



L'école, l'éducation et la droite

14 juin 2019

*Laridon et César, frères dont l'origine
Venait de chiens fameux, beaux, bien faits et hardis,
A deux maîtres divers échus au temps jadis,
Hantaient, l'un les forêts, et l'autre la cuisine.
Ils avaient eu d'abord chacun un autre nom ;
Mais la diverse nourriture
Fortifiant en l'un cette heureuse nature,
En l'autre l'altérant, un certain marmiton
Nomma celui-ci Laridon.
Son frère, ayant couru mainte haute aventure,
Mis maint cerf aux abois, maint sanglier abattu,
Fut le premier César que la gent chienne ait eu.
On eut soin d'empêcher qu'une indigne maîtresse
Ne fît en ses enfants dégénérer son sang.
Laridon négligé témoignait sa tendresse
A l'objet le premier passant.
Il peupla tout de son engeance :
Tournebroches par lui rendus communs en France
Y font un corps à part, gens fuyant les hasards,
Peuple antipode des Césars.

On ne suit pas toujours ses aïeux ni son père :
Le peu de soin, le temps, tout fait qu'on dégénère :
Faute de cultiver la nature et ses dons,
Oh! combien de Césars deviendront Laridons !*

1. Tour de table

En 1988, Christian Baudelot et Roger Establet déclaraient ensemble : « le niveau monte » ; ils réfutaient cette vieille idée reçue de la décadence de l'école de la République Française. Leur ouvrage a suscité l'enthousiasme ou la consternation et depuis, nous n'en avons retenu que cette formule lapidaire qui éclipse malheureusement les nuances très intéressantes contenues dans l'œuvre originale. Tous les cinq ans, l'émotion se cristallise autour de l'école en France et du « niveau » qui baisse. Les élèves d'aujourd'hui sont réputés plus sots que les élèves d'autrefois. Distinguer le vrai du faux, le sérieux du grotesque est difficile : les débats et discussions publiques sur ce sujet se heurtent à l'ignorance naïve ou malveillante des intervenants le plus souvent invités. Notre système scolaire naît à la fin du XIX^{ème} siècle. Il sera longtemps envié. Qu'en reste-t-il aujourd'hui ?

Régulièrement, le cinéma nous offre ce que la critique appelle des « leçons de vie » et chacun se souviendra du film « Entre les murs » de Laurent Cantet, qui ravit en 2008 la Palme d'or du festival de Cannes. Tiré du piteux ouvrage d'un professeur devenu plumitif, ce film, au nom du plus grand réalisme, réclamait de l'école souplesse, adaptation, inclusion : tordons l'institution pour que les élèves s'y sentent le mieux possible, écoutons les exigences de ces génies et grands esprits que le cadre de l'école contraint au silence ! Ces « artistes engagés » attaquent l'institution scolaire au motif qu'elle serait rétrograde et uniformisatrice. C'est un aveu d'ignorance : depuis la loi Jospin de 1989, les consignes ministérielles sont explicites et rappellent régulièrement que le professeur doit être capable d'adapter son enseignement à la diversité des élèves ; tout est en place pour organiser des projets personnalisés de scolarisation. Notons l'avis de Philippe Meirieu, pourtant peu suspect de réaction ou de conservatisme : ce film donne à voir « exactement ce qu'il ne faut pas faire en matière de pédagogie » !

Il semble donc difficile de se faire une idée précise de ce qu'est l'école, en France, aujourd'hui. Notons que nous désignerons par ce mot, par la suite, l'école primaire, le collège et le lycée ensemble, sauf à préciser la spécificité, si elle s'impose. L'école connaît ses missions : instruire, éduquer, former. Elles sont le fruit d'une histoire rayonnante. La loi d'orientation de 2005 indique ainsi : « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » L'école échoue-t-elle ? Forte de son héritage historique, elle semble ne plus tenir les promesses de sa création. L'objectif était civilisateur : instruction du citoyen éclairé, cohésion de la Nation, « former de bons petits patriotes » qui sauraient lire, écrire et compter pour lutter contre la dictature des « méchants démagogues qui règnent sur les ânes ».

