

L'école et le temps

par Laurent Lafforgue

Je remercie M. Bentolila et les organisateurs des « Entretiens Nathan sur l'éducation » de m'avoir invité. J'ajoute que j'ai particulièrement apprécié tout à l'heure le plaidoyer de M. Bentolila en faveur de la grammaire : on constate qu'aujourd'hui beaucoup des étudiants de l'enseignement supérieur scientifique sont incapables de raisonner, faute de bien connaître la grammaire de phrase.

Bien que figurant ici parmi les représentants des sciences dont chacun sait qu'elles volent de progrès en progrès, je ne broserai pas le tableau d'une école à venir qui bénéficierait des dernières avancées de la science et de la technique. Je commencerai plutôt par vous lire un courriel reçu récemment. Son auteur, un physicien électronique, a enseigné pendant sept ans dans une grande université scientifique. Voici ce qu'il écrit :

« Les étudiants en sciences ne maîtrisent plus grand chose, si ce n'est les recours administratifs après les jurys du mois de juin. Il m'a été donné de voir en maîtrise scientifique des copies de partiel fondées sur le raisonnement suivant : $A \times B = 1$, donc $A = 1 - B$... On pourrait croire qu'il s'agissait d'une faute d'inattention ; malheureusement non. Ne parlons pas de la langue française : j'ai gardé quelques copies de maîtrise qui comptent cinq fautes de grammaire par ligne.

J'ajouterais à la longue liste des maux du système éducatif un point touchant plus particulièrement le supérieur : une grande lâcheté dans le recrutement des étudiants. Que ne ferait-on pas pour ne pas fermer une filière et ne pas perdre ses « heures supplémentaires » ou ses futurs postes de maîtres de conférence... On retrouve en maîtrise d'électronique des étudiants ne parlant pas français (ni anglais, malheureusement) et qui n'ont jamais vu un oscilloscope de leur vie.

La conclusion est simple : si mes anciens étudiants sont les ingénieurs de demain, je ne prendrai plus l'avion ni la voiture...

Pour ma part, j'ai renoncé à la recherche, seule partie passionnante du métier de maître de conférence, pour aller là où j'espère encore pouvoir servir un peu : en lycée, après avoir démissionné de l'université. Visiblement, je ne suis pas le seul dans les dernières années. Il me reste le sentiment amer d'être embarqué dans une voiture folle, lancée à vive allure, avec un conducteur « Éducation nationale » dans un état second au volant et le péage qui se rapproche rapidement. La sortie de l'autoroute sera soit très chère, soit violente. »

Ce témoignage est semblable à des centaines d'autres que j'ai reçus depuis un an. Tous parlent du défaut de maîtrise de la langue, des mathématiques les plus élémentaires et du raisonnement, comme d'un facteur qui rend impossible un enseignement supérieur scientifique digne de ce nom. Du seul fait du niveau d'instruction désastreux des étudiants, les premiers et souvent les seconds cycles

universitaires sont en ruine. L'auteur du courriel a quitté l'université pour le lycée, dans l'espoir d'y apprendre aux élèves les connaissances de base indispensables, avant qu'il ne soit trop tard pour eux. Je connais des professeurs de lycée qui ont décidé d'enseigner au collège pour la même raison.

Nous devons nous demander quels facteurs ont jeté bas en quelques décennies un système éducatif qui fut parmi les meilleurs du monde, en particulier grâce au cursus primaire. La destruction de l'école n'est pas à imputer aux instituteurs et aux professeurs qui en sont victimes comme les élèves et qui doivent exercer dans des conditions toujours plus difficiles. Elle est le résultat des politiques éducatives menées continûment depuis au moins trente ans. La responsabilité en appartient aux instances dirigeantes de l'Éducation nationale qui ont imaginé, élaboré, conduit et imposé ces politiques, de la même façon que la responsabilité du désastre de 1940 appartient au corps des officiers de l'armée française d'alors et plus spécialement à ses généraux.

