveau public ”, on peut donc aboutir à des politiques opposées... On sent Alain Boissinot gêné : il défend l'idée d'une réconciliation entre les deux tendances, mais avec la linguistique de l'énonciation, la pragmatique, et le renouveau autoproclamé de l'argumentation (même si c'est “ un peu complexe sur le plan théorique ”), on ne perçoit dans les faits que la défense de la tendance de 1970...

D'ailleurs, la référence au Lagarde et Michard en moins, c'est l'exact discours du GTD de Lettres que décrit Alain Boissinot : “ Nos lycées sont envahis par un public nouveau, on ne peut plus fonctionner sur le mode de la connivence culturelle, on ne peut se contenter de paraphraser le Lagarde et Michard et de faire de l'histoire littéraire. Il faut se tourner vers des savoirs scientifiques plus solides ”. Bien malgré lui, il montre donc que nous ne sommes pas sortis de ce rapport de symétrie avec l'école de la III^e République, que les deux conceptions de l'enseignement des Lettres donnent toutes deux dans la mode, et que leur ambition, leurs démarches ne sont pas si différentes.

Au sein du GTD, André Petitjean affirme d'ailleurs : “ Dans les années 1960-1970, l'enseignement de la littérature, institué contre la rhétorique à la fin du XIX^e siècle, mais qui s'est routinisé dans l'intervalle, va connaître une double crise. (...) Cette nouvelle crise, encore une fois, inaugurée dans les années 1970, n'a pas cessé depuis. ”⁸¹ Voilà qui est encore plus clair : au nom de 1968 (la référence aux dates est constante), il s'agit de mettre à bas l'école des 30 glorieuses, qui avait pourtant réussi une certaine mixité sociale, et de... réhabiliter la rhétorique enseignée au XIX^e ! Voilà le type de tour de force que réussit le GTD assez fréquemment.

Plus étrange encore, Alain Viala ne craint pas de revendiquer, paradoxalement puisqu'il s'en défend en même temps, l'héritage de la III^e République. Il affirme qu'il y a dans notre système éducatif “ des sources de contradictions sur lesquelles il faudra se pencher. Peut-être, pour les comprendre, ne faut-il pas situer les lycéens d'aujourd'hui par rapport à ceux d'il y a une génération, mais par rapport au rôle qui incombait à l'enseignement il y a un siècle, quand l'objectif était d'amener le plus grand nombre possible de petits Français au niveau du certificat d'études, et une minorité privilégiée au bac. Je ne dis pas que le lycée d'aujourd'hui équivaut aux classes de certificat d'études d'hier. Je dis que ce sont, socialement, des populations de même configuration qui vont aujourd'hui au lycée et qui, il y a un siècle ou même cinquante ans, se seraient arrêtées au certificat d'études ou, au mieux, au brevet. Donc les lycéens ne sont plus les mêmes. On n'enseigne pas de la même façon. ”⁸² Qu'en conclure sans tomber dans le procès d'intention ? La dénégation d'Alain Viala est extrêmement intéressante : elle intervient quand il se réfère à l'objectif de Jules Ferry “ d'amener le plus grand nombre possible de petits Français au niveau du certificat d'études, et une minorité privilégiée au bac ”... N'est-ce pas une façon d'avouer qu'il y a un risque à amener “ le plus grand nombre possible de petits Français ” au baccalauréat, coûte que coûte, quitte à s'inspirer

⁸⁰ “ Argumentation et littérature ”, Réflexion et discussion..., p. 17.

⁸¹ *Ecole des Lettres* 1999-2000, n°13 (mai 2000), p. 5.

⁸² “ l'esprit des programmes ”, Eléments de document d'accompagnement, p. 9.

d'un système " socialement marqué " comme il le dit d'habitude : le risque de n'amener en retour qu'une " une minorité privilégiée " aux études supérieures... Le niveau de référence a certes changé en un siècle, mais l'ambition du président du GTD s'arrête là... Où est l'égalité prônée dans tout cela ? La III^e République, qui n'était pourtant pas un modèle de justice sociale, avait su se donner les moyens de son ambition, et grâce à Jules Ferry élever réellement le niveau de la nation, même si c'était avec des arrière-pensées discutables. Aujourd'hui, à force de vouloir supprimer la sélection au sein du lycée, on se contente de la déplacer, et on la rend plus arbitraire encore, car purement économique : les élèves de milieu défavorisé n'ont pas les moyens de rattraper le temps perdu jusqu'au bac. On peut donc se demander si c'est bien chez les défenseurs du savoir qu'il faut discerner aujourd'hui du conservatisme... C'est la question qui se pose quand on lit cette phrase d'André Petitjean défendant l'écriture d'invention (finalement déjà pratiquée, jusque dans certains travaux d'écriture, comme on l'a vu) : " le but n'est pas de réaliser un parfait pastiche de Balzac, mais d'apprendre à lire et à écrire. " ⁸³ Et en maths... à compter, je suppose.