Certains s'inquiètent, cependant, de constater que l'école s'est trop éloignée de ces missions initiales, pour parfois remplacer le rôle des familles. Il est courant d'opposer l'instruction et l'éducation, cette dernière revenant aux seuls parents des enfants. Egarée entre ces deux pôles, l'école aurait perdu de vue son rôle social : qui trop embrasse mal étreint. Ce reproche peut s'étendre aux contenus des enseignements prévus par les programmes scolaires : ceux-ci ne sont-ils pas trop denses, trop gras ? Ces documents fleurent bon la prétention à l'exhaustivité qui, loin d'enrichir le bagage culturel des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, affaiblissent leur compréhension globale de ce que l'école – et donc la société – attend d'eux à l'issue de leur parcours scolaire. L'école n'est pas un sanctuaire détaché de son siècle et de sa géographie : elle prépare de futurs citoyens à intégrer la « vie active » et ne peut se désintéresser du contexte économique et social où elle s'inscrit. Suffirait-il de revenir aux missions fondamentales de l'école, d'évacuer les prétentions à l'éducation pour se satisfaire de la seule instruction ?

Celle-ci serait le gage d'une culture commune partagée par tous les enfants de France et de Navarre et nourrirait ainsi un « socle national organique », pourvu que l'instruction délivrée fût de qualité.

Or, la baisse du niveau est régulièrement ébrépillée et ce constat, largement partagé dans nos rangs, s'appuie sur des comparaisons historiques dont nous n'aurons pas eu le temps de questionner la pertinence ou la légitimité. Débattre de la « réalité » de la chute du niveau des élèves n'est pas très intéressant : qu'importe si les enfants d'autrefois furent des César, les enfants d'aujourd'hui nous semblent être des Laridon et c'est là tout ce qui importe. Toutes les réflexions sur les missions de l'école, ce qui est attendu de cette institution, entraîne des conséquences importantes sur la cohésion d'une société et le gouvernement d'icelle – rappelons d'ailleurs que les dépenses publiques pour l'Education comptent parmi les plus importantes. Interroger la figure et le rôle du professeur s'impose. Les enseignants ont-ils renoncé à la transmission ? L'élève est désormais perçu comme l'apprenant ; il est au cœur des processus pédagogiques, il est le moteur de la construction de ses savoirs et compétences.

L'intuition n'est pas mauvaise : puisqu'en forgeant, on devient forgeron, il paraît important de laisser sa place à l'élève pour qu'il s'investisse personnellement dans l'acquisition des différents apprentissages. Mais ne connaît-on pas désormais, dans de nombreuses situations, l'excès inverse des scènes fantasmées de la transmission verticale et autoritaire ? Le « cours magistral » ne convient pas à tous les élèves, mais la foire convient-elle à un seul d'entre eux ? Quelle place pour l'autorité et la discipline à l'école, quand celle-ci doit se montrer toujours bienveillante, toujours compréhensive, toujours souriante avec des élèves dont elle redoute les caprices et les chagrins ?

2. Des missions connues mais incomprises

Revenons sur les missions de l'école. Instruire, éduquer, former : c'est à ces missions que sont préparés les futurs enseignants, ces étudiants qui entrent dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation dont le nom changera bientôt. Instruire, c'est transmettre des connaissances et aider à organiser ces connaissances pour en faire un savoir méthodique : apprendre à lire, écrire compter, etc. C'est une mission essentielle de l'école, depuis Condorcet et Jules Ferry. Cette mission se complète d'une mission plus large d'éducation. Eduquer, « faire croître, est l'activité qui fait grandir les enfants, qui en fait des adultes ; l'éducation développe des capacités « programmées » chez l'enfant, comme la marche, l'écoute, l'observation, le langage, et des savoirs et savoir-faire qui sont les produits de la civilisation. Nous n'entrerons pas ici dans le détail d'une discussion hors sujet sur la part de l'inné et de l'acquis, et tous ses développements.