Mais, par-delà la responsabilité personnelle et collective des dirigeants, je suis persuadé que les causes les plus profondes de la destruction de l'école sont philosophiques. Elles sont nécessairement liées à une fausse représentation de l'homme et de l'enfant qui – d'autant plus prégnante qu'elle reste le plus souvent implicite – a dominé les esprits au point de rendre possible une complète dénaturation de l'école.

Parmi ces causes philosophiques destructrices, j'attribue une influence majeure au scientisme, en particulier par son rôle dans la constitution, l'emprise et le crédit des prétendues « sciences de l'éducation ». Je voudrais mettre le doigt aujourd'hui sur une autre conséquence du scientisme, à savoir le brouillage et la destruction du temps à l'école.

Un de mes collègues de l'IHES affirme dans ses exposés de vulgarisation scientifique que « *le temps n'existe pas* ». Il entend par là que, dans la théorie de la relativité générale, le temps ne peut être séparé des trois dimensions de l'espace car les symétries de la théorie les confondent. A mon avis, ce corollaire de la théorie de la relativité était contenu en germe dans le parti-pris fondateur de la science moderne de Galilée, Descartes et Newton. Celle-ci consiste en effet à géométriser le monde sensible. La géométrisation du temps commence avec la représentation d'une position comme fonction du temps et celle de cette fonction comme un diagramme sur une feuille de papier. La théorie de la relativité prolonge cet élan initial, en le débarrassant de sa dissymétrie d'origine et lui conférant une harmonie supérieure.

Le temps est une catégorie de l'expérience humaine impossible à penser. La science galiléenne, c'est-à-dire la science mathématisée qui congédie la perception des qualités sensibles pour ne plus retenir que mesures et formes, a contourné cette difficulté en remplaçant dans sa représentation du monde le temps par une dimension d'espace. Cette initiative d'une audace folle – si l'on songe que nous percevons le temps d'une façon radicalement différente de l'espace – s'est révélée merveilleusement féconde.

L'occultation du temps par la science se manifeste aussi dans la forme de tout article de recherche mathématique ou scientifique, ou de tout livre ou manuel : un résultat scientifique ne se rédige qu'au présent de l'indicatif.

Mais, si le temps est absent de la science mise en forme, c'est bien en lui que s'inscrivent les scientifiques comme des êtres vivants engagés dans une activité

éminemment humaine, l'élaboration jamais achevée de la science galiléenne. Sans parler de l'impossibilité de séparer le temps, et la vie en tant qu'elle consiste à s'éprouver soi-même et à éprouver le monde sensible, rappelons que toute discipline scientifique est une tradition : un ensemble de résultats toujours enrichis, et surtout de notions, de techniques mentales, d'habitudes de pensée et de critères de vérité, qui se transmettent et s'approfondissent de génération en génération à la faveur de l'étude des objets concrets ou abstraits qui définissent cette discipline. Individuellement, tout chercheur fait l'expérience douloureuse et énigmatique du temps nécessaire – souvent des mois et des années – pour que des idées émergent lentement du brouillard et que les étapes d'un raisonnement discursif se mettent en place. Cette expérience lui enseigne que plus un résultat nouveau apparaîtra comme simple et évident, plus long aura été le temps de sa maturation.

Le contraste saisissant entre l'inexistence du temps dans les résultats de la science et jusque dans sa définition, et l'épreuve du temps dans la science comme pratique humaine, crée une tension très forte. Elle ne peut être supportée qu'à la condition de séparer radicalement le sujet humain, auteur de la science, et les objets qu'il observe et étudie. Le scientisme consiste à remettre en cause cette séparation. A l'école, il dissout le temps et ruine les modes d'apprentissages qui lui sont intimement liés.