Mais le président du GTD de Lettres le déclare lui-même : " après tout, cet enseignement [de la littérature et de la langue françaises] n'a derrière lui *qu'un siècle d'expérience réelle*. " ⁸⁴ Un siècle d'existence, pardon d'expérience, ce n'est donc rien, eu égard aux siècles de bonheur passés et à venir... Ce n'est qu'une parenthèse.

Pour comprendre un tel paradoxe, comment un idéal traditionnellement étiqueté " de gauche " comme l'idéal de 1968 peut à ce point faire le jeu de la réaction et des pouvoirs en place, il faut se référer à *l'Enseignement de l'ignorance*, de Jean-Claude Michéa. Celui-ci y explique comment " le refus " libertaire " de l'ordre capitaliste a pu ", sans solution de continuité apparente, sans aucun point de rupture, " se transformer aussi facilement, et de façon aussi massive, en approbation libérale de tous les exploits de la modernité " (p. 121). Il est en effet possible de voir dans la société néolibérale d'aujourd'hui sinon l'aboutissement, du moins une des conséquences les plus logiques de la révolte de 1968... ⁸⁵ Ce n'est pas le moindre des obstacles qui s'offre à la compréhension de voir la contestation de 1968 et le capitalisme néolibéral d'aujourd'hui poursuivre les mêmes objectifs, et se renforcer mutuellement...

La conséquence de cette alliance et le défaut majeur de toutes ces entreprises " réformistes ", c'est Claude Capelier, membre du Conseil national des programmes, qui les a parfaitement pointés lors du plan national de formation les 27 et 28 octobre 1999 : " Pour le dire d'une image, on ne peut se défaire de l'impression que le *sens* des textes est à ce programme ce que les soldes sont au petit commerce : il n'y est " *ni repris ni échangé* " ! (...) Autant les attentes concernant la rhétorique, l'étude du contexte, les références historiques font l'objet de développements précis, autant le travail sur la signification (la force et la portée des œuvres ou

⁸³ *Ecole des Lettres* 1999-2000, n°13 (mai 2000), p. 27.

⁸⁴ " l'esprit des programmes ", p. 8. Ce n'est même pas moi qui souligne.

⁸⁵ C'est l'un des sujets principaux de ce livre *indispensable* : *L'enseignement de l'ignorance (et de ses conditions modernes)*, Micros-climats, 1999. On peut lire en quatrième de couverture : " L'idée vient encore assez peu [au grand public] que [le déclin continu de l'intelligence critique et du sens de la langue] est devenu progressivement *la fonction première* des réformes et que celles-ci sont donc en passe d'atteindre leur objectif véritable : la formation des individus qui, à un titre ou à un autre, devront être engagés dans la grande *guerre économique mondiale du XXI^e siècle*. " Et d'ajouter : " Cette hypothèse, que certains trouveront invraisemblable, conduit à se poser deux questions : Quelle étrange logique pousse les sociétés modernes, à partir d'un certain seuil de leur développement, à détruire les acquis les plus émancipateurs de la modernité elle-même ? Quel mystérieux hasard à répétition fait que ce sont toujours les révolutions culturelles accomplies par la Gauche qui permettent au capitalisme moderne d'opérer ses plus grands bonds en avant ? "

des arguments) n'est évoqué qu'allusivement et indirectement. Rien ne vient indiquer comment faire acquérir aux élèves des repères culturels efficaces, comment ils pourraient se les approprier, apprendre à en juger et à les transposer, pour penser plus profondément ou s'orienter mieux dans les rapports humains. Les notions et techniques privilégiées par le programme s'appliquent aussi bien à un discours de café du commerce qu'à un plus brillant exposé, à un feuilleton de " série Z " qu'à Victor Hugo ! C'est leur force (car l'enseignement du français doit doter chacun des moyens de faire face aux usages de la langue les plus variés) ; mais c'est aussi leur limite (dans la mesure où elles ne suffisent pas à garantir que les élèves auront assez tiré profit des points de vue originaux contenus dans les thèses ou les œuvres abordées). (...) Quant aux œuvres littéraires, aucune place *explicite* n'est faite, dans le programme, à ce que chacune d'elles peut apporter d'irremplaçable (...). Le grand roman développe des formes jusqu'alors latentes de l'existence. Ce sont là des éclairages décisifs de l'expérience humaine qu'il ne suffit pas de croiser, presque par raccroc, à l'occasion d'une étude des registres, des genres ou des structures narratives : il faut les travailler pour eux-mêmes, y revenir dans des contextes variés pour en approfondir la compréhension, apprendre à en user de manière personnelle. Au demeurant, quand nous aimons un livre, il ne nous viendrait pas à l'idée d'en parler en termes de " grammaire du discours " ! " Et Claude Capelier d'ajouter, indulgent : " Il ne s'agit pas, du reste, de critiquer un programme par ailleurs excellent, mais de prévenir les fausses interprétations auxquelles il pourrait donner lieu. "

Voilà qui rassure, qui prouve que si le néolibéralisme a progressé au sein du GTD de Lettres, il n'a pas anéanti toute sensibilité et tout bon sens dans l'inspection générale ; mais la conclusion de Claude Capelier ne doit pas nous leurrer. Il est possible d'aller plus loin : ce programme, et les sujets du bac qui en explicitent l'esprit, sont loin d'être excellents, précisément parce qu'ils permettent les fausses interprétations qui viennent d'être relevées, parce qu'ils les provoquent, et même, comme pour tout texte, parce qu'ils sont responsables des interprétations qu'ils induisent.

Alors pour conclure, rappelons-le : tous ces textes, et toute l'idéologie qui les inspire, sont responsables d'un véritable formatage des élèves, d'un formatage éminemment pervers qui se déguise sous les apparences de la liberté. Ce n'est pas un hasard si l'école de la III^e République est la référence constante des réformistes, car elle ressemble beaucoup à l'école que nos politiques, que les membres du GTD de Lettres veulent " refonder ", à la " révolution " qu'ils veulent explicitement provoquer. On y retrouve les mêmes valeurs hypocrites, dont on croyait s'être débarrassés : patriotisme, courage, dévouement ; avec cette différence néanmoins qu'il ne s'agit plus d'un conditionnement soi-disant autoritaire par l'Etat, mais par les marchés... On ne prépare plus les élèves à aller reconquérir l'Alsace et la Lorraine, mais à être les petits soldats du néolibéralisme, à être compétitifs, respectueux des entreprises, obéissants aux marchés, et tout cela au nom de l'intérêt présumé de la nation, pour récupérer les parts de marché perdues avec la guerre économique... Mais jamais on ne se demande si l'on ne colonise pas d'une autre façon le monde entier, par l'économie. Et jamais non plus, bien évidemment, le risque n'est envisagé de faire surgir une nouvelle barbarie, une barbarie qui s'annonce d'ailleurs, quand on veut bien la regarder en face, quand on pense que les maîtres d'œuvre de cette politique sont simplement des gens dans l'air du temps, des hommes qui veulent déconstruire l'Etat pour " notre bien ", de hauts fonctionnaires qui le déconstruisent de l'intérieur... pour leur seul intérêt, et celui de puissants industriels.

Car les signes du désastres sont bien là : en interrogeant à charge mais jamais à décharge l'école d'il y a trente ans, nos réformistes jouent avec le feu, continuent les mêmes réformes, et détruisent notre fragile héritage. Entre 1970 et 1990, le taux d'admission des élèves d'origine populaire dans les grandes écoles est passé de 15 % à 7 %.⁸⁶ N'est-il pas temps d'en tirer des conclusions, plutôt que continuer à " avancer ", pour être encore et toujours " dans le mouvement " ? Osons dire que la démocratie est aujourd'hui menacée par une dictature silencieuse, celle des marchés et de quelques entreprises toujours plus avides. Le plus bel objectif qu'une société puisse se donner, n'est-ce pas de permettre une véritable ascension sociale, et non se contenter du leurre qu'on nous présente avec le sport ou le Spectacle ? C'est bel et bien l'enjeu de l'école d'aujourd'hui. C'est ce que tout le monde proclame. Mais ce n'est pas ce que l'on fait. Pourquoi ? Parce que le crime profite...

Jean-Baptiste Renault

⁸⁶ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, 1992. Et de conclure : " les réformes voulant assurer l'égalité des chances ont eu le résultat contraire. "