A l'école, l'éducation concerne les comportements et les valeurs de l'enfant, ses compétences, ses savoir-faire, ses savoir-être. Enfin, former, signifie dans les institutions éducatives « adapter à une fonction » ; à l'école, cette intervention semble trop dirigiste, c'est pourquoi on parle de formation professionnelle, puisqu'il s'agit de préparer des comportements et des dispositions à un modèle préexistant. L'école se refuse à ce conditionnement et les professeurs sont encouragés à favoriser l'épanouissement de l'enfant – la formation, comme spécialisation professionnelle, ne peut donc intervenir qu'après l'éducation et le temps scolaire. Tel est le paradigme. Ajoutons à cela que l'école doit transmettre les « valeurs de la République » : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations.

Il est attendu des professeurs qu'ils transmettent ces valeurs, qu'ils les fassent vivre et comprendre. C'est un lourd fardeau qui pèse donc sur l'épaule de ceux qui n'ont plus rien de la figure romanesque du « hussard de la République ». La société exige beaucoup de son école, l'école exige beaucoup de ses professeurs. Ces missions ne semblent guère, sur le papier, impossibles et pourtant, l'échec paraît systématique. L'échec concerne la transmission des savoirs : pourquoi a-t-on vu tant de professeurs, dans l'enseignement supérieur, s'inquiéter du piètre niveau en orthographe des jeunes étudiants ? Déjà en 2008, le ton était donné dès les premières heures de cours dans les amphithéâtres : la qualité de l'expression écrite serait le critère discriminant le plus immédiat. En 2016, consultant

l'enquête internationale PISA, la presse s'émouvait : les élèves français sont toujours médiocres, plus faibles encore qu'en 2012.

L'échec concerne aussi la « formation du citoyen » : à la sortie de l'école, les Français connaissent-ils leur histoire, connaissent-ils leurs institutions, comprennent-ils ce qu'est la République française, ce que sont ses valeurs ? Avant d'y souscrire, les comprennent-ils seulement ? Souvenons-nous, déjà en 2010 la question des violences à l'école faisait consensus : les professeurs, politisés ou non, et les familles exigeaient une réponse politique ferme et fructueuse. Depuis, les terribles événements qui émaillent l'actualité scolaire font la démonstration sensible qu'aucune solution n'a été apportée ni pour tempérer ce sentiment, ni pour endiguer ces violences. Les faits se multiplient et les réseaux sociaux ont été la caisse de résonance de l'amertume lasse des professeurs agacés de cette sommation : « ne faites pas de vague ! » Ce détour par la question disciplinaire ne doit pas dérouter : si l'école n'accomplit plus ses missions, c'est certainement parce que ses agents ne comprennent plus le sens de ces missions et n'ont plus les moyens d'y réussir.

L'école, contrôlée par l'Etat ou organisée par lui, doit être considérée comme l'institution de la Nation – ici, nous désignons tout à la fois l'organisme créé pour répondre à un besoin déterminé d'une société donnée et l'action d'instituer, d'établir de manière durable. Souvenons-nous qu'après la Révolution française, alors qu'ils s'appelaient autrefois « régents », les maîtres d'école sont devenus des instituteurs dont le rôle social était double : instituer et préserver la nation, car de leur action dépendait la cohésion nationale. L'école doit donc tout à la fois préparer l'individu à participer à la vie économique de la société, qui exige l'instruction, et préparer l'individu à l'exercice de ses droits de citoyen.

Ces deux objectifs doivent susciter l'adhésion de l'élève à la collectivité nationale, la relation qu'il entretient avec ses maîtres, à l'école, doit nourrir ce sentiment d'appartenance charnelle à la patrie, la terre de ses pères – nous pourrions ici dresser un parallèle quasi-confucéen entre le respect dû à son père, à ses pères, et le respect dû à son maître. L'importance du « suffrage universel », aujourd'hui, donne à mesurer toute la responsabilité politique de l'école dans l'exercice de ses missions. Par ailleurs, ne faut-il pas interroger la responsabilité morale du professeur à l'endroit de l'enfant qu'il instruit, qu'il éduque ? Cette réflexion n'est pas l'apanage des seuls parents.

3. Exemple tragique autour de la lecture, « bataille décisive »

Un enfant doit quitter l'école en sachant, au moins, lire et écrire. Le consensus est historique. Pourtant, en 2015, 40% des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE 2015) et dans l'enquête internationale PIRLS 2016, la France apparaît comme l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, attachée au ministère de l'Education nationale, en 2015, à l'entrée en classe de Sixième, un élève sur cinq a des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant.

Selon l'enquête internationale PISA de 2015, en France, 40,5% des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture et 21,5% d'entre eux sont en grande difficulté – autre constat révélé par l'enquête, les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont très importants. Le paysage est accablant. Les travaux de Roland Goigoux ont été, ces dernières années, salutaires pour éloigner les enseignants de l'opposition binaire et stérile entre les méthodes « globales » et « syllabiques ».

On distingue trois méthodes d'apprentissage de la lecture, selon leurs objectifs généraux : la méthode syllabique, qui s'appuie sur le principe alphabétique (lire c'est décoder) ; la méthode idéographique ou idéo-visuelle, qui s'appuie sur la compréhension directe des textes (lire, c'est comprendre) ; la méthode interactive, qui s'appuie sur l'apprentissage simultané du principe alphabétique et de la compréhension. Ces méthodes se distinguent aussi d'après leur rapport à ce qu'est

précisément « lire » : les méthodes synthétiques vont du phonème vers le texte, les méthodes analytiques procèdent en sens inverse, les méthodes interactives procèdent par interactions entre analyse et synthèse.

Nous ne nous attarderons pas sur ce verbiage : découvrons simplement quel ver a pénétré le fruit de l'apprentissage de la lecture à la fin des années 1970. La méthode globale, si souvent critiquée, nous vient de Belgique. C'est Ovide Decroly, à la fin du XIX^{ème} siècle, qui en établit les contours. Elle est d'inspiration ancienne, puisque Nicolas Adam, au XVII^{ème} siècle, envisageait des approches similaires comme solutions aux problèmes rencontrés avec les méthodes syllabiques traditionnelles. De quoi s'agit-il ? L'enfant s'appuie sur des phrases et des textes en lien avec son quotidien pour les observer, les comparer afin d'en retrouver le sens, de façon empirique : il faut retrouver, par raisonnement inductif, le fonctionnement du code alphabétique, sans apprentissage systématique de ce code, sans approche phonologique. Cette méthode est aujourd'hui proscrite par les textes réglementaires. Elle aura été pourtant en vogue dans les années 1970 et 1980, non plus comme supplétif de la méthode syllabique pour un public réduit d'élèves, mais comme méthode générale destinée à l'ensemble des élèves de la classe.

C'est là le vice originel : séduit par les sirènes de la « nouveauté », de jeunes enseignants ont renoncé à des méthodes éprouvées pour embrasser des façons nouvelles, novatrices, des façons qui placent l'élève au centre des apprentissages, qui en font un acteur de la construction de ses savoirs – en d'autres termes, au nom du produit de l'indigestion des apports de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, des enseignants ont embrassé ce qu'ils ont pris pour d'excellents dispositifs socio-constructivistes, sans considérer l'extrême prudence qu'il faut observer quand on traite de l'éducation des enfants à une compétence aussi essentielle que la lecture.

Toutefois le sombre tableau ne s'arrête pas là et la méthode idéovisuelle, qui a banni l'apprentissage de la combinatoire, c'est-à-dire des correspondances graphophonologiques, qui a proscrit l'usage de manuels pour privilégier les textes authentiques, qui s'appuie sur l'observation stricte des façons du lecteur expert qu'elle vise à construire dès le début chez le débutant, aura, elle aussi, causé son lot de méfaits dans les classes, dès les années 1970 et jusqu'à la fin des années 2000. C'est un des caractères de l'école : souvent, les professeurs « enseignent » comme ils ont été enseignés, il est donc difficile de voir entrer à l'école des méthodes nouvelles, mais ces méthodes souvent s'installent durablement.

On en mesure les effets toxiques et on peine donc à les extirper de la machinerie éducative. Aujourd'hui, fort heureusement, l'ensemble des acteurs du système éducatif français sont largement revenus de ces errements. Le rapport *Lire et écrire* paru en 2016 peut rassurer : 31% des enseignants (concernés par l'apprentissage de la lecture) n'utilisent pas de manuels ; 50% s'appuient sur une méthode intégrative et interactive, préconisée par les programmes scolaires de 2015, méthode qui associe l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, des activités d'écriture et de compréhension et des procédés d'acculturation ; les autres enseignants utilisent des méthodes exclusivement centrées sur le code, des méthodes synthétiques et syllabiques.

Ce long développement nous aura permis de constater deux choses : l'importance des choix pédagogiques de l'enseignant dans sa pratique ; le nécessaire refus de tout dogmatisme. S'il faut être ferme sur les ambitions nourries pour chaque élève, il convient en revanche de retrouver le sens authentique de ce qu'est la liberté pédagogique – liberté conférée au professeur de choisir les moyens, les outils et les méthodes de son choix pour atteindre les objectifs fixés par les textes officiels, programmes scolaires et instructions ministérielles. Nous devons préserver cette liberté de ceux qui voudraient la réduire à peu de chagrin tout autant que nous devons la protéger de ces enseignants qui confondent trop souvent liberté pédagogique et libre-expérimentation.

L'école, en France, ne doit plus être le laboratoire de quelques apprentis sorciers. La plus grande prudence est de mise : des obligations de résultats s'imposent au professeur et ceux-ci doivent se conformer aux méthodes dont l'efficacité est éprouvée. Toutes les ressources sont disponibles pour se renseigner sur l'état de la recherche en didactique, toutes disciplines confondues. La liberté pédagogique doit redevenir cet espace de réflexion qui permet à l'enseignant, parmi toutes les méthodes qui existent pour accomplir les missions de l'école – dont la plus essentielle nous paraît être l'instruction, de choisir la meilleure et la plus efficace. Comment souscrire à cette valeur d'égalité dont l'école française se prétend l'héroïne, alors qu'elle est chaque année accusée d'être une usine à reproduire les inégalités ?

Ces problèmes ne concernent pas seulement l'apprentissage de la lecture. La surabondance et la diversité des contenus des programmes scolaires sont autant de difficultés nouvelles. Le cadre culturel qui éloigne les enfants de l'étude et du sérieux, pour le jeter dans les bras des loisirs et de la frivolité, en construisent d'autres. Mais les enseignants doivent balayer devant leur porte. En fin de collège, près de sept élèves sur dix ne connaissent pas les repères chronologiques essentiels de l'histoire de leur pays et les composantes de sa géographie physique. L'institut CSA a publié en 2012 un sondage éloquent : 67% des 15-17 ans n'ont jamais entendu parler de la rafle du Vel' d'Hiv, en dépit de la place tenue à l'école par le « devoir de mémoire ». Chaque année, on découvre que le nombre des illettrés en France progresse. Antoine Prost, historien de l'éducation, s'est inquiété de cet aveuglement dans un article paru dans *Le Monde* en février 2013 : « mieux vaut ne pas prendre sa température que de mesurer sa fièvre ». Par ailleurs, Hugues Lagrange a montré que 53,1% des enfants sahéliens et 44,9% des enfants maghrébins sont en situation d'échec aux épreuves nationales de sixième. Les ZEP, devenus REP et REP+ ont été et sont encore un gouffre financier sans avenir. Le constat est sidérant. Les cris d'alerte à destination du public et des enseignants ne sont pas nouveaux : Brighelli, Davidenkoff, et même Caparros ! N'est-il pas temps de prendre conscience que la République a abandonné son école, que l'école a abandonné l'essentiel au profit de l'accessoire ?

4. Errances de gauche et traîtrises de droite

Les professeurs doivent mesurer toute la gravité de leur rôle social, mais ils ne sont pas seuls responsables de la situation. Les hommes politiques, les différents ministres de l'Education nationale, les inspecteurs, les universitaires, les experts qui concourent à la composition des programmes scolaires, des instructions officielles sont responsables de l'intuition largement partagée, que nous avons décrite. La question des programmes d'histoire aura retenu longtemps notre attention. Les changements du contenu de ces programmes entraînent une première difficulté : deux générations n'auront pas la même « idée » de l'histoire de France ; n'est-ce pas un problème pour la cohésion de la nation et le sentiment d'appartenance nationale ?

Cela ne nourrit-il pas le relativisme ambiant et l'idée que l'histoire de France, « à la carte », est moins un héritage que le fruit d'une construction personnelle où chacun décide pour lui-même ce qu'il retient de tous les événements ? Comment la France peut-elle se maintenir comme existante si on transmet toujours moins de son histoire ? Souvent la « gauche » est mise en cause : elle serait responsable d'un véritable « pillage » des programmes scolaires pour l'histoire. Il convient de constater que la « droite » n'aura pas fait mieux en 2008 et certains décrivent ce qui ressemble à une trahison digne des pires crimes qu'un gouvernement pouvait commettre contre son peuple.

Nous passerons sur l'enseignement des Gaulois qui ont été présentés, par les programmes, comme un peuple imbécile qui, à l'image d'une terre aride, attendait la pluie fécondante et étrangère des romains et des autres pour entrer dans l'histoire. Jean-Paul Demoule, dès 2012, remettait les pendules à l'heure et rendait aux Gaulois leur authenticité dans un article du *Nouvel Observateur* du 22 mars. En 2008, Nicolas Sarkozy était président de la République française. Les programmes scolaires

changent. L'Inde classique aux IV^{ème} et V^{ème} siècles fait son entrée dans les classes de Sixième. Pour quelles obscures raisons a-t-on voulu enseigner à des enfants de onze ans des savoirs proprement inutiles et encombrants, puisqu'un rapide calcul permet de constater que près de 11% du temps scolaire consacré à l'histoire, déjà faible, devra être réservé à des savoirs inféconds.

Deogarth, Udayagiri, l'art gupta, quel élève de Sixième entre 2009 et 2015 s'en souvient ? On imagine volontiers le désarroi du professeur qui est invité par les instructions officielles à « présenter un texte en sanskrit » à l'appui de son cours. Toujours en 2008, les programmes d'histoire s'attaquent à la classe de Cinquième, avec la part du lion réservée aux débuts de l'Islam, à la conquête arabo-musulmane, au dévoiement généralisé de la Première croisade, tandis que Clovis, Charles Martel et Saint-Louis sont priés de quitter les lieux. Une bonne part de la dotation horaire devra se consacrer à une partie étonnante, « Regards sur l'Afrique ». Sans doute ce choix fut-il inspiré par le rapport de Jean-Pierre Obin : « De manière générale, tout ce qui a trait à l'histoire du christianisme, du judaïsme, de la chrétienté ou du peuple juif peut être l'occasion de contestations. [...] L'histoire sainte est alors à tout propos opposée à l'histoire.

Cette contestation devient presque la norme et peut même se radicaliser et se politiser dès qu'on aborde des questions plus sensibles, notamment les croisades, le génocide des Juifs... » Amusons-nous : le thème « occident chrétien » devient en 2008 « occident féodal » et l'empire carolingien doit céder la place à l'empire du Mali. Notons aussi que, pour correspondre à l'esprit de ces nouveaux programmes, les manuels scolaires se sont adaptés. Qu'advient-il de la Grande guerre, celle qui a hérisé nos campagnes de monuments aux morts où chaque Français peut trouver le nom d'un de ses aïeux ?

Le contenu des manuels scolaires a été largement manié : adieu Foch, Joffre, Pétain, bonjour le génocide Arménien et l'œuvre d'Otto Dix ! Dans certains manuels, Pétain n'est évoqué qu'à l'occasion du sujet sur la Seconde guerre mondiale – les élèves auront de la peine à s'expliquer le ralliement de quarante millions de Français, en 1940, à cet homme qui ne leur est jamais présenté comme « le héros de Verdun ». Certains manuels, remarque Aude Sérès dans un article du Figaro en 2012, ne présentaient qu'un nom à l'occasion de la bataille de Verdun : von Falkenhayn. Choix surprenant ! Dans d'autres manuels, c'est à croire que l'armistice a été signé dans un « train fantôme ». Il y a pire : certains manuels s'amuse de la chronologie, présentant, pour le programme de la classe de Troisième, dans cet ordre : la Seconde guerre mondiale, la construction européenne, la guerre du Golfe, la Résistance, Vichy. Quelle est cette cohérence chronologique et historique ?

Nous pourrions démultiplier ces exemples, dans des matières aussi essentielles que l'histoire, la géographie et l'éducation civique – disciplines qui forgent le citoyen et développent chez lui son attachement à la nation, à la patrie, à la France. Ce n'est pas un hasard si l'école républicaine de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} siècle, cette école qui nourrissait l'esprit d'enfants appelés à devenir des adultes patriotes, est concomitante du développement de l'école française de la géographie autour des travaux de Paul Vidal de La Blache. Ce n'est pas un hasard si les jeunes Français, aujourd'hui, ont ce sentiment d'être des héritiers sans passés, des orphelins dont les parents sont inconnus.

Gardons-nous d'accabler la seule « gauche », les responsables sont nombreux à « droite » et souvenons-nous que c'est en 2008, non en 2015, que le fameux empire du Mali entre au programme de la classe de Cinquième. Il en sortira en 2015 – faut-il remercier les socialistes du gouvernement de François Hollande ? Plus que jamais il devient nécessaire à notre camp, patriote et réactionnaire, de saisir la question de l'école pour y mettre de l'ordre et construire l'enjeu de nos futurs combats. Nous ne l'emporterons pas culturellement sans mettre la main sur cet outil si nécessaire qu'est l'école. Gardons à l'esprit qu'il y eut des traîtres dans nos rangs. « Il faut toujours que ce qui est grand soit attaqué par les petits esprits. » Voltaire connaissait son sujet, n'est-ce pas ? En attendant, nous ne pouvons

qu'encourager chaque parent épris de la France de rester vigilant et d'enseigner à ses enfants la belle histoire de notre pays, sa géographie et sa culture.

5. De la nécessité du retour de la verticalité à l'école

Le cadre du débat n'aura jamais ouvert qu'une série de pistes de réflexion. Parmi celles-ci, beaucoup auront désigné la crise de l'autorité à l'école et le renoncement à une certaine verticalité. L'année 2018 a mis en lumière un phénomène sur les réseaux sociaux : « Pas de vague ». Les témoignages de professeur sont légions, depuis de nombreuses années : la violence, surtout verbale, n'est pas l'apanage de l'éducation prioritaire, des quartiers sensibles, des banlieues difficiles.

Les enseignants se sentent « abandonnés » par la hiérarchie au moindre problème. Ils n'ont plus seulement à craindre les élèves turbulents, ils doivent parfois redouter les parents, à l'instar de cette malheureuse enseignante qu'un parent d'élève a séquestrée et qui confiait son désarroi au journal *Le Point* en octobre 2018. Certains ont mis en cause la féminisation de la profession. D'autres ont mis en cause la formation des professeurs qui apprennent à « renoncer » à l'exercice de l'autorité. Pleurera-t-on les effets dont on connaît et hérite les causes ?

Quand toutes les punitions sont perçues comme oppressives, quand la hiérarchie pèse de tout son poids pour dissuader les enseignants de faire connaître leur autorité par l'emploi des sanctions, il ne faut guère s'étonner de voir les élèves, privés d'un cadre ferme et clair, explorer les dernières limites, les derniers retranchements d'une institution qui renonce, réforme après réforme, aux outils nécessaires à son maintien. Il en va du respect dû aux professeurs comme du respect dû à l'institution scolaire et à l'Etat français, dont l'école est la première figure portée à la connaissance des enfants, avant l'âge adulte. Pour minimiser le problème, les commentateurs, souvent, expliquent que les faits de violence sont dus à une minorité d'élèves : c'est méconnaître la dynamique d'une classe ou d'un établissement scolaire où une minorité bruyante suffit à parasiter la sérénité du travail de tout un groupe.

Les ménages, les agressions, les intimidations, les insultes n'ont pas uniquement pour cible les enseignants. En sont victimes les surveillants, conseillers principaux d'éducation, membres du personnels, élèves de chaque établissement. L'irruption de cette violence à l'école est un signe clair d'une nécessité impérieuse : le retour à l'école de la discipline et de la verticalité. Cette situation nourrit un désenchantement généralisé à l'égard de l'école et de la « promesse républicaine » d'ascension sociale – désenchantement qui puise à bien d'autres sources. C'est pourquoi il nous semble essentiel qu'un professeur possède des qualités naturelles en adéquation avec le rôle qu'il prétend occuper.

Comme d'autres métiers, « enseignant » ne saurait être de ces emplois de bouche qu'on occupe par défaut et faute de mieux. L'enseignant doit être nourri de vertu, au double sens de la vertu romaine et de la raide vertu : il lui faut le courage, la force d'âme, la vaillance, l'inclination habituelle vers le bien et le devoir. L'enseignant doit donc « incarner » une figure positive, héroïque, inspirante. Maître du verbe, maître du savoir, maître de soi : tels sont les caractères du portrait moral de l'enseignant « idéal ». Un professeur passionné devient passionnant, mais cela ne suffit guère : il doit s'imposer comme le « maître » et le regard qu'il pose sur l'élève, sans jamais se départir de la bienveillance, ne doit rien sacrifier des exigences qui s'imposent. Celles-ci concernent les objectifs d'apprentissage, comme les objectifs de conduite – car la discipline constitue aussi un apprentissage qui s'étale pendant toute la scolarité obligatoire et qui prépare l'enfant à sa vie d'adulte.

Par ailleurs, en s'assurant que les élèves le respectent, l'enseignant s'assure que les élèves, plus tard, respectent l'Etat et ses institutions, la France et ses avatars. Ne négligeons rien de ce qui existe déjà en ce sens, commençons par faire appliquer les sanctions déjà prévues par les règlements intérieurs des établissements, ne couvrons plus la vilaine poussière d'un tapis de silence : le problème sera en passe d'être réglé. L'école n'a pas à souffrir les névroses, les violences et les incartades de quiconque.

Par ailleurs, l'horizontalité semble avoir touché le cœur même des missions de l'école, la transmission des savoirs. En effet, puisque tout se vaut, la parole de l'enseignant ne vaudrait guère mieux que l'information immédiatement disponible en ligne, par exemple. « Je google donc je sais », peut-être ? Nous n'aurons pas eu le temps de questionner cette transformation plus générale du rapport au savoir et à la connaissance. Il y a pourtant un terreau fertile pour la réflexion.