L'enseignement et les prétendues évaluations qui le scandent et l'orientent pour son malheur sont désormais dominés par l'immédiateté. En mathématiques, les énoncés d'exercices ou de problèmes sont subdivisés en un grand nombre de questions auxquelles il s'agit de répondre dans l'instant. Ainsi en est-il des épreuves du fameux Baccalauréat S, devenues moins pertinentes et qui sollicitent moins l'intelligence que les anciens problèmes d'arithmétique élémentaire du Certificat d'Études Primaires ; la session de juin dernier a même vu l'apparition d'un QCM en guise d'exercice. La rédaction de la solution d'un problème, en laquelle réside l'essence des mathématiques, a déserté non seulement les écoles, les collèges et les lycées, mais aussi les premières années d'université et, en pratique, les copies de la majorité des candidats reçus à l'agrégation. Autrement dit, notre soi-disant enseignement des mathématiques fait toujours moins de place au raisonnement discursif, qui est le mouvement de la pensée tracé dans le temps.

Ainsi en est-il du français, avec la disparition ou la dénaturation de l'exercice de la dissertation, qui supposait de se donner le temps de la réflexion pour approfondir une question, en s'appuyant sur une culture léguée par les siècles et acquise au long d'années d'études et de lectures. Les programmes officiels lui préfèrent de fait l'expression des opinions : chacun est invité à se dire lui-même tel qu'il est dans l'instant où il parle.

De véritables contrôles des connaissances et examens demanderaient, dans toutes les matières, de rédiger des réponses articulées et argumentées, composées comme des récits, à des questions concises. Les tests stéréotypés et pointillistes qui leur ont été substitués participent de la même destruction du temps humain. Ces tests ne sont pas objectifs mais objectivants, au sens qu'ils transforment les élèves en objets, en automates dont on vise à conditionner les réflexes.

A un autre niveau, la chronologie a été chassée des enseignements. On sait ce qu'il en est pour l'Histoire. Ceci est à rapprocher de l'abandon partiel ou total de l'apprentissage des conjugaisons. On a même supprimé des programmes certains temps

grammaticaux. Quant aux manuels de littérature ou de ce qui en tient lieu, à ma connaissance aucun de ceux actuellement en vigueur dans les collèges et les lycées ne respecte d'ordre chronologique. Tous les textes – littéraires ou non littéraires, cette distinction étant d'ailleurs récusée – sont étalés sur une même surface plane, pour subir une dissection au moyen d'un vocabulaire techniciste qui se prétend scientifique. Le français a désormais été remplacé par une sorte de méta-français, sous-produit de linguistique universitaire et de structuralisme, qui le surplombe et l'étouffe. Ce méta-français se veut en dehors du temps.

A un autre niveau encore, la progressivité a presque entièrement disparu des apprentissages, au moins jusqu'à la fin du collège. Les âges de l'école sont brouillés : on prétend constituer des ateliers de philosophie à l'école primaire, voire à l'école maternelle, la doctrine constructiviste en vigueur depuis des années met en demeure les élèves de se muer en petits chercheurs, tandis que dans l'enseignement supérieur des professeurs en sont réduits à enseigner les bases de l'orthographe, de la grammaire de phrase ou du calcul des fractions.

Des physiciens contemporains échafaudent des théories où le temps apparaît comme granuleux. Ainsi devient-il dans les écoles : les activités se succèdent sans lien les unes avec les autres, les éléments constitutifs du savoir ne sont pas repris de manière systématique et ordonnée, les manuels ressemblent à des fourre-tout dépourvus de structure. Manifestement, les responsables de l'Éducation nationale ne pensent plus le temps vécu par les élèves comme un continuum orienté par la mémoire et qu'il conviendrait d'exploiter en tant que tel.

Ces mêmes responsables disposent du temps scolaire avec une légèreté inconcevable, comme si le temps des apprentissages pouvait être contracté sans dommage. Les vacances et les fins de semaine ont été allongées. Plus grave encore, le temps hebdomadaire alloué aux apprentissages fondamentaux a été rogné dans des proportions considérables : pour le français à l'école primaire, de plus du tiers depuis 1969. On multiplie les intervenants extérieurs, aux dépens des apprentissages fondamentaux, et sans que les instituteurs et les professeurs sceptiques aient le droit de leur fermer la porte de leur classe. L'élaboration des mirobolants « projets d'école » s'effectue souvent pendant le temps scolaire. Enfin, le manque de discipline a pour conséquence la perte inéluctable d'une part toujours plus grande du temps d'enseignement effectif. L'une des principales fonctions de la discipline est en effet d'économiser la ressource si précieuse qu'est le temps.

Enfin, le rejet du temps se manifeste dans l'injonction constamment proférée à l'égard de l'école, de s'ouvrir et de s'adapter au monde présent. On demande à l'école de se dire au présent comme la science. Cette injonction contredit sa nature, qui est d'inscrire les enfants dans le temps : aussi bien par le contenu des enseignements – qui consiste en des connaissances et une culture héritées du passé – que par des habitudes de pensée, de travail et de comportement, qui peuvent toutes être interprétées comme des modes d'acclimatation des jeunes esprits au temps.

Pour nous qui nous interrogeons sur l'école, le refus du temps peut prendre au moins deux formes : premièrement, le refus de toute comparaison de l'école

d'aujourd'hui avec celles d'autres âges et, deuxièmement, le refus de la réflexion et du jugement.

Vous qui nous écoutez devez savoir que, parmi les personnes qui s'expriment au cours des présents entretiens sur l'éducation, il en est certaines avec qui je crois pouvoir partager la même vision d'une école de l'instruction, tandis que d'autres défendent des positions incompatibles avec les miennes, et sont liées aux membres de la hiérarchie que je considère comme les destructeurs de l'école. A contrario, je suis pour ces derniers – dans la meilleure des hypothèses – un passéiste nostalgique.

Vous devez réfléchir longuement pour discerner qui a raison. Et d'abord ouvrir les yeux et procéder à votre propre enquête, sans vous en remettre à aucun sociologue pressé de vous convaincre que vous ne voyez pas ce que vous voyez. Ne croyez pas davantage qu'une position soi-disant médiane a davantage de chances d'être dans le vrai. Comme avertissait l'historien Marc Bloch – un spécialiste du temps – dans un admirable discours de distribution des prix, prononcé, à la veille de la guerre de 1914, sur le thème de la critique des témoignages : « *Si votre voisin de gauche vous dit que deux fois deux font quatre, et votre voisin de droite que deux fois deux font cinq, n'allez pas en conclure que deux fois deux font quatre et demi.* »

On nous a demandé « *quelle mesure nous choisirions si nous avions la possibilité de changer une seule chose dans les contenus, la forme ou l'organisation du système éducatif* ». Pour ma part, j'estime qu'il appartient aux professeurs et aux instituteurs défenseurs de l'instruction de réfléchir aux moyens de reconstruire l'école, et de les mettre en oeuvre selon leurs possibilités. Je ne conçois pas mon rôle autrement que comme un soutien pour ceux qui le font déjà. Je voudrais seulement appeler tous les professeurs et les instituteurs à ne pas avoir peur d'exercer leur esprit critique : contrairement à l'ancienne école des années 1880 à 1960 qui n'était pas sans défauts mais qui a alphabétisé, instruit et lettré la population française, la nouvelle école qu'on lui a substituée dans les dernières décennies ne remplit pas sa fonction, elle conduit notre pays à une ruine intellectuelle et culturelle, voire économique, sociale et politique. Vous, professeurs et instituteurs, devez vous interroger sur les programmes, les manuels, les méthodes, l'organisation, l'idéologie qu'on vous a imposés. Voici par conséquent la mesure que je propose : n'ayez pas l'esprit soumis, osez penser librement.

Note :

Le thème de la destruction du temps à l'école m'a été suggéré par un remarquable manuscrit de Mesdames Isabelle Voltaire et Névine Marchiset, « L'école du temps perdu », qui devrait paraître bientôt en librairie. Cette lecture m'a incité à réfléchir à ma façon à ce sujet, même si la réflexion que je viens de vous livrer est bien moins poussée que celle de Mesdames Voltaire et Marchiset.