

Introduction

Les édifices des systèmes éducatifs à travers le monde, ont été violemment ébranlés par de violentes secousses, déclenchées par l'adoption de réformes pédagogiques et éducationnelles qui ont comme toile de fond certains aspects des droits de l'Homme. Ces réformes ont coupé brutalement avec le précieux héritage des normes éducatives et sociales que les réformateurs ont jugées incompatibles avec des idées nouvelles, émancipées et progressistes. Ces idées nouvelles révolutionnaires ont été élevées au rang de concepts, de théories scientifiques et de lois par ces réformateurs rénovateurs émancipés. Forts de ces statuts (théories scientifiques, concepts, lois), les idées nouvelles ont servi des réformateurs démagogues dans leur tâche de bafouer un certain nombre de tabous qu'ils ont jugés comme arriérés et rétrogrades, au profit d'autres, censés être plus émancipés et plus compatibles avec les lois de la nature. L'habillage scientifique et/ou juridique des idées « derniers cris » leur a donné un caractère, parfois sacré. Ce fait a rendu très difficile tout retour en arrière, même après que la lumière « des jours » soit chargée de mettre en évidence les boîtes et les déboires de tel ou tel « concept » et de telle ou telle « loi ».

La composante idéologique du concept des droits de l'Homme et le pédagogisme [terme que j'ai emprunté au «*Centre Blog*» *Le pédagogisme (Sociologie)*] ont constitué deux foyers d'où ont déferlé des vagues de réformes qui ont profondément

marqué les sociétés humaines, notamment les systèmes éducatifs, au vingtième et le début du vingt et unième siècle. Dans la suite de mon écrit, nous allons nous focaliser, ensemble, sur le domaine de l'éducation et de l'enseignement pour dire que:

+/ la composante idéologique du concept des droits de l'homme a généré :

- l'obligation de la mixité de l'enseignement comme implication directe du concept-loi de l'égalité des sexes (Concept Genre, ou le «Gender» ou la théorie du genre); réforme qui a profondément nui à l'environnement et au climat dans les établissements scolaires et dans les classes comme espace conçu pour l'éducation et l'apprentissage (cf. rapports et écrits des occidentaux, ci-dessous);

- le concept des droits de l'enfant qui lui garantissent le droit de faire ce qu'il veut (de régner tel un maître) à la maison, à l'école et dans la rue.

+/ Le pédagogisme, quant à lui, a généré plusieurs vagues de réformes pédagogiques qui ont fini par porter de graves préjudices à l'enseignement des langues ainsi qu'à l'acquisition des savoirs et de la formation professionnelle ; toutes les interventions, dans le cadre de la formation continue des enseignants, ont été menées dans le seul but de découvrir une approche magique qui permet de «savoir transmettre» ce qu'on n'a pas (démarche totalement stérile, voire perverse).

Mon statut de chercheur scientifique m'assure l'objectivité nécessaire pour aborder des sujets aussi cruciaux, armé d'outils scientifiques (l'expérience, la démarche, la logique, l'impartialité, etc.) pour analyser les multiples facettes des problèmes causés par les réformes révolutionnaires qui ont coupé les ponts avec tout ce qui est ancien. Dans mes écrits antérieurs, en arabe (cf. les références de bas de pages ci-dessous), j'ai suffisamment mis de lumière sur toutes les variantes des problèmes préjudiciables à notre système éducatif. Dans mon présent écrit, je vais déborder les frontières nationales pour voir ce qu'il en sur la rive nord de la Méditerranée et au-delà de l'Atlantique nord. En effet, nos frontières se sont montrées, depuis longtemps, trop poreuses à tout ce qui nous vient d'ailleurs, notamment de la France. Ainsi donc, aux déboires de type marque déposée marocaine, s'ajoutent ceux à cachet multinational, pour rendre notre système éducatif si malade et si souffrant, peut-être agonisant, avec toutes les graves répercussions imaginables et inimaginables dans tous les domaines de la société et à tous les niveaux.

Prélude

En introduction à un de mes livres, écrits en arabe¹ (dont le titre peut être traduit ainsi: « *des mentalités qui promeuvent le sous-développement ; une autocritique franche* »), j'avais écrit ce qui peut être traduit comme suit, révisé et complété:

« La vérité peut être amère, y remédier peut l'être plus, mais ça vaut la peine, voire cela vaut la vie, quand on sait que le danger de mort que court celui qui est atteint par le cancer est réel. D'ailleurs, un tel danger le prédispose, voire le pousse à s'adonner volontairement aux très pénibles traitements par la radiothérapie et la chimiothérapie. Si les effets secondaires de ces traitements sont insupportables pour le malade, le danger réel de mort que représente l'atteinte par le cancer est de nature à les atténuer et à les rendre acceptables psychiquement, donc plus supportables physiquement; plus que cela, le patient y engage lui-même l'argent qu'il faut et s'y adonne volontairement.

Quand il s'agit d'un organisme souffrant, qu'il s'agisse d'un corps humain, d'une société humaine ou d'un système quelconque, il est vraiment recommandable de tout faire pour mener à bien un diagnostic de fond, seule approche susceptible de découvrir les vraies causes de la souffrance et

¹ - آليات صناعة التخلف، وقفه صريحة مع الذات

la nature exacte des facteurs pathogènes qui l'affaiblissent et le menacent de la disparition. Ainsi donc, quand il s'agit de diagnostiquer à fond un état quelconque afin de mettre toute la lumière sur les zones d'ombre et de découvrir les sources des malaises, cela ne constitue nullement un acte de violation des interdits ou de dépassement des limites; il s'agit plutôt d'un acte recommandable, d'une autocritique obligatoire.

Je ne suis pas de ceux qui critiquent pour critiquer; je suis un marocain fier de sa marocanité, de sa civilisation aux racines profondes et de sa culture marque déposée, culture des grands maîtres, non la culture des petits morveux casse-pieds. S'il y a alors blâme et reproche dans certains passages et volets de ce livre, voire parfois une certaine grossièreté, ou même ce que peut ressembler à une certaine forme de diffamation, c'est dans le but de secouer ce qu'il y a de sensible et de réceptif au fond de nous en tant que marocains, pour qu'on se réveille de notre profond sommeil et qu'on ouvre grand les yeux pour voir les choses comme elles sont et non comme on veut les voir. Réussir à secouer violemment et profondément le subconscient en le mettant rudement à l'épreuve, constitue le déclic qui déclenche la remise des pendules à l'heure; il constitue aussi l'instant où les aiguilles de la montre recommenceront à tourner dans le bon sens, de gauche à droite.

Dans le domaine de la recherche scientifique, la formulation correcte d'une problématique constitue en elle-même la moitié de la solution recherchée. Il faut qu'on ouvre grand les

yeux pour voir que le tissu et les fonctions de notre système éducatif sont sérieusement altérés et endommagés et que l'édifice connaît de graves défaillances.

Par la formulation directe et franche de la problématique, je compte pouvoir éveiller le subconscient de tous ceux qui ont la responsabilité et la lourde tâche de réformer correctement et convenablement le système éducatif qui constitue le cœur battant de notre société et de toutes les sociétés humaines. Je compte faire vibrer et faire résonner au fond de nous les cordes sensibles, d'une manière synchronisée et harmonieuse. Il s'agit évidemment des cordes authentiques que des facteurs nuisibles se sont chargés de défaire et de relâcher avec le temps jusqu'au point où elles sont devenues muettes, méconnaissables. Les vibrations non harmonieuses et la mauvaise qualité du son que nous nous sommes habitués à entendre, depuis si longtemps, sont la conséquence de l'entrée en scène de cordes intruses, importées, de mauvaise qualité, ou, à la limite, non conformes à nos normes culturelles et « civilisationnelles » et à notre environnement social. Tout mon profond espoir est de réussir à faire vibrer au fond du marocain les cordes des valeurs culturelles et « civilisationnelles » éternelles qui ont assuré la pérennité de l'identité de la société marocaine tout au long de plusieurs siècles. Réhabiliter ces grandes valeurs ne demandent que le resserrement des cordes authentiques au fond de nous pour les refaire vibrer harmonieusement, afin de réinstaurer au fond du marocain la confiance et la sérénité en son avenir, en

éveillant en lui la flamme de l'espoir qu'allume la torche millénaire d'une civilisation qui peut s'affaiblir, mais jamais s'éteindre.

L'état de notre système éducatif

Notre système éducatif est souffrant

Avec le temps, les effets négatifs de plusieurs facteurs nuisibles et actions incompréhensibles ont entraîné l'affaiblissement, voire la déstabilisation de l'édifice de notre système éducatif. Tous les indicateurs sont au rouge; l'édifice risque de s'écrouler sur lui-même en raison des diverses formes de contradictions intrinsèques et des paradoxes qui génèrent des tensions croissantes de nature à porter de graves préjudice aux diverses fonctions du système éducatif et ses différentes composantes¹; on peut alors noter que:

- au moment où une altération profonde de la fonction «enseignement des langues» dénature le rôle de l'école Primaire (et le pré-Primaire), les responsables ont jugé opportun d'handicaper nos enfants prématurément en leur enseignant des connaissances qu'ils ne peuvent absolument pas assimiler (inflation quantitative et qualitative) et en ensevelissant leurs petites têtes sous l'effet d'une dense avalanche de langues étrangères;

¹ - انظر كتبنا: "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"
"التعليم بين الكفايات والاندماج، من كرة القدم الى نظرية داروين"
"الهدر الجامعي، أسباب تدني المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات"

- au moment où la plupart des enseignants pré-universitaires sont appelés à dispenser des connaissances qui dépassent leurs profils de compétences (parfois de loin, notamment dans le cas de certaines disciplines scientifiques), on a jugé bon de tourner le dos à la formation continue en matière de renouvellement des connaissances et de renforcement des savoirs académiques (savoirs disciplinaires) et de se précipiter, en revanche, sur les succulentes approches pédagogiques dans un interminable « bavardage »;

- au moment où les enseignants, depuis le Primaire jusqu'au Lycée, sont appelés à dispenser un savoir scientifique et des connaissances qui dépassent leurs seuils de compétences, le manuel scolaire qui est censé les secourir s'est avéré qu'il a besoin lui-même d'être secouru; il est sujet parfois à de graves erreurs qui faussent totalement les concepts scientifiques;

- au moment où le niveau linguistique de nos élèves connaît une dégradation excessive, et au moment où les savoirs et les connaissances dispensés ont connu une forte inflation (aussi bien quantitativement que qualitativement), les moyens des notes et le taux de réussite ont connu une corrélation forte hausse;

- au moment où les universités commencent à dispenser un savoir « pointu » (comme conséquence de l'adoption de la

réforme «LMD»), les lauréats qui « choisissent » d'enseigner dans les cycles pré-universitaires sont appelés à dispenser une large gamme de savoirs scientifiques et de connaissances d'un haut niveau académique, surpassant de loin leur niveau de compétence en la matière ;

- au moment où le niveau linguistique des étudiants et le niveau académique des savoirs et des connaissances ne cessent de se détériorer, sévèrement même, le pourcentage des réussites avec mention «AB», «B» voire «TB» ne cesse, paradoxalement, d'augmenter ;

- au moment où la formation continue est axée sur les approches pédagogiques comme moyen de remédier à la dégradation continue du niveau linguistique (langagière) des élèves et des étudiants et du niveau cognitif, les responsables n'ont pas trouvé mieux (depuis 2009-2010, période de l'application du programme d'urgence) que de s'adonner à un recrutement direct de candidats à l'enseignement parmi ceux qui ont passé plusieurs années dans le chômage; chômage qui constitue un facteur lessivant du peu des compétences de nos étudiants;

- tout le monde se plaint, en parlant, de la dégradation accusée du niveau linguistique de nos élèves et étudiants et du niveau cognitif, néanmoins tout ce « tout le monde » fait de sorte que la dégradation soit poussée vers des limites plus

dégradantes avec le temps; l'adoption du fameux programme d'urgence vise, en bafouant les règles de l'éthique éducative et pédagogique, à faire réussir même les illettrés, en connivence avec les diverses composantes de la société, à commencer par les parents et en passant par le corps enseignant et les responsables éducatifs et administratifs ;

- la frontière entre l'enseignement public (gratuit, en principe) et celui privé (payant) s'est presque totalement résorbée avec le temps; l'enseignement public a perdu son identité en se transformant par la force des choses à un enseignement bâtard; on y paye, mais dans le noir, même les notes offertes aux élèves peuvent être monnayées par des genres d'enseignants courtiers ; les classes se sont transformées parfois en des lieux de repos pour les enseignants qui s'épuisent ailleurs, là où ils donnent des leçons particulières.

C'est parce que le domaine de l'éducation nationale est resté, hors contrôle, depuis plusieurs années, que les différentes formes de contradictions, d'antagonismes et de parasitismes s'y sont développées et n'ont cessé, depuis, de s'affirmer et de gagner du terrain. Dans ce climat éducatif défavorable, très pollué, beaucoup d'enseignants ont perdu la boussole du bon sens, à tel point que «faire son devoir » et « assumer sa responsabilité » sont devenus de simples expressions creuses qu'on répète à la manière de la méthode de Coué. Les différents facteurs qui ont contribué à la dégradation des

compétences présumées des enseignants ont fini par brouiller les tâches précises qui sont assignées aux enseignants, ou du moins, ils ont contribué à leur dilution. Un désordre d'un large spectre s'en est alors suivi; seuls les enseignants dont la conscience est encore éveillée sont restés vigilants et ont continué à s'acquitter, tant bien que mal, de leurs tâches et de leurs devoirs, en assumant pleinement leurs responsabilités. En revanche, les « sans conscience » ont profité pleinement de l'aubaine, de la façon et de la manière qui leur conviennent, sans se soucier de l'éthique qui stipule que chaque enseignant doit « s'acquitter de son devoir en assumant ses responsabilités en harmonie et en accord avec la tâche qui lui est assignée ». Nombreux sont les enseignants qui ont démissionné de manière implicite de l'exercice de leurs fonctions en classe, pour s'occuper ailleurs, dans des écoles privées, les centres de révision et dans les maisons des parents d'élèves. La classe dans l'école publique s'est alors transformée en un lieu de repos pour la catégorie des « sans conscience » qui s'investissent pleinement dans les tâches occultes, et même « visibles », qu'ils se sont créés ailleurs. Le plus grave c'est qu'une fois déclenchée, rien ne peut arrêter la propagation du processus des démissions implicites et de la médiocrité; les « sans conscience » tiennent à profiter pleinement de cet avantage inespéré, par des manœuvres dépravées, subtiles favorisant les élèves qui payent les heures supplémentaires proposées par Mr « sans conscience », afin de

forcer les réticents à s'y engager en mettant, eux aussi, la main dans la poche.

Notre système éducatif souffre donc de graves carences en matière d'éducation et d'apprentissage, ainsi que sur le plan de l'éthique; son édifice se trouve sérieusement menacé par les fortes tensions que génèrent les multiples formes de contradiction qui y règnent. En revanche, les responsables ont préféré focaliser les réformes successives et les interventions sur les symptômes des maladies et les syndromes, dans le souci de colmater les brèches et les fissures qui affectent l'édifice afin d'embellir la façade. Ils ont préféré se précipiter sur le mirage des approches pédagogiques et ont jugé (sans aucun diagnostic) opportun d'investir dans des slogans échappatoires du genre « égalité des chances », « lutte contre la déperdition scolaire » et « l'école de la réussite ». Toutes les interventions se sont limitées à la prescription de remèdes destinés à lutter contre les bouffés de fièvres et les maux de tête chroniques, sans se pencher sur la nature des maladies à l'origine et de leur chronicité. Le tableau peint par la composition des différents slogans est ce qu'il y a de plus beau à rêver : «asseoir l'école de la réussite, où l'égalité des chances de succès est garantie pour tous les élèves afin de lutter contre la déperdition scolaire ».

Inciter nos enfants de la sorte à ne pas quitter l'école jusqu'à la dernière année du collège pour lutter contre la déperdition scolaire, constitue le moyen le plus sûr d'instaurer la vraie déperdition et défection scolaire et de généraliser l'échec à

tous les niveaux et à tous les domaines de la société. La logique des paradoxes et des contradictions est maintenue jusqu'au bout; on veut lutter contre la déperdition scolaire par l'instauration d'une scolarité défectueuse. On fixe comme objectif de réussir un grand pourcentage d'élèves pour réussir le slogan de « l'école de réussite », alors qu'il a fallu investir dans les moyens adéquats qui font « réussir notre école » dans sa mission d'éducation, d'apprentissage et de formation. Ce n'est pas en dopant le pourcentage des réussites des élèves et des étudiants, en gonflant les notes, qu'on va faire réussir notre système éducatif et rendre service à notre patrie et notre société.

L'édifice de notre système éducatif et scolaire est entièrement fragilisé au niveau de la plateforme linguistique, qui constitue la plateforme basale qui est appelée à supporter le poids écrasant des étages de l'édifice qui la surmonte. La carence linguistique précoce représente un sérieux handicap qui rend vulnérable notre édifice éducatif national et le menace de l'écroulement; c'est totalement inconcevable de penser qu'on peut initier l'apprentissage et l'acquisition d'un quelconque savoir à nos enfants, alors qu'ils souffrent d'un manque sévère en outils linguistiques qui constituent les moyens d'acquisition du savoir et de communication. La carence en ingrédients linguistiques rend ipso facto indigeste même les plats les plus légers d'apprentissage et d'acquisition des savoirs; il faut savoir bien lire et écrire pour bien comprendre, c'est en tout cas ce que nous avons appris à travers le titre

«Bien lire et comprendre» des livres scolaires français de la langue française de l'Ecole primaire des années soixante et soixante dix du vingtième siècle. Il faut bien garder présent dans nos esprits que la carence en langues sclérose précocement la vie scolaire de nos enfants, tout en générant d'autres formes de carences à tous les niveaux d'acquisition des savoirs et de savoir faire, et dans tous les domaines d'apprentissage. Ce constat doit nous pousser à bien nous investir à bien investir dans une vraie réforme de notre système éducatif ; réforme qui fera, dans un premier temps, de l'Ecole primaire son centre d'intérêt primordial. Il faut donc commencer par le commencement; il faut bien fixer les piliers d'un édifice, et bien les consolider, avant de penser à s'investir dans la construction des étages supérieurs et des cloisons. C'est le seul et unique moyen pour remettre notre système éducatif sur les rails et pouvoir le mettre en marche et l'orienter dans la bonne direction; il faut que l'on soit logique, courageux et franc avec nous même pour dire à haute voix que notre système éducatif a besoin d'une réforme révolutionnaire, de longue haleine.

Le diagnostic que nous venons d'établir, montre que les structures et composantes de notre système éducatif sont profondément détériorées. Nos élèves sont sérieusement handicapés, depuis qu'ils mettent leurs pieds dans les classes de ce qu'on appelle «l'enseignement pré-Primaire» où la fonction « apprentissage des langues » a fini par être totalement dénaturée avec le temps. L'Ecole Primaire a

échoué dans sa mission primordiale d'apprendre la langue à nos enfants; la profonde altération de la fonction linguistique est due à la dégradation accusée des compétences des maîtres en la matière, entre autres choses. Cette fonction, est aussi fortement diluée en raison du fort taux d'inflation que connaissent les matières et disciplines programmées, et en raison du niveau élevé du savoir et des connaissances que le maître est appelé à enseigner, et que l'enfant est appelé à assimiler. Quelle paradoxale situation! Quelle punition ! On fait tout pour que les enzymes de digestion soient trop diluées et on oblige les gens à prendre des plats très consistants, à quoi doit-on alors s'attendre? Comment alors pouvons-nous nous plaindre des cauchemardeuses indigestions qui inhibent fortement l'appétit de nos enfants envers ces menus.

Tous les paradoxes vécus par nos enfants, depuis leur plus jeune âge, génèrent dans leurs petites têtes des inhibiteurs de nature à bloquer toute aptitude à l'apprentissage et à la poursuite de la scolarité dans des conditions normales. Personne n'a alors le droit de crier au feu, ou comme dit l'adage marocain « qui se donne un violent coup de poing n'a point à pleurer », ou comme dit un autre adage « celui qui se noue les mains n'a qu'à les dénouer avec ses dents». Le plus grave dans ce processus c'est que les actions inhibitrices de l'apprentissage se renforcent et se confirment avec l'âge, de sorte que nos élèves finissent par devenir totalement réfractaires à tout ce qui touche à l'enseignement de près ou de loin.

«Néanmoins, le fait que l'élève devient réfractaire à ce qu'on lui enseigne ne veut pas dire qu'il restera docile, assis les bras croisés dans son coin; il cherchera tout naturellement à se confirmer à sa manière. Comme a dit Aristote « la nature a horreur du vide », l'élève cherchera donc à montrer aux autres qu'il sait faire des choses, qu'il a des talents lui aussi. La classe mixte devient alors le lieu de prédilection pour les rencontres d'adolescents et d'adolescentes qui cherchent, chacun, à attirer l'attention des autres pour se confirmer et s'imposer. Tous les ingrédients qu'il faut se trouvent alors réunis pour asseoir la logique de l'anarchie et du « hors contrôle » qui mène directement à « la classe de la déperdition scolaire » où le pauvre enseignant est appelé à jouer le rôle d'un pauvre gardien, alors qu'il n'en a ni le statut ni les prérogatives.

Des réformes déformantes

L'anarchie que connaît notre système éducatif est la conséquence des paradoxes et des contradictions qui y règnent; il s'agit là généralement de facteurs dégradants de type marque déposée purement marocaine (made in Morocco), qui ont stimulé l'épanouissement de « la classe de la déperdition scolaire ».

Je ne pense pas, par exemple, que les maîtres d'écoles en France - la pigeonne qu'on imite inlassablement mais sans succès- s'investissent pleinement dans la sale besogne de vider l'examen de CM2 (fin du Primaire) de tout son sens en

donnant aux élèves toute la liberté de tricher et les inciter, voire les aider à s'adonner au copiage. J'ai dit tricher ! mais ce n'est exactement pas ce qu'il fallait dire, puisqu'il ne s'agit pas d'une fraude à l'insu des surveillants, il s'agit plutôt d'une supercherie, d'une mascarade où chacun triche à sa manière, sans se soucier aucunement des profonds dommages occasionnés à notre système éducatif et par conséquent à notre avenir. Y a-t-il de plus graves dommages que le fait d'éduquer nos enfants dans la tricherie et la duperie? Y a-t-il de plus dépravant que d'apprendre à nos enfants, depuis leur plus jeune âge, que la façon la plus sûre de réussir dans la vie c'est de tricher au lieu de trimer. Cette manière, parmi d'autres, de dénaturer les normes normatives de la personnalité de nos enfants en les altérant, équivaut à l'infection d'un organisme par le virus du SIDA qui détruit son système immunitaire. Instituer la tricherie et la fraude dans nos établissements scolaires et universitaires, tout en incitant les enseignants à doper fortement les notes, sont deux types d'armes de destruction massive qui ruinent notre société.

A ces armes d'autodestruction de type marque déposée marocaine s'ajoutent tout ce qu'on a pu imiter et importer de chez les autres, sans jugement ni discernement. Nous nous sommes comportés et nous continuons toujours à nous comporter comme le corbeau dans l'adage populaire marocain qui dit que «le corbeau a voulu imiter la marche gracieuse de la pigeonne mais il a échoué tout en perdant sa manière à lui de marcher». Le malheureux oiseau a doublement échoué; il

a échoué dans sa démarche d'imiter la marche gracieuse de la pigeonne qui l'avait fascinée, et il a échoué aussi dans sa tentative de retrouver sa manière de marcher originelle. C'est tout à fait permis d'imiter, mais il faut imiter chez les autres ce qui est de nature imitable; s'ouvrir sur autrui et profiter de ses expériences et son savoir faire est chose louable, indispensable parfois, mais après l'introduction des modifications qui s'imposent qui doivent être des modulations adaptatives de forme et de fond. Bien sûr, la pire des démarches imitatrices est celle qui consiste à «copier et coller » sans réflexion ni discernement ce qu'autrui a élaboré comme réforme taillée sur mesure pour lui. Il est souhaitable, voire indispensable parfois, de jeter un coup d'œil, même furtif, sur ce que des pays développés - comme la France par exemple - ont engagé comme réformes successives, conçues sur mesure pour répondre à des besoins réels qui sentent les spécificités des pays en question. Les fondements de la civilisation, le contexte culturel, les mentalités, les conditions sociales, le niveau de vie, les objectifs escomptés, sont autant de paramètres déterminants à prendre en considération pour l'élaboration d'une vraie réforme en matière d'éducation et d'enseignement, vouée au succès, non à l'échec.

Dans la suite de cet écrit, je vais mettre la lumière sur deux grandes réformes, séparées dans le temps, qui ont nuit aux utiles pédagogies classiques dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement; réformes qui ont porté, et qui continuent à porter, de sérieux préjudices aux systèmes éducatifs des états

en rendant leurs édifices de plus en plus vulnérables. Il s'agit d'abord de la réforme adoptée depuis les années 1970; réforme imposant aux états membres des Nations Unies, l'adoption de la généralisation de la mixité de l'enseignement, c'est-à-dire que garçons et filles sont appelés à fréquenter les mêmes classes, tout au long des années scolaires et universitaires. Il s'agit ensuite de la réforme qui incite à la généralisation des NTIC (ou tout simplement les TIC) dans le domaine de l'éducation et de l'acquisition du savoir et du savoir faire. Avant de me pencher, le temps qu'il faut, sur la plus ancienne réforme ; celle qui incite à la mixité de l'enseignement comme conséquence à l'adoption de la déclaration de la charte des droits de l'Homme qui prône l'égalité entre les sexes, je vais m'arrêter juste le temps de mettre la lumière sur ce qui est handicapant dans l'adoption de la réforme qui fait appel à l'utilisation massive des NTIC.

Le mirage des miracles des NTIC

La suite des réformes qu'a connues notre système éducatif, notamment celles à cachet pédagogique, ont été calquées sur la France. Les ères ont évolué avec le temps, la technique du «calquage» a alors cédé la place au «copiage – collage» et au téléchargement comme conséquence de l'entrée en service des révolutionnaires NTIC. Avec « copier – coller », c'est si simple, deux en un, comme dans la pub d'un type de shampoing, ou comme dit l'adage arabe « d'une seule pierre deux oiseaux » (descendre deux oiseaux d'une seule pierre).

Nous nous sommes toujours comportés en emboitant le pas, tant bien que mal, aux français dans leur course à la quête des réformes qui leur permettront de rester sur le devant de la scène mondiale comme pays développé. Néanmoins, si les français font la course pour rester sur le devant de la scène internationale, pourquoi se précipite t'on de notre côté, alors que nous faisons tout pour diversifier et renforcer les mécanismes de l'industrie du sous-développement¹?

N'était-il pas plus sage et clairvoyant de notre part, en tant qu'imitateur, de prendre notre temps et de ne pas confondre vitesse et précipitation en emboitant le pas à la «pigeonne» qui nous a séduit, et de laisser la distance qu'il faut pour pouvoir l'observer bien comme il faut? Qui veut engager une réforme quelconque doit avant tout l'expérimenter à échelle réduite avant de la généraliser par la suite si elle s'avère efficace et prometteuse, sinon le projet de réforme doit être revu ou annulé. En tant qu'imitateurs, il nous a fallu laisser faire les autres en tant qu'expérimentateurs avant de décider ce qu'il faut faire à la lumière des résultats qu'ils auront obtenu. Il nous a fallu donc rester vigilants et attentif pour voir ce qu'il adviendra d'une telle ou telle réforme, avant de l'adopter, tout en prenant soin au préalable de la remodeler afin qu'elle nous convienne sur mesure? Imiter peut être un véritable art si l'imitateur sait laisser faire l'imité en tant

¹ - آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات

qu'expérimentateur avant de se décider à propos du pas suivant à faire.

Dans ce qui suit, nous allons jeter, ensemble, un coup d'œil sur le parcours des réformes engagées en France pour nous rendre compte que nous ne étions pas été plus futé que le corbeau (imitateur de la pigeonne) qui a perdu ce qu'il possède sans, pour autant, réussir à acquérir ce qu'il espérait posséder. D'ailleurs, comme nous allons le voir, même la pigeonne qu'on essaye tout le temps d'imiter, a finalement perdu sa manière gracieuse de marcher sans pouvoir la retrouver, ni réussir à apprendre une autre manière plus gracieuse.

Les français ont effectué une série de réformes de leur système éducatif, notamment depuis 1985, lorsque le président François Mitterrand avait demandé au Collège de France de lui présenter un rapport préconisant une réforme profonde de l'éducation et de l'enseignement, en introduisant «l'utilisation éclairée des instruments modernes de communication, et notamment de la vidéocassette, etc.». Dans ce rapport on peut retenir le passage suivant:

«Pour éviter les illusions et surtout les désillusions, il faut toutefois rappeler que les instruments modernes d'enseignement ne peuvent être efficaces qu'à condition qu'on ne leur demande pas de se substituer aux maîtres mais de les assister dans une tâche renouvelée par leur utilisation : ils ne sont jamais qu'un outil supplémentaire à la disposition des maîtres dont la compétence, le

rayonnement et l'enthousiasme restent les facteurs principaux du succès pédagogique. En outre, ils ne peuvent recevoir toute leur efficacité qu'au prix d'énormes investissements économiques et culturels».

On peut lire aussi :

«L'utilisation imparfaite étant propre, au contraire, à déterminer des régressions par rapport à ce que les moyens traditionnels permettaient d'atteindre ».

Après l'entrée en jeu de cette profonde réforme, le temps s'est chargé de montrer que les avertissements et les mises en garde n'ont pas pu « éviter les illusions et surtout les désillusions » soulignées dans le rapport; depuis, le système éducatif français a connu de frustrants revers, la ruée vers les NTIC et le dévouement aux attrayantes réformes pédagogiques étaient «propre à déterminer des régressions par rapport à ce que les moyens traditionnels permettaient d'atteindre ». j'ai jugé opportun de reprendre ci-dessous un passage de ce rapport relatif à l'usage des techniques modernes de diffusion.

« L'usage des techniques modernes de diffusion »

«L'utilisation éclairée des instruments modernes de communication, et notamment de la vidéocassette, permet aujourd'hui de confier la production d'instruments de transmission des savoirs et des savoir-faire élémentaires, c'est-à-dire

fondamentaux, à des équipes associant des spécialistes de la communication audio-visuelle, capables d'employer au mieux les capacités spécifiques de l'instrument, et des enseignants désignés par leurs compétences pédagogiques particulières qui auraient évidemment intérêt à s'entourer des avis de la communauté scientifique. À la différence de l'enseignement télévisé qui, du fait de la rigidité de la programmation, s'intègre souvent mal dans la progression, nécessairement diverse, de l'enseignement dans les établissements scolaires, la vidéo permet d'offrir des enseignements courts, denses et pédagogiquement efficaces : d'un quart d'heure ou d'une demi-heure au maximum, ils laissent la place au commentaire, à la discussion et à l'exercice. Portant sur des savoirs et des points de programme où l'image (photographie, animation, etc.) est irremplaçable, ces enseignements devraient être définis, pour chaque niveau d'enseignement et chaque domaine du savoir, dans des cahiers des charges destinés aux producteurs, publics ou privés, de vidéocassettes susceptibles d'être utilisées dans les établissements scolaires. La vidéocassette, qui permet de combiner la souplesse de l'utilisation, chaque maître de chaque établissement pouvant choisir son moment pour l'utiliser, et l'unité de conception et de réalisation, pourrait contribuer à réunir la liberté et la diversité des usages pédagogiques et l'unité et la qualité de la culture enseignée. L'usage raisonné et généralisé d'enseignements enregistrés de haut niveau contribuerait par surcroît à réduire l'effet des variations de la qualité des enseignements selon les établissements, les régions, etc. Il n'est pas douteux, par exemple, qu'en matière d'art et de

littérature, et tout spécialement de théâtre, et aussi de géographie ou de langues vivantes, l'image pourrait contribuer à ôter à l'enseignement le caractère assez irréal qu'il revêt pour les enfants ou les adolescents dépourvus de l'expérience directe du spectacle ou du voyage à l'étranger. Pour favoriser la production de ces nouveaux instruments pédagogiques, il faudrait fournir aux enseignants intéressés les moyens d'acquérir les nouvelles techniques de transmission du savoir et, à ceux qui les auraient parfaitement maîtrisées, les moyens de les mettre en œuvre.

La télévision pourrait être utilisée, notamment le samedi et le dimanche, comme base d'une véritable éducation permanente (à différents niveaux) qui satisferait une demande actuellement exploitée par les marchands de cours par correspondance, d'encyclopédies et autres ouvrages ou revues de vulgarisation et qui créerait, autour de l'école, un environnement culturel indispensable à la réussite généralisée de l'entreprise éducative.

Une combinaison raisonnée de la vidéocassette et de la télématique pourrait permettre à des établissements d'enseignement équipés de terminaux d'ordinateur de proposer une éducation personnalisée de haut niveau. On voit comment, par ce moyen, l'aide de l'État, bien distribuée, pourrait compenser les désavantages géographiques et sociaux. Il s'agirait, dans un premier temps, de lancer un petit nombre d'expériences à la fois sociologiquement valides (c'est-à-dire assurées de toutes les conditions nécessaires pour avoir des chances de succès) et susceptibles d'être reproduites à plus grande échelle après que les conclusions en seront tirées et les moyens trouvés.

Pour éviter les illusions et surtout les désillusions, il faut toutefois rappeler que les instruments modernes d'enseignement ne peuvent être efficaces qu'à condition qu'on ne leur demande pas de se substituer aux maîtres mais de les assister dans une tâche renouvelée par leur utilisation : ils ne sont jamais qu'un outil supplémentaire à la disposition des maîtres dont la compétence, le rayonnement et l'enthousiasme restent les facteurs principaux du succès pédagogique. En outre, ils ne peuvent recevoir toute leur efficacité qu'au prix d'énormes investissements économiques et culturels. L'accès à la "consommation individuelle" de l'éducation que permet le recours à la télématique a pour effet d'augmenter les coûts de l'éducation et non de les réduire comme on avait pu le croire. Non seulement parce qu'elle exige des dépenses importantes en équipements (téléviseurs, magnétophones, micro-ordinateurs ou terminaux d'ordinateur, vidéothèques, etc.) qui, en favorisant une pédagogie active, et un travail individuel ou collectif de recherche, sont eux-mêmes générateurs de nouveaux besoins (bibliothèques de recherche, banques de données, etc.) ; **mais aussi parce qu'elle demande des maîtres très compétents et très investis** dans une entreprise pédagogique propre à révéler de nouveaux besoins pédagogiques. **L'utilisation imparfaite étant propre, au contraire, à déterminer des régressions par rapport à ce que les moyens traditionnels permettaient d'atteindre.** L'effet d'homogénéisation et de centralisation que produirait l'usage systématique (mais nécessairement limité à une fraction restreinte de l'horaire) d'enseignements fabriqués au niveau des instances centrales aurait pour contrepartie l'action diversifiée des maîtres : loin de se

trouver réduits au rôle de simples répétiteurs, ceux-ci auraient à remplir une fonction complètement nouvelle, débarrassée des tâches purement répétitives et combinant l'action continue et personnalisée qui est celle du tuteur, chargé d'accompagner l'apprenti dans son travail, et l'action pédagogique du maître et de l'animateur, attachés à transmettre les modes de pensée les plus fondamentaux et à organiser le travail individuel ou collectif.

Le changement de véhicule appelle des changements dans le message. Les moyens de communication modernes ne peuvent obtenir leur plein rendement qu'à condition que **soit opérée une profonde transformation des contenus enseignés et des manières d'enseigner: il s'agit en chaque cas de faire un effort méthodique pour maximiser le rendement de la communication (par un travail sur le langage employé, sur les documents présentés, les expériences proposées) en prenant en compte explicitement les caractéristiques sociales et scolaires des destinataires.** Pour répondre à la demande de formation et d'information que l'utilisation de ces nouveaux moyens ne pourrait manquer de faire surgir, l'autorité centrale devrait s'appuyer sur des équipes d'animateurs qui devraient **permettre de trouver, dans une connaissance critique des meilleures solutions apportées par quelques-uns aux problèmes rencontrés par tous, les bases d'une généralisation progressive et volontaire des expériences réussies** ».

Laisser faire le temps

L'intention est bonne, les souhaits et les attentes transgressent les limites du réel pour flotter dans le monde du rêve ; il s'agit d'une réforme magique. Néanmoins, le facteur

temps a fini par dévoiler la réalité, il ne s'agit pas d'un beau rêve, mais plutôt d'un cauchemar. Cette réforme révolutionnaire à la française a déstabilisé l'édifice de leur système éducatif et l'a rendu très précaire. Cette situation très inconfortable a amené le Pr. Jean-Pierre Demailly, enseignant chercheur à l'Université de Grenoble et correspondant de l'Académie des Sciences, en 2001, environ quinze ans après l'adoption de la réforme « rêve » proposée par le collège de France, à rédiger un rapport de 31 pages, relatif à la fragilisation et la déstabilisation de l'édifice de l'éducation nationale ; on y lit :

Rapport du Pr. Demailly

« Plus grave, des réformes successives et trop rapprochées ont été mises en œuvre, venant fragiliser l'édifice délicat patiemment mis en place par les générations précédentes, faisant parfois table rase de la longue expérience accumulée, aboutissant dans tous les cas à une diminution du potentiel adaptatif ».

Dans ce rapport on peut lire les passages qui suivent :

« ..Les réformes ont souvent été menées au nom de soucis louables "d'égalité des chances" et de "démocratisation de l'enseignement", mais dans la réalité, au prix du choix systématique du plus petit dénominateur commun. Puisque ce plus petit dénominateur imposait une réduction des contenus, on a taillé sauvagement dans les programmes. Au lieu de repenser les programmes dans leur globalité, les contraintes de temps ont fait qu'on a préféré

concevoir les programmes au coup par coup. Ceci a abouti à la conception de programmes en "structure de gruyère". En Sciences, beaucoup de parties explicatives fondamentales, souvent celles qui permettaient aux élèves d'asseoir leurs connaissances sur une compréhension de fond ou d'alimenter leur réflexion citoyenne, ont été supprimées sans raison et sans aucune analyse didactique sérieuse des résultats que ces décisions pouvaient engendrer(2).

(2) Souvent, les orientations prises par l'institution éducative semblent résulter d'idées assez naïves soutenues par quelques personnalités très en vue, tout aussitôt déformées et poussées à leur extrême dans leur application, et reprises comme la vérité unique par les responsables administratifs, sans réelle concertation ou va-et-vient avec les acteurs du terrain. Il en a été ainsi pour la réforme dite des maths modernes dans les années 1970, qui prétendait que la seule clé de la compréhension scientifique était l'introduction de la méthode axiomatique formelle dès la classe de sixième, voire dès la maternelle. On en a vu les piteux résultats. Aujourd'hui - en retour de balancier si l'on peut dire - des scientifiques éminents ont fait remarquer que la science expérimentale était peut-être un point faible de notre pays et devait donc être davantage prise en compte dans le système éducatif. Il semble malheureusement en avoir été conclu qu'il fallait évacuer tout concept un tant soit peu théorique des programmes de l'enseignement secondaire! Si des cas d'expérimentateurs purs comme Faraday existent, il y a aussi de nombreux exemples de théoriciens dont les résultats ont abouti à des retombées pratiques considérables (Poincaré, Einstein, Bohr..). La science, presque par définition, est une combinaison harmonieuse d'expérimentations et de modélisations théoriques, et elle doit évidemment apparaître comme telle dans l'enseignement.

On peut lire aussi dans ce rapport un certain nombre de recommandations et de mesures à adopter:

Mesures concrètes

0) A tous les niveaux

Changement de perspective dans les procédures d'évaluation des élèves. L'évaluation doit être à la fois souple, permettre une réelle orientation, **mais éviter de laisser passer aux niveaux supérieurs les élèves en difficulté**. Les propositions initiales et finales d'orientation doivent être de la seule prérogative des enseignants (avec un droit de regard et de discussion des parents, et des commissions d'appel).

Mise en place systématique d'une **formation permanente des enseignants du secondaire, qui constituerait une part obligatoire de leur service, en particulier au moyen de liaisons organiques avec l'enseignement universitaire**.

Mise en place de structures d'évaluation des performances des formations, indépendantes du pouvoir politique, et faisant appel en particulier à des experts issus de l'ensemble des disciplines concernées.

Gestion plus flexible des horaires, en fonction des disciplines et de la nature des activités.

Gestion plus flexible de la carrière des enseignants: évaluation des résultats par les responsables d'établissements et par l'inspection, mécanismes d'encouragement des initiatives et des expériences locales, passerelles institutionnelles vers d'autres corps de

fonctionnaires pour résoudre les problèmes d'inadaptation ou de difficultés liées à la santé, etc.

Mise en place de partenariats avec les entreprises et le monde du travail. Appel à des intervenants extérieurs lorsque la situation rend cette intervention souhaitable.

a) Enseignement primaire

Revalorisation des programmes, en particulier au niveau du calcul (le mot "mathématiques" et a fortiori "mathématique" me paraît pédant à ce niveau). **La pratique du calcul mental et l'agilité dans les calculs manuels doivent redevenir des exigences prioritaires.**

Remise à l'ordre du jour de méthodes d'enseignement éprouvées et pédagogiquement solides, convenant à une majorité d'élèves, en particulier les méthodes qui sont des valeurs "éternelles": apprentissage du calcul en comptant sur les doigts (ou avec des bâchettes!), plus grande insistance sur les notions de grandeurs et d'unités (la question se pose aussi sans doute dans d'autres secteurs que le calcul, **par exemple en Français: méthodes analytiques de lecture, orthographe, dictées...**) (11)

(11) **On a vu fleurir à différentes époques des théories pédagogiques farfelues, aussitôt érigées en dogme par l'institution, et qui ont provoqué des ravages considérables:** méthodes "globales" de lecture, calcul traditionnel remplacé par de prétendues "maths modernes" aussi stupides que démesurément ambitieuses. Aujourd'hui encore persistent des injonctions ridicules ou toxiques, telle que celle consistant à interdire l'usage des unités dans l'écriture des opérations de calcul (l'unité doit figurer uniquement au niveau du résultat). Selon des témoignages portés à ma connaissance,

cette injonction institutionnelle semble parfois conduire les inspecteurs à mal noter les enseignants s'adonnant à la pratique "réprouvée". Or, l'interdiction précédente semble avoir pour seul fondement le fait que les calculatrices ne manipulent que des nombres. Elle n'a aucune justification scientifique intrinsèque (bien au contraire), et conduit souvent les élèves à écrire des relations incohérentes, à savoir des égalités entre grandeurs de natures différentes, comme des nombre purs et des grandeurs dimensionnées. Des analyses didactiques sérieuses ont d'ailleurs montré que la non utilisation des unités dans les calculs pouvait induire une perte de sens chez les jeunes élèves [19], [20]. Rappelons que la compréhension des unités, des "dimensions" et leurs rapports mutuels est un élément fondamental de la Physique, tout aussi bien lié (en Mathématiques avancées) aux principes de covariance et contravariance en calcul tensoriel. Il ne s'agit donc nullement - comme certains pourraient être tentés de le croire - de problématiques désuètes. Et, soit dit en passant, **l'usage d'instruments de calcul ou de systèmes informatiques performants n'est pas un gage de qualité d'enseignement - loin s'en faut - surtout lorsque l'usage en est abusif.**

Après la constitution du « GRIP » (Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes), le Pr. Demailly rédigea, le 15 Aout 2003, un rapport détaillé intitulé « Eléments sur l'état de l'enseignement en France ». Ce rapport est accompagné d'une note de synthèse où on peut lire :

« Dans la perspective du débat sur l'Ecole, le GRIP, qui rassemble des enseignants de tous les niveaux, du Primaire à l'Université, attire l'attention de la représentation nationale sur la dégradation

profonde de notre système scolaire, avance un diagnostic et propose des solutions.

Une évaluation faussée de l'état de l'école

Force est de constater que les organismes et les experts officiels ont sous-estimé et continuent de sous-estimer l'extrême gravité de l'état de l'école. Ainsi M. Christian Forestier, président du HCE (Haut comité à l'évaluation) n'hésite-t-il pas à parler dans les colonnes du Figaro du 26 juin dernier (2003) du "bon niveau du bac " alors même que, dans une Lettre ouverte parue au même moment, le ministre préconisait de dispenser en 1ère année de fac des " cours de culture générale.", ce qui revenait à admettre que le bac ne sanctionnait plus l'acquisition de cette culture. Ainsi l'exploitation correcte des résultats de l'étude comparative faite par la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective dirigée par M. Claude Thélot), entre copies de Certificat d'études primaires 1920 et copies d'élèves de 1995 (cf. infra) montre, contrairement aux conclusions officiellement tirées, une baisse massive des compétences calculatoires, orthographiques et sur la résolution de problèmes chez la plupart des élèves de 1995. Et la situation s'est encore aggravée depuis. Comment faire cours devant des classes où la majorité des élèves sont incapables de suivre et où les meilleurs sont inférieurs aux meilleurs d'autrefois? Le problème, au primaire comme au collège puis au lycée et maintenant en faculté relève de la quadrature du cercle. L'échec scolaire est le reflet de l'échec d'un système devenu tout entier un "maillon faible" de la transmission des connaissances.

Les causes de la crise et ses conséquences.

Sur la base d'évaluations faussées, et au lieu d'identifier les vraies causes de la crise scolaire, le système a jusqu'ici cherché des échappatoires et a donné des réponses en trompe l'œil. Confondant symptômes et maladie, il a voulu traiter comme des problèmes séparés la violence, l'illettrisme, l'inappétence à l'effort, l'ennui etc. **Il a refusé de voir que l'augmentation des actes d'indiscipline, la généralisation de l'incapacité à l'attention et au travail, l'accumulation des retards n'étaient pas des phénomènes de société mais procédaient principalement de la dégradation des contenus, de la désorganisation de programmes de plus en plus lacunaires, de l'abandon des redoublements, de la baisse de niveau des examens, bref avait sa source dans des réformes depuis longtemps conçues dans l'optique de l'adaptation et se traduisant par de nouvelles baisses d'exigences entraînant elles-mêmes de nouvelles difficultés.**

Dernière étape de cette série de renoncements, la réduction généralisée de tous les niveaux d'enseignement, avec l'alibi de la "massification", à l'inculcation de savoir-faire périssables, à l'apprentissage de simples procédures empilées sans aucune cohérence nous condamne à court terme à ne plus pouvoir produire les élites élargies, ingénieurs, techniciens et professeurs, dont nous avons besoin pour tenir notre place dans la compétition économique et culturelle. De nombreux universitaires témoignent d'ores et déjà que leurs étudiants ne maîtrisent même pas les connaissances élémentaires, le nombre de jeunes s'engageant dans les filières scientifiques s'effondre, les concours de recrutement visent de plus en plus bas. En tout état de cause, si les mesures

adéquates étaient prises immédiatement, il faudrait trente ans pour assurer à nouveau la pérennité des capacités productives du pays et de son rayonnement intellectuel. Raison de plus pour ne pas encore une fois s'engager dans une impasse.

Construire une école à la hauteur des défis de notre temps

La tentation du repli et du recul existe. Sous prétexte d'assurer la paix scolaire, d'aucuns songent au retour des "blouses grises" et à la vieille discipline. Appliquées aux élèves actuels, ces recettes fondées sur la crainte, même si elles peuvent momentanément et localement restaurer le calme, déboucheront tôt ou tard sur une montée brutale des antagonismes: des jeunes gens maintenus dans l'ignorance n'hésiteront pas longtemps entre la docilité et la révolte contre le système responsable de leur échec.

Le GRIP, constatant la nocivité des orientations décidées depuis de nombreuses années, ainsi que l'effet pernicieux des nouveaux programmes "en gruyère" du primaire et du collège, préconise de rompre avec la logique aveugle de l'adaptation et de mettre les exigences scolaires au centre de l'école par:

- la reprise de programmes cohérents et de progressions construites,
- la refonte des filières,
- la prise en compte dans les carrières scolaires et aux examens du niveau réel des élèves et des étudiants,
- la revalorisation du savoir, du travail et du mérite ».

Fin de l'article

Illusions et désillusions chez l'apprenant

Je pense que ceux qui ont porté de graves préjudices à l'édifice de notre système éducatif en tant que réformateurs imitateurs, ne se sentiront pas trop gênés et se croiront même qu'ils n'ont rien à se reprocher, ils n'ont fait que suivre le train des réformes que les « maîtres » éducateurs français ont lancé depuis plus de 25 ans. Quand on les entend parler nos promoteurs de réformes, on a l'impression qu'ils veulent nous dire « comme vous pouvez le voir, même les maîtres! (ceux qu'ils imitent) peuvent essuyer de sérieux revers dans leurs projets de réforme ».

Il s'agit évidemment d'une pathétique logique; elle ne peut générer, tout le temps, que des échecs cuisants. Ceux qui pensent de la sorte ne sont même pas aptes à imiter comme il se doit. Il s'agit d'une façon d'agir que décrit une ancienne blague qui dit qu'un politicien marocain averti avait donné sa copie d'examen (concours) à copier à un autre politicien, un nullard très borné (?). Quand le résultat a été affiché, la liste des candidats qui ont été admis portait deux fois le nom du politicien averti ; le copieur avait copié même le nom de son collègue.

Dans un de mes livres¹ en arabe, j'avais écrit «D'une station d'échec des réformes de notre système d'éducation à une autre, le train de ces réformes a fini par sortir des rails

¹ - التعليم بين الكفايات والإدماج، من كرة القدم إلى نظرية داروين

ensevelies sous le sable mouvant; il serait alors très difficile de le remettre en marche. Le plus grave encore, c'est que le train de ces réformes ne peut plus être remorqué vers la station de départ, d'où il est parti; station qui constitue le seul endroit sûr où on pourra le remettre en en marche en toute sécurité, dans la bonne direction et dans le bon sens.

La règle d'or à suivre quand on veut adopter une réforme quelconque c'est de ne pas perdre le contact avec la station de départ d'où est lancé le train des réformes qui doit atteindre la station suivante qu'on a normalement bien définie. Donc, on doit fixer une première station bien définie que le train doit atteindre après avoir quitté la station de départ; ce n'est qu'une fois la mission remplie avec succès qu'on peut envisager de nous servir de la nouvelle station qu'on a atteint avec succès comme lieu de départ pour l'étape suivante sur le trajet-organigramme des réformes. Si jamais il s'avère que le train des réformes a rencontré des difficultés pour atteindre la première station programmée, il est impératif de l'arrêter et de le remorquer vers la station connue, antérieure. Il ne faut surtout pas se servir de la station atteinte avec beaucoup de difficultés comme point de départ pour atteindre celle d'après. Autrement dit, quand on part à la quête de ce qui est nouveau, il faut savoir bien conserver les acquis qui ont prouvé leur efficacité».

Les français ont engagé une série de réformes pédagogiques qui ont porté de sérieux préjudices à leur système éducatif, malgré le sérieux et la bonne volonté de

tous les intervenants pour réussir ce qu'ils ont engagé. Il s'est avéré donc qu'il s'agit plutôt de réformes anti-pédagogiques que nous avons copiées et collées à chaud, à la manière de tout imitateur fasciné par ceux qu'il imite. A ces réformes anti-pédagogiques importées, s'ajoutent les préjugés de type « marque déposée » purement marocaine pour déstabiliser entièrement l'édifice de notre système éducatif.

Bien que les causes de la détérioration de l'apprentissage des langues et de l'acquisition du savoir et du savoir faire n'ont rien à voir avec l'outil des NTIC, nous avons voulu quand même projeter nos enfants par la fenêtre dans ce merveilleux univers pour les aider à surmonter leurs handicaps. Adieu l'handicapé handicapant manuel scolaire, bonjour le magique livre électronique, très facile à consulter et à manier; le protocole d'utilisation est si simple, il suffit d'entrer les mots clés d'un sujet quelconque dans la fenêtre « Rechercher » du navigateur Google (le plus commun) pour que celui-ci mette à la disposition du chercheur (même les enfants du Primaire deviennent des chercheurs chevronnés) une infinité de titres de sujets sous forme de textes illustrés, de photos, et de vidéos. Dans une forêt de titres qui se ressemblent, l'embarras du choix ne peut être que grand. Une fois que les choix sont faits, il ne reste plus à nos enfants que de passer à l'étape suivante – aussi simple que la première –, étape qui consiste à « sélectionner », puis « copier - coller ». Quelques retouches de forme peuvent être apportées, puis on imprime, et nous voilà enfin de compte devant un beau plagiat de

nature à forcer la main du nonchalant maître pour qu'il donne une très bonne note à l'élève qui a bien fait son devoir! Bien sûr il a bien fait son devoir; il est allé au «cybernet» pour «cyberbavarder» ou «chater» comme disent les internautes, en laissant le soin au gérant (ou la gérante) du cyber de rechercher les sujets en question (d'ailleurs le gérant ne fournit pas d'effort particulier, dès le début de la semaine il est au courant du menu des sujets à « rechercher »)

Dans le meilleur des cas, l'élève sélectionne lui-même ses titres et se charge de « copier - coller » leur contenu, puis d'imprimer son « plagiat » avant de présenter son dossier de « recherche » au maître qui, lui aussi, dans le meilleur des cas, y jette un coup d'œil furtif avant de s'acquitter de son devoir en donnant la note méritée qui récompense le sérieux avec lequel l'élève a mené sa « recherche » et le niveau d'assimilation des connaissances par celui-ci. Ah ! c'est très beau de voir nos enfants s'épanouir en tant que jeunes chercheurs, capables de naviguer à eux seuls à travers l'espace cognitif sidéral que met à leur disposition l'univers de l'Internet. D'ailleurs, le «plagiat» n'est plus une histoire d'écoliers et de lycéens; «copier – coller» est devenu aussi le moyen pratique et expéditif pour les étudiants, et dans beaucoup des cas, pour les jeunes chercheurs.

Nous sommes devant une situation qui rappelle ce qui s'est passé depuis le milieu des années soixante dix du vingtième

siècle, lorsqu'on a fait profiter nos écoliers¹ du non louable service de la calculatrice. Oui, il s'agit d'un non louable service, parce que la calculatrice a porté sérieusement préjudice aux facultés et aux capacités de nos enfants de se donner aux précieux exercices du calcul mental, indispensables au développement des centres nerveux en relation avec l'univers des mathématiques. La calculatrice a également privé nos enfants d'un des moyens du développement de la mémoire qui est celui d'apprendre la table de multiplication et les techniques du calcul mental.

Est-ce qu'il a fallu vraiment expérimenter et attendre les résultats de l'usage de la calculatrice pour nous rendre compte de sa nocivité sur le développement des centres nerveux d'apprentissage de nos enfants? Ne s'agit-il pas d'un cafouillage, d'un stupide jeu où la nouvelle génération des éducateurs veut se confirmer en ruinant le majestueux édifice pédagogique érigé avec patience par les précédents, au fil de longues années de fructueuses expériences éducatives? Ce qui est ahurissant et regrettable c'est que les outils et les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'acquisition du savoir l'ont totalement détériorée; ils ont été trop nuisibles parce qu'ils ont été assimilés aux tâches qu'ils devraient assister. Ce cafouillage a

¹ - voir mes livres en arabe : صرخة : التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي

causé l'apparition de dangereuses fractures au niveau des piliers de l'édifice du système éducatif, comme en témoigne les titulaires de diplômes universitaires «sub-illettrés» (aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan du savoir académique et des connaissances¹). Le problème ne réside pas dans l'utilisation de la calculatrice ou dans l'ouverture sur l'univers des NTIC ; il réside plutôt dans l'usage erroné de ces outils et moyens et de ce qu'on attend d'eux.

En parlant des préjudices causés par l'utilisation erronée des NTIC, j'ai dit qu'il s'agit d'un cas qui rappelle ce qui s'est passé auparavant avec la calculatrice; oui un cas qui rappelle! Pourtant, il apparaît clairement que les imitateurs promoteurs des réformes éducatives et pédagogiques tout azimut ne s'en sont même pas aperçus; un tel constat aurait du tempérer leur enthousiasme envers l'usage du fameux livre électronique et des NTIC. Tout l'espoir porté sur ce livre magique afin d'initier nos élèves à la recherche (pourquoi pas ?) comme moyen d'autoformation, depuis leur plus jeune âge, s'est entièrement volatilisé; toutes les attentes se sont réduites en fin de compte à un simple plagiat. Comme dit l'adage marocain «grande foule pour la mort d'un rat »; des réformes annoncées à grand roulement des tambours se sont réduites à de simples illusions, à de vastes étendues de mirages des plat-pays désertiques. Comme je l'avais bien précisé

¹ - الهدر الجامعي: أسباب تدهور المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات

auparavant¹, les NTIC ne sont d'aucun secours pédagogique, même pour les étudiants universitaires, voire les étudiants chercheurs, qui n'échappent pas à la logique du «copier - coller» qui mène droit au plagiat. En transposant la connotation du « copier – coller » du français en arabe, je l'avais alors qualifiée de «koub o coul», qui veut dire «verser et manger».

A ce propos, j'avais précisé qu'au lieu de tout investir afin d'apprendre à nos enfants quoi faire et comment procéder pour assurer leur besoin en eau potable (de quoi boire) et en denrées alimentaires (de quoi manger), nos éducateurs et pédagogues ont jugé bon de leur faciliter la tâche à l'extrême, de telle sorte qu'il ne leur reste que de s'asseoir autour de la table pour manger et boire. Il s'agit là d'un véritable cafouillage pédagogique, d'un sérieux revers aux normes de base de l'éducation et de l'apprentissage, qui préconisent qu'il faut apprendre à l'apprenti et l'apprenant comment pêcher un poisson au lieu de le lui donner.

L'univers des NTIC peut suffire et être utile à tout et à chacun; de l'élève à l'étudiant chercheur ainsi que l'enseignant, à condition que les bases et les étapes normatives de l'apprentissage et de l'acquisition des savoirs et

¹ - voir les références ci-contre :

- التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي
- التعليم بين الكفايات والإدماج : من كرة القدم إلى نظرية داروين
- الهدر الجامعي: من المسؤول عن تدني المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات

des savoirs faire soient scrupuleusement respectées. On commence par inculquer aux enfants la (les) langue (s) de la manière la plus classique du monde (les NTIC ne sont pas d'un grand secours pendant cette étape): apprendre à écrire l'alphabet par l'usage intensif de l'ardoise, du cahier, le copiage (légal bien sûr), la dictée, l'expression écrite, le langage parlé, sans oublier d'apprendre les précieuses règles de la grammaire et de la conjugaison, etc. Il s'agit là d'une condition nécessaire et suffisante pour pouvoir suivre correctement le long parcours de l'apprentissage et profiter des différents processus de formation. Il faut donc que les élèves soient bien initiés dès l'Ecole Primaire, aux règles de la grammaire et de la conjugaison, ainsi qu'à l'expression écrite et parlée ; condition nécessaire pour qu'ils puissent lire, comprendre et s'exprimer à l'aise. Une fois l'usage de l'outil linguistique est bien acquis, l'acquisition des savoirs et des savoirs faire (étape suivante) devient automatique, à condition bien sûr que l'enseignant et l'enseigné ne substituent pas les outils pédagogiques et les NTIC aux tâches que ces outils doivent assister.

La question qui se pose aux promoteurs des « réformes prêts à porter » est de justifier la ruée vers les NTIC et l'usage du livre électronique, alors que nos collégiens (et par conséquent nos lycéens) sont incapables de s'exprimer par écrit (expression écrite d'antan) et de parler? Que savent-ils faire autres qu'un plagiat (médiocre par-dessus le marché) qui est synonyme d'un illettrisme déguisé de nos collégiens et par

conséquent nos lycéens et nos étudiants? L'apprenant doit savoir profiter des connaissances sans frontières que l'internet met à sa disposition; il doit savoir lire et comprendre pour pouvoir se servir de ce qu'il doit lire dans les limites des sujets à traiter.

Les promoteurs des réformes pédagogiques prêtes à porter prônent actuellement l'approche pédagogique par intégration, après avoir tourné le dos à l'approche par compétence, qui avait succédé, à son tour, à l'approche pédagogique par objectif. La question qui se pose, là aussi, est de savoir si les élèves de l'Ecole Primaire et du Collège disposent des outils linguistiques nécessaires et du minimum de savoir requis pour pouvoir jouer à l'intégration comme le stipulent ces promoteurs du pédagogisme? Mais cher futé monsieur, tu dois savoir très bien de quoi il s'agit ; donc ce n'est pas la peine de dramatiser les choses et de noircir le tableau. Oui, à quoi bon provoquer une tempête dans un verre d'eau, il s'agit d'une intégration au cri des NTIC; intégration du genre plagiat qui est à la portée de chaque apprenant qui sait « entrer » les mots clés dans la case « Rechercher », puis sélectionner un texte puis le « copier et coller ».

Bref, les promoteurs imitateurs de réformes excellent dans la technique de la fuite en avant, au point de confondre vitesse et précipitation. Au lieu de procéder comme il se doit, c'est à dire par le diagnostic de la situation chaque fois que ça grince, nos réformateurs préfèrent faire aveugle confiance à ceux qu'ils imitent, alors que les imités ne se sentent pas si

confiants en eux-mêmes à cause des échecs cuisants qu'ils ont accumulés.

Pourtant, nos promoteurs imitateurs des reformes ne manqueront de nous dire : « il faut faire preuve de bonne foi messieurs, comme vous le voyez, même la France (la pigeonne) a essuyé beaucoup de revers (elle n'arrive pas à retrouver sa gracieuse manière de marcher). Si même le système éducatif français, pays développé, connaît de sérieux problèmes à cause des réformes qui ont été engagées, personne n'a donc rien à nous reprocher. C'est le prix à payer quand on tente d'engager de profondes réformes dans un domaine donné; seuls ceux qui ne font rien ne se trompent pas, d'ailleurs ce n'est qu'en commettant des erreurs qu'on finira par apprendre, etc., etc. ». Les promoteurs imitateurs des réformes ont leur logique et ne manquent donc pas de faire la morale aux autres; ils parlent comme s'ils sont d'authentiques réformateurs, des chevronnés des sciences de l'éducation.

Chacun à sa logique, lorsqu'on est médiocres imitateurs, on imite même les échecs des autres, ainsi donc il n'y a point d'échec que l'on ne peut ne pas justifier; le moins que l'on puisse dire c'est que nous ne sommes pas les seuls à avoir échoué, même des pays développés ont connu de tels échecs avant nous. Il n'y a pas de mystère dans cette logique de fuite en avant, tout semble harmonieux, c'est la logique même suivie dans l'adoption de la série des réformes engagées tout azimut; réformes qui, tout compte fait, ont fait

de nos enfants de vrais chercheurs tout à fait capables de « copier et coller » pour monter un beau plagiat. « Comparaison n'est pas raison », dit le proverbe français; répondre en comparant n'est autre chose qu'une forme de plagiat; d'ailleurs, imiter n'est rien d'autre qu'une forme de plagier, loin de la rigueur du raisonnement et de la logique de la raison.

Illusions et désillusions chez l'enseignant

Dans le rapport du Collège de France qui préconise une réforme profonde de l'éducation et de l'enseignement en faisant appel à « l'utilisation éclairée des instruments modernes de communication, notamment de la vidéocassette, etc., on peut lire : « Pour éviter les illusions et surtout les désillusions, il faut toutefois rappeler que les instruments modernes d'enseignement ne peuvent être efficaces **qu'à condition qu'on ne leur demande pas de se substituer aux maîtres** mais de les assister dans une tâche renouvelée par leur utilisation : ils ne sont jamais **qu'un outil supplémentaire à la disposition des maîtres dont la compétence, le rayonnement et l'enthousiasme restent les facteurs principaux du succès pédagogique** »

A l'instar de la vidéocassette, les NTIC ne doivent pas se substituer aux maîtres, sinon les conséquences sur le système éducatif seront lourdes; si lourdes qu'elles risquent d'endommager sévèrement tous les piliers de l'édifice. La condition « à condition » doit être soulignée de toutes les couleurs afin de persuader tous les intervenants (enseignants,

éducateurs, pédagogues, responsables administratifs, etc.) de tout faire pour que les outils ne se substituent pas aux maîtres. Le « à condition » comme condition préalable au succès de la réforme pionnière proposée par le Collège de France attire l'attention sur les dangers à courir si l'équation s'inverse. Je ne sais pas si les français ont fini par accepter de fermer les yeux sur la condition « l'équation condition » ou non, d'ailleurs ce n'est pas mon problème, ils ont les moyens (humains et matériels) et la volonté politique d'aller à l'avant quand il le faut; ce qui m'intéresse c'est notre cas, qu'est ce qu'il en est de la situation chez nous? Beaucoup d'éléments de réponse ont été avancés dans les premières pages de ce livre, néanmoins je vais essayer de mettre plus l'accent sur les aspects des problèmes en relation avec l'usage des NTIC.

Pour commencer je réponds par l'affirmative en disant que c'est oui, l'équation a été complètement inversée dès l'entrée en jeu des NTIC chez nous. Oui, les outils, dont les NTIC, se sont substitués aux maîtres, depuis le Primaire jusqu'à l'Enseignement Supérieur. L'apprenant qui fait le plagiat en copiant et en collant ce qu'il sélectionne n'est que l'image réfléchie de son maître. Les enseignants pré-universitaires ont été laissés seuls à leur triste sort, au moment où ils font face à ce que j'avais qualifié d'« inflation du savoir » aussi bien sur les plans quantitatif que qualitatif. Le facteur temps a donc doublement joué contre les enseignants; leurs comptes en connaissances et en savoirs académiques se sont réduits avec le temps, alors que le niveau académique des savoirs à

transmettre a fortement augmenté. D'ailleurs, la logique des paradoxes s'est profondément ancrée dans le fonctionnement de notre système éducatif. Ainsi donc, au lieu que les responsables sur la marche de ce système vital de la société instaure le créneau de la formation continue comme moyen obligatoire et incontournable pour la réactualisation des connaissances dépassées et l'acquisition des nouvelles, ils ont opté pour tout investir dans la recherche des solutions magiques dans l'univers de rêve de ce que j'avais qualifié de bavardage pédagogique¹ « non stop ». Ils ont donc tout misé sur l'investissement dans les outils pédagogiques qui ont constitué une fin en soi pour eux et pour les enseignants qui sont appelés à suivre des formations continues interminables. D'une réforme pédagogique à l'autre, les enseignants se sont, chaque fois, totalement investis dans le but de détenir des outils qui ne peuvent normalement leur servir et être utiles qu'en cas où ils ont les compétences requises en matière des connaissances et des savoirs académiques qu'ils sont appelés à dispenser aux apprenants. D'ailleurs, la condition des compétences requises est obligatoire pour qu'un enseignant se serve des NTIC comme outils de travail au lieu de les faire substituer à lui-même.

Que c'est beau l'univers de l'Internet, plus c'est infiniment vaste, plus c'est très facile d'y naviguer et de trouver ce que

- انظر كتابي : - التعليم بين الكفايات والإدماج، من كرة القدم الى نظرية داروين، - الهدر الجامعي:
¹أسباب تدهور المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات

tu cherches. Il ne te reste plus que de sélectionner et de « copier et coller » des textes et des images ou de télécharger des vidéos. On y trouve des cours pédagogiques de tous les niveaux et dans toutes les disciplines, fait qui a amené des éminents pédagogues et même des non pédagogues à penser que les apprenants de tous les niveaux scolaires peuvent assurer leur autoformation de la sorte. Oui, les rêves ne sont des rêves que s'ils dépassent les limites du réel et du monde virtuel de l'internet. Si l'apprenant apprenti peut se servir de l'Internet et des NTIC pour s'auto-former, il n'y aurait donc aucun mystère dans le cas du maître enseignant qui ne fait que réactualiser ses connaissances et en acquérir les nouvelles. C'est cette logique simpliste qui a donné du zèle et des ailes à des éducateurs et à des enseignants du Secondaire, qui manquent des compétences en matière des savoirs académiques et en matière des approches et des démarches à suivre pour réaliser des manuels scolaires qui répondent aux attentes de l'apprenant et de l'enseignant. Le résultat de ce cafouillage c'est qu'on a mis à la disposition des utilisateurs (même les élèves et les maîtres du Primaire) des manuels scolaires pleins de fautes de fond (parfois très graves, notamment en Sciences de la Terre) et d'erreurs de forme¹. C'est bien d'être fonceur, mais c'est

¹ - voir mes livres en arabe

- التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعايب: صرخة مغربي
- التعليم بين الكفايات والإدماج، من كرة القدم إلى نظرية داروين

mauvais d'être farceur ; c'est bien d'être positif, dans le positif non dans le négatif. L'autoformation poussée est une des farces de pédagogues théoriciens, pour ne pas dire rêveurs; même ceux qui ont été préalablement formés (cours magistraux, TD, TP) se trouvent dans l'incapacité d'aller plus loin dans leur autoformation que ne l'autorise leur niveau académique.

En l'absence d'une formation continue « académique», les compétences des enseignants pré-universitaires se sont usées avec le temps, alors que le niveau académique des savoirs qu'ils sont appelés à dispenser ne cesse de s'élever et de se compliquer. Ce sont toutes ces considérations et d'autres encore que je n'ai pas abordées ici qui font que les NTIC se sont largement substituées aux maîtres dans leur tâches d'enseignement et de formation. Ces outils se sont donc substitués aux maîtres dans leurs tâches d'enseigner et aux apprenants dans leurs tâches d'apprentissage et de formation, il en résulta et il résultera alors un véritable gâchis dont les conséquences seront dramatiques sur la société toute entière. Je ne fermerai pas ce volet sans dire deux mots à propos du dernier cri des innovations pédagogiques où l'on prône aux «maîtres» l'utilisation du «tableau interactif» comme moyen de faire rivaliser la « sinistre » classe avec le « joyeux » cybernet. Ah que c'est beau ce que pensent les pédagogues « dernier cri » dans leur fuite à toute allure pour ne être rattrapés par les ondes destructrices qu'ils provoquent. Les NTIC ne se sont pas uniquement substituées aux maîtres des

classes, elles ont même pris en charge la classe; adieu donc le maître casse pied lourd fardeau pour la Trésorerie Générale de l'Etat. «Que te manque t-il Mr sans habit, une bague s'il vous plaît Mr» dit l'adage marocain. Le tableau interactif n'est d'ailleurs qu'une version dernière cri du programme GENIE (outil qui a été dévié de ses objectifs comme me l'avait expliqué quelqu'un de ceux qui l'ont conçu) qui a, au moins, pour grand avantage de débarrasser nos enfants du grand fardeau que constituent les lourds cartables qui leur déforment la colonne vertébrale. Tout serait réduit à un minuscule USB dont le contenu téléchargé par le maître à partir de l'internet serait projeté aux élèves par le vidéoprojecteur pour le regarder, avant qu'il ne les autorise à télécopier le contenu dans leurs USB personnels. Dans un ancien N° de la revue «Sciences et Vie, on parlait de la fameuse évolution des espèces à la darwinienne qui a donné lieu à l'être humain en passant par homo sapiens, homo rictus, etc., pour aboutir à l'homme moderne que nous sommes. Celui-ci passerait à son tour par diverses étapes d'évolutions en matière de mœurs sociales pour aboutir en fin de compte à l'homo «imbécilus» (il y avait un dessin représentatif de ce parcours évolutif où l'homo «imbécilus» correspond à quelqu'un de flapi, qui est allongé à plat ventre, pieds en l'air et qui fume son « joint »; c'est quelqu'un de chétif qui a un long cou qui se termine par une petite tête d'où s'érige un long nez pointu du milieu du visage. J'ai bien peur que ce stade présumé de l'évolution des mœurs ne soit

effectif et qu'il a été déjà atteint ou sur le point de l'être. A l'homo «imbécilus» du dessin de la revue «Science et Vie», je propose alors d'y ajouter un PC portable, moyen qui permet à l'«imbécilus» de naviguer et d'aller le plus loin possible dans l'univers virtuel de l'internet sous l'effet stupéfiant du « joint » qu'il fume.

LA MIXITE DE L'ENSEIGNEMENT UN ACQUIS AMER!

Jamais les systèmes éducatifs des nations à travers l'histoire, n'ont été si éprouvés comme ils l'ont été depuis les années 70 du vingtième siècle, lorsque la mixité de l'enseignement était généralisée, puis imposée et rendue obligatoire dans les établissements publics, (notamment en France, avec l'avènement de la loi Haby en 1975). Il s'agit là du plus grand bouleversement des normes éducatives de tous les temps, bouleversement qui a mis les édifices de l'éducation et de l'enseignement à travers le monde devant de rudes épreuves. A l'instar de l'ouverture tout azimut sur l'univers des NTIC ces dernières vingtaines d'années – ouverture qui a constitué la deuxième grande station éprouvante des systèmes éducatifs à travers le monde – les revers essuyés du fait de la promulgation de la loi imposant la mixité de l'enseignement n'étaient que trop attendus. Je ne pense pas que les effets néfastes de l'introduction de ces deux fracassantes réformes étaient difficiles à anticiper, mais le plus grave c'est que ce

sont d'imminents éducateurs, pédagogues et psychologues qui ont donné le coup d'envoi à ces réformes déstabilisatrices qui ont rendu les édifices éducatifs vulnérables.

Remarque :

Pour bien mener notre analyse de la situation et bien diagnostiquer l'état de santé des systèmes éducatifs, 40 ans environ après l'instauration de la réforme de la mixité de l'enseignement à travers le monde, j'ai jugé utile et pertinent de laisser parler les éducateurs des pays promoteurs de ces réformes, que nos imitateurs promoteurs de réformes ont pris le soin de calquer. Pour essayer de convaincre les réticents qui ne sont pas sous l'emprise de la démagogie de ce que j'ai dit, je dis et je dirai, j'ai jugé pertinent de reprendre, en partie ou en totalité, un certain nombre d'écrits diagnostics d'auteurs de pays occidentaux (européens et canadiens). Je tiens à préciser que ces écrits contiennent parfois des fautes de frappe ou certaines erreurs de grammaire ou de conjugaison que je n'ai pas corrigées. Mon intervention s'arrête à faire de temps en temps quelques commentaires lorsque cela me paraît pertinent.

L'enseignement est-il mixte?

Le 6 avril 2004, colloque du Conseil National des
programmes

Compte-rendu de la conférence de Françoise Vouillot
mercredi 7 avril 2004

Françoise Vouillot Maîtresse de conférences en psychologie, responsable de l'équipe de recherches « Origines » (Orientation genre et inégalités des sexes) de l'INETOP-CNAM, institut national d'étude du Travail et d'Orientation professionnelle. Chargée de mission en 1999-2000 auprès de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement Scolaire pour le dossier « mixité et égalité des sexes à l'école », elle est membre du comité de pilotage de la convention interministérielle pour l'Égalité des chances entre les filles et les garçons à l'école et de celui pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques. Elle a publié, entre autre, en 2002, un numéro spécial de la revue L'orientation scolaire et professionnelle sur « Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société ».

«Le terme “mixte” n'est pas très approprié. Sa définition dans le dictionnaire: “mélange de deux natures différentes”. Le terme apparaît pour la première fois dans les textes de l'Education Nationale en 1957. Avant, on parlait plutôt de coéducation, et il est préférable de l'employer de nouveau.

L'enseignement est-il mixte ? Quand on regarde où sont les filles et les garçons, comment ils se répartissent selon les filières, on ne peut que répondre : non, l'enseignement n'est pas vraiment mixte. La mixité a été décrétée, en grande partie pour des raisons

d'économie (cela coûtait trop cher de construire des écoles de garçons et de filles, surtout à partir du moment où les filles ont eu accès à l'enseignement supérieur). Aujourd'hui, il n'y a pratiquement pas de section dans laquelle la variable sexe est indifférente. Contrairement à des idées reçues, c'est encore la filière S qui est la plus équilibrée avec 45% de filles.

Les chiffres tels qu'on les présente habituellement peuvent être trompeurs : même si les filles sont minoritaires en S, cette filière reste celle qui est la plus choisie par les filles après la 3^e : en effet, 27% des filles vont en S et seulement 18% des filles vont en Lettres. Mais comme il y a 4% seulement des garçons qui vont en Lettres, les filles se retrouvent 83% dans cette section. Néanmoins, à l'encontre de l'idée que les filles n'aiment pas les sciences, insistons bien : **c'est la section S qui est la plus choisie par les filles après la 3^e.** Pour compléter ce tableau, ajoutons que 70% des filles accèdent au bac, contre 53% des garçons.

On constate que les filières attractives pour un sexe repoussent l'autre. On ne parle que de l'absence des filles dans certaines filières, et jamais de l'absence des garçons. Or, non seulement les garçons désertent certains secteurs, mais il y en a d'autres où ils n'ont jamais mis les pieds, comme le sanitaire et social, par exemple. Apparemment, ça n'inquiète personne, alors qu'on a un vrai besoin de personnel soignant, de personnel pour les services d'aide aux personnes (petite enfance comme personnes âgées). Mais ces secteurs sont tellement peu valorisés, que l'idée saugrenue d'y attirer les garçons ne vient à personne.

On ne se soucie de lancer des campagnes de recrutement vers les filles que lorsqu'il y a un problème économique, un défaut de recrutement, comme dans le bâtiment, en ce moment. On les invite à venir dans un métier pour lequel on a prétendu jusqu'à présent qu'elles étaient incompetentes, physiquement ou intellectuellement. Pour l'instant, **personne ne s'est inquiété de la féminisation de certains secteurs (comme l'enseignement) qui va en s'accroissant**. Si les phénomènes sont similaires (filières dites masculines / filières dites féminines), les raisons ne sont absolument pas symétriques. Quand on interroge les quelques rares filles dans les filières très masculines (électrotechnique, soudure...) elles expliquent que leurs principaux problèmes viennent des garçons, ils sont agressifs, injurieux, rarement aidants. Leur inquiétude, en intégrant ces sections venait d'ailleurs de là, elles craignaient de se retrouver dans un milieu masculin. Les discours sont les mêmes en BEP qu'à l'école des Ponts et Chaussées : les problèmes liés à la variable sexe traversent bien les couches sociales. Les filles doivent faire attention de ne pas trop ressembler aux garçons... tout en n'étant pas trop féminine, pour rester crédibles (ou ne pas se faire traiter de pute).

Par contre, quand on interroge les quelques garçons qui sont en sanitaire et social, ou dans les métiers de la mode, ils n'ont aucun problème avec les filles, ils les décrivent comme accueillantes, aidantes. Mais le problème, c'est qu'ils se font traiter de pédés parce qu'ils font des études de filles.

L'orientation scolaire, c'est aussi (d'abord ?) un projet identitaire. « Je vais me montrer à moi-même ce que je pense de moi. Par mes

choix d'orientation, je montre ce que je suis et ce que je vaux ». On projette donc une image de soi dans l'espace habité par ceux qui exercent déjà ces professions. C'est-à-dire qu'on se compare soi-même avec les personnes constituant le prototype du métier et on regarde si les deux images peuvent se superposer. Pour que le projet d'orientation puisse être retenu, il faut qu'il y ait une bonne congruence soi / prototype. Bien sûr, ce prototype de la profession n'est pas nécessairement la réalité de la profession, mais la représentation qu'on a de cette profession, au moment où on fait son choix d'orientation.

Et l'image qu'on projette est sexuée dans un univers où les divisions du travail le sont également. Les choix d'orientation ne sont pas en amont de la division sexuelle du travail, ils en sont la conséquence. C'est parce que la division du travail est sexuée que l'orientation est sexuée.

Cette image de soi qu'on projette, ce projet identitaire a pour enjeu la reconnaissance mutuelle. Cette reconnaissance mutuelle est constitutive de notre vie en société. Elle nous permet de trouver notre place. Elle passe par :

- ▶ Le droit (avoir ou non les mêmes écoles, les mêmes droits...)
- ▶ L'amour
- ▶ L'estime sociale (ce que je vaux).

A l'adolescence, il y a des choix bien plus importants que l'orientation et qui ont aussi pour enjeu cette reconnaissance mutuelle. **Il faut se prouver à soi et aux autres qu'on est bien une fille féminine ou un garçon masculin.** La médiatisation de son image dans le regard des autres permet cette reconnaissance et les choix

d'orientation servent alors à confirmer son identité sexuée et à établir ce qu'on estime valoir.

Cette question de l'estime sociale renvoie à la valorisation des savoirs. Intrinsèquement, il n'y a pas une activité qui vaut plus qu'une autre. La société établit une échelle de valeur parmi les activités. Celles-ci se retrouvent valorisées par les personnes qui les exercent : dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, la chasse n'a pas de raisons objectives d'être plus valorisée que la cueillette. Ce n'est pas ce qui nourrit la tribu. La cueillette apporte de 40% à 70% des ressources selon les périodes. Les deux activités sont aussi importantes l'une que l'autre à la survie. Seuls les hommes chassent. L'usage des armes est souvent tabou pour les femmes. Les hommes ne chassent pas parce que la chasse est noble, mais la chasse est noble parce que ce sont les hommes qui la pratiquent. Les Lettres ne se sont pas trouvées dévalorisées parce que les femmes arrivaient mais parce que les hommes commençaient à s'intéresser à d'autres domaines.

Il y a des filières qui sont désertées par les garçons et qui n'ont jamais été investies par les filles et vers lesquelles actuellement on essaie d'attirer du monde. Mais les raisons pour lesquelles les garçons et les filles ne veulent pas y aller sont très différentes : si les garçons ne veulent pas aller en BEP chaudronnerie ou dans le bâtiment, c'est parce qu'ils ne veulent pas être les dominés du groupe dominant. Les filles, c'est parce qu'elles ont peur d'être rejetées par des garçons qui auront d'autant plus besoin d'assurer leur domination sur elles qu'ils se voient comme les dominés du groupe dominant.

Mon commentaire:

Le facteur «sexe des élèves» apparaît très déterminant dans le développement des distorsions qui affectent les édifices des systèmes éducatifs à travers le monde. Ces distorsions ont causé la défaillance du système éducatif et d'enseignement en France, le pays « pigeonne » que nos prometteurs de réformes importées, prêtes à porter, n'hésitent pas à imiter aveuglement. La psychologue Françoise Vouillot note dans son intervention: «A l'adolescence, il y a des choix bien plus importants que l'orientation et qui ont aussi pour enjeu cette reconnaissance mutuelle. Il faut se prouver à soi et aux autres qu'on est bien une fille féminine ou un garçon masculin. La médiatisation de son image dans le regard des autres permet cette reconnaissance et les choix d'orientation servent alors à confirmer son identité sexuée et à établir ce qu'on estime valoir ». **Le masculin est masculin, le féminin est féminin, et toute tentative d'opprimer les inégalités naturelles pour en faire des égalités artificielles est vouée à l'échec fatale, d'après les lois même de la nature qui font le bon et le mauvais temps sans se soucier des souhaits et des désirs de ceux qui la vénèrent. Passons maintenant à des diagnostics plus poussés, des mises au point et des recommandations plus claires (fin du commentaire)**

Voyons un autre article relatif à l'échec scolaire massif des garçons. Ce sujet a fait l'objet, de la part de l'auteur de cet article, d'un livre intitulé « Sauvons les garçons ».

A propos du rapport d'Eurydice : "Prendre à bras le corps les difficultés et les échecs à l'école des garçons"

Par Jean-Louis Auduc

Auteur, notamment de :

« Réfléchir sur l'échec scolaire massif des garçons: une nécessité » (Le nouvel Educateur, octobre 2009)

« Sauvons les garçons » Editions Descartes. Paris 2009

« La récente publication par la Commission européenne d'un rapport sur "les différences entre les genres en matière de réussite scolaire" rappelle la nécessité de s'intéresser aux difficultés scolaires des garçons. Une problématique prise en compte de façon très inégale en Europe...

Le rapport Eurydice « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: Etude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe » publié par la Commission Européenne a l'immense intérêt de mettre une nouvelle fois l'accent sur le fait que mettre des filles et des garçons ensemble ne suffit pas à gérer l'égalité, mais qu'il faut gérer réellement la mixité pour obtenir la réussite de tous.

La Commission Européenne souligne bien en conclusion que comme je l'avais fait remarquer dans plusieurs articles récents concernant la France « Le point faible des mesures actuelles réside dans le fait qu'elles se concentrent essentiellement sur les filles. Ainsi, alors que l'intérêt des filles pour la technologie suscite beaucoup d'attention, **on s'intéresse moins aux garçons et à leur éventuel accès aux professions liées aux soins. (...)** Les initiatives d'orientation sensibles à la dimension de genre ont tendance à cibler plus souvent les filles que les garçons.(...) La

démarche visant à cibler des profils de résultats liés au genre relève d'une priorité politique spécifique. **Cela est particulièrement lié à la sous-performance scolaire des garçons à l'école.** Cependant, peu de stratégies nationales sont directement concernées par ce problème». Seule, la Norvège, d'après le rapport, semble avoir réalisé un document concernant spécifiquement les enjeux de l'orientation pour les garçons en présentant notamment les carrières non typiques. Elle indique également que, comme je l'avais indiqué pour la France: «Malgré le rôle important des parents, les projets et initiatives d'origine gouvernementale visant à les informer sur les questions d'égalité des sexes sont rares... »

Dans ce rapport, on ne peut qu'être étonné de la faiblesse et de la pauvreté de la contribution française. Les réponses françaises évoquées dans le texte sont peu développées ou mensongères (on répond qu'il n'y a pas en France d'établissements publics non mixtes alors qu'il existe, par exemple, le lycée public de la Légion d'Honneur non mixte) ou totalement absentes **comme le taux de redoublement pourtant beaucoup plus fort pour les garçons que pour les filles dans les établissements français.**

Ce traitement de la question par les services du ministère de l'éducation nationale est très significatif du refus de certains dans ce ministère de ne pas traiter l'échec scolaire dans toutes ses dimensions, alors que la question du genre comme la question sociale sont particulièrement importantes dans ce domaine.

Le rapport Eurydice a également le mérite de bien «remettre les pendules à l'heure» concernant les profils en matière de réussite scolaire par genre. Il souligne que les résultats sont dans la plupart des pays similaires pour les garçons et les filles en mathématiques et en sciences, mais qu'il y a **une nette sous-performance des garçons** concernant la réussite en lecture. « La différence la plus marquée entre les sexes au niveau des résultats scolaires réside dans l'avantage en lecture observée chez les filles. En moyenne, les filles lisent plus et prennent plus de plaisir à la

lecture que les garçons. » Quand on sait l'importance du savoir lire pour l'ensemble de la scolarité, on comprend mieux l'importance du décrochage scolaire chez les garçons et leur présence dans toutes les filières accueillant des élèves jugés en difficulté. Un certain nombre de pays européens ne connaissent pas de telles différences filles-garçons en lecture: Communauté française de Belgique, Espagne, Luxembourg, Italie et Hongrie... Le rapport essaie de sortir du débat piégé: classe ou école non mixte; classe mixte en mettant bien en avant les expériences **où dans une classe mixte, il y a des moments séparés non mixtes pour mieux favoriser les apprentissages et la réussite de tous**. «Certaines écoles primaires (en Ecosse et dans les pays nordiques) séparent les filles des garçons pendant de courtes périodes durant la journée, sans organiser de classes non mixtes fixes.

L'idée est d'offrir plus d'espace à la fois aux garçons et aux filles». Le rapport Eurydice de l'Union européenne en présentant ces dispositifs indique qu'ils sont liés à des réflexions sur la façon de lutter contre l'échec scolaire et les problèmes comportementaux. «Elles permettent aux enseignants d'employer des stratégies éventuellement plus adaptées pour un genre ou l'autre. **Les groupes non mixtes dans le cadre de classes mixtes permettent par exemple aux filles de se sentir plus libres de répondre aux questions et de participer davantage aux cours, et permettent aux garçons de travailler plus dur sans se soucier de leur image en tant qu'apprenant.** »

Il rappelle également que «seuls quelques pays ont élaboré des programmes spéciaux en vue d'améliorer les compétences des garçons en lecture». Pour le rapport Eurydice, il n'y a que dans « la communauté flamande de Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni, que sont identifiés des objectifs de réduire l'échec scolaire chez les garçons comme une priorité politique.» A l'image de la situation française, le rapport Eurydice indique également que «parmi les jeunes en rupture scolaire, on observe

une proportion de garçons plus forte que celle des filles tandis que les filles sont plus nombreuses à obtenir un diplôme d'enseignement secondaire supérieur ». **Au total, ce rapport fourmille de pistes de travail intéressantes qui pourrait permettre qu'en France soit enfin mené un vrai débat sur l'échec scolaire masculin et ses conséquences.**

On peut cependant regretter que ce rapport n'ait pas suffisamment ciblé les causes de deux grands moments décisifs de rupture entre filles et garçons: l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, et l'orientation en fin de collège:

- **L'entrée dans l'apprentissage de la lecture** : Parmi de multiples explications à prendre en compte, il y a notamment à ce moment-là: le rapport à la tâche scolaire :

Compte tenu des stéréotypes fonctionnant encore dans les familles et dans la société, les filles qui effectuent très tôt de nombreuses petites tâches à la maison à l'inverse des jeunes garçons, savent mieux maîtriser les différentes composantes des tâches scolaires, composantes du métier d'élève:

- L'énoncé, l'ordre donné
- L'accomplissement
- La Validation
- La Correction
- La Finition.

On sait combien la non-maîtrise de ses composantes est pénalisante pour certains garçons qui vont refuser les corrections, et ne pas tenir compte tout au long de leur scolarité, ce que signifie la finition en « bâclant » souvent leur travail scolaire.

- **L'orientation en fin de collège** :

Les filles réalisent à l'école et au collège de meilleurs parcours scolaires que les garçons.

A 14 ans, les filles sont pour plus des deux tiers en troisième contre la moitié des garçons qui, à cet âge, sont environ un tiers à être encore en quatrième contre un quart des filles.

Dans l'école française, le moment décisif concernant l'orientation des élèves se situe entre la classe de quatrième et la classe de troisième. Il touche donc les jeunes à l'âge de 14/15 ans. Or, à cet âge où se joue une grande partie de ce qui va faire la réussite ou non du parcours scolaire des jeunes, où l'institution leur demande de construire un projet personnel, tous les spécialistes de la psychologie de l'adolescence le disent, **c'est le moment du plus grand écart de maturité entre les jeunes garçons et les jeunes filles.**

C'est l'importance de ce moment qui explique le poids des garçons dans le décrochage scolaire ou dans les structures accueillant des jeunes en difficulté. Il faut aussi voir que pèsent également sur les garçons la disparition de tous rituels d'intégration sociaux à un moment donné de leur vie et le flou régnant entre 16 et 25 ans autour de l'entrée dans l'âge adulte.

Dans la construction de sa personnalité, le jeune, spécifiquement le garçon, parce qu'il vit moins dans son corps le passage à l'âge adulte, a toujours eu besoin de rites d'initiation, de transmission et d'intégration. Ceux-ci ont été longtemps religieux (confirmation, communion solennelle) et civiques (les «trois jours» ; le service national). Aujourd'hui, il n'existe quasiment plus de rites d'initiation et de transmission, ce qui, la nature ayant horreur du vide, laisse le champ libre à des processus d'intégration réalisés dans le cadre de « bandes », de divers groupes, voire par des sectes ou des intégrismes religieux.

Le rapport Eurydice « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : Etude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe »

malgré ses manques, démontre donc de manière irréfutable combien est indispensable pour un pays qui veut lutter contre l'échec et le décrochage scolaire et diminuer la violence dans les établissements d'enseignement de prendre à bras le corps les difficultés et les échecs à l'école des garçons ».

Mon commentaire:

Dans « A propos du rapport d'Eurydice » on peut lire ce qui suit
« Les réponses françaises évoquées dans le texte sont peu développées ou mensongères (..) ou totalement absentes comme le taux de redoublement pourtant beaucoup plus fort pour les garçons que pour les filles dans les établissements français. Ce traitement de la question par les services du ministère de l'éducation nationale est très significatif du refus de certains dans ce ministère de ne pas traiter l'échec scolaire dans toutes ses dimensions, alors que la question du genre comme la question sociale sont particulièrement importantes dans ce domaine ».

Comment voulez-vous que celui qui impose des règles de jeu non appropriées, et qui force les gens à nager à contre courant, puisse reconnaître son tort, alors qu'il a pris le soin de se bien boucher les oreilles pour ne rien entendre et de bien fermer les yeux pour ne rien voir. C'est avec un excès de zèle et beaucoup d'audace qu'un certain nombre de réformes de ces dernières 50^{aines} d'années ont été menées; les meneurs des réformes émancipées ne sont ni innocents, ni objectifs dans leurs démarches réformatrices. D'ailleurs, c'est cette subjectivité qui justifie l'audace des auteurs de la réforme de la mixité d'enseignement – comme exemple – de ne pas se donner la peine de respecter les règles du jeu en passant d'abord par l'étape de l'expérimentation comme gage de bonne foi, expérimentation qui constitue le rituel scientifique des chercheurs. Puis lorsque la vérité a commencé à éclater en plein jour, sur le terrain du quotidien, la subjectivité qui est toujours de

mise s'est dressée majestueusement pour barrer la voie de la raison et la voie à l'objectivité, où les choses sont vues telles qu'elles sont et non telles qu'on le veut. Par pure subjectivité à l'égard de la question du genre qu'on ne veut pas soulever pour continuer à faire de l'équation de l'égalité des sexes un dogme (dont on parlera avec plus de détails plus loin), les français (service du ministère de l'éducation nationale) ferment délibérément les yeux sur les aspects de l'échec scolaire en relation avec ce dogme. Le plus marrant dans cette histoire c'est que nos éducateurs imitateurs, promoteurs des réformes clés à la main, se sont montrés moins futés que le corbeau imitateur de la gracieuse marche de «la pigeonne»; ils ont imité même les boiteries et les trébuchements de la malheureuse «pigeonne», en ayant opté préalablement pour la fameuse stratégie de l'Autruche qui enfonce « idiotement » la tête dans le sable sans savoir qu'elle a laissé découvert son corpulent corps.

Dans le sillage de notre diagnostic de l'état du système éducatif et d'enseignement dans notre pays et à travers le monde, à la lumière de la généralisation de la mixité de l'enseignement, nous allons voir, ensemble, un autre document, plus officiel et plus parlant (fin du commentaire et de l'article).

« Des sociologues mettent en avant les effets pervers de la cohabitation filles-garçons, mise en place à l'époque (des années soixante-dix du vingtième siècle) pour des raisons purement économiques. Il est grand temps de réinstaurer la non-mixité dans nos établissements scolaires, elle constitue le facteur de liberté nécessaire à l'épanouissement de nos enfants dans un climat éducatif sein et serein.

La non-mixité, une liberté nécessaire

Silvestre Baudrillart

Article publié le samedi 27 novembre 2010

(Article paru dans La Nef de novembre 2010)

« Pourquoi les parents qui le désirent ne peuvent-ils pas mettre leurs enfants dans un établissement non-mixte ? Tout simplement, parce qu'ils ne sont pas assez nombreux en France ! La liberté d'enseignement est reconnue par la loi, mais en pratique, beaucoup d'établissements se ressemblent et peu d'entre eux offrent aux parents cette possibilité. Pourtant, à l'étranger, les écoles non-mixtes tiennent le haut du pavé, et **des sociologues mettent en avant les effets pervers de la cohabitation filles-garçons, mise en place à l'époque pour des raisons purement économiques.**

Laissons d'abord parler les faits...

En Angleterre, sur les 25 meilleurs établissements scolaires, 21 sont non-mixtes; c'est tout au moins ce que révèle un classement réalisé en 2009 par le Sunday Times. Et c'est d'autant plus méritoire que, dans ce pays, seuls 2% des écoles publiques et 14% des écoles privées sont non-mixtes. Aux Etats-Unis, depuis quelques années, une véritable vague de fond a poussé les dirigeants fédéraux à transformer 542 établissements publics mixtes en non-mixtes: en effet, dans les quartiers difficiles, la faillite des garçons et les brimades infligées aux filles rendent préférable le choix de structures non-mixtes, avec uniforme : de véritables lycées et collèges d'excellence où l'on pense avant tout au travail scolaire, loin des troubles engendrés par la cohabitation filles-garçons.

Les études sociologiques françaises

Alors, qu'en est-il de ces études sociologiques ? On le savait, et Michel Fize (Les pièges de la mixité scolaire, 2003, Presses de la Renaissance) ne s'était pas fait faute de le dire : **la mixité scolaire a été mise en place pour des raisons pratiques, et l'habillage idéologique n'est venu que plus tard. Les études manquaient toujours. Or, elles commencent à arriver : un peu comme un médicament jamais testé, dont on n'étudierait les conséquences que 40 ans après sa commercialisation...**

Marie Duru-Bellat, professeur à Sciences-Po, pointe du doigt, dans un rapport à l'Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE) de 2010, les inégalités de traitement par les professeurs selon le sexe. Selon des études, en effet, les garçons seraient plus souvent interrogés que les filles, en raison peut-être de leur caractère plus remuant (à 56% contre 44%) ; en revanche, ils seraient également notés plus durement. **Il serait donc, scolairement, bon pour l'égalité des sexes, que les professeurs aient à enseigner à des groupes de filles et de garçons séparés...** Ce serait, poursuit-elle, bon également pour la liberté du choix des carrières par les élèves; en effet, constamment sous le regard de l'autre sexe, les filles hésitent à choisir pour elles-mêmes des carrières déclarées « masculines », comme les sciences, tandis que les garçons, à part les cas de vocation déclarée, ne choisissent pas les carrières pointées comme « féminines » : moins de 4% des garçons choisissent, par exemple, les sections littéraires.

De son côté, Jean-Louis Auduc, directeur-adjoint de l'IUFM de l'Académie de Créteil, dans son essai Sauveons les garçons (Descartes et Cie, 2009) **met l'accent sur les effets néfastes de la mixité pour les garçons. Ceux-ci, en effet, connaissent un fort décalage de maturité par rapport aux filles, dans des domaines essentiels à la réussite scolaire : la pensée langagière, par exemple, indispensable pour comprendre les énoncés des épreuves. Une fille de 12 ans a en moyenne la maturité langagière**

d'un garçon de 16 ans. De ce fait, il n'est pas surprenant que les deux tiers des jeunes sortants sans qualifications du système scolaire soient des garçons. Ils sont en queue de classe, et la mixité les renforce dans le vieux préjugé qu'un garçon ne saurait être un intello: cercle ô combien vicieux !

Bien entendu, l'excessive féminisation du corps enseignant n'est pas innocente de ce gâchis : comment, pour un garçon, surtout à l'âge du collège, où le jeune cherche à renforcer sa propre identité sexuelle, s'identifier à des professeurs dont l'écrasante majorité est constitué de femmes ? Comment n'en a-t-on pas, d'ailleurs vu plus tôt l'effet néfaste sur l'éducation ? A l'âge de l'adolescence où le modèle des parents est plus difficile à accepter, l'absence quasi-totale de figures adultes non-parentales du même sexe conduit le jeune garçon à refuser de grandir, à s'enfermer dans le modèle de « Tanguy », qui est, d'ailleurs, un garçon.

Des études en terre américaine

Ces constatations françaises, timides mais fermes, rejoignent d'innombrables études publiées dans le monde anglo-saxon. Citons d'abord Leonard Sax, dans son essai *Why gender matters* (« Pourquoi le genre est important », 2005). Médecin et psychologue, il a conduit, avec son association, la NASSPE (National Association of Single-Sex Public Education, « Association nationale pour l'Éducation publique non-mixte »), les 542 « démixisations » d'écoles publiques aux Etats-Unis, essentiellement dans des quartiers pauvres. **Partant de constatations d'ordre biologique, il met en valeur le fait que les différences liées au sexe affectent de nombreux aspects de la perception : des différences de vue, d'ouïe, de toucher, de modalités d'apprentissage, d'activité, de motricité et de structuration du cerveau. En clair : les garçons et les filles sont différents, et on doit leur appliquer des pédagogies différentes.**

Les conséquences en sont tirées par Abigail Norfleet James dans *Teaching the male brain* (« Pédagogie du cerveau masculin », Corwin Press, 2007) : une pédagogie « pour garçons » doit mettre l'accent sur des signaux

visuels clairs et simples ; la voix du professeur doit être sonore et son attitude, calme; les garçons ont besoin de concret, de rencontres avec le réel, de sorties de découverte...

C'est également ce que fait remarquer Jean-Guy Lemery, un pédagogue canadien, dans son ouvrage *Les Garçons à l'école* (Chenelière Education, 2004). Fécondant, de par sa situation géographique, les cultures francophone et anglo-saxonne, il préconise de « tenir compte du besoin des garçons de se situer dans l'action » et de « favoriser l'usage de la gestion mentale » conçue en France par Antoine de La Garanderie. Bien entendu, **il conseille de revaloriser le modèle masculin, pour donner aux garçons une chance de grandir, et de revaloriser, à travers l'école, les « rites de passage » marquant des différences nettes entre les âges de la vie.**

Bref, les experts, malgré leur propension naturelle à affirmer tout et son contraire, semblent s'accorder pour revaloriser le modèle non-mixte. La mixité ne sert pas ses propres objectifs, notamment l'égalité hommes-femmes ; au contraire, elle contribue insidieusement à conserver des différences dont certaines n'ont pas lieu d'être. La prédominance des garçons en mathématiques, ou celle des filles en lettres, par exemple, semblent n'avoir aucun fondement réel. D'autre part, **on oublie que garçons et filles sont des adolescents en formation, et que leur cohabitation n'est pas sans dommages pour l'esprit d'apprentissage qui devrait prévaloir au collège ou au lycée. Le souci de plaire, la préoccupation pour le regard d'autrui, les rivalités et les tensions prennent souvent trop de place dans la vie des jeunes, pendant les heures de cours et au sein des classes. Il faut pouvoir étudier dans le calme.**

Propositions concrètes en France

En pratique, que propose-t-on aux parents en France ? Tout d'abord, des lycées et collèges non-mixtes, en particulier en région parisienne.

Signalons à ce propos l'ouverture prochaine, pour septembre 2011, du lycée Hautefeuille dans les Hauts-de-Seine, dans la continuité du collège sous contrat pour garçons Hautefeuille ; le collège de filles Les Vignes, à Courbevoie également, qui existe depuis 3 ans ; Saint-Joseph et Saint-Pie-X à Saint-Cloud ; ou le lycée public pour filles de la Légion d'Honneur, preuve que les établissements d'État ne s'interdisent pas la non-mixité, quand elle sert le prestige. Et certains grands établissements privés maintiennent, eux aussi, la non-mixité : Sanislas et Saint-Jean-de-Passy, par exemple, pour certaines de leurs classes. Il ne s'agit pas de proposer la non-mixité comme un modèle unique, mais de la rendre accessible aux familles qui désirent user de leur liberté de choix. »

Mon commentaire:

« ...la mixité scolaire a été mise en place pour des raisons pratiques, et l'habillage idéologique n'est venu que plus tard. Les études manquaient toujours. Or, elles commencent à arriver : un peu comme un médicament jamais testé, dont on n'étudierait les conséquences que 40 ans après sa commercialisation... ». **Au milieu des années 90 du vingtième siècle, le présentateur du bulletin d'information de la chaîne Euronews a rapporté une nouvelle qu'il a jugée de «grand acquis pour la femme » dans sa lutte contre le harcèlement sexuel. La nouvelle concernait la capitale du Sri Lanka où les autorités locales avaient fait un audacieux pas en avant en décidant de mettre à la disposition des femmes des autobus interdits aux hommes. On ne sait vraiment pas « sur quel pied danser » comme on dit, ni où donner de la tête; on impose le dogme de l'égalité des sexes comme équation bien que les deux membres de l'équation sont indiscutablement inégaux. Puis, pour continuer à tenter de forcer la main à la nature ! en faisant de l'inégalité une égalité, il a suffi pour les démago-idéologues de fixer les variables et de rendre variables les constantes. Si les «raisons purement**

économiques» qui ont été prises en considération pour la promulgation de la réforme de la mixité de l'enseignement, peuvent être remises en cause quand il s'avère que cette réforme n'est pas constructive, «l'habillage idéologique», quant à lui, ne pourra être remis en question que lorsque l'idéologie en question perd de son emprise sur les esprits des gens, notamment les promoteurs de réformes à cachet émancipé.

Pour bien mettre la lumière sur le sujet tabou de la mixité dans l'esprit de nos éducateurs «corbeau »; tabou dans un pays où c'est plutôt la « non mixité » qui devrait l'être, nous allons continuer à mettre la lumière démystificatrice du dogme idéologique de la mixité (fin du commentaire et de l'article).

Les implications de l'enseignement non-mixte se répercutent positivement sur tous les plans de la société. L'éducation différenciée entre filles et garçons sert la « cohésion sociale », « l'égalité entre les sexes » et « l'excellence académique ».

L'ÉDUCATION DIFFÉRENCIÉE ENTRE FILLES ET GARÇONS

DANS LE MONDE

Une option pédagogique en faveur
de la cohésion sociale, de l'égalité entre les sexes
et de l'excellence académique

Ch. des Bouleaux 14, 1012 LAUSANNE, SUISSE Tél. +41 79 778 71 67 Fax
+41 21 311 15 33 jeandavid@easse.org www.easse.org

SYNTHÈSE

Présence internationale d'un modèle ouvert et flexible

L'éducation différenciée (non mixte), loin d'être liée à une époque, à une idéologie ou à un type d'école **connaît un développement très**

prometteur dans le monde entier dans des milieux, des pays, des cultures et des réalités politiques très différents, **en particulier dans les pays développés et au sein de l'école publique**. L'éducation différenciée est une option qui s'adapte à tout type d'environnement et de besoin éducatif : écoles de filles ou de garçons, ou encore classes différenciées dans des écoles mixtes, durant une certaine période du parcours scolaire ou seulement pour certaines matières. **Il s'agit donc d'un modèle qui enrichit l'éventail de possibilités éducatives qu'offre la société.**

L'éducation différenciée a de tels avantages qu'elle ne peut pas être considérée comme discriminatoire, et c'est ainsi que l'ont compris les traités internationaux. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par l'UNESCO le 14 décembre 1960 et signée par 91 Etats, dont presque tous les pays d'Europe, dispose en son article 2 que «la création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparés pour les élèves des deux sexes» ne sont pas considérées comme discriminatoires. En 1999, le Comité des Droits Economiques, Sociaux et Culturels des Nations Unies a ratifié cet article 2.

Efficacité éducative

Des travaux de recherche et des expériences récentes confirment que l'éducation différenciée est un instrument qui apporte des solutions à certaines des difficultés auxquelles sont confrontés de nos jours les systèmes éducatifs. Il est possible d'évoquer des problèmes tels que l'échec scolaire, le niveau académique insuffisant, le difficile apprentissage du vivre ensemble, la cohésion sociale, la discrimination sexuelle et **le renforcement des stéréotypes sexuels à l'école.**

1. L'éducation différenciée dans le monde¹

En **Europe** il existe des écoles de ce type dans presque tous les Etats. Dans beaucoup d'entre eux, l'éducation différenciée selon le sexe est proposée autant dans des écoles publiques que dans des écoles privées (financées avec des fonds publics ou non).

Le **Royaume-Uni** compte 1902 écoles différenciées entre filles et garçons: 416 state schools, qui reçoivent des fonds publics indépendamment de qui en assume la direction, et 676 independent schools. Le General Certificate of Secondary Schools constitue l'un des arguments en faveur du maintien de cette option éducative. En effet, la publication des résultats du certificat permet une intéressante comparaison: selon ces données, parmi les 100 meilleures écoles de cette année, 81 sont différenciées entre garçons et filles, qu'elles soient étatiques ou indépendantes.

Remarque (*manque du graphique qui n'a pu être copié du site en question*)

D'après ce graphique « Parmi les 10 meilleures écoles, une seule est mixte. Parmi les 13 écoles étatiques qui comptent parmi les 50 meilleures écoles du pays, 10 sont d'éducation différenciée. Ce résultat est encore plus clair si l'on considère les 100 meilleures écoles du pays: parmi 29 écoles étatiques, 25 sont différenciées.

En 2002 déjà, la National Foundation for Educational Research soulignait dans une étude qui portait sur 3000 High Schools anglaises, c'est-à-dire sur 370 000 élèves, que le rendement scolaire des filles et des garçons

¹ - Données tirées d'une étude menée par l'EASSE sur 70 pays du monde entier. Au total, 210 281 écoles, qui comptent 40 050 000 élèves, sont différenciées.

était meilleur dans les écoles étatiques différenciées que dans les écoles mixtes¹.

Ce n'est donc pas par hasard que l'Organe Consultatif du Royaume-Uni (OFSED – Office for Standards in Education) recommande la séparation selon le sexe dans les écoles pour éviter une trop grande différence éducative entre les filles et les garçons.

La **France** compte 238 écoles différenciées. D'autres pays de l'OCDE, comme **l'Allemagne**, ont introduit l'éducation différenciée dans le système public et de ce fait ont pu offrir aux parents davantage d'options pédagogiques durant certaines époques dans le parcours scolaire. C'est ainsi qu'en Bavière, 25% des écoles publiques proposent un enseignement seulement pour filles ou pour garçons dans certaines matières. A Berlin, les autorités ont encouragé l'organisation de cours seulement pour les garçons ou seulement pour les filles et 180 écoles publiques ont suivi. **En 1999 déjà, le Sénat de la ville, sur initiative des socialistes, avait recommandé une séparation entre les sexes dans le but de favoriser les filles par une discrimination positive.**

Dans les pays de l'OCDE non européens on tend également à considérer l'éducation différenciée comme une proposition valide et positive.

Le **Canada** compte 140 écoles différenciées. Comme dans d'autres pays, c'est surtout l'efficacité pédagogique qui justifie le maintien de ce type d'éducation. Selon un rapport de 2003 de l'institut Frazer sur les écoles secondaires de l'Ontario, parmi les 16 écoles qui présentent les meilleurs résultats académiques, 10 sont différenciées².

¹ - Voir <http://www.nfer.ac.uk/research/>

² - *Globe and Mail*, 19 avril 2003

L'**Australie** compte 1479 écoles différenciées, dont 139 publiques. Là encore, la bonne considération dont jouit l'éducation différenciée est évidente si l'on se réfère par exemple aux études élaborées par l'Australian Council for Educational Research. En 2001, cet organisme indépendant a organisé un suivi de l'évolution de 270 000 étudiants durant 6 ans. **Le Rapport conclut que les élèves scolarisés dans des classes homogènes ont obtenu des résultats scolaires de 15% à 22% supérieurs à ceux qui ont été scolarisés dans des classes mixtes.** Dans l'Etat de New South Wales, le plus peuplé des Etats australiens, 75 écoles publiques participent à une initiative se fondant sur l'éducation différenciée dans des classes ou des écoles. D'ailleurs, les parents ont la possibilité de choisir dans le système public entre une éducation mixte (coeducational) ou différenciée (single-sex).

En **Nouvelle-Zélande**, il y a davantage d'écoles différenciées dans le secteur public (98) que dans le secteur privé (23). C'est également le cas en **Afrique du Sud** (350 écoles publiques différenciées contre 61 écoles privées), au **Japon** (300 publiques contre 22 privées). En **Corée du Sud**, parmi les 1483 écoles différenciées, 703 sont publiques.

Aux Etats-Unis, 1890 écoles sont différenciées. Actuellement, après trente ans d'une absence presque totale d'éducation single-sex, ce genre d'éducation connaît une augmentation spectaculaire, en particulier dans le secteur public grâce aux résultats obtenus. C'est ainsi qu'en 2002, plus de 400 écoles publiques ont adopté partiellement ou dans toutes leurs classes cette option pédagogique.

Ci-contre **(un diagramme qui manque ainsi que qu' une carte du territoire des USA)**, situation de l'offre actuelle d'écoles proposant une éducation single-sex en 2008-2009¹.

¹ - Cf. NASSPE <http://www.singlesexschools.org>

L'introduction de la séparation pour certaines matières seulement se généralise de jour en jour: dans l'Etat de South Carolina, par exemple, 34% des écoles publiques offrent des programmes séparés pour les garçons et les filles. Dans le secteur privé, plus de 5% des écoles sont single-sex, et la majeure partie d'entre elles n'appartiennent pas à des institutions religieuses.

Un exemple remarquable: la cohésion sociale à Harlem

1. Il est certain que l'une des raisons qui peut expliquer cet engouement pour l'éducation différenciée est le succès obtenu dans des environnements difficiles. L'un des cas les plus clairs est celui de la Young Women's Leadership School of East Harlem (New York)¹. C'est une école pour des jeunes filles d'Harlem et du Bronx. 70% des élèves qui fréquentent cet établissement vit au-dessous du seuil de pauvreté. Ceux qui la fondèrent en 1996 – sous le mandat du Président Clinton – se rendirent compte que ces filles vivaient dans un milieu dominé par les garçons: «A l'intérieur des écoles, les problèmes d'intimidation, de violence ou de harcèlement sexuel sont monnaie courante. Les garçons font la loi dans la classe. Les filles sont intimidées et laissent faire. Tandis qu'ici, cette pression n'existe pas... » explique la directrice. En 2002, 96% de ces filles parvinrent à entrer à l'université alors que la moyenne pour la ville de New York se situait à 50%. Des résultats qui n'ont fait que s'améliorer puisqu'en 2006, la Young Women's Leadership School of East Harlem obtint 100% et 97% en 2007 alors que la moyenne pour la ville n'avait pas évolué.

¹ - <http://www.tywls.org>. Voir aussi <http://www.ywlfoundation.org>

L'école a reçu les éloges de Hillary Clinton qui a souligné le rôle et les bienfaits de l'école différenciée dans les quartiers difficiles, en garantissant l'élimination du climat de violence¹.

Forts de cette expérience les dirigeants de la Young Women's Leadership School of East Harlem ont fondé d'autres écoles. Désormais, leur réseau éducatif dispense un enseignement à 1562 filles issues de milieux défavorisés, âgées de 12 à 18 ans, à New York, Philadelphie et Chicago. En ce qui concerne l'origine des étudiantes, en 2007-2008, 51% étaient afro-américaines, 35% latines, 9% asiatiques et 5% avaient une autre provenance.

Dans d'autres pays aussi, on fonde des écoles de filles pour améliorer leurs possibilités de promotion sociale. **En Egypte, par exemple, une initiative philanthropique a financé à cette fin l'ouverture de plus de 250 établissements.**

Efficacité éducative

S'appuyant sur des expériences récentes, la recherche confirme l'efficacité de l'éducation différenciée pour résoudre les problèmes concrets rencontrés dans les systèmes éducatifs.

1. Recherches sur l'éducation différenciée

Ces dernières années ont vu la parution de nombreux travaux de recherche sur les avantages de l'éducation différenciée entre filles et garçons. Ces travaux abordent la question sous différents aspects et à partir de points de vue différents.

¹ - Voir *Libération*, 18 septembre 2003; par Fabrice Rousselot, correspondant à New York. Voir aussi US News <http://www.usnews.com/usnews/news/articles/061027/27singlesex.htm>

Selon une enquête réalisée aux Etats-Unis¹, les recherches publiées jusqu'à 2005 sur la question font référence à 32 domaines différents tels que l'analyse des résultats scolaires, la gestion des problèmes disciplinaires, les stéréotypes sexuels dans les classes, l'estime de soi, la satisfaction subjective... On trouvera en annexe un tableau complet qui présente une liste de ces travaux regroupés par domaine (***tableau qui n'a pas pu être copié***).

Quant à la question de savoir si ces travaux sont en définitive pour ou contre l'éducation différenciée, nous vous présentons une réponse synthétique dans le tableau ci-dessous (***non copié; aux intéressés de consulter l'article sur le net***):

La plupart de ces études reconnaissent dans leur conclusion que l'éducation différenciée présente des avantages indéniables à l'heure de faire face à des problèmes tels que l'échec ou la faiblesse scolaire, les difficultés liées au vivre ensemble, la cohésion sociale, les discriminations sexuelles et le renforcement des stéréotypes sexuels. Nous exposons ci-après les principales lignes de recherche pédagogique dans le domaine de l'éducation différenciée dans différentes parties du monde.

a. Culture scolaire

▣ Les écoles d'éducation différenciée entre garçons et filles (EED) ont une culture scolaire qui permet d'aider les membres des minorités défavorisées à mieux réussir leurs études².

¹ - <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/edlite-single-sex-table.html>

² -Datnow, A., Hubbard, L. & Conchas, C.Q. (2001) *How context mediates policy: The implications of single gender public schooling in California*. Teachers College Record 103, 184-206; Foster, M., & Peele, T. (1999) *Teaching*

- ☐ Les EED promeuvent une culture scolaire centrée davantage sur la réussite scolaire que sur les relations, l'apparence physique ou le sport¹.
- ☐ Les EED promeuvent une culture scolaire qui confère une meilleure estime de soi².

black males: Lessons from the experts. In V. C. Polite & J. E. Davis (Eds.), *African-American males in school and society: Practices and policies for effective education* (pp. 8–19). New York: Teachers College Press; Riordan, C. (2002) *What Do We Know About the Effects of Single Sex Schools in the Private Sector?: Implications for Public Schools.* In A. Datnow & L. Hubbard (eds.) *Gender and Policy in Practice.* New York: Routledge-Falmer

¹- Finn, J. (1980) *Sex differences in educational outcomes: A cross-national study.* *Sex Roles*, 6, 9-25; Koepke, M. (1991, February) *A school of their own.* *Teacher Magazine*, 44–47; Lee, V. E. & Bryk, A. S. (1986) *Effects of Single-Sex Secondary Schools on Students Achievement and Attitudes.* *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395; Higgs, R. J. (1995) *G-d in the stadium: Sports and religion in America.* Lexington, KY: University Press of Kentucky; Salomone, R. (2003) *Same,Different, Equal: Rethinking Single-Sex Schooling.* New Haven, CT: Yale University Press.

² - Cipriani-Sklar, R. (1996). *A quantitative and qualitative examination of the influence of the normative and perceived school environments of a coeducational public school vs. a single-sex Catholic school on ninth-grade girls' science self-concept and anxiety in the area of science education.* Dissertation Abstracts International, 57(10), 4312A.; Shmurak, C. B. (1998). *Voices of hope: Adolescent girls at single-sex and coeducational schools.* New York: Peter Lang; Gallagher, K. (2002). *Girls in the company of girls: Social relations and gender construction in single-sex drama education.* In A. Datnow & L. Hubbard (Eds.), *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 264–279). New York: Routledge and Falmer

b. Égalité des sexes

Les EED combattent l'inégalité des sexes dans les classes en diminuant les stéréotypes sexuels dans les relations enseignant/élève¹.

c. Modèles

Les EED proposent à leurs élèves des modèles positifs de personnes de leur sexe².

d. Différences de genre

Les EED sont plus sensibles aux différences dans le processus de maturation des filles et des garçons³.

¹ - Kindlon, D. & Thompson, M. (1999). *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*. New York: Ballantine; Pollack, W. (1998) *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York: Random House; Kleinfeld, J. (1999) *Student performance: Males versus females*. Public Interest, 134, 3–20.

² - Finn, J. D. (1980) *Sex differences in educational outcomes: A cross-national study*. Sex Roles, 6, 9–25; Tidball, M. E. & Kistiakowsky, V. (1976) *Baccalaureate origins of American scientists and scholars*. Science, 193, 646–652; Hanson, E. H. (1959) *Do boys get a square deal in school?* Education, 79, 597–598; Sturtevant, J. B. (1995) *The effects of career maturity, parental influences, sexual and racial stereotyping, and participation in a career exploration unit on the realistic career choices of minority students*. Dissertation Abstracts International, 55, 1833; Riordan, C. (1990) *Girls and Boys in School: Together or Separate?* New York: Teachers College Press, Wright, 2004.

³ - Hawley, R. A. (1991) *About boys' schools: A progressive case for an ancient form*. Teachers College Record, 92, 443; Zill, N., Collins, M., West, J., & Hausken, E. G. (1995) *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. Washington DC: U.S. Department of

☐ Les EED dosent mieux la discipline et gèrent mieux les conflits dans la classe¹.

e. Cohésion et ouverture

☐ Les EED promeuvent un climat scolaire avec un grand sens de la communauté et de l'appartenance².

☐ Dans les EED, les élèves sont plus à l'aise lorsqu'ils s'aventurent dans des territoires académiques et formatifs moins connus car ils se sentent libres des attentes et des rôles sociaux assignés à chaque sexe³.

Education, National Center for Education Statistics; Zill, N. & West, J. (2001) *Entering kindergarten: Findings from the condition of education 2000*. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

¹ - 14 Farrington, D. P. (1987) *Epidemiology*. In Quay, H. C. (Ed.) *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 33–61). New York: John Wiley & Sons.

² - Streitmatter, J. L. (2002) *Perceptions of a single-sex class experience: Females and males see it differently*. In A. Datnow & L. Hubbard (Eds.) *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 212– 226). New York: Routledge and Falmer.

³ - 16 Woody, E. L. (2002) *Construction of masculinity in California's single-gender academies*. In A. Datnow & L. Hubbard (Eds.), *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 280–303). New York: Routledge and Falmer

f. Epanouissement personnel

☐ Les EED favorisent le leadership chez les filles et chez les garçons¹.

☐ Les EED réduisent le harcèlement sexuel².

2. Expériences récentes et en cours

De nombreux pays font face à des défis éducatifs et sont en train de prendre des mesures pour améliorer leurs systèmes éducatifs. Dans de nombreux cas, l'éducation différenciée s'impose comme une nouvelle alternative.

A part l'exemple déjà mentionné en page 5 de l'école de Harlem, nous présentons ci-après d'autres exemples.

En Allemagne, Barbara Sommer, ministre de l'éducation de Nordrhein-Westfalen recommande la séparation des garçons et des filles à l'école et Heidi Simonis, députée socialiste, pionnière dans la lutte féministe,

¹ - Campbell, P. B. & Sanders, J. (2002) *Assumptions and data behind the push for single-sex schooling*. In A. Datnow & L. Hubbard (Eds.), *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 31–46). New York: Routledge and Falmer.

² - Salomone, R. C. (2002) *The legality of single-sex education in the United States: Sometimes "equal" means "different."* In A. Datnow & L. Hubbard (Eds.), *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 47–72). New York: Routledge and Falmer; Bond, M. A., Mulvey, A. & Mandell, C. (1993, August). *Campus sexual harassment and departmental climate*. Paper presented at the 101st annual convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario.

demande à présent la mise en place d'école pour filles ou au moins l'enseignement de matières pour elles seules. La pédagogue féministe Lore Hoffman de l'Université de Kiel a reconnu qu'avec l'éducation différenciée l'on parvient à ce que les filles s'intéressent davantage aux branches dites de garçons telles que l'informatique, la chimie, les mathématiques car les cours sont adaptés à leurs besoins. On constate qu'en Allemagne se dessine une nouvelle tendance: les écoles sont différenciées pour certains cours tels que les mathématiques, la physique, l'informatique, la chimie et la biologie. **La revue Der Spiegel en mai 2004 consacrait 10 pages à ce sujet et suggérait d'introduire l'éducation différenciée à l'école, en tout cas, durant certaines périodes ou pour certaines matières.**

En **France**, des personnes de renom telles que Dominique Schnapper¹, membre du Conseil Constitutionnel de la République Française et

¹ - Dominique Schnapper (28/08/2003), dans *L'Express*, propos recueillis par Claire Chartier : «Ne faisons pas de la mixité un absolu. Historiquement, la cohabitation scolaire des filles et des garçons n'est pas du tout un principe républicain. Le principal argument de ses partisans consiste à dire que l'école doit mélanger filles et garçons, parce que la société elle-même est composée de femmes et d'hommes. Mais, dans la conception de la République, l'espace public ne représente pas la société civile, inégale par essence. Au contraire, il se bâtit en opposition à elle. **L'école doit donc être un lieu protégé, et transcender la société par son aspect impersonnel et formel.** En cela, la mixité marque donc plutôt un affaiblissement de l'idée républicaine. **Dans les années 1960, elle avait pour objectif idéologique de lutter contre les inégalités entre les sexes, tout comme le collège unique, instauré à la même époque, avait pour objectif de lutter contre les inégalités sociales.** Aujourd'hui, on se rend compte qu'il ne suffit pas de mélanger garçons et filles pour résoudre les problèmes relationnels entre les deux sexes ! La

Directrice de Recherche à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) à Paris, ou Michel Fize, sociologue et chercheur au CNRS, auteur du livre Les pièges de la mixité scolaire affirment que l'école mixte n'est et ne peut être un dogme et proposent d'avancer dans le sens du modèle différencié. Xavier Darcos, ministre de l'éducation jusqu'au 24 juin 2009, déclarait en 2003 à propos de l'école publique: « **Notre réflexion commence à peine sur cette question et je crois qu'il nous faut être pragmatiques. Si certains établissements, par exemple, trouvent que l'éducation à la vie affective et sexuelle se passe mieux avec des groupes non mixtes, pourquoi pas ? Il n'est pas question pour autant de remettre**

poussée de la démocratie participative rend inconcevable tout retour en arrière, mais l'hypothèse des classes séparées optionnelles au collège ne me choque pas. Toute distinction n'est pas, en tant que telle, discriminatoire ! Les chefs d'établissement devraient pouvoir séparer de temps à autre les filles et les garçons s'ils jugent cette mesure bénéfique. Seulement, c'est à eux seuls d'en décider, et non au ministère de l'Éducation nationale, qui n'est pas à même d'évaluer la situation dans chaque établissement. Cela étant, on ne peut négliger le contexte politique actuel. Des classes et des enseignements séparés font partie des revendications islamistes. Les fondamentalistes musulmans pourraient profiter d'une interprétation plus souple de la mixité pour réclamer un enseignement spécifique en faveur des jeunes filles musulmanes. Le risque politique est trop grand pour qu'un gouvernement envisage même de revenir sur le principe général de la mixité. » Dominique Schnapper est membre du conseil constitutionnel et directrice de recherche à l'école des hautes études en sciences sociales.

en cause le principe général de la mixité¹ ». Des chercheuses telles que Marie Duru-Bellat de l'Université de Dijon soulignent que de nombreuses recherches démontrent que les stéréotypes sexuels se renforcent davantage dans les environnements scolaires mixtes que dans les différenciés. L'Assemblée Nationale, dans la loi n° 2008-496 contre la discrimination du 27 mai 2008, dispose que « toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle [...] à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe. »

En **Autriche**, le Gymnasium Rahlgasse² est un établissement d'enseignement secondaire pionnier dès ses débuts dans le domaine de l'émancipation des femmes qui base ses principes sur l'égalité des chances. Depuis 1978, l'établissement accueille aussi des garçons. Sa directrice Heidi Schrodtr reconnaît que la recherche a mis en évidence que l'éducation mixte renforce souvent les stéréotypes sexuels et qu'il s'ensuit un désavantage pour les deux sexes. Après avoir promu la coéducation durant de nombreuses années, l'établissement entend désormais vivre une « coéducation consciente » et a introduit des initiatives dans lesquelles

¹ - Intervention de Xavier Darcos, *Atout femmes: jouer la carte de l'égalité* (06/03/2003). <http://www.education.gouv.fr/cid335/intervention-de-xavier-darcos-atout-femmes-jouer-la-carte-de-l-egalite.html>

² - <http://www.ahs-rahlgasse.at/>

l'éducation est différenciée. Selon la directrice, en général l'éducation mixte s'est avérée un grand désavantage pour les deux sexes¹.

Au **Pays-Bas**, en raison de l'échec scolaire et social qui touche surtout les garçons, la revue HP/De Tijd affirme que le moment est venu de réintroduire le plus vite possible l'école pour garçons, car dans une école différenciée il est possible d'offrir aux garçons une éducation adaptée².

En **Italie**, malgré la rigidité du système scolaire, la question se présente comme une nouvelle tendance dont il faudra tenir compte dans le futur. Récemment il y a eu des opinions favorables à ce propos dans La Repubblica ou dans la revue Mente e cervello³.

En **Suisse**, le débat sur la coéducation s'est ouvert en 1993 à l'occasion de la Conférence des Directeurs Cantonaux d'Éducation. Dans les conclusions, on proposait que pour éliminer les stéréotypes et répondre aux besoins des filles il fallait dispenser un enseignement individualisé et

¹ - SCHRODT, Heidi: *¿Enseñanza unisexo o educación mixta?*, dans Ágora IX; modelos alternativos de formación, Cedefop Panorama series; 51, Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

² - Article de Fleur Jurgens dans "HP - De Tijd", du 3 février 2006, Pays-Bas.

³ -. « Attenzione: l'idea non è affatto di impartire un'educazione diversa nei contenuti a seconda del sesso, alle ragazze ago e padella e ai ragazzi martello e chiave inglese. [...] Non si tratta di separare per dividere, ma di rispondere meglio all'evoluzione cognitiva dei bambini » (La Repubblica, 28-3-2004). Voir aussi *Mente e cervello* (settembre/ottobre 2004)

différencié. Certains firent remarquer que l'un des avantages de l'éducation différenciée est précisément de répondre à ce type de besoin. Au **Québec**, en raison d'un taux d'échec de 30% au secondaire, on s'interroge sur la possibilité de revenir à un système d'éducation différenciée. Pour le moment, des cours différenciés entre garçons et filles ont été autorisés pour faciliter certains apprentissages comme l'histoire, les mathématiques ou l'éducation physique. **Comme l'affirmait le Conseil Supérieur de l'Éducation, «la séparation des sexes durant la période de l'enfance constitue une étape essentielle du développement de l'identité sexuée. »**¹

Les pays anglo-saxons sont les plus avancés en ce qui concerne la recherche sur l'éducation différenciée. Ils ont travaillé sur les avantages de socialisation, académiques, disciplinaires et d'égalité des sexes. De plus, la recherche peut s'appuyer sur le grand nombre d'écoles qui ont opté pour l'éducation différenciée, également dans l'école publique pour que tous puissent avoir accès à cette option pédagogique.

ANNEXES (à l'article)

1. Quelques liens

****Organes de recherche qui ont accepté cette proposition éducative****

¹ - *Conseil Supérieur de l'Éducation: Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Octobre 1999, Québec, p. 81.

- o American Educational Research Association (AERA) [Etats-Unis]
<http://www.aera.net/>
- o The Centre for Longitudinal Studies (CLS) [Royaume-Uni]
<http://www.cls.ioe.ac.uk/>
- o International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) <http://www.iea.nl/>
- o National Center for Education Statistics (NCES) [Etats-Unis]
<http://www.nces.ed.gov/>
- o National Foundation for Educational Research (NFER) [Royaume-Uni]
<http://www.nfer.ac.uk>
- o Conseil Supérieur de l'Éducation [Québec, Canada]
<http://www.cse.gouv.qc.ca/>

Organisations qui promeuvent l'éducation différenciée

- o National Association for Single Sex Public Education (NASSPE) [Etats-Unis]
<http://www.singlesexschools.org/home.php>
- o Girls' Schools Association (GSA) [Royaume-Uni]
<http://www.gsa.uk.com>
- o National Coalition of Girls' Schools (NCGS) [Etats-Unis]
<http://www.ncgs.org/>
- o The Alliance of Girls' Schools Australasia (AGSA) [Australie]
<http://www.agsa.org.au/>
- o International Boys' Schools Coalition (IBSC) [Etats-Unis]
<http://www.theibsc.org/>
- o European Association Single-Sex Education (EASSE) [Europe]
<http://www.easse.org/>
- o The Boys Project [Etats-Unis] <http://www.boysproject.net/>
- o Fórum de Educación Diferenciada
<http://www.diferenciada.org>

o Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada (ALCED) <http://www.alced.net/>

o Young Women's Leadership Foundation (YWLF) [Etats-Unis] <http://www.ywlfoundation.org>

2. Résultats académiques au Royaume-Uni 2008¹

a. Les 100 écoles présentant les meilleurs résultats au General Certificate of Secondary Schools 2008

Remarque (plusieurs diagrammes et tableaux n'ont pas pu être copiés ; aux intéressés de se référer au net pour consulter l'article)

On retient que : 56 écoles privées différenciées contre 15 mixtes ; 25 écoles étatiques différenciées contre 4 mixtes

b. Selon le type d'école

I Les écoles étatiques différenciées représentent moins de 2% du système éstatique britannique et cependant 86% de ces écoles différenciées se situent parmi les 100 meilleures du point de vue académique.

Les écoles indépendantes différenciées représentent 5% du secteur au Royaume-Uni mais comptent 78 des 100 meilleures écoles du point de vue académique.

¹ - 26 Données tirées de la classification des meilleures écoles britanniques d'accord avec les résultats du *General Certificate of Secondary Schools 2008*, publié par *The Times*
http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/a_level_gcse_results/

On constate un pourcentage plus élevé d'écoles de filles ce qui est dû, entre autres, au fait qu'il y a plus d'écoles de filles et à la plus grande maturité des filles à cet âge.

3. Recherches sur l'éducation différenciée ou mixte réalisées jusqu'en 2005¹

(Fin de l'article)

(Commentaire:

Le 14/1/2005, j'ai suivi un documentaire sur une chaîne télévisée, qui met l'accent sur un aspect très important de l'une des expériences que la « *Young Women's Leadership Foundation (YWLF)* » (Etats-Unis) a mené pour pouvoir jeter, de manière objective (scientifique), toute la lumière qu'il faut sur la mixité de l'enseignement pour y voir clair. La « YWLF » a procédé à deux expériences distinctes dans l'Etat de Californie, l'une à Los Angeles, l'autre à Chicago. Dans l'une des expériences on a séparé garçons et filles dans deux établissements différents, dans l'autre expérience on a gardé le même établissement, mais on séparé les garçons et les filles dans des salles différentes, tout en prenant le soin de garder la cour et le restaurant comme espace de libre mixité. L'expérience des établissements séparés a prouvé que la séparation entre les deux sexes a donné son fruit ; la paix a été rétablie dans les deux établissements et les élèves (garçons et filles) ont retrouvé la motivation de l'apprentissage et le désir de concourir pour l'occupation des premiers rangs. Mais le plus important dans ce documentaire, c'est le résultat surprenant de la

¹ - <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/edlite-single-sex-table.html>

deuxième expérience. Les féministes de la « YWLM » ont été très surpris en remarquant que les garçons et les filles sont restés séparés aussi bien dans la cour que dans le restaurant.

La grande surprise venait du fait que les garçons et les filles sont restés séparés dans des espaces où ils ont la liberté de se mélanger et d'interagir. Le plus étrange, pour les féministes, dans ce constat c'est que la séparation entre les deux sexes ne fait pas partie des mœurs familiales et sociales américaines. La « YWLM » a conclu qu'elle n'a pas d'explication à ce phénomène qualifié de particulier. Je ne sais pas si la « YWLM » n'a rien compris, ou bien elle n'a pas voulu comprendre; normalement, dans de tels cas, on n'hésite pas à mettre ce type de réaction (comportement particulier) sur le compte d'un comportement instinctif, tout à fait naturel. Oui, un comportement instinctif ; un comportement dicté par les lois de la nature (dont on verra la définition ultérieurement), nature qui ne tolère donc pas ! qu'on se révolte contre son autorité ! (Fin du commentaire).

Les NTIC et la Mixité: des réformes à réformer

Les interventions de grande envergure qui ont été opérées dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement ont été menées sous l'action d'une succession de vagues de réformes pédagogiques dernier cri. Comme je l'avais précisé auparavant, les NTIC et la mixité de l'enseignement ont constitué deux vagues de réformes de type tsunamis qui ont pu défoncer les murailles de sécurité de notre système éducatif (et des systèmes éducatifs à travers le monde) au point de rendre très instable son édifice qui risque alors de s'écrouler. Il y a des soins (interventions réformatrices) qui ne doivent être prescrits qu'après l'expérimentation d'usage,

mais il y a des interventions dont la « préjudiciabilité » se lit sur leur prescription ; elles ne demandent donc pas d'être expérimentées pour prouver le contraire.

Les NTIC et la calculatrice

Est ce qu'il a fallu vraiment attendre de longues années pour pouvoir se rendre compte de l'ampleur des effets néfastes, handicapants qui sont dus à l'usage intensif de la calculatrice (inhibition des centres nerveux d'apprentissage du calcul mental et du développement des capacités de la mémoire) ? Est-ce que les conséquences désastreuses de l'ouverture tout azimut sur l'univers des NTIC ne sont prévisibles ? Savoir lire pour bien comprendre, savoir raisonner, savoir dissenter, savoir synthétiser et rechercher, sont des activités de formation et d'acquisition des savoirs et des savoirs faire qui se sont réduites, malheureusement, à un simple plagiat avec l'usage abusif des NTIC où toutes les activités savantes se sont réduites à un rituel qui se résume à savoir « sélectionner » et « copier et coller ».

Il ne s'agit pas de la face cachée de la lune, ce qui demande la programmation de très onéreuses missions spatiales pour pouvoir la découvrir en l'observant de près; les revers de l'usage abusif de ces outils (utiles à l'amélioration de l'apprentissage et de l'acquisition des savoirs quand leur usage est bien conçu, bien dosé) apparaissent clairement, plutôt comme la face éclairée de cet astre, connue par tous les non aveugles.

Est-ce que l'usage abusif de la calculatrice n'est pas synonyme, de prime abord, de l'inhibition du développement des centres nerveux qui prendront en charge les différentes opérations de calcul mental qui constituent la clé permettant l'ouverture sur les univers des mathématiques et des sciences physiques par la suite? Est-ce que le fait de faire plonger nos élèves dans l'océan des NTIC, sans précautions préalables du genre «savoir nager» d'abord, être muni d'une combinaison de natation, d'un masque à oxygène, des palmes, etc., n'est pas synonyme de l'asphyxie et de la noyade? Que doit-on attendre d'un élève (puis d'un étudiant) que nous avons sérieusement handicapé depuis son plus jeune âge (graves handicaps sur le plan linguistique, générateur de toutes formes d'handicaps en matière d'acquisition des savoirs et des savoirs faire) autres que d'exceller dans le savoir plagier en copiant et en collant? Et si les revers des médailles des réformes engagées ne demandaient que le retournement de ces médailles pour s'en rendre compte, pourquoi alors fallait-il attendre jusqu'à ce que le facteur temps fasse l'évident constat sous forme d'effets handicapants insurmontables? Il y a des réformes de nature désastreuse qui nuisent profondément aux normes éducatives adéquates qui ont été établies au fil de longues années de labeur et d'expériences, de pertinentes observations et de judicieuses expérimentations; il est donc tout à fait inconcevable que, soit disant, d'authentiques et d'éminents éducateurs et

pédagogues puissent les introduire sans pouvoir anticiper sur les revers à essuyer.

La mixité, médicament non testé

En étant armé de cette logique universelle, nous allons focaliser notre analyse sur le deuxième grand volet (le premier dans la chronologie des réformes effectuées) des réformes éducatives et pédagogiques qui ont été engagées entre les années 60 et 70 du siècle dernier. Il s'agit de la décision-décret qui a instauré et légalisé la mixité de l'enseignement depuis l'Ecole Primaire jusqu'à l'Université. Sans préavis, on a donc décidé d'abolir une des normes normatives des systèmes éducatifs à travers le monde sans se soucier des conséquences.

Est-ce que les conséquences néfastes d'un tel choc sur la stabilité des édifices éducatifs des états n'étaient-elles pas prévisibles et attendues? Pourquoi les avertis et illuminés éducateurs et pédagogues des temps passés, qui ont dressé les normatives normes d'un majestueux édifice éducatif, n'ont pas pensé à la mixité d'enseignement, du moins sur le plan d'essai dans un premier stade? Comme je l'ai dit, ci-avant, la mixité n'a certainement pas constitué pour les anciens la face cachée de la lune; ses effets handicapants et ses retombées néfastes n'étaient certainement pas sujets à controverse. Il a fallu donc attendre l'arrivée d'éducateurs démagogues et de pédagogues émancipés idéologues pour soumettre aussi bien les lois de la nature que les règles de l'éthique à de rudes

épreuves. L'introduction du concept préconisant l'égalité des sexes en dépit des différences manifestes sur les plans physique, physiologique, fonctionnel, psychique et psychologique entre l'homme et la femme a constitué un vrai défi aux lois même de la nature. Par l'adoption de ce concept, les démago-idéologues et les émancipés pédagogues ont voulu délibérément créer la confusion dans les esprits à propos de deux concepts très différents : le concept de l'égalité des sexes sur le plan des droits et le concept de la complémentarité sur tous les autres plans où les différences naturelles entre les deux sexes sont très frappantes, tout en étant très harmonieuse car naturelles.

S'il y avait égalité naturelle entre les deux sexes, il n'y aurait aucune raison pour la promulgation de la loi incriminant le harcèlement sexuel de la femme par l'homme; elle n'aurait tout simplement aucun sens. Cette loi ne peut donc être concevable et ne peut être applicable que dans le cas où les deux sexes sont différents, très différents, complémentaires, et que l'un d'entre eux est « faible ». On lit dans le dictionnaire que le verbe « compléter » veut dire rendre complet; on dit qu'ils ont des talents différents qui se complètent. On dit aussi qu'un complément c'est ce qui s'ajoute ou doit être ajouté à une chose pour la compléter. L'homme sans la femme est incomplet, la femme sans l'homme est incomplète; chacun des deux sexes cherche donc instinctivement ce qui le complète dans l'autre. Puis s'il y avait effectivement égalité des sexes, il n'y aurait aucun penchant,

ni aucune attractivité de l'un des sexes vers l'autre, et par conséquent la promulgation de la loi incriminant le harcèlement sexuel serait vide de tout sens, parce que ce « crime » n'aura pas lieu d'exister.

Quelques exemples pour comprendre

Un collègue, chimiste, compare la complémentarité des deux sexes à la complémentarité entre l'atome de l'oxygène (O) et celui d'hydrogène (H) qui, en s'unissant donnent lieu à la molécule d'eau (H₂O), molécule de la vie des êtres vivants; les deux atomes forment le premier membre de l'équation, le produit issu de leur union forme l'autre membre. L'homme et la femme forment le premier membre de l'équation, le produit issu de leur union forme le deuxième membre qui correspond à la naissance d'un être humain; il n'y a donc aucunement lieu à une équation d'égalité entre les deux sexes car ils constituent le même membre de l'équation.

D'ailleurs, en poussant le raisonnement jusqu'au bout de la logique raisonnable (car il y a des logiques irraisonnables), une autre contradiction flagrante se dresse tel un obstacle insurmontable; en effet, s'il y avait égalité naturelle des sexes, pourquoi le harcèlement sexuel, comme loi répressive ne s'applique-t-elle pas aussi à l'encontre de la femme quand elle agresse l'homme en prenant le soin d'exhiber minutieusement ce qui est provocant (charmes) dans son corps? Ne s'agit-il pas de la forme la plus évidente et la plus

virulente du harcèlement sexuel? Ne s'agit-il pas d'une provocation sexuelle, voire même une agression?

Un ami « rigolo », un peu comique (décédé il y a quelques mois), ex-cadre au ministère de l'équipement, nous a raconté qu'un jour il était assis, lui et ses collègues, autour d'une table de réunion « mixte » (hommes et femmes) bien entendu. Une belle et charmante collègue assise en face de lui avait la poitrine entièrement dégagée et les seins mi-exhibés; en somme il s'agit de toute une panoplie de vraies armes de provocation massive et d'agression sexuelle qui ont fini par pousser notre « rigolo » ami à riposter à sa manière trop osée. Il n'a pas hésité à la toucher au niveau de la partie exhibée des seins, à leur départ de la poitrine. Ce geste audacieux inattendu l'a fait sursauter et l'a fait crier « ça va pas ! L'audacieux « rigolo » lui riposta en criant à son tour: « chère collègue, laisses nous travailler s'il te plait, moi aussi, ainsi que les autres ici, nous avons tous des choses à exhiber, de quoi déconcentrer, voire déconnecter tout le monde; arrêtes donc tes provocations. Puis écoutes un peu, dit il, tu dois savoir que si quelqu'un expose publiquement quelque chose même si ça lui appartient cela devient chose publique; elle ne lui appartient plus à lui seul, théoriquement n'importe qui peut en profiter. La scène a fait rire les collègues en réunion; fait qui a fini par temporiser la réaction de la victime de son « sexy » audace qui est devenue toute rouge, tout en restant bouche bée. Heureusement que la trop émancipée qui a été harcelée voire agressée par son collègue n'a pas porté

plainte auprès de la justice, démarche que les autres collègues n'auraient sûrement pas laissé aboutir en faisant tout pour dédramatiser la situation. D'ailleurs, tout compte fait, la narcissique charmante finira par bien prendre ce qui lui est arrivé pour son compte de femme séduisante, pour un compliment « surdosé » et non un harcèlement sexuel. Ce qui s'est passé est la preuve tangible qu'elle est vraiment séduisante, attirante, provocante; compliments qui ne peuvent que faire du bien pour toutes celles qui prennent le soin de se faire belles et charmantes.

Heureusement pour notre « rigolo » ami qu'il n'est pas aux Etats Unis d'Amérique, autrement cela aurait mal tourné pour lui. Dans ce pays, la loi sanctionne sévèrement ceux qui ripostent par le harcèlement, alors qu'elle ne prend aucune mesure contre celles qui agressent. Le feuilleton de l'ex président Bill Clinton avec sa secrétaire Monica Lewinsky a été suivi par le monde entier. « Majeure et vaccinée », elle accepta de coucher avec le jeune beau président qu'elle a séduit par sa féminité et qui l'a séduit, lui, par sa masculinité, ce qui est tout à fait naturel pour tous ceux qui font impliquer toujours la nature quand il s'agit de blanchir les actes déplacés qu'ils commettent. Cela apparaît aussi naturel pour une jolie secrétaire qui se veut « sexy » et qui a fait l'amour avec le président de la première puissance mondiale de garder les draps tachés, signature témoin d'un souvenir de rêve. Mais ce qui n'est pas naturel, c'est de s'en servir pour incriminer le président du harcèlement et de l'agression

sexuels et de jouer le rôle de la victime. Quel paradoxe ! Quelle extravagance ! Quelle foutaise ! Comment pouvoir se repérer pour essayer de se retrouver dans un tel borbier pour quelqu'un de non démago-idéologue?

Puis l'affaire de l'ancien directeur du Front Monétaire International (FMI), Dominique Strauss-Kahn (DSK) qui a été accusé d'agression sexuelle par une femme de chambre à l'hôtel Sofitel de New York au mois de mai 2011, mérite aussi qu'on s'y arrête un moment. Que s'est-il passé exactement ? nous n'en savons rien. Tout ce qu'on sait c'est qu'une femme de chambre new yorkaise a accusé le directeur du FMN d'agression sexuelle. Qui a menti, qui a dit la vérité? Ce qui est sûr c'est que la plainte déposée par la présumée victime a suffi pour briser la carrière du patron d'une puissante organisation mondiale et le faire trainer les mains menottées au vu du monde entier. Par ce que c'est une femme qui porte plainte contre un homme, les valeurs de la justice se sont ébranlées ; ainsi « l'accusé est innocent jusqu'à preuve du contraire » s'est converti à « l'accusé est inculpé (criminel) jusqu'à preuve du contraire ». Ce n'est pas une plaidoirie pour défendre DSK, mais c'est pour essayer de remettre les pendules à l'heure. La femme, présumée victime, peut avoir menti? Donc, il faut laisser la procédure judiciaire suivre son cours pour essayer de déterminer le vrai du faux ; la parole de la femme n'a pas plus de poids et de crédibilité que celle de l'homme et ne doit pas être considérée ainsi, du moins pour rester en accord avec le concept de l'égalité des sexes.

Tout le monde n'a pas les moyens matériels de DSK pour pouvoir engager les meilleurs avocats du monde pour prouver son innocence, ou du moins le mensonge de la présumée victime. Ces derniers temps, même la justice est soumise à de rudes épreuves par les démago-idéologues qui ont promulgué maintes lois injustes, du moins incompréhensibles. Finalement DSK a été innocenté car il s'est avéré que la victime est une menteuse; combien alors de « victimes » menteuses ont brisé d'hommes, de foyers et de familles! Si la justice est au service de l'égalité des sexes, elle doit faire de telle sorte que les accusations mensongères soient aussi sévèrement réprimandées.

On peut lire dans le site internet « 20 minutes. fr », le 16 mai 2011, la fin de l'article écrit par Julien Ménielle :

«

Très jolie» ou «très peu séduisante?

«Ce sont de gentilles personnes, a confié un voisin. Elle n'a jamais causé de problème à quiconque. Elle ne fait jamais de bruit, elle est toujours aimable.» ...

Les avocats de DSK, préparant leur défense et cherchant à pointer les incohérences de l'affaire selon RMC, auraient déclaré avoir été surpris de voir arriver une femme jugée «très peu séduisante» à la comparution au cours de laquelle elle a formellement identifié celui qu'elle désigne comme étant son agresseur. Dans France Soir, un chauffeur de taxi indique que le voiturier de l'hôtel lui en a fait une toute autre description: «Le voiturier m'a dit que cette femme de ménage était une trentenaire très jolie, qu'elle avait de gros seins et de belles fesses.»

Ce paragraphe est très parlant, on y trouve les mots clés qui expliquent ce qui s'est passé et le pourquoi des choses: « femme jugée trop peu séduisante », « une trentenaire très jolie, qu'elle avait de gros seins et de belles fesses » ! C'est le sexisme de la femme qui est donc mis en relief, qui est mis en cause; si elle est trop peu séduisante, DSK serait un agresseur et non pas quelqu'un qui a répondu à une agression féminine, dans le cas contraire (si la femme est très jolie, avec de gros seins et de belles fesses), DSK n'a fait que répondre à l'agression de la « très jolie » femme par un harcèlement sexuel; il serait plutôt innocent, ou du moins les gens vont compatir avec lui. Tout cela est trop compliqué; en fait, à force de déconner, on a fini par ridiculiser la relation homme – femme en tirant les ficelles de derrière les rideaux comme dans un jeu de marionnettes. « Il vent le singe et se moque de celui qui l'achète », dit l'adage marocain.

La réalité de l'équation de l'égalité des sexes

Reprenons, pour essayer de mettre un peu d'ordre dans ce chaos démagogique afin de pouvoir se repérer et d'y voir un peu clair.

La femme est l'égale de l'homme comme le préconise la loi de l'égalité des sexes qui transcende la question du sexe pour ne parler que du genre. L'homme et la femme, ou chacun du genre humain (pour être précis en se conformant à la nouvelle terminologie) a la liberté de se comporter et d'agir comme il lui plaît. Oui, qui dit égalité des sexes, dit que

chacun a la totale liberté de faire ce qu'il veut; cela sous-entend que chaque membre du genre humain (pour ne pas dire homme et femme qui est synonyme de discrimination sexuelle) peut aborder l'autre sur le plan sexuel (rituel sexuel). Cela veut dire que les notions de provocation sexuelle et de harcèlement n'ont aucun sens et doivent donc être abandonnées; la femme (pardon le genre féminin je pense, tout cela est très compliqué) qui est l'égale de l'homme (le genre masculin !) peut l'aborder tout naturellement, de la même manière que lui. Parler d'homme et de femme est alors synonyme de discrimination sexuelle, il faut donc parler de genre humain pour éviter d'être traité de raciste. A quoi rime cette jonglerie ? Est-ce que cela veut dire que la femme doit avoir honte d'être femme ? Cette duperie n'a de sens que si la femme est considérée comme étant inférieure dans l'esprit des émancipés réformateurs idéologues qui ne se gênent absolument pas en se contredisant avec eux mêmes (ou qui ne savent pas qu'ils se contredisent avec eux mêmes). Ne s'agit-il pas d'une vulgaire insulte pour la femme qui a accepté naïvement d'être traitée de la sorte ? La femme est habituellement qualifiée de sexe faible ou de sexe doux ; ce qu'il faut savoir c'est que ces qualificatifs n'ont rien à voir, ni avec la discrimination sexuelle, ni avec l'infériorité de la femme par rapport à l'homme. Quand on qualifie la femme de sexe faible, il ne s'agit nullement d'une quelconque infériorité, d'une insulte, il s'agit tout simplement d'un qualificatif de ce qui est constaté sur le plan physique, un qualificatif constat. A

quoi rime donc cette farce? Si la femme n'est pas physiquement faible par rapport à l'homme, pourquoi a-t-on promulgué la sévère loi du harcèlement sexuel pour la protéger contre l'homme agresseur, alors que l'homme est laissé sans aucune protection contre ses attaques à elle? Les lois sont théoriquement promulguées pour protéger les plus faibles, n'est ce pas ?

Ce sont ces absurdités et ces tergiversations démago- idéologiques qui ont conduit les émancipés éducateurs et pédagogues promoteurs des grandes réformes à promulguer la réforme loi de la mixité de l'enseignement. Il s'agit d'une farceuse idéologie démago-politique qui s'est élevée contre les lois de la nature, en voulant lui dicter des lois réformatrices alternatives. Et comme la nature serait dotée de forces mystérieuses colossales, elle n'a pas accepté d'être narguée par ceux qui, normalement, la vénèrent, en lui attribuant le pouvoir créateur de tous les éléments et les objets qui la constituent. Quelques dizaines d'années après la promulgation de la loi révolutionnaire de la mixité de l'enseignement, les lois immuables de la nature ont fini par prendre le dessus en montrant que l'homme et la femme ne sont pas égaux et que la femme constitue le maillon faible (non inférieur) du genre humain et doit donc s'épanouir, tant que c'est possible, dans un milieu qui lui est propre, loin de l'homme tant que c'est possible.

La femme député (e)

Avant de passer à autre chose, je vais m'arrêter sur un autre aspect de ces tonitruantes contradictions qui constituent le trait commun de la série des lois qui sont promulguées afin d'assurer l'égalité des deux sexes; il s'agit de la « loi » électorale qui assure un pourcentage donné de représentativité aux femmes en tant que parlementaires, loi que beaucoup de pays qui se veulent démocratiques et défenseurs des droits de la femme et de son égalité avec l'homme ont promulguée.

Messieurs, dames, si l'égalité des sexes est ce qu'il y a de normal et de naturel, est ce qu'on a vraiment besoin de promulguer une loi électorale si offensante à la femme? Ce n'est pas la première loi du genre puisqu'elle est de même goût que la loi du harcèlement sexuel; les femmes doivent être si offensées et offusquées par les sous-entend de cette loi. Quelles qu'en soit les raisons, déraisonnables, que l'on peut avancer pour défendre la promulgation de cette loi, elles ne peuvent en aucun cas justifier ce fracas démago-idéologique. Cette loi fait de la femme un être inférieur qu'il faut assister, puisqu'elle est incapable de réussir à s'imposer par sa personne et son programme électoral devant des électeurs dont plus de la moitié sont de son sexe (le % des femmes dans les sociétés est toujours supérieur à 50%).

Est ce que les femmes ont besoin de députés de leur sexe pour défendre leurs intérêts de femme !? Et si c'est le cas, qui va alors représenter les hommes et défendre leurs intérêts

dans le district qui est représenté au parlement par une femme? Logiquement, il faut un homme et une femme pour chaque district; autrement dit, la proportion des femmes aux parlements doit être de 50%; autrement dit aussi, il faut soit doubler le nombre des députés dans les chambres parlementaires soit le réduire de la moitié; autrement dit encore, il serait plus rationnel que chaque pays soit doté de deux parlements, un pour les hommes et un pour les femmes, ce qui est d'ailleurs une bonne chose pour renforcer la «fameuse» loi de la lutte contre le harcèlement sexuel.

En réalité et à vrai dire, un député peut être d'une couleur politique donnée, indépendamment de son sexe; sa mission est alors de défendre le programme électoral sur la base duquel il a été élu. D'ailleurs, pour augmenter la chance de gagner les élections, les hommes montrent plus de zèle à défendre les droits de l'égalité (avec l'homme) et de la liberté de la femme (hommes féministes); dans ce cas, la question qui se pose c'est de savoir quel plus apportera une femme député à son camp féminin?

En ayant présent dans l'esprit toutes ces considérations logiques et raisonnables, à quoi bon donc se donner à ce jeu puéril totalement déplacé, qui consiste à réserver aux femmes une proportion donnée de représentativité dans les chambres parlementaires? Que peut-on attendre d'une femme dont on a fait un député fantoche, juste pour satisfaire les caprices des démagogues-idéologues? Ne s'agit-il pas de la pire des insultes qu'on peut adresser aux femmes en leur faisant savoir

qu'elles sont incapables de devenir des députés (entre autres) sans la connivence des hommes? Assez de subterfuges!, si les femmes ne peuvent pas être élues en grand nombre comme députés, c'est que la société n'est pas encore préparée comme il se doit pour ce genre de choses. D'ailleurs, l'une des conditions favorables pour préparer la société à interagir positivement avec la femme député c'est de favoriser la qualité (les femmes députés compétentes) au lieu de miser sur la quantité (un % préétabli de femmes députés marionnettes). Il faut donc investir dans le facteur temps et l'investir pour essayer de changer l'image stéréotypée de la femme député incompetente au lieu de la renforcer par l'élection, cadeau empoisonné de femmes députés juste pour la figuration. Comme dit précédemment, les femmes représentent généralement plus de 50% de l'effectif de la population d'un pays; donc, dans la logique de la représentation proportionnelle des femmes aux parlements, si on est vraiment des défenseurs non démago-idéologues de leur droit d'égalité avec les hommes, il faut alors: soit leur assurer une représentativité parlementaire de plus de 50%, soit laisser le champ libre à la compétition et que le meilleur gagne. Cette dernière possibilité se marie d'ailleurs bien avec le concept du genre qui transcende la notion du sexe ; donc c'est un député genre qui sera élu.

« Des femmes députés élues légalement » peut être chose tout à fait naturelle, à condition bien sûr que la société toute entière se mobilise pour faciliter l'épanouissement normal de

la femme dans un contexte familial et social convenable, respectable, loin des tensions générées par les lois controversées que ne cessent de promulguer les démago-idéologues qui ne font que nourrir des conflits. Il n'y a donc pas de troisième voie à suivre si on veut vraiment respecter la femme en tant que femme et la considérer comme l'égale de l'homme sur le plan des droits et des devoirs, et son complément mutuel sur d'autres plans. Généralement, la femme ne souffre pas du manque de droit, elle souffre, comme l'homme d'ailleurs, de l'injustice dans les pays non démocratiques. Si on est vraiment l'ami de la femme, comme disent les démago-idéologues, ce n'est pas la peine d'essayer de la monter contre son complément, l'homme, pour détourner les deux de leur vrai combat qui est celui de bâtir une société de savoir, de droit et de justice où chacun trouve son compte.

Le féminin dans la grammaire

Dans mon écrit, je suis resté cramponné aux règles grammaticales d'antan, où le masculin est considéré comme dominant dans la construction des phrases où on parle des deux sexes en même temps. Ah !, espèce de rétrograde, me dira t'on; il y a trop de racisme dans tes propos, c'est ce qu'on appelle la discrimination sexuelle monsieur. Je réponds que pour moi la loi du harcèlement sexuel suffit pour confirmer la domination (force physique) de la femme par l'homme. Alors, si on se réfère aux règles internationales de nos jours,

inévitables d'ailleurs, qui donnent aux plus forts le droit de dicter leurs lois aux plus faibles, je trouve que les règles grammaticales classiques sont les mieux conçues. D'ailleurs, c'est plus pertinent d'utiliser une nomination couvrant le masculin et le féminin en même temps ; en fait, elle rime bien avec le concept du genre («gender») qui est proposé par les démago-idéologues pour passer sous silence la notion du sexe. Et, comme le «genre» est grammaticalement masculin, la nomination masculine classique qui est applicable aussi pour le féminin est donc plus pertinente; elle va bien dans ce sens et elle a le mérite d'éviter le déclenchement d'une guerre, tout à fait montée de toutes pièces, entre deux êtres qui se complètent et s'attirent mutuellement l'un vers l'autre, tel le pôle positif d'un aimant avec celui négatif d'un autre.

Le sillage de cette logique m'amène à faire un bref détour pour m'arrêter sur un autre aspect des controverses qui constituent le dénominateur commun des lois et des normes en vigueur à propos des droits de la femme. En effet, je n'arrive toujours pas à comprendre comment on a pu faire pour monter la femme contre l'homme, en l'incitant à se démarquer de lui (même sur le plan grammatical), alors que dans le cas du couple (mari/épouse), l'épouse ne trouve aucun mal à s'identifier à son mari en prenant son nom de famille. Je suis madame X, Mme Clinton, par exemple. C'est extraordinaire tout cela, on ne connaît rien de la femme dirigeante de l'orchestre de la politique externe de la première

puissance mondiale en dehors du non de son mari l'ex président Clinton ; quel paradoxe !

J'avoue que c'est très compliqué tout ça; quand on monte des équations impossibles à concevoir, c'est sûr qu'on va commettre beaucoup d'erreurs qui constitueront des sujets de controverses sans pouvoir s'en rendre compte pour y remédier. Mais enfin, je pense que j'ai commencé à voir un peu plus clair, il n'y a pas de contradiction à ce qui me paraît. Apparemment, on veut faire savoir à la femme que si elle veut conserver son identité, même sur le plan grammatical, elle n'a qu'à choisir de ne pas se marier. Bref, la logique peut être poussée jusqu'au bout, mais comme dit le proverbe arabe « quand la raison est bien claire, il n'y a pas lieu de s'exclamer ».

La réalité du harcèlement sexuel

« Laisse nous travailler s'il te plaît », s'écria notre rigolo ami à sa collègue! Cela veut dire qu'il se sentait (et les autres collègues, hommes bien entendu) profondément provoqués, au point de ne pas pouvoir se concentrer sur le sujet de la réunion. Dans la scène on voit une belle sexy à la poitrine exhibée qui est assise, pénarde, à sa place; elle n'a prononcé aucun mot pour harceler quiconque de ses collègues masculins. Néanmoins, le harcèlement physique, ou disons plus exactement la provocation sexuelle exercée par ce qu'il y a de féminin dans son corps exhibé était si forte, au point de faire perdre la raison à notre ami le défunt rigolo (bien

entendu, naturellement tous les autres hommes, qui la regardaient se sentaient certainement profondément provoqués). On peut conclure sans aucune équivoque que le harcèlement sexuel de la femme par l'homme n'est pas toujours chose automatique, il s'agit souvent d'une arme de riposte à une agression délibérée; en effet, la provocation sexuelle de l'homme par une femme sexy est une réalité ; c'est ce qu'il y a de féminin dans son corps qui est engagé comme arme d'attaque de pointe.

En réalité, le harcèlement sexuel de la femme par l'homme ne représente qu'une simple riposte aux attaques délibérées de celle – ci. J'ai vu, sur une chaîne télévisée française, une artiste d'origine africaine, descendant de parents musulmans et qui vit actuellement en France. Elle racontait qu'elle a été éduquée selon les préceptes de l'Islam qui imposent le port du voile. L'artiste racontait qu'elle a été frustrée par le fait d'être privée de la liberté de s'habiller de la manière qui lui plait et du droit de faire ce qu'elle veut de son corps. Ayant retrouvé sa liberté de vivre sa vie selon son goût et ses désirs, elle était habillée selon le dernier cri de la mode féminine. A une question du Mr qui l'interviewait sur sa manière de vivre sa vie, elle a répondu qu'elle s'habille comme cela lui plait (cuisses et poitrine presque totalement dégagées, ainsi qu'une bande de l'abdomen et du dos à la hauteur du nombril) et qu'elle vit pleinement sa sexualité, sans se soucier de ce que peut penser l'homme. Puis, elle

ajouta que, c'est à l'homme de se maîtriser et de se retenir s'il se sent excité ou provoqué par sa façon « sexy » de s'habiller. Oui, notre futée artiste reconnaît bien que par sa manière sexy provocatrice de s'habiller, elle veut vivre pleinement sa sexualité sans se soucier des sentiments et des réactions de l'homme. Sachant qu'elle n'est pas suffisamment armée de beauté et de charme, l'artiste a tout misé sur sa manière de « sexy s'habiller », ou disons de s'exhiber, comme arme de provocation. Quel drôle de loi, paradoxale! On réprimande celui qui harcèle et on innocent l'agresseur à qui on a donné aussi le droit du veto. Dans le monde de la guerre, la pratique du harcèlement constitue le seul moyen de riposter pour les soldats et les maquisards du pays qui a été agressé et vaincu par une grande force armée. Une des définitions du verbe « harceler » dans le dictionnaire est: « poursuivre de petites attaques renouvelées. Harceler l'ennemi ». Quand on apprend qu'une armée est harcelée quelque part, c'est qu'elle occupe des territoires qui ne lui appartiennent pas, suite à une agression, et qu'elle ne cesse pas de provoquer les gens et de les malmenier. Notre artiste veut vivre pleinement sa sexualité, qui est définie comme étant l'ensemble des comportements liés à l'instinct sexuel. Est-ce que notre futée a oublié que c'est cet instinct qui pousse tout naturellement l'homme à vivre sa sexualité lui aussi; il va tout simplement riposter à l'attaque féminine à manière masculine. Quel drôle d'émancipation les féministes veulent nous faire vivre! L'homme doit baisser les yeux et rester peinard dans son coin

en attendant que la femme lui fasse la cours. Elle l'attaque, et contrairement à l'instinct dans le règne animal (lois de la nature), elle veut détenir aussi le droit de le harceler sans qu'il ait le droit de bouger le petit doigt.

Pour qu'il y ait effectivement égalité des sexes, il faut que la loi du harcèlement sexuel soit appliquée dans les deux sens et non uniquement à l'encontre de l'homme. L'égalité naturelle des sexes doit s'exprimer naturellement, par les faits, sur le terrain, et non sur le papier et par la force de la loi. Si la femme est effectivement l'égale de l'homme, la promulgation de la loi du harcèlement sexuel devient ipso facto désuète. Par ailleurs, le fait que la femme soit totalement innocentée par cette loi suffit pour prouver, par la logique mathématique, que la femme n'est pas l'égale de l'homme; les deux sexes sont plutôt complémentaires, avec une dominance masculine sur le plan de la force physique. La complémentarité s'explique par la forte attractivité exercée par chaque sexe sur l'autre et l'explique en même temps. L'homme est attiré par la femme et la femme est attirée par l'homme, ce qui est tout à fait naturel ; c'est d'ailleurs le cas même dans le monde animal comme nous disent les naturalistes. Dans le monde animal, les règles que la nature a établi font que c'est la femelle qui est appelée à mener une séduisante parade où, à la provocante expression sexuelle corporelle s'ajoutent d'autres types de signaux sensoriels, hormonales et phéromonales pour appeler le mâle et l'inciter à répondre à son invitation à l'accouplement. L'acte instinctif de

l'accouplement est donc synonyme de complémentarité des sexes, non de l'égalité. La nature veut donc (pour ceux qui ne le savent pas, la nature sait ce qu'elle fait, même mieux que les promoteurs des réformes démago-idéologiques trop émancipées) que la parade féminine provocatrice soit un appel au mâle, l'exhortant à se pavaner à son tour et à répondre par sa parade harcelante comme réponse et prélude à l'accouplement.

L'égalité préconisée par les émancipés démago-idéologues qui se sont soulevés contre les lois de la nature, n'est concrétisée que dans le cas de l'accouplement (non le mariage) des homosexuels (d'après le dictionnaire de la langue française, le terme « mariage » n'est utilisé que dans le seul sens de l'« union légitime d'un homme et d'une femme »). D'ailleurs, même le terme de l'accouplement, qui est réservé au monde animal, n'est utilisé que dans le cas de l'union entre un male et une femelle; l'accouplement extravagant entre deux mâles n'a pas de qualificatif. Par ailleurs, dans le cas des homosexuels, il ne s'agit pas d'une égalité des sexes puisqu'il s'agit d'un acte vicieux entre deux individus d'un même sexe. Le « mariage extravagant », contre-nature, des homosexuels est une innovation dernier cri des extra émancipés qui veulent faire du monde des humains une exception, puisque cet acte n'est pas connu dans le monde des animaux qui sont censés se comporter de manière bestiale. Oui, il s'agit d'une pure extravagance, puisqu'elle n'est connue que dans le monde de

ceux qui vénèrent la nature, alors qu'ils n'hésitent toutefois pas à narguer ses immuables lois.

Que de contradictions, de controverses et d'extravagances ! On attribue à la nature des pouvoirs mythiques, en même temps on n'hésite pas à jouer au casse-pied en promulguant des lois qui tentent de défier ces pouvoirs surnaturels. On impose des égalités alors que les équations en question sont impossibles à établir, ni à équilibrer, donc non concevables dans l'univers des mathématiques.

En tant qu'humain, quand on parle de l'instinct sexuel, on le qualifie d'instinct sexuel animal pour le banaliser, mais on oublie que le mâle, animal, le plus « viril » (terme réservé uniquement aux humains) ne cherche à s'accoupler avec la femelle que lorsque celle-ci se trouve en période d'ovulation, et qu'elle l'invite par le biais d'une parade sexuelle et un ou plusieurs types de messages, notamment ceux à base de phéromones. Deux ou trois vérités tonitruantes se dégagent alors de cette réalité. La première vérité c'est que l'acte de l'accouplement dans le monde animal a été conçu par la nature (ce que disent les naturalistes) dans le but de favoriser la reproduction comme moyen d'assurer la pérennité des espèces. La seconde vérité est que c'est la femelle (la femme chez les humains) qui se charge de provoquer sexuellement le mâle pour l'attirer vers elle. La troisième vérité est que l'instinct sexuel animal répond à un besoin biologique précis, alors que chez les humains, les caprices peuvent compliquer beaucoup les choses lorsque l'instinct sexuel devient vicieux.

Donc, pour banaliser et bestialiser l'instinct sexuel, il faut plutôt le qualifier d'instinct sexuel humain, non animal.

Avant de poursuivre mon diagnostic et ma plaidoirie, j'ai jugé opportun de mettre entre les mains du lecteur un document qui met toute la lumière sur la fameuse théorie du genre.

La théorie du genre est viscéralement contre les femmes

Caïn Marchenoir

Les convulsions provoquées dans notre bon vieux occident par l'émergence de certaines théories des plus malsaines sont tout bonnement sidérantes. D'un côté, on refait des bouquins scolaires de biologie érigeant la théorie du genre en stade suprême de la recherche à des gosses afin de leur faire gober toute la normalité revendiquée par certains milieux. Et ce alors que la biologie est une discipline scientifique dite dure alors que la théorie du genre ce n'est rien d'autre que de la sociologie. On n'a jamais pu démontrer selon des critères biologistes que le sexe humain n'est pas un acquis inné, mais une construction sociale. Et pour tout dire, on ne le pourra jamais tant le concept en lui-même est à 100.000 lieux de ce que peut faire la biologie. Admettre la théorie du genre dans le corpus scolaire de biologie, c'est un peu comme signifier que la terre est plate dans un bouquin de géographie, ou que la terre a à peu près 6000 ans dans un cours sur l'évolution. La théorie du genre, qu'on le veuille ou non, ça ne reste qu'un sommet d'élucubrations idéologiquement orientées, l'arrivée fracassante d'une nouvelle forme d'obscurantisme. Ni plus ni moins.

Dans le même temps, dans des sphères à mille lieues des préoccupations exprimées plus haut, on fait exactement l'inverse. Dans le domaine

sportif, actuellement, on contrôle de plus en plus massivement des athlètes féminines soupçonnées de n'être en fait que des hommes à la base. À l'heure où se déroule la coupe du monde de football féminin, ce sont trois footballeuses qui sont entachées de soupçons et vont devoir être contrôlées.

J'aimerais qu'on m'explique un peu la logique. Comment va-t-on justifier, auprès de gosses à qui l'on raconte qu'en fait on n'est pas homme ni femme par nature, mais qu'on est ce que la société pense de nous (ou disons le carrément, ce qu'on veut bien être), que certaines personnes doivent maintenant fournir des preuves de leur sexe. La contradiction est absolue.

Sans doute les milieux homos et féministes auront-ils tôt fait de pointer du doigt d'antiques structures patriarcales et fascistes (c'est la mode de traiter tout ce qui ne va pas dans un certain sens de facho). Mais dans ce cas-là, il va falloir être cohérent. Soit on supprime toute distinction de sexe dans les compétitions, soit on laisse quiconque se revendiquer comme homme ou femme dans la catégorie de son choix sans effectuer de contrôle. Les deux options sont ouvertes.

L'ennui, si on procède de l'une ou l'autre de ces manières, c'est que les femmes (les vraies, les biologiques) peuvent d'or et déjà tirer un trait sur toute possibilité de carrière. La gloire sportive ne sera dès lors plus du tout à leur portée. Il ne fait en effet aucun doute que la morphologie masculine permet des performances autres que celles du sexe faible. Cela est constaté depuis que le sport existe. Il faudrait être vraiment de mauvaise foi pour penser le contraire puisque l'ensemble des résultats obtenus l'indique et que les entraînements suivis, au vu des enjeux faramineux, sont les mêmes. A-t-on déjà vu une athlète courir autant vite que les plus rapides des hommes ? Non ! A-t-on espoir que les championnes de tennis puissent tenir la dragée haute à leurs homologues masculins ? Encore non ! Est-il permis d'espérer que les femmes footballeuses mettent une

déroutée à la dream team brésilienne (ou espagnole) ? Toujours non ! Qu'on le veuille ou non, une orientation biologique homme ou femme ne change pas mal de chose en matière de sport.

Alors bien sûr, avec des hommes transformés en femme, l'espoir existe. Mais en ce qui concerne les femmes, les vraies, elles sont condamnées à être reléguées dans les fins fonds des classements (à une ou deux exceptions prêtes qui pourront se hisser jusqu'à des places honorables).

Dès lors se pose la question suivante : a-t-on le droit, pour satisfaire les velléités revendicantes d'une infime part de la population (homos+féministes ça ne fait même pas 5 % de la population totale et encore je compte large) de péjorer les chances du groupe numériquement dominant de nos populations (bah oui, y a plus de femmes que d'hommes, c'est un fait...) ? La réponse est encore NON !

Loin d'être une chance, une émancipation pour les femmes comme elle en donne l'illusion, la théorie du genre est en fait le moyen le plus sûr qu'on a trouvé pour les traîner dans la boue. On en a là la plus flagrante démonstration.

Sur le même sujet, consulter les liens suivants :

La théorie du genre, vaste escroquerie intellectuelle

Layettes et braguettes

Inquiétantes dérives du côté de Bâle..

Origine et enjeux de l'imposture du genre

Des playmobils pas assez genrés.

Théorie du genre: Et si on poussait un peu quel ...

(Fin de l'article)

La mixité et l'instinct sexuel humain

C'est en se basant sur l'équation de l'égalité des sexes, non concevable même par les lois de la nature, que la trop émancipée réforme de la mixité de l'enseignement a été

imposée aux états membres de l'ONU, depuis la mi-soixante dix du vingtième siècle. On impose une équation contre-nature, à la manière des débutants non avertis, voire même à la manière des conspirateurs et on la présente au monde entier comme une vérité, une réalité de la nature qui a été découverte tardivement, avant la fin du vingtième siècle. La sagesse, ou disons tout simplement la démarche scientifique naturaliste veut que l'expérimentation soit la procédure à préconiser au préalable pour pouvoir tester la faisabilité et l'efficacité d'une quelconque réforme, avant de penser à la généraliser, surtout lorsque celle-ci est appelée à produire de grandes vagues déferlantes, ou à créer des tsunamis destructeurs.

« Vaut mieux tard que jamais », dit le proverbe; il a fallu attendre que les méfaits de la réforme choc de la mixité de l'enseignement se généralisent et prennent de l'ampleur dans le fief même du promoteur de cette réforme, avant que des psycho-pédago-éducateurs non démago-idéologues ne se décident à mettre toute la lumière sur ce fléau qui a causé de profonds préjudices aux systèmes éducatifs des pays à travers le monde, à des degrés variables. Il fallait attendre plusieurs dizaines d'années pour pouvoir enfin prouver l'évidence des évidences; pour pouvoir prouver que l'introduction de la mixité dans l'enseignement a exposé nos enfants, pendant l'âge critique de l'adolescence, à de rudes épreuves et à des défis insupportables, voire insurmontables, sur les plans psychique, affectif et sexuel. Si la tranquillité et la discipline peuvent être

remises en cause sur un bateau après introduction d'une femme à bord, dont la présence crée la zizanie entre les marins qui sont des hommes mûrs, matures à quoi devons-nous nous attendre dans le cas d'une classe mixte où, à l'âge de l'adolescence s'ajoute le mystérieux effet du groupe pour donner lieu à un cocktail explosif où se mêlent passions, jalousies, querelles, etc. La meilleure définition de l'effet du groupe que j'ai pu trouver sur le web: c'est « l'encouragement mutuel, plus ou moins conscient, dans un groupe humain, à faire ou à penser une même chose, que chacun n'aurait pas faite ou pensée isolément »

De quoi s'agit-il à propos d'une femme à bord censée être un porte malheur?

Pourquoi « la présence d'une femme à bord porte malheur »? Les marins vivaient pendant de longs mois dans une intense frustration physique et sentimentale.

Une femme circulant au milieu de l'équipage ne pouvait qu'alimenter passions, jalousies, querelles, mais aussi les tentatives de viol.

Sachant les marins sont de nature très superstitieux, il a fallu simplement laisser se répandre une réputation de porte-malheur concernant la femme pour éviter ces désagréments ».

C'est la meilleure explication donnée à ce dicton, que j'ai pu trouver. La présence de femmes parmi les hommes (ou de filles parmi les garçons) alimente donc des tensions, des passions, des jalousies des querelles et incite au harcèlement sexuel et au viol dans le milieu des grands. Il s'agit de comportements et de réactions tout à fait naturels, instinctifs; l'équation est aussi simple, voire plus simple dans le monde frustrant des

adolescents et des adolescentes. De tels comportements sont plus passionnés et plus violents chez les adolescents parce qu'ils cherchent à se confirmer vis-à-vis d'eux même et vis-à-vis des adolescents et adolescentes du groupe et de l'entourage. Ces comportements passionnels sont de nature à causer de grandes frustrations qui engendrent de forts tiraillements et de violents conflits internes, ce qui laisse peu de chance à nos enfants (adolescents et adolescentes) de mener une vie normale; ils finissent alors par trouver refuge dans l'univers de la drogue et des stupéfiants. La mixité alimente donc chez l'adolescent de violents conflits d'identité qui nuisent sérieusement à l'épanouissement et l'équilibre de sa personnalité. Les fortes tensions régnant dans l'univers scolaire ont donc fragilisé et déstabilisé le psychique de nos enfants qui ne trouvent de salut que dans l'abus de la drogue et stupéfiants pour pouvoir surmonter et oublier les violents maux causés par les conflits internes.

Comment se fait-il qu'on n'a pas pu prêter l'attention qu'il faut et être averti par le dicton connu de tout le monde, qui nous dit que les marins (hommes mûrs, matures) voyaient dans la présence d'une femme à bord, un agent provocateur de tensions et de discordes susceptibles de causer le naufrage du navire, pour anticiper les conséquences néfastes de la réforme ayant imposé la mixité de l'enseignement? Si des hommes mûrs, matures et stables psychiquement sont incapables de temporiser leurs réactions et de doser leurs comportements, à quoi doit-on nous attendre chez des adolescents qui sont

encore psychiquement immatures et psychologiquement instables et qui cherchent à s'identifier pour se confirmer et inversement? Si un bateau peut couler à cause d'une femme à bord, à coup sûr une classe mixte va se ruiner et se délabrer. Au lieu que les élèves rivalisent dans les domaines de l'apprentissage et de l'acquisition des savoirs et des savoirs faire comme c'était le cas avant l'adoption de la réforme de la mixité de l'enseignement, ils vont alors rivaliser afin de se confirmer en confirmant leur personnalité et leur identité sexuelle, et se bagarrer pour s'imposer en tant que « mâle dominant » devant des adolescentes dominées qui rivalisent dans l'art de paraître plus sexy.

Se comporter de manière correcte et responsable est tout à fait naturel et normal. C'est également naturel dans le cas d'un comportement déplacé, irresponsable, mais c'est anormal. C'est naturel parce que ça arrive comme cela, tout naturellement, mais c'est anormal parce que ce n'est pas normal; nos enfants sont naturellement prédisposés à tous les comportements, c'est à nous de nous investir comme il se doit pour les réformer sur le plan de l'éthique et de la bonne conduite, ou pour les déformer et les rendre totalement irresponsables, même vis-à-vis d'eux mêmes.

Les ravages de la démago-idéologie

L'idéologie «comme Science des idées» et la démagogie «comme Art de conduire le peuple» se sont avérées tout à fait préjudiciables dans le domaine de la politique, et davantage

dans le domaine vital de l'éducation et de l'enseignement. Tous les systèmes politiques fondés sur les démago-idéologies qui ont vu le jour au début du vingtième siècle ont fini par affliger de graves préjudices aux peuples concernés, et même à ceux non concernés. Des équations purement idéologiques et démagogiques ont été conçues dans le but de narguer les normes établies par la nature! (comme nous le verrons, pour ceux qui le savent pas, la nature établit des normes et promulgue des lois). En adoptant de telles équations, des politiciens et des promoteurs des réformes sociales, qui se veulent émancipés ont fini par faire vivre l'humanité dans la misère et la peur, du moins dans l'inquiétude et la frustration. Lénine s'en est servi pour user de l'arme de la famine comme moyen d'éliminer les uns, et de forcer d'autres à lui obéir, à la manière du chien affamé, à son maître. Le leader bolchevique est parti de la théorie darwinienne de «la sélection naturelle» comme équation dogme idéologique et du fameux « reflexe de Pavlov » comme deuxième équation pour fonder un « état dieu » où les maîtres « Pavlov » communistes sont à suivre et à vénérer. Le régime de Kim Jong-il en Corée du Nord représente un vestige de ce genre de société qui continue à narguer les lois de la nature !.

Hitler est un autre prototype des démago-idéologues du vingtième siècle. Il a fait de la présumée théorie de la «sélection naturelle » son équation loi-idéologique pour se substituer à la nature dans son rôle supposé dans la sélection des races supérieures et fortes. Il a fait de l'extravagante

théorie darwinienne son cheval de bataille pour « assister » la nature dans son rôle d'élimination des non germaniques qui représentent pour lui des races humaines inférieures qui doivent disparaître.

Des idées démagogo-idéologiques qui frôlent la folie ont nourri chez Lénine, Staline et Hitler et autres des actes diaboliques qui ont causé l'extermination de plus de cent millions d'êtres humains en Europe et en Asie, mais sans rien changer dans les lois de la nature qui n'éliminent et n'exterminent personne. La nature a plutôt accéléré l'élimination de ces imposteurs, de ces régimes diaboliques qui se sont permis de narguer ses lois immuables !

Par ailleurs, le domaine vital, très sensible, de l'éducation et de l'enseignement n'a pas échappé à son tour à la fièvre des réformes émancipées qui sentent eux-aussi de fortes odeurs démagogo-idéologiques. En montant les vagues que les vents des slogans de l'émancipation et du progressisme ont levées, des éducateurs et des pédagogues ont été projetés sur le devant de la scène comme réformateurs derniers cris des systèmes éducatifs. Les réformes qu'ils ont conçues sont de nature à couper avec tout ce qui est classique, les traditions comme ils disent. De la sorte, ils ont causé de brusques et de profondes fractures dans les édifices de ces systèmes éducatifs. La plus audacieuse des réformes est celle qui consiste à l'adoption, sans préalable ni préambule, de la mixité de l'enseignement et sa généralisation à l'échelle planétaire. Ainsi donc, le violent séisme engendré a généré un gigantesque tsunamis dont les

vagues destructrices ont porté de graves préjudices aux édifices des systèmes éducatifs et aux normes pédagogiques qui ont été bâtis au cours des temps, avec patience, pierre par pierre, par de sages éducateurs et des pédagogues avertis.

Dans tous les cas, que se soit dans l'un ou l'autre des clans des démago-idéologues (clan des politiciens et le clan des éducateurs pédagogues), les impacts et les chocs des interventions musclées qu'ils ont menées, que se soit à l'échelle étatique (Lénine, Hitler) ou à l'échelle des systèmes étatiques (l'éducation nationale comme exemple) se sont avérés trop préjudiciables, même aux normes établies par la nature. Le vingtième siècle restera donc marqué par la promulgation de lois révolutionnaires qui sont censées être en harmonie avec les lois de la nature qu'on a cru bien comprendre suite à la découverte des mécanismes de son fonctionnement.

Le clan de ceux qui ont failli causer l'extermination de l'humanité l'ont fait en élevant la théorie de la « sélection naturelle » de Darwin et le fameux reflexe du chien affamé salivant de Pavlov au rang des dogmes vénérables. Une théorie frileuse qui éternue dès qu'on commence à la scruter (théorie de Darwin) et une description d'un fait évident, simpliste (reflexe de Pavlov) ont été intentionnellement rangées dans la rubrique des grandes découvertes scientifiques pour en faire la plateforme qu'il faut à l'édification de sociétés « émancipées » en harmonie avec les « exigences » de la nature! Il a fallu donc laisser le temps au facteur temps pour qu'il se charge de

démasquer ce qu'il y a de diabolique dans le comportement des démago-idéologues.

Le deuxième clan des démago-idéologues est constitué de réformateurs rénovateurs émancipés qui ont voulu, à leur tour et à leur manière, transcender les normes normatives de la nature, en établissant des « équations lois » inconcevables, du genre « égalité des sexes », « liberté - droit de l'enfant », modernisme et progressisme. Là aussi de multitudes fractures ont été induites à tous les niveaux des édifices sociaux; fractures qui n'ont cessé d'évoluer et de s'approfondir avec le temps. Ces lois chocs ont bouleversé les normes éducatives aussi bien à l'échelle du système familial qu'à l'échelle du système éducatif. L'adoption de lois contraignantes du genre « droit des enfants de faire et d'agir en toute liberté » et de la « classe mixte » comme conséquence naturelle de la loi de l'égalité des sexes, ont constitué deux paramètres qui ont totalement bouleversé l'équilibre et la stabilité des familles et des sociétés. La liberté-droit des enfants a fait d'eux de prématurés adultes que les grands, parents et maîtres d'école, doivent écouter et laisser faire. La classe mixte a constitué le lieu de prédilection pour des enfants adolescents dominants où ils vont dicter leurs règles de jeu à des adolescentes dominées et aux maîtres d'écoles démunis de leurs prérogatives éducatives.

Pour la n^{ième} fois je vais crier : quel paradoxe ! Quel cafouillage ! On a affaire à des enfants, donc légalement non responsables des actes et des délits qu'ils peuvent commettre,

pourtant ils ont le droit et la liberté d'agir à la manière des grands et d'essayer de s'imposer comme eux. Les normes du droit universel stipulent que la liberté ne doit être donnée qu'à ceux qui en assument pleinement la responsabilité. On est donc devant un vrai dilemme: d'un côté on a des enfants adolescents qui ont le plein droit et la totale liberté de faire ce qu'ils veulent en tant qu'enfants, de l'autre côté on a des lois qui les innocentent de toutes responsabilités et des poursuites judiciaires. Pourquoi est ce que la loi du harcèlement sexuel (et la loi de la provocation sexuelle qu'il faut promulguer pour donner un sens à l'égalité des sexes) n'est-elle pas applicable là où elle doit l'être pour créer un climat éducatif favorable à la stabilité psychologique et psychique de nos enfants et à l'apprentissage des savoirs et des savoirs faire ? Pourquoi a-t-on démuné les parents, les maîtres d'écoles et les éducateurs administratifs des établissements scolaires de toutes les prérogatives éducatives si précieuses et si nécessaires pour soutenir nos enfants et les aider à surmonter les méfaits de l'adolescence qu'on a aggravé de manière irresponsable en introduisant la mixité de l'enseignement?

Les réformes qui ont été adoptées à l'échelle des sociétés et aux niveaux des systèmes éducatifs sont sujettes à de frappants paradoxes. Comme je l'avais précisé dans mes écrits antérieurs¹, toute une série de réformes pédagogiques

¹ - انظر كتبنا: "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"؛
"التعليم بين الكفايات والإدماج، من كرة القدم إلى نظرية داروين"؛

extravagantes et farfelues ont été adoptées pour faire face au processus de la détérioration des niveaux langagiers et cognitifs des élèves et des étudiants comme conséquence logique. Je suis certain que les enseignants d'antan, depuis les maîtres d'écoles jusqu'aux professeurs universitaires, s'acquittaient de leurs devoirs d'éducation et d'enseignement avec brio. Ils réussirent dans leurs tâches en maniant, sans le savoir ou sans s'en rendre compte, toutes les approches pédagogiques qu'on a essayé de distinguer et de définir par la suite, lorsqu'on a commencé à perdre l'art d'enseigner. L'art d'enseigner n'est pas une approche pédagogique qu'on applique; le secret réside dans l'amour du métier d'abord, puis dans la détention des compétences requises en matière des connaissances et des savoirs à transmettre.

Le rossignol chante ses merveilleuses mélodies sans connaître les notes de la gamme musicale; c'est en analysant ces mélodies (par ceux qui les écoutent sans pouvoir les reproduire), qu'on a pu établir les différentes notes qui les composent. « Il ne s'agit pas de courir si vite, il s'agit plutôt de savoir bien balancer la tête d'un côté à l'autre en courant », dit l'âne au mulet dans l'adage marocain. De la même, « il ne s'agit pas de savoir enseigner, il s'agit plutôt de savoir appliquer une approche pédagogique », disent les promoteurs

"الهدر الجامعي، أسباب تدني المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات"
"آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات"

des réformes pédagogiques. Les enjeux de l'éducation et les priorités ont totalement changé avec le temps; à défaut des compétences langagières et cognitives on a délibérément laissé de côté « par quoi enseigner » (langue) et « quoi enseigner » (le savoir académique) pour tout miser sur « comment enseigner » (les approches pédagogiques), sur ce qu'on peut appeler le « marketing ». Nous sommes devant une scène surréaliste : tout en ayant rien à vendre et en manquant de langues appropriées pour communiquer (parler) avec des éventuels acheteurs, on a opté pour l'investissement à fond dans le marketing, dans l'art de vendre. C'est ce que j'ai qualifié de « fuite en avant » dans mes écrits antérieurs; à la quête de la manière magique d'enseigner, les promoteurs des réformes pédagogiques n'ont pas cessé de sauter d'une approche pédagogique à une autre. D'abord, on a tourné le dos à l'approche pédagogique par objectifs pour s'investir dans l'approche par compétences. Il a fallu 5 ans de formation continue aux enseignants pour essayer de définir et de comprendre cette approche pédagogique, avant que les promoteurs de ces réformes ne se rendent compte que cette approche est floue ; elle ne peut pas être comprise comme il le faut. On décide alors de prendre le train de l'approche pédagogique par intégration qui commence lui aussi à rencontrer des problèmes qui finiront par le faire dérailler et laisser la voie libre mais endommagée à un autre train, qui est, peut-être, celui de la pédagogie différenciée qui commence à se dessiner à l'horizon. Dans mes écrits antérieurs, la

connotation arabe du vocabulaire «différenciée» (« al farikia ») m'a suggéré un autre vocabulaire arabe qui est « al falikia » qui peut être traduit par «la fracturée ou la fracturante», comme dernier train que les obsédés par les approches pédagogiques conseilleront à prendre.

Je m'arrête là dans ma démarche de montrer que beaucoup de valeurs universelles et de précieux acquis ont été bafoués par les démago-idéologues promoteurs de réformes tout azimut et à tous les niveaux sociaux.

Dans la suite de mon écrit, je vais laisser parler, une autre fois, d'autres auteurs, de la culture occidentale toujours, pour essayer d'esquiver les foudres de ceux qui verront certainement en moi quelqu'un de réactionnaire, un rétrograde rétroactif, voire même plus grave que cela; quelqu'un qui refuse la modernité et le progrès et qui veut revenir sur les valeurs universelles des droits de l'Homme, dont le précieux principe-loi de l'égalité des sexes, le droit de l'enfant et la mixité de l'enseignement, comme exemple. Je cherche à éclaircir de sous tous les angles les sujets dont on a fait des tabous pour ne laisser aucun coin d'ombre qui pourrait brouiller la vision des choses, fait qui est censé nous faire sortir de l'ornière de la subjectivité et des préjugés.

Comme on voit le voir, depuis l'an 2000, le président George Bush de l'extrême droite et Hillary Clinton, la pure et dure féministe, se sont accordés pour briser le tabou de la mixité de l'enseignement en décidant de mettre fin à l'obligation du

mélange entre élèves des deux sexes dans les Etats-Unis, berceau de la co-éducation.

Faut-il remettre en question la mixité?

L'Express du 28/08/2003

Les chantiers de l'Education nationale

Faut-il remettre en question la mixité?

Claire Chartier

Dans un livre publié le 4 septembre aux Presses de la Renaissance, le sociologue Michel Fize dénonce les effets pervers du mélange des sexes et plaide pour que les établissements publics puissent ouvrir des classes séparées. Il s'explique sur cette question taboue en exclusivité dans L'Express. Des experts lui répondent

Hier, la question aurait paru absurde, tant la cause semblait entendue. Aujourd'hui, elle contraint les spécialistes de l'éducation à une réflexion aussi douloureuse qu'embarrassante. Et si la mixité scolaire n'était pas aussi bénéfique qu'on le croit? Aux Etats-Unis, berceau de la co-éducation - et de la discrimination positive - le mélange entre élèves des deux sexes n'est plus obligatoire dans les écoles publiques depuis février 2000. Ainsi en a décidé le très puritain George Bush, avec la bénédiction de la féministe Hillary Clinton. En Grande- Bretagne, en Suède, en Finlande ou encore en Allemagne, les établissements séparent parfois filles et garçons, dans les matières scientifiques notamment, où le sexe féminin est sous-représenté. En France, c'est l'enseignement catholique qui, le premier, a osé briser le tabou, en rediscutant des vices et vertus de la mixité depuis ses assises de décembre 2000. Et pour cause: les seuls établissements non mixtes de

l'Hexagone sont des institutions privées, même si elles ne représentent que 5% environ des écoles, collèges et lycées. Le ministère de l'Education, lui-même, en appelle, dans un texte également daté de l'année 2000, à la promotion d' «une éducation fondée sur le respect des deux sexes».

Jamais vraiment débattu, le plus discret des totems de notre république laïque et égalitaire fait l'objet en cette rentrée des classes d'un livre éclairant et polémique, *Les Pièges de la mixité scolaire* (Presses de la Renaissance), écrit par le sociologue Michel Fize. Quarante ans après la généralisation de la mixité, ce chercheur du CNRS, réputé pour ses travaux sur les jeunes, dresse un triste bilan: «La mixité scolaire, affirme-t-il, n'assure ni l'égalité des sexes, ni l'égalité des chances» (lire l'entretien Michel Fize), deux injonctions démocratiques auxquelles, de fait, elle était censée répondre. Sans revenir sur le principe général de la mixité, Michel Fize n'hésite pas à plaider pour l'ouverture provisoire de classes optionnelles non mixtes au collège. Trouvaille pédagogique ou dangereuse croisade rétrograde?

Mon commentaire:

«*Sans revenir sur le principe général de la mixité*», «*a osé briser le tabou*»; on a fait de la mixité un dogme bien qu'elle soit à l'origine de tous les problèmes. On impose des équations démagogico-idéologiques comme lois, or sachant qu'elles narguent même les lois de la nature (dont notamment tout ce qui est instinctif) on fait tout pour les imposer par la force des lois promulguées, taillées sur mesure. (Fin du commentaire)

Moins taillés pour les études que leurs pères, les garçons supportent mal les lauriers de leurs rivales féminines

Deux constats récents ont imposé le débat: d'une part, la hausse des agressions sexuelles contre les adolescentes, à l'intérieur même des établissements. D'autre part, l'échec scolaire croissant des garçons. Les

quelques chiffres publiés à ce jour donnent une idée de la dégradation du climat entre les élèves des deux sexes: sur 110 000 appels reçus par la ligne Jeunes écoute violence d'Ile-de-France en 2000, environ 4 000 avaient trait à des agressions survenues en milieu scolaire, essentiellement au collège. Durant l'année scolaire 2001-2002, les violences physiques à caractère sexuel ont représenté 1,13% des actes de violence recensés par le logiciel de l'Education nationale. Sans compter les mains aux fesses ou les insultes proférées par des ayatollahs boutonneux au passage d'une minijupe ou d'un «top» jugés trop affriolants. Avec, en toile de fond, le poids des traditions, qui enferme certains jeunes issus de l'immigration dans la caricature machiste: d'un côté l'homme à la virilité forcément exacerbée; de l'autre la femme, mère, «pétasse» ou «putain».

Cruel paradoxe. Malgré la supériorité scolaire des filles, les enseignants eux-mêmes reproduisent les clichés sexistes, en favorisant inconsciemment les garçons. Une étude effectuée dans les années 1990 auprès d'un groupe de professeurs de physique de quatrième, des deux sexes, a révélé qu'entre deux bonnes copies, l'une rédigée par un garçon, l'autre par une fille, les enseignants notaient plus favorablement celle du garçon (**Commentaire: malheureusement, chez nous se sont les filles du lycée et les étudiantes qui sont souvent notées favorablement, mais pour des raisons non éducatives ni pédagogiques**). D'autres enquêtes montrent que les enseignants interrogent plus souvent les filles que leurs camarades du sexe «fort» sur des sujets à connaître «par cœur». Mais ils demandent aussi plus souvent aux garçons de produire un raisonnement sur ce qu'ils ont appris. Bref, pour le corps enseignant, les filles réussissent grâce à leurs talents de «bûcheuses», tandis que les garçons échouent par paresse plutôt que par manque de dons. Une distribution des rôles qui se rejoue en classe, avec les chahuteurs au fond de la salle, et les filles sages près de l'estrade, figées dans une attitude d' «éternelle seconde», selon l'expression de Marie Duru-Bellat (lire l'entretien avec Marie Duru-Bellat). En clair, les

adolescentes souffrent d'un complexe d'infériorité par rapport à leurs comparses masculins, comme l'a montré cette sociologue de l'éducation dans un ouvrage de référence, *L'Ecole des filles* (L'Harmattan). Beaucoup s'interdisent, sans en avoir conscience, les filières dites « masculines » - les sciences, surtout - convaincues qu'elles ne seront pas à la hauteur. Les chiffres le prouvent: en 2000, les filles ne représentaient que 43,7% des effectifs en S (pour 82,5% dans les séries littéraires), 22,5% dans les écoles d'ingénieurs, et 14% à Polytechnique. Idem pour les voies technologiques.

Amorcé dès les années 1970 (**Remarque : je précise que ça coïncide avec la date de l'entrée en jeu de la mixité de l'enseignement**), le retard des garçons ne fait pourtant que s'accroître. 20,5% des adolescents de 15 ans sont de mauvais lecteurs, pour seulement 10% des filles, d'après une enquête de l'OCDE réalisée en 2000. Les garçons redoublent davantage, sont plus souvent orientés par défaut vers les filières professionnelles, loupent plus fréquemment leur bac: leur taux de réussite à l'examen est, en moyenne, inférieur de 5 points à celui des filles. Ils s'ennuient et s'ennuient aussi beaucoup plus souvent en cours. Moins taillés pour les études que leurs pères, hier triés par la sélection scolaire, les fils du collège unique et de la massification supportent mal les lauriers de leurs rivales féminines. Et les experts de sonner l'alarme: « Il faut sauver les garçons. » Un enseignement séparé les sortirait-il de l'ornière? Permettrait-il aux filles de respirer un peu mieux, à l'abri des attaques sexistes? Comme pour la parité, l'idée de distinguer les individus - ici, les élèves - en fonction de leur sexe, fût-ce pour des motifs égalitaires, heurte de plein fouet nos valeurs laïques et universalistes. (**Commentaire : voici une autre « équation-loi » qu'on impose comme principe incontournable, même si elle s'érige contre la loi-instinct de la nature !**) Comme pour la parité, les avis sont très partagés. Comment l'école peut-elle prendre en compte les différences entre les sexes sans renoncer à l'exigence d'égalité? Doit-on aménager la

mixité ou tenter de trouver des réponses dans le cadre scolaire actuel? Faut-il agir dès maintenant, en pleine offensive islamiste contre la laïcité, ou se donner le temps de la réflexion? (**Commentaire: On ne s'arrête pas de tourner en rond; chaque fois qu'il s'agit d'aller à l'avant pour trouver des remèdes naturels aux divers maux qu'on a consciemment causé; on trébuche sur des considérations démagogiques non considérables**). A la suite de Michel Fize, des experts ont accepté d'ouvrir le dossier. Sans faux-semblants. (Fin de l'article)

L'article suivant nous apprend que « la mixité n'a jamais fait l'objet d'un débat de fond », elle a été adoptée dans les années 1960 puis imposée dans les années 1970 telle une nécessité évidente pour rompre avec les vieux clivages des sexes. Ainsi donc, c'est la laïcité et l'égalité de droit des individus devant l'instruction et non le mélange des sexes qui ont motivé cette réforme.

Michel Fize:

«La mixité n'est pas un principe intangible»

propos recueillis par Claire Chartier

Pour le sociologue Michel Fize, auteur des Pièges de la mixité scolaire, l'apprentissage séparé donnerait plus de chances aux filles.

La mixité scolaire n'est pas la cause directe du sexisme ou de l'échec des garçons. Pourquoi s'en prendre à elle?

Pourquoi pas? On veut nous persuader que la mixité scolaire est dans la nature des choses, puisque la société elle-même est mixte, et qu'elle est démocratique en soi. Mais les faits prouvent le contraire. Arrêtons de nous

enivrer avec de grands mots! La mixité n'est pas un principe intangible du droit scolaire, c'est un outil, qui doit servir aux deux combats de fond de notre société: l'égalité des chances et la transmission des valeurs de citoyenneté, fondées sur le respect et la tolérance. D'ailleurs, si la mixité est à ce point intouchable, pourquoi les filles ne font-elles jamais «mécanique auto» et les garçons «secrétariat» ou «paramédical»? Pourquoi les laisse-t-on jouer chacun de leur côté dans les cours de récréation à l'école primaire? Il y aurait une non-mixité acceptable, et une autre intolérable?

Apparue comme une nécessité évidente dans les années 1960 pour rompre avec les vieux clivages des sexes, la mixité n'a jamais fait l'objet d'un débat de fond. Pourquoi?

Aux yeux de Jules Ferry, la question essentielle était celle de la laïcité et de l'égalité de droit des individus devant l'instruction, pas du tout celle du mélange des sexes. Jusqu'à Mai 68, la morale sexuelle était trop pesante pour que la coéducation soit débattue publiquement. La mixité s'est imposée avec l'évolution des mœurs, mais surtout pour des raisons matérielles: avec les progrès de la scolarisation, l'Education nationale s'est trouvée à court de locaux et d'enseignants. Garçons et filles ont été mélangés par commodité. Ce n'est qu'en 1975 que la cohabitation des deux sexes a été officiellement posée comme principe organisateur avec la réforme Haby.

Quand l'Education nationale a-t-elle pris conscience que la mixité ne réglait pas d'elle-même la question de l'égalité des sexes à l'école?

Dès 1982, une circulaire donne pour mission à la mixité d'assurer la «pleine égalité des chances» entre les filles et les garçons par la «lutte contre les préjugés sexistes». Il aurait fallu aller plus loin, tenter d'imaginer une pédagogie différenciée. Malheureusement, au nom de la neutralité laïque, le système éducatif ne laisse aucune place aux différences. Les écarts de

maturité et de rythme d'assimilation des connaissances entre les garçons et les filles ne sont jamais pris en compte. Nous confondons égalité et égalitarisme. La non-mixité, si elle est temporaire et optionnelle, peut apporter une aide sur mesure, au même titre que d'autres méthodes d'apprentissage.

Est-on sûr que les garçons réussiraient mieux s'ils étaient séparés des filles?

Nous manquons d'exemples, c'est vrai. Mais, dans les pays anglo-saxons, les jeunes filles de milieu populaire scolarisées dans des établissements non mixtes réussissent beaucoup mieux que les autres. Ce qui prouve que l'apprentissage séparé agit sur les résultats. Une chose est sûre: les garçons ont du mal à s'adapter à la discipline scolaire, à l'autorité. Ils subissent plus violemment que les filles le choc entre la culture adolescente et la culture scolaire.

Vous suggérez des classes non mixtes au collège. A ce compte-là, pourquoi ne pas créer des classes pour fils d'ouvriers? Les différences socioculturelles sont beaucoup plus déterminantes que celles liées au genre.

Je vous ferai remarquer que les classes pour fils d'ouvriers et pour fils de bourgeois existent déjà au collège unique, sans que personne ne s'en offusque! Il s'agit pourtant d'une séparation totalement stigmatisante. Celle dont je parle est une séparation de progrès, complètement réversible. Ces classes seraient optionnelles, proposées à tous, dans une parfaite transparence. Pourquoi au collège? Parce qu'il est le «maillon faible» du système. Toutes les difficultés s'y conjuguent: puberté, violences sexistes, échec scolaire. On pourrait aussi envisager ce type de dispositif dans l'enseignement professionnel, dans les filières où les filles sont très peu présentes.

Qui déciderait et selon quels critères?

Le chef d'établissement, en fonction du souhait et des dossiers des élèves, avec l'avis de la psychologue scolaire ou de tout autre membre du corps médico-social. Sans parler de classes séparées, des aménagements s'imposent dans les cours d'éducation sexuelle et les activités sportives. La plupart des enseignants le disent: les élèves ont du mal à évoquer les sujets intimes lorsqu'ils sont mélangés. Certains professeurs prennent déjà les garçons et les filles à part durant l'heure de vie de classe, une parenthèse hebdomadaire où les élèves discutent de ce dont ils ont envie. De même, on force les filles à pratiquer les sports sur un mode masculin, ultratonique et agressif. Pourquoi ne pas constituer des équipes de foot distinctes?

Vous prônez l'épanouissement des élèves dans la séparation et l'affirmation de la différence. N'est-ce pas jouer avec le feu, au moment même où les islamistes revendiquent le voile à l'école?

Mais une classe de filles n'est pas nécessairement une classe de filles voilées! Avant tout aménagement, il faudrait évidemment rappeler l'objectif, qui consiste à introduire une discrimination positive. La non-mixité temporaire ne doit pas permettre aux uns et aux autres d'exprimer leurs particularités culturelles, mais de produire davantage d'égalité.

Mon commentaire:

Où est la part de la science et de l'objectivité comme arbitre infallible dans un terrain où on joue à la guerre des dogmes et des tabous ? « *Ne doit pas permettre aux uns et aux autres d'exprimer leurs particularités culturelles* » est une réponse plus scientifique, donc sage, de la part de l'auteur. Si nous voulons être des scientifiques, des penseurs objectifs, nous devons éluder les prises de position religieuses, mais aussi celles idéologiques. Si nous sommes vraiment scientifiques, dans un monde qui se veut ainsi, nous devons nous plier à la raison des faits et de l'objectivité, non pas à la raison des sentiments et de la subjectivité. Un beau jour

des années soixante dix du vingtième siècle, on s'est décidé à briser le tabou de la non mixité qui est aussi vieux que l'humanité, mais lorsque quelques dizaines d'années se sont chargées de mettre toute la lumière sur l'incongruité et l'inopportunité de la mixité, on n'a pas du tout hésité à sortir la carte des tabous comme véto pour bloquer toute tentative de remettre à l'heure les pendules de la tranquillité et de la fécondité éducationnelle des classes. Il ne faut surtout pas rester prisonnier des préjugés et des parties prises; quand il s'agit de revenir à ce qui est traditionnel, parce que l'émancipé n'a pas donné ce qu'on attendait de lui (s'est avéré infructueux), il ne faut surtout pas hésiter. Puis, il faut apprendre à se plier à la raison ; il faut accepter la décision rendue par les quarante ans de mélange (mixité) entre les deux sexes dans les établissements scolaires. D'ailleurs, les tabous dictés par les religions se sont avérés plus conformes et plus compatibles avec les lois de la nature, donc ils sont plus naturels que ceux dictés par la laïcité. (Fin du commentaire et de l'article)

Dans ce qui suit, je rapporte les commentaires de quelques auteurs relatifs à cet article.

«Pour une véritable éducation à la différence»

(Secrétaire général adjoint de l'enseignement catholique):

«Nous ne souhaitons pas remettre en question la mixité, mais en faire une véritable éducation à la différence et une ressource éducative. Il y a des écarts de maturité évidents au collège, qu'il faut prendre en compte. De même, quand des adolescents de 13 ans sont condamnés pour agression sexuelle, on peut se demander si on a vraiment tout fait pour éviter cela!

Voilà trente ans qu'on entend que l'école devrait dispenser une véritable éducation affective et sexuelle, mais rien ne bouge. Il faut pourtant en dire plus aux garçons sur les valeurs féminines, qu'ils ne décodent pas toujours très bien. Ces débats pourraient avoir lieu durant les «heures de vie de classe». Nous souhaitons également susciter un changement d'attitude chez les enseignants, en les informant mieux sur ces différences sexuées, notamment grâce aux sciences sociales. Un professeur de français sait bien que les garçons ont plus de difficulté à analyser un texte littéraire que les filles. Pourquoi les enseignants n'adapteraient-ils pas leur pédagogie aux uns et aux autres? Mais c'est à eux seuls de choisir. Nous ne voulons rien imposer.»

Dominique Schnapper

(Membre du conseil constitutionnel et directrice de recherche à l'école des hautes études en sciences sociales) :

«Ce n'est pas au ministère d'en décider»

«Ne faisons pas de la mixité un absolu. Historiquement, la cohabitation scolaire des filles et des garçons n'est pas du tout un principe républicain. Le principal argument de ses partisans consiste à dire que l'école doit mélanger filles et garçons, parce que la société elle-même est composée de femmes et d'hommes. Mais, dans la conception de la République, l'espace public ne représente pas la société civile, inégale par essence. Au contraire, il se bâtit en opposition à elle. **L'école doit donc être un lieu protégé, et transcender la société par son aspect impersonnel et formel.** En cela, la mixité marque donc plutôt un affaiblissement de l'idée républicaine. Dans les années 1960, elle avait pour objectif idéologique de lutter contre les inégalités entre les sexes, tout comme le collège unique, instauré à la même époque, avait pour objectif de lutter contre les inégalités sociales. Aujourd'hui, **on se rend**

compte qu'il ne suffit pas de mélanger garçons et filles pour résoudre les problèmes relationnels entre les deux sexes!

La poussée de la démocratie participative rend inconcevable tout retour en arrière **(Mon commentaire: on vénère les slogans démagogico-idéologiques tels des dogmes, même s'il s'avère qu'ils nuisent profondément à la mission et aux objectifs des systèmes éducatifs et à la cohésion et la sécurité sociales des pays, par voie de conséquence)**, mais l'hypothèse des classes séparées optionnelles au collège ne me choque pas. Toute distinction n'est pas, en tant que telle, discriminatoire! Les chefs d'établissement devraient pouvoir séparer de temps à autre les filles et les garçons s'ils jugent cette mesure bénéfique. Seulement, c'est à eux seuls d'en décider, et non au ministère de l'Education nationale, qui n'est pas à même d'évaluer la situation dans chaque établissement.

Cela étant, on ne peut négliger le contexte politique actuel. Des classes et des enseignements séparés font partie des revendications islamistes. Les fondamentalistes musulmans pourraient profiter d'une interprétation plus souple de la mixité pour réclamer un enseignement spécifique en faveur des jeunes filles musulmanes. Le risque politique est trop grand pour qu'un gouvernement envisage même de revenir sur le principe général de la mixité.»

(Mon commentaire: Les démagogico-idéologues n'hésitent pas à briser les tabous « scientifiques », pour ainsi dire tabous que la nature s'est chargée d'imposer, alors qu'ils n'hésitent pas à brandir le veto du risque politique pour mettre les bâtons dans les roues de la réforme que les données de terrain (les classes et les conséquences) imposent. Soyons bons joueurs, sinon on finira par être hué par le public avec le risque d'être expulsé du terrain.)

Fin de l'article

De l'article suivant on peut retenir que « si une classe constitue bien un cadre de référence commun aux garçons et aux filles on constate qu'en son sein cohabitent deux univers qui se juxtaposent, plus qu'ils ne dialoguent ou construisent une démarche commune ». « L'école est traversée par un inconscient qui lui fait reproduire des stéréotypes sexuels ».

L'éducation par la mixité

Yves Mariani

Juillet 2005

L'école tient-elle compte des résistances au vivre ensemble des garçons et des filles, qui peuvent conduire à l'échec scolaire des uns et freinent l'insertion future des autres ?

Réfléchir aux enjeux de la mixité scolaire demande de revenir sur des évidences que l'école interroge peu. Nous nous construisons, comme nous le rappelle Nicole Mosconi [1], dans une « grammaire sociale » immédiatement sexuée, et cela dès le plus jeune âge. Dans son rapport au savoir, au langage, au jeu, aux situations d'apprentissage, l'élève est d'abord un garçon, une fille. Dans son positionnement dans le groupe, dans ses représentations des métiers, du lien social, dans son rapport au temps, et singulièrement à l'avenir, l'élève, par le regard et les attentes de ses parents, de ses enseignants, de ses pairs, se construit dans les mille interstices du quotidien en tant que garçon, en tant que fille. L'éducateur doit accepter d'analyser des faits qui interrogent le rapport de chacun des sexes à la culture scolaire, à ses exigences, voire à son projet. **Si une classe**

constitue bien un cadre de référence commun aux garçons et aux filles on constate qu'en son sein cohabitent deux univers qui se juxtaposent, plus qu'ils ne dialoguent ou construisent une démarche commune.

Selon Julie Delalande [2], « les enfants des deux sexes se mélangent peu. Pour autant, cela ne signifie pas que les uns et les autres grandissent dans l'indifférence. [...] Les enfants sont à la recherche de ce qui peut les réunir, de points communs sur lesquels construire une relation, et dès la naissance, la société leur présente une organisation sociale fondée sur la différence, et les incite à s'identifier au groupe de leur sexe. » Elle ajoute : « L'éducation que l'on donne aux enfants cherche souvent à faire de la fille une enfant calme, câline, ordonnée, « féminine », alors qu'on favorise chez le garçon l'esprit de combativité ou au moins de débrouillardise, la force physique, l'autonomie. Ces tendances expliquent en partie pourquoi les filles réussissent mieux à l'école, puisque les aptitudes que l'on tend à développer chez elles correspondent aux attentes d'un enseignant face à ses élèves, alors que les garçons sont mieux armés face au monde du travail. »

Les garçons mauvais objets, mauvais sujets de l'école ?

Il n'est plus utile de rappeler l'évidence d'un certain nombre d'indicateurs qui convergent tous et qui ne sont pas propres au système éducatif français. Que l'on parle de comportements difficiles, de redoublements, de relégation dans les structures de recours, classes relais... : de 60 à 80 % des élèves concernés sont des garçons. De façon plus ordinaire, l'amplification considérable, dès la fin de l'école primaire, et particulièrement au collège, du retrait, d'une désimplification face aux activités et surtout aux apprentissages concerne d'abord les garçons. Peu à peu, plus ou moins consciemment, les enseignants ne s'habituent-ils pas à considérer certains garçons comme des « empêcheurs » d'école ? Éduquer et faire réussir des garçons dans le système scolaire s'avère aujourd'hui plus difficile, voire pour certains enseignants objet de malaise, d'inquiétude, dans quelques cas

de peur. Mais il est urgent de passer des constats à l'analyse, car il y a bien des spécificités dans l'inscription des garçons dans le cadre scolaire.

Le cycle 3 de l'école primaire et surtout l'entrée au collège marquent de plus en plus nettement l'important décalage de maturation psychoaffective –Piaget l'avait déjà fait observer –, entre garçons et filles à la fin de l'enfance. D'où l'urgence pour les enseignants de collège de mieux tenir compte du cadre de référence puéril des garçons. Dans leur rapport au jeu, à la confrontation, à l'expression physique, aux activités intellectuelles (notamment à certains processus d'abstraction), on commet de graves erreurs en leur proposant des modes de vie et d'apprentissage qui sont ceux des préadolescents. **Ce décalage de maturité est une des résistances au vivre ensemble des garçons et des filles que l'on ne prend presque jamais en compte.**

(Mon commentaire: Il s'agit là d'une autre différence de taille qui nuit sérieusement à la cohabitation des adolescents et des adolescentes dans les classes mixtes; Pour Silvestre Baudrillart, les garçons connaissent un fort décalage de maturité par rapport aux filles, dans des domaines essentiels à la réussite scolaire, comme la pensée langagière par exemple qui est indispensable pour comprendre les énoncés des épreuves. Une fille de 12 ans a en moyenne la maturité langagière d'un garçon de 16 ans. Pour les psychologues, l'adolescence est le moment du plus grand écart de maturité entre les jeunes garçons et les jeunes filles. L'équation d'égalité des sexes doit s'écrire donc de la sorte : une fille de 14 est égale à un garçon de 18ans (fille à 14 ans = garçon à 18 ans).

Les problèmes de certains garçons dans le système scolaire tiennent encore, bien davantage, à leur rapport au langage et à la laborieuse construction de l'expression de soi dès l'enfance. Claudine Moise [3], qui a étudié le « parler » des banlieues, note que **les filles s'inscrivent dans un mode coopératif alors que les garçons sont sur un mode compétitif**. Le « parler urbain » des garçons apparaît « souvent comme une prise de pouvoir, de

marquage, de rébellion et d'affirmation de soi ». Le parler féminin moins direct, plus euphémisé, est déjà beaucoup plus accordé avec les enjeux de la prise en compte de la différence, de l'altérité. « On peut se demander si la politesse des femmes, particulièrement manifeste en présence d'hommes, ne cacherait pas une difficulté à s'affirmer, à s'opposer, à affronter l'autre, à finalement réclamer son dû ; la politesse participerait alors de la domination. En revanche, la prise de parole chez les hommes sert à s'exposer, à se montrer, à s'affirmer, à se dire publiquement et avec ostentation. Se dire et dire son pouvoir ».

On touche là, sans doute, une difficulté quant à l'intégration des garçons dans la logique scolaire : ce rapport radicalement différent et plus immédiat à la confrontation et cela sur des modes souvent incompréhensibles ou peu supportables pour le cadre de référence féminin.

On ne peut négliger ici le poids des phénomènes grégaires chez des garçons : leur organisation sociale, quand elle n'est pas régulée, est d'abord celle de la meute. Le poids du regard de l'autre, l'inscription dans le groupe de pairs est ce qui prime dès le cœur de l'enfance. D'où cette grande prégnance des modes de confrontation, d'affrontement que les enseignants ont parfois tendance à dramatiser, sinon à diaboliser.

Certains garçons éprouvent le sentiment d'une non acceptation de leur masculinité dans un système éducatif qu'informent des valeurs féminines qu'ils ne décryptent pas et qui les renvoient à leurs propres déterminismes masculins. Le sentiment, aussi, de voir minoré, si ce n'est oublié, le rapport au faire, à la réalisation qui constitue, pour beaucoup d'entre eux, la clé d'accès à l'abstraction, et de façon plus générale, à la pensée.

Les filles réussissent à l'école, mais après ?

S'il est légitime de s'interroger sur les standards culturels ainsi que sur les pratiques éducatives qui conduisent certains garçons à l'échec et au mal vivre à l'école, on doit symétriquement s'interroger sur ce qui ne se construit pas suffisamment à l'école, pour permettre aux filles de parvenir à

une réelle égalité sociale. Malgré leur meilleure réussite scolaire, il reste en effet beaucoup de chemin à faire pour qu'elles échappent au déterminisme culturel ancestral qui voit leur place, leur ancrage et leur rôle encore entravés et insuffisamment reconnus au plan social.

L'inégalité persistante face au travail, à l'emploi, au politique ne peut qu'être analysée de façon globale. Il est urgent de développer réflexions et études sur le rapport au monde que l'éducation et la culture, de la famille à l'école, construisent chez les filles. Nous n'en avons pas terminé avec les discriminations inconscientes qui entravent et limitent l'expansion de la personnalité des filles. Dans les représentations des activités, des métiers, des jeux, l'école participe aussi, à l'évidence, de ce « réductionnisme ».

Là encore, les faits sont têtus et les données connues. Le récent diagnostic établi par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école nous les rappelle à propos de l'orientation à la fin du collège et au lycée. « Si la scolarisation des filles s'est plus fortement développée dans le supérieur que celle des garçons et si elles sont aujourd'hui plus scolarisées au-delà de 24 ans, leur parcours dans le supérieur n'est pas à la hauteur des résultats obtenus dans le secondaire ». « On voit que les orientations des filles diffèrent grandement de celles des garçons, qu'elles ne bénéficient pas de la supériorité de leurs résultats scolaires, qu'elles empruntent des parcours de formation très spécifiques, ne débouchant pas toujours sur une insertion facile dans le monde du travail. On voit également que l'institution scolaire ne parvient pas à influencer les choix des filles très déterminés par des modèles traditionnels ». D'où ce commentaire de J. -P. Caillé [4]: « Elles semblent préférer s'orienter vers des professions moins prestigieuses mais dont les conditions leur paraissent plus adaptées à leurs contraintes futures ».

Nous avons évoqué le risque de voir les garçons devenir les mauvais sujets de l'école. Nicole Mosconi en dévoile un autre aspect qui dessert gravement l'éducation des filles. En s'intéressant au regard et aux attitudes des

enseignants dans l'animation de la classe, elle a mis en relief des « inégalités de traitement » selon le sexe des élèves. « Par leurs représentations, leurs attentes et leurs manières de faire, dans des processus quotidiens parfois infimes, sans en avoir conscience, les enseignants tendent à positionner différemment filles et garçons ». De ce point de vue, les filles occupent, curieusement, dans le regard de ces enseignants une place infiniment moins valorisée que les garçons. Ceux-ci occupant l'essentiel du champ.

Le projet d'émancipation des jeunes, au cœur du projet de l'école, ne peut se résigner à cet éloignement progressif de certains garçons et à leur stigmatisation grandissante, pas plus qu'il ne peut accepter ce déséquilibre et ces freins dans l'insertion des filles. Il est temps de prendre conscience, sans dramatisation, que **l'école est traversée par un inconscient qui lui fait reproduire des stéréotypes sexuels** qui bien sûr la dépassent et dont elle n'est pas l'origine mais dont elle est trop souvent le creuset.

L'école doit vivre cette tension. Reconnaître la nécessité de laisser garçons et filles se construire autour de stéréotypes sexuels, sous peine de les mettre dans des vertiges identitaires et dans des difficultés d'intégration vis-à-vis de leur groupe d'appartenance qui est d'abord sexué, en tout cas de l'école maternelle à la fin du collège. En même temps, ne pas renoncer à l'une de ses premières fonctions qui est de permettre d'échapper aux déterminismes et à l'enfermement auxquels conduisent ces stéréotypes. Il nous paraît urgent d'engager entre enseignants et parents ce travail de questionnement et de distanciation dans leur rapport d'éducateurs à ces stéréotypes qu'ils reproduisent le plus souvent inconsciemment. Car, on l'aura compris, pour celui qui prend le temps d'observer ce qui se passe aujourd'hui dans le cadre scolaire, l'éducation par la mixité et donc la différence restent plus que jamais une ardente nécessité.

(Mon commentaire:

Les faits sont là et sont donc à prendre ou à laisser. Ils sont à prendre en considération par les non démago-idéologues pour

pouvoir remettre les pendules à l'heure des classes paisibles et fécondes d'antan. Ceux qui se sont donnés la peine de se cacher en enfouissant la tête dans le sable ont fini par être totalement à découvert ; le sable a fini par être totalement emporté par les tempêtes qu'ils ont déclenchées. Pour « remédier » à la vérité ainsi énoncée : «l'école est traversée par un inconscient qui lui fait reproduire des stéréotypes sexuels », les démago-idéologues doivent chercher à accéder au code des instincts de chaque sexe pour pouvoir effectuer les modifications qu'il faut pour essayer d'aplanir les spécificités et les différences sexuelles qui faussent l'équation-loi de l'égalité des sexes).

Fin de l'article d'Yves Mariani et de mon commentaire

Pour mettre davantage de lumière sur les sujets tabous qui sont érigés au rang des dogmes et les sujets polémiques du genre: «égalité des sexes», «mixité de l'enseignement» et «la fièvre des approches pédagogiques», etc., nous allons écouter ce que disent d'autres spécialistes en la matière dans le centreblog.net : « Le Pédagogisme (Sociologie) »

Ecole : séparer filles et garçons, c'est de nouveau possible

Par Chloé Leprince | Rue89 | 18/05/2008 | 23H03

La nouvelle loi contre les discriminations rend possible les classes non-mixtes, interdites dans le public depuis 1975.

Le 15 mai 2008 restera-t-il dans les annales comme la première grande brèche dans le principe de mixité scolaire ? Jeudi, le Parlement a en tous

cas adopté définitivement la nouvelle loi anti-discrimination, après plusieurs discussions houleuses tant que le texte faisait encore la navette entre les deux assemblées.

Au détour de cette loi, s'installe en effet la possibilité d'organiser un enseignement séparé pour les garçons et les filles à l'école. La mixité s'était pourtant généralisée dès les années 60 dans l'éducation : une circulaire l'impose en juin 1965 pour toutes les nouvelles écoles élémentaires créées, avant de l'étendre à toutes les écoles primaires à la fin de la décennie. C'est, enfin, la loi Haby du 11 juillet 1975 qui allait rendre la mixité obligatoire dans l'enseignement public primaire et secondaire.

Cette disposition du texte finalement adopté a été très critiquée durant le travail parlementaire. Notamment au Sénat, massivement hostile à cette mesure, tous groupes politiques confondus. Début avril, Valérie Létard, secrétaire d'Etat chargée de la Solidarité, avait d'ailleurs été largement interpellée lors de son audition par la commission des Affaires sociales.

C'est ce que raconte Sylvie Demarescaux, sénatrice du Nord (sans étiquette), qui déplore qu'aucun des trois amendements sénatoriaux ne soit finalement parvenu à infléchir le texte. Mercredi 14 mai, la veille de l'adoption définitive de la loi, la commission mixte paritaire avait en effet fait retirer ces trois amendements visant à supprimer la disposition liée à l'enseignement.

L'un de ces amendements émanait pourtant du centriste Nicolas About, qui préside les affaires sociales au palais du Luxembourg, et qui n'a pas hésité à parler « d'erreur gouvernementale ».

Une directive européenne sert de bouc émissaire au gouvernement

De son côté, le gouvernement n'a cessé, jusqu'à l'adoption définitive du texte et malgré les discussions qu'il soulevait, d'arguer de son « absence

de marge de manœuvre », avançant l'obligation de transposer en droit français cinq directives européennes en matière de discrimination.

C'est ce qui fut du reste répondu à la sénatrice Sylvie Demarescaux alors que celle-ci trouvait à s'émouvoir du pas en arrière que cette mesure représente à ses yeux :

« Valérie Létard nous a expliqué que la Commission européenne laissait une très faible marge de manœuvre dans la transposition des directives en matière de discrimination et que la France n'avait pas vraiment eu le choix.

“Or, pour moi, on revient à ce que j'ai vécu quand j'étais jeune, c'est à dire à une discrimination sexiste. C'est la première fois qu'on revient tant en arrière, alors qu'on avait plutôt bien avancé récemment en matière d'égalité hommes-femmes.”

Or si Bruxelles avait bien exigé de ses Etats-membres qu'ils transposent dans leurs législations respectives des mesures antidiscriminatoires, celles-ci concernaient le champ des biens et services. Et nullement l'éducation, prérogative nationale.

Laurence Rossignol, vice-présidente du conseil régional de Picardie et secrétaire nationale chargée des droits des femmes et de la parité au PS, doute elle aussi de cette explication :

“L'Europe ? On sourit... Regardez le nombre de directives européennes pour lesquelles la France traîne les pieds. Quand on veut freiner, ou peut. C'est un argument fallacieux.”

La non-mixité à l'école fait débat dans les mouvements féministes

De fait, l'Europe était plutôt considérée comme un vecteur de progrès en matière d'égalité d'accès à l'éducation depuis le début, soutiennent les féministes. Et ce, même si les cultures féministes varient grandement d'un pays à l'autre. Dans les pays anglo-saxons, par exemple, les revendications féministes sont depuis longtemps infusées par les questions de genre et

les pratiques de discrimination positive. Contrairement à la France qui, traditionnellement, s'est plutôt appuyée sur l'égalité républicaine.

L'élue picarde, reconnue pour ses engagements féministes, fustige également ce qu'elle qualifie de "vraie double régression, pour la laïcité et pour l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles". Pour elle, c'est en effet dès l'école qu'on doit créer les bases d'une égalité hommes-femmes, que cette loi était pourtant censée garantir dans le monde professionnel :

Autre argument apparu en marge du débat : certaines revendications féministes auraient elles-mêmes contribué à ce que le verrou de la mixité scolaire saute... Notamment en exigeant des activités séparées pour garçons et filles dans certaines disciplines. On pense bien sûr au sport. Mais certaines voix ont pu s'élever pour que la séparation se fasse dans d'autres cours, arguant que la présence des garçons pouvait inhiber leurs congénères féminines.

La socialiste Laurence Rossignol doute pourtant fortement de cette explication :

"Des discussions de comptoir et de couloir sur le sujet, j'en ai eu beaucoup. J'ai même entendu dire que la mixité pouvait engendrer une forme de harcèlement. C'est vrai que c'est ce qui s'est dit à un moment donné. Mais, moi, je m'en tiens aux écrits et aux propos publics. Or, en France, je n'ai jamais lu une féministe tenir de tels propos par écrit."

Pervertir l'image des religions : l'autre effet pervers de cette loi

Pour Laurence Rossignol, plus que l'Europe ou le serpent féministe qui se serait mangé la queue, cette disposition révèle plutôt "une grande porosité du gouvernement à toutes les menées qui sont possibles contre la mixité" :

"On sait très bien, aujourd'hui, que les courants fondamentalistes sont marginaux et minoritaires. Que la grande masse des écoles primaires, des collèges et des lycées fonctionnent avec toutes les confessions, et que ça

se gère bon an mal an assez bien au quotidien. Mais le gouvernement s'est montré poreux à des revendications fondamentalistes.

‘Cette complaisance m'irrite d'autant plus qu'en plus de remettre en cause la mixité, la laïcité, cette concession aux plus marginaux pervertit notre regard sur les communautés religieuses. On est à tous points de vue dans le symbolique, et il faut faire très attention à ces symboles, dans le droit fil du **discours de Latran** de Nicolas Sarkozy.’

Concrètement, il faudra attendre le décret d'application de cette loi pour savoir comment sera organisée sur le terrain cette possibilité d'enseignements non-mixtes. Un ultime obstacle, très pragmatique, celui-là, pourrait bien entrer en ligne de compte : comment organiser des dédoublements de classes en séparant garçons et filles à l'heure de 11 200 suppressions de postes dans l'Education nationale?

(Mon commentaire : Quand la subjectivité est de mise, tout devient poreux. Cet article est très significatif des prises de position idéologiques qui développent des résistances aux traitements des maladies graves dont souffrent les systèmes éducatifs qu'on a fortement dopés par des produits à base de principes actifs idéologiques. L'auteur de cet article essaie de décourager ceux qui veulent divorcer avec la mixité : vous voulez revenir à la non mixité ! On verra ce que vous allez faire pour surmonter tous les handicaps, dont le manque cruel en enseignants ! Il s'agit vraiment d'une prise de position de type purement tiers-mondiste; vous voulez revenir sur la mixité (qui est nuisible au système éducatif), alors on vous attend au tournant des nuisances matérielles. Donc, au lieu d'essayer de proposer des solutions adéquates au problème majeur que tous les européens ont diagnostiqué, il y'en a ceux qui préfèrent glisser des peaux de bananes.)

La non mixité, plus performante, à l'Ecole

Publié le 05/11/2009 à 04 :12 par pédagogisme

La non mixité, plus performante et respectueuse des personnes

Comme une réponse plus adéquate au décalage de maturité entre garçons et filles, pendant l'enfance et l'adolescence, mais surtout à la différence de méthodes d'apprentissage, chaque sexe appréhendant, la réalité de manière propre, et se construisant de façon différente (1).

Dans le monde entier, ce sont les établissements non-mixtes qui ont les meilleurs résultats scolaires.

Et si une partie du problème actuel de l'école venait aussi de la mixité qui a été adoptée dans l'enthousiasme général sans autre forme de procès? Il est impossible, en France, d'émettre la moindre objection! La mixité est un choix politique qui ne se discute pas. Le monde de l'Education en France a des sujets tabous: En voici un par excellence!

Voici un article publié par Veille Education à l'occasion du 2^e Congrès de l'EASSE du 24 avril 2009

Un sujet difficile à aborder en France : **la non-mixité. Quels avantages comporte l'éducation non-mixte? Quels sont ses fondements scientifiques dans les neurosciences, dans la pratique pédagogique, dans l'étude du cerveau humain, et même en philosophie?** Telles étaient les questions auxquelles répondait ce 2^e Congrès de l'EASSE (European Association of Single-Sex Education), à Rome le 24 avril 2009. 300 personnes, venues de toute l'Europe et au-delà (quelques Argentins), y participaient. Ce congrès,

scientifique, voulait montrer l'intérêt de la non-mixité pour l'éducation de l'enfant, dans un contexte moderne.

L'EASSE, association organisatrice <http://www.easse.org>, a pour but de promouvoir la non-mixité («éducation différenciée par sexes»), comme **une réponse plus adéquate au décalage de maturité entre garçons et filles, pendant l'enfance et l'adolescence, mais surtout à la différence de méthodes d'apprentissage, chaque sexe appréhendant, selon l'EASSE, la réalité de manière propre.**

Le Congrès se tenait dans le centre de Rome, à la Bibliothèque nationale. Les intervenants étaient au nombre d'une dizaine, parmi lesquels: une ministre italienne; plusieurs professeurs d'université italiens et espagnols; Sheila Cooper, la responsable anglaise de l'ensemble des établissements privés féminins; et surtout Leonard Sax, fondateur de la NASSPE, l'association américaine pour l'éducation publique non-mixte. Entre 2002 et 2009, celui-ci a transformé 530 établissements publics mixtes en non-mixtes, avec l'aide d'une petite équipe de formateurs.

Actuellement, selon une enquête menée par l'EASSE sur 70 pays, 210 000 établissements, regroupant 40 millions d'élèves, pratiquent à travers le monde une éducation séparée; en France, 238 établissements sont non-mixtes. Dans le monde entier, ce sont les établissements non-mixtes qui ont les meilleurs résultats scolaires.

EASSE

96 rue de la Servette

1202 Geneve

Switzerland

Tf: 34 676 722 813

easse@easse.org

(1) Chaque sexe appréhende, la réalité de manière propre et se construit de façon différente. Le véritable problème de la mixité se trouve dans la construction du surmoi qui diffère complètement chez le garçon et la fille.

*Pour rappel, les 7 concepts fondamentaux et cruciaux de la psychanalyse sont: **la castration, la forclusion, le narcissisme, le phallus, le surmoi, l'identification, la sublimation.** Les difficultés que nous rencontrons à l'école proviennent de la volonté d'ignorer ces concepts cruciaux et fondamentaux de la construction masculine et féminine. Les enseignants reconnaîtront dans les difficultés de leurs classes, des blocages sur ces différentes étapes, blocages aggravés et compliqués par la généralisation du phénomène de l'enfant roi. Blocages qui donnent des personnalités difficiles et parfois dangereuses, qui prennent d'ailleurs des formes différentes chez les garçons et filles.*

Eric de Trévarez

La grande faillite de l'Education

Publié le 12/12/2007 par pedagogisme

La grande faillite de l'Education

Publié le 08 novembre 2007

La grande faillite de l'Education Nationale, la «tragédie incomprise de l'école» pour paraphraser le titre de l'excellent ouvrage de Laurent Lafforgue, tient à son enseignement des antivaleurs, ou valeurs inversées que dénonçait déjà Nietzsche il y a plus d'un siècle dans sa Généalogie de la Morale et Zarathoustra.

Celles-ci étant trouvant leur origine essentiellement dans le libéralisme soixante-huitard, lui-même ressassée d'un christianisme laïcisé anthropocentrique, messianique, égalitariste et universaliste.

Avant cette époque, l'enseignant était considéré comme un maître (au sens littéral du terme), un modèle. Il dispensait entre autres des cours de morale,

et s'appuyait sur des programmes exigeants. Il savait user d'autorité, de discipline. En outre pour parfaire sa tâche, il s'appuyait sur des méthodes d'enseignement éprouvées, comme la méthode syllabique. **Ces méthodes avaient également pour avantage de stimuler la totalité du cortex cérébral chez l'enfant.** Par exemple, **tout petit Athénien de 8 ans d'il y a 2 500 ans savait déjà réciter en grec ancien et en vers l'intégralité de l'Illiade et de l'Odyssée, alors que nos enfants d'aujourd'hui ne savent même pas écrire, lire ou compter correctement...**

Au niveau politique, avant 1968, les professeurs souvent marxistes, prenaient comme modèle l'école soviétique, dispensatrice il est vrai là aussi d'une certaine discipline, d'une rectitude, et d'un respect des valeurs : valorisation du travail, autorité, patriotisme, fidélité à la patrie, fierté nationale, dévouement, sacrifice, récompenses, sanctions, voire même émulation (références que les partisans du système brejnévien garderont en exemple). Bref des valeurs héroïques, celles que nous devons à l'Antiquité, reprises plus tard par la tradition chevaleresque européenne. Des valeurs généralement considérées «de droite», mais qui en fait sont issues d'une gauche authentique, celles véhiculées par le citoyen-paysan-soldat, des Gracques, Homme Libre et volontaire, de la République Romaine pré-impériale, incarnées aussi bien par Cincinnatus que Stakhanov, ou encore Youri Gagarine.

Pour ce qui est de la droite libérale, celle-ci a toujours négligé l'aspect éducatif, préférant s'occuper de tout ce qui touche la gestion, les finances, laissant de fait le terrain libre aux trotskistes et aux maoïstes, la chute du modèle soviétique n'ayant rien arrangé.

Ces derniers ont été au contraire les plus néfastes en la matière, complètement déconnectés des réalités humaines et sociétales (et dont au XXème siècle, l'éthologie, la sociobiologie, ou même la biologie au sens large nous ont pourtant aidé à prendre conscience. Des réalités que les

Grecs par exemple savaient déjà intuitivement, puis empiriquement il y a 2 500 ans sans en faire de formulation exacte).

De statut de maître autrefois, l'enseignant est désormais passé à celui de guide, voire de collègue, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Le tout dans une structure, l'Education Nationale, atteinte de gigantisme budgétivore, de centralisme, de népotisme, de sclérose, se proclamant infaillible. Bref une structure ayant toute les caractéristiques d'un système totalitaire.

Sous l'influence de l'individualisme, de l'hédonisme, de l'hadèsisme (néologisme plus pertinent que nihilisme), le déni du réel des gauchistes, a conduit l'éducation nationale à sacraliser au maximum l'enfant, au point que tout ce qui se rapportait de près ou de loin à de l'émulation, de la sélection, de la récompense, de la sanction, de la hiérarchie, fut jugé mauvais, oppresseur, voir « fasciste », l'affreux épithète pour mieux marquer d'infamie les opposants...

A l'aide de psychocliniciens, de psychiatres, ou théoriciens dont le seul milieu d'étude se limitait uniquement à l'univers des hôpitaux psychiatriques pour appuyer leur travaux, milieu antinaturel par excellence, (ce faisant méconnaissant donc l'Homme dans son milieu naturel, l'Homme au milieu des siens, l'Homme animal social, le fameux Zoon Politikon d'Aristote), **à l'aide de théories behavioristes douteuses en provenance des campus des universités américaines libéralo-gauchisées, théories comportementales qui nient la part de l'inné au profit d'un acquis purement fantasmé à la Rousseau, des méthodes pédagogiques débiles et débilitantes furent instituées comme les activités dites « d'éveil ».** Furent également mises en place de nouvelles techniques d'apprentissage des fondamentaux, comme la funeste Méthode Globale. Celle-ci consistant à considérer le mot comme un simple pictogramme, et non comme une suite de syllabes.

Méthode qui eut été peut-être très bonne pour l'enseignement de langues

comme le Swahili ou le Vietnamiens, mais c'est oublier que notre langue, comme la quasi-totalité des langues d'Europe (ce qui comprend les langues indo-européennes, pré-indo-européennes comme le Basque, le Finnoougrien, et aussi les langues slaves), reposent sur des syllabes... C'est donc une méthode totalement inadaptée à notre schéma de pensée européen.

Méthode dont on voit aujourd'hui les résultats en Europe chez les élèves: illettrisme, orthographe affligeante, grammaire inexistante, absence de raisonnement, de pensée rationnelle et discursive... Ajouté à cela, grâce aux pédagogies soit disant «novatrices», déresponsabilisation, infantilisation, absence d'abstraction, de réflexion, de jugement formulé, construit, élaboré, travaillé, nuancé, exprimé (faculté qui était auparavant rendu possible et stimulée entre autres par l'enseignement du latin ou du grec.). La dictature des mathématiques dites modernes du Primaire à la Terminale, considérées comme ultima ratio n'a évidemment rien arrangé. L'exemple typique étant l'enfant ou l'adolescent à la sortie d'un cinéma, quand on lui demande ce qu'il a pensé du film qu'il vient de voir: désormais, on a le droit au sempiternel « c'était génial », ou bien « c'était nul », point. Pour mener à bien cette entreprise de destruction, le levier de commandes des lobbies trotskistes et maoïstes fut les IUFM, véritables machines à lobotomiser les futurs enseignants et les élèves selon ce modèle. Travail de sape relayé à son tour par les syndicats de l'enseignement, néo trotskistes, ou anciennement communistes devenus trotskisés, et les activités ou commissions dites « culturelles » à leur botte.

Parallèlement, le refus de tout désagrément, de tout déplaisir, le refus de prendre en compte le caractère agonale de la vie (ce qu'elle est pourtant depuis 3,5 milliards d'années, rappelons-le, même si là encore Héraclite le disait déjà.), amènent les enfants, puis les adolescents quand ce ne sont pas les adultes, à refuser toute contrainte, à baisser les bras dès qu'elles se présentent. Le moindre obstacle, le moindre déplaisir pourtant

consubstantiel, inhérent à l'existence, est vécu comme «traumatisant », la moindre émotion forte c'est à dire « vraie », spontanée, non simulée aussi... Surtout pas de vagues : uniformisons tout.

Bref, tout ce que nous annonçait l'éthologue Konrad Lorenz dans «Les 8 pêchés capitaux de notre civilisation». Résultat: on a une flopée d'individus massifiés, domestiqués, uniformisés, sans repères, amorphes, totalement immatures psychologiquement. Une génération entière a été perdue. C'est donc bien une tragédie.

Il faut souligner que désormais le mal ne touche pas que la France. Toute l'Europe est concernée, aux exceptions notables de la Slovénie et de la Finlande, contrées dont les modèles scolaires et éducatifs marchent encore très bien.

Dans une école maghrébine, syrienne, ou jordanienne, aucun élève n'oserait se comporter en « sauvageon » vis-à-vis de ses professeurs (**hélas ! ce n'est plus le cas cher monsieur, du moins au Maroc à ce que je sache ! nous avons tout chamboulé, tout dénaturé en jouant au corbeau imitateur.**), ou encore moins vis-à-vis de ses parents pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Chevènement (d'ailleurs même en Europe, au sein de leur propres familles, même le plus petit « caïd des cités » sait parfaitement se tenir « à carreaux», vis-à-vis de ses parents ou de ses grands-parents.).

En Chine ou en Inde, au Maghreb, le système éducatif marche bien. Pourquoi à votre avis? Parce qu'on n'y cultive pas finalement la honte de soi et de ses origines, la mortification permanente, l'auto-flagellation, la génuflexion, le dénigrement de son passé, de son enseignement, voire sa négation... Au contraire !

Lorsqu'il y a un peu plus de trente ans on a commencé à détruire l'école, c'était au nom d'utopies pédagogiques somme toutes pensées par des Européens.

On a imposé des méthodes ineptes mais conservé l'objectif. Aujourd'hui,

l'objectif lui-même, qui était de transmettre l'héritage culturel européen, est dorénavant considéré comme suspect là aussi, et du coup doit être combattu par les séides de l'idéocratie mondialiste, dont l'actuelle Education Nationale n'est qu'un chien de garde parmi d'autres, idéocratie globaliste qui sévit surtout en Europe.

D'après un texte de Bruno B.

Pédagogisme, cheval de Troie de la marchandisation de l'école.

Publié le 01/02/2008 à 12 :00 par pedagogisme

Le pédagogisme, instrument de destruction de l'Ecole publique et cheval de Troie de la marchandisation de l'école

La pédanterie bouffonne du pédagogisme

Si la religion a été accusée d'être l'opium du Peuple, si le marxisme a été "l'opium des intellectuels" (Aron), alors le libéralisme et le pédagogisme sont la méthadone des crétins

Rodolphe DUMOUC

La pseudoscience du pédagogisme entre manipulation et utopie.

Le courant pédagogique en France date des travaux pionniers de Langevin et Wallon. Paul Langevin fut savant atomiste et enseignant génial. Il passait

de son laboratoire à des classes de collège et y a mis au point, notamment, un célèbre modèle pour expliquer la structure des gaz.

Pour être bon pédagogue, il faut parfaitement maîtriser sa matière. C'était précisément parce que Paul Langevin était physicien de haut niveau qu'il innova sur la manière d'enseigner la physique. C'est la maîtrise d'une discipline scientifique qui légitime une réflexion sur l'enseignement de cette discipline; une réflexion en ce domaine qui serait menée par un ignorant en physiques n'aurait aucune légitimité.

Le charlatanisme élevé au rang d'expertise

Malheureusement, de nos jours, nous en sommes arrivés là. Un certain nombre de charlatans se prétendent spécialistes de l'éducation, **alors qu'ils ne maîtrisent que médiocrement voire pas du tout les matières enseignées aux élèves.** Ils se prétendent "experts" et veulent régenter le travail des maîtres dans leurs classes, en renforçant la bureaucratie et le pouvoir hiérarchique.

Infiltration idéologique

Voilà environ trois décennies que **le pouvoir a été pris à l'Education Nationale par cette caste d'idéologues qui prônent le "renouvellement" des méthodes d'enseignement, usurpant l'héritage de Paul Langevin.** Ils ont réussi à institutionnaliser, à l'Université, une pseudoscience, les "sciences de l'éducation", dénoncée ici par l'Union Rationaliste qui fut l'association créée par... Paul Langevin !

Jargon, concepts abscons et pédanterie grotesque

Ces gens ne condescendent plus dans les classes depuis longtemps, **mais veulent apprendre aux autres à enseigner ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes.** Ils ont fait main basse sur la formation des jeunes enseignants, avec

les IUFM, créés par Jospin en 1989. Les "sciences" de l'éducation jargonnet à outrance, abusent de concepts abscons, de manière à couvrir sous de la pédanterie grotesque l'ignorance de ses zéloteurs, en général cooptés sur "travaux universitaires" (c'est-à-dire sans thèse) ou sur la base de thèses bidons sur le langage SMS. C'est la caricature de la pseudoscience.

En voici un extrait qui est un modèle du genre... :

"Le LNR Group (Linsay, Norman, Rumelhart et al) propose de formaliser les productions des élèves sous forme de schémata, lesquels utilisent un codage logico-linguistique pour en représenter graphiquement la structure sous forme de nœuds et de relations étiquetées. La prise de conscience de ces schémata et le travail didactique à leur propos peuvent être un moyen de favoriser leur évolution.

L'idée de conflit sociocognitif, enfin, conduit à la construction de dispositifs qui font entrer en compétition différents schèmes de pensée coprésents à l'intérieur de la classe, une forme d'apprentissage mutuel pouvant s'opérer si l'enseignant a bien construit la situation.

Cet aspect constructiviste et heuristique des apprentissages scientifiques - quelles qu'en soient les modalités - ne doit pas masquer la nécessité complémentaire d'une structuration permettant aux élèves l'accès à un savoir socialisé. Celui-ci ne saurait être imposé efficacement mais résulte plutôt d'un effort d'organisation et de reprise d'acquis partiels, grâce à des moyens didactiques aussi variés que des contraintes rédactionnelles et graphiques, les démarches de modélisation et les efforts de métacognition".

(Mon commentaire : Cela me rappelle le délire imprimé noir sur blanc dans un manuel scolaire des Sciences de la Terre destiné à l'enseignant (cas rarissime d'ailleurs) du collège, à qui on a demandé, à partir de 2005, d'enseigner des concepts de géologie

qui posaient, avant, de sérieux problèmes d'assimilation et de compréhension aux enseignants même du lycée. Bref, des pages d'écrits et de tableaux sous forme de « *schémas* » qui veulent dire, pour ceux qui n'ont rien compris comme moi des «codage (s) logico-linguistique (s) pour en représenter graphiquement la structure sous forme de nœuds et de relations étiquetées » (mais, si même après cette explication «savantiste» on n'a toujours rien compris, il faut penser à faire des cours de soutien intensifs chez « *Le LNR Group* » d'étiquette marocaine). Oui, des pages et des pages de « schémas » pour assister de très près le pauvre enseignant dans sa tâche de transmettre aux élèves des compétences qu'il n'a pas (pour briser le cycle de l'incompétence ; il faut que les maîtres forment des élèves qui soient plus compétents qu'eux !). Néanmoins, il n'a suffi que d'un simple exemple de la tectonique des plaques (qui n'est autre que la poésie de la géologie), pour que Mr l'inspecteur, auteur du plagiat des schémas, se cogne la tête contre le mur de son ignorance, après avoir trébuché contre une de ces structures sous forme de nœuds.)

La didactique des sciences, JP Astolfi et Michel Develay, Que-sais-je, Paris, PUF, 1989.

(On se demande ce qu'est devenu le concept de confrontation à la réalité...si cher à la méthode scientifique)

Ces "pédagogues", que nous appellerons pédagogistes - de la même manière que l'on distingue écologue et écologiste - ont imposé des méthodes qui ont abouti à des résultats catastrophiques, notamment les sinistres 20% d'illettrés à l'entrée en 6ème.

(Nous assistons à une destruction voulue de l'Education nationale. Le pédagogisme et sa "cohorte" de pédagogistes ne sont en fait que le cheval de Troie de la marchandisation de l'Ecole et de la destruction du Service public, qui lui était garant d'une véritable égalité des chances.

Le mal est sournois il relève de la manipulation! C'est probablement la raison de la pédanterie des pseudosciences de l'éducation que l'on commence à appeler maintenant la NOVLANG...)

(Mon commentaire: « Pour être bon pédagogue, il faut parfaitement maîtriser sa matière », « Un certain nombre de charlatans se prétendent spécialistes de l'éducation, alors qu'ils ne maîtrisent que médiocrement voire pas du tout les matières enseignées aux élèves. Ils se prétendent "experts" et veulent régenter le travail des maîtres dans leurs classes, en renforçant la bureaucratie et le pouvoir hiérarchique ».

C'est ce que je n'ai pas cessé de répéter en criant depuis les années quatre vingt dix du vingtième siècle, et c'est ce que j'ai montré à maintes façons dans mes écrits depuis l'année 2005¹. En effet, la formation continue qui devrait assister des enseignants qui souffrent d'une carence endémique excessive en connaissances académiques et en savoirs, a été exclusivement consacrée, par les «shématassistes», à ce que j'ai appelé « l'éternel bavardage pédagogique ». Une fois que le bavardage nourri par l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique commence à perdre de sa vivacité et de son tonus, on change de cap pour adopter une autre approche susceptible de redynamiser le brouhaha qui occupe les enseignants si longtemps, loin du casse tête des connaissances qui ne génère que des maux de tête et des ulcères d'estomac.)

¹ - التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب؛ - آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات؛ - التعليم بين الكفايات والاندماج، من كرة القدم الى نظرية داروين؛ - الهدر الجامعي: أسباب تدهور المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات

Pédagogisme, Puérocentrisme et syndrome du glissement.

Publié le 11/02/2009 à 12 :00 par pedagogisme

Les perversions du système.

Ces propos peuvent paraître ironiques. Il ne s'agit pas de critiquer les formidables outils de la communication, mais plutôt de dénoncer des mystifications dangereuses. Ils pointent le doigt vers un minimum de logique et de bon sens et rappelle surtout la mission républicaine de l'école en France... Peut-on envisager un bon citoyen, privé d'un minimum de savoirs et de culture générale? Peut-on envisager une école qui n'enseigne plus ce minimum? Peut-on cautionner une école à la solde du consumérisme? Peut-on enseigner de bonne foi que la vie ne rencontre jamais aucun obstacle, aucune limite? Depuis une trentaine d'année, quel véritable contenu avons-nous enseigné et comment l'avons-nous fait? Quel est notre rapport à l'effort, à la persévérance, à la diligence comme l'on disait autrefois? Peut-on exporter le système scolaire Finlandais en France? Peut-on généraliser les expériences discutables, faites par ci par là, dans des établissements déclarés pilotes? Au moment où la crise sonne le glas des utopies, et où nos valeurs républicaines seraient un garde fou, il est possible que nous ayons de nouveaux déboires. La faute à qui ?

Beaucoup s'interrogent sur les changements dont l'école a fait l'objet. En effet, l'école de la République a beaucoup changé, et pas en bien, la mission d'enseigner est devenu souvent impossible. Nous sommes de plus en plus nombreux à accuser le paradigme ambiant. **La gestion des élèves et des professeurs se fait maintenant à la façon du marché, dans une vision managériale de l'école. Un groupe d'experts choisis par cooptation, soutenu pendant trois décennies par le pouvoir, a remplacé l'école de la**

République, par celle des «sciences de l'éducation». Ce groupe a désorganisé l'intelligence, en vidant les disciplines de leur contenu, et en substituant les compétences aux savoirs.

Les conséquences ont été une destruction de la pensée et une dévalorisation du raisonnement au profit d'un bavardage soumis aux affects immédiats. **L'école, en même temps, commençait son bouleversement «managérial», en se mettant à la botte de l'entreprise, et en copiant son fonctionnement.** Le pédagogisme a vicié deux générations en supprimant la transmission de la culture républicaine de l'école, et en **tentant de «fabriquer» un homme nouveau, modulable mais ignorant et diplômé, conforme à une idée de l'homme moderne, que se forgeait le Haut Conseil de l'Education.** Se mettait en même temps en place, une structure implacable pour faire plier les enseignants, écarter les réfractaires, et convertir tout le monde aux nouveaux dogmes des «sciences de l'éducation». Se mettait aussi en place, **tout un système de «formation», où tout le monde pouvait devenir formateur de la dernière nouveauté, d'autant plus que c'était l'ascenseur rapide pour une promotion.** Tout ce que l'on nommait les œuvres classiques ou modernes, jugées trop élitistes, fut retiré des programmes. Le résultat se solda par un arrêt dans l'héritage des savoirs et finalement son oubli. Cette pédagogie du désastre s'est accompagnée de ce que l'on pourrait appeler un «puérocritisme» , beaucoup plus en accord avec le consumérisme et le règne de «l'enfant roi» qu'avec une quelconque science humaine, en ayant de graves conséquences à tous les stades du processus éducationnel. Cela nous a conduits à la situation actuelle, et que nous ne pourrions pas redresser en jouant les aveugles. **Il est vrai que l'aveuglement de certains, est devenu depuis cécité. L'enfant est au centre de l'école, comme un roi, foulant de ses pieds les savoirs, sur sa tête les écouteurs de son MP3, en guise de couronne ...**Il règne, il faut le dire, sur l'école et la maison. Les meilleurs avocats de ses carences, se sont ses parents, qui sont introduits, à renfort,

au cœur de l'école !

L'école est devenue un tuyau percé par où ont fui effectivement tout les savoirs, tandis que se mettaient en place **les éléments phares de la nouvelle pédagogie : le projet de l'élève, son contrat personnel, et l'organisation de la classe en coopérative.** La classe singeait le «démocratism», le «juridisme» et l'«économisme» ambiant. Le professeur devenait un membre de la coopérative. La structure symétrique du maître et de l'élève disparaissait, la leçon magistrale était abolie, vilipendée comme l'aurait été un instrument de torture, tandis qu'était substituée à la culture générale, une prétendue «culture commune», dont on connaît maintenant la nature, une sous culture consumériste «jeune», une mode, faisant les choux gras du commerce mais le désastre de l'école. La culture générale et la discipline furent mises au banc des accusés, puis décapitées, sans autre forme de procès, pour crime d'élitisme! Conséquence, un arrêt dans l'égalité des chances tandis que certains établissements explosaient à cause de l'indiscipline et de l'incivilité ; le métier d'enseignant devenait extrêmement dur. Malgré un discours édifiant des spécialistes des «sciences de l'éducation», **les enseignants perdaient toute visibilité de leur utilité sociale, et le rôle central de l'Education Nationale au sein de la République, s'estompait. La nation commençait à ricaner de son école et de ses enseignants.**

La grande trouvaille des «sciences de l'éducation» a été la distinction entre les «savoirs savants», et les «savoirs scolaires», mais ce qui est moins avoué, c'est qu'on a substitué, en même temps, l'information à l'instruction ! Un jeune qui naît dans la rue, aujourd'hui, a toutes les chances d'y rester, l'ascenseur social est resté bloqué au troisième sous sol, celui du bricolage! **Le sirop pour faire passer ce chambardement fut un langage codé, «scientifique», connu des seuls «initiés», la Novlangue. Le professeur devenait par la même occasion un animateur et un gestionnaire de la classe. La société de consommation commençait à narguer la République,**

même dans son sanctuaire, et tout cela dans un enfer pavé de bonnes intentions. Le «tout information» venait à bout de l’instruction, dans un syndrome de glissement. **On faisait semblant d’oublier qu’apprendre et comprendre sont étroitement liés depuis la nuit des temps et que la pédagogie est un art avant tout.** L’éducation donnait l’impression de sombrer dans le nunuche. La fonction républicaine du professeur était rangée au musée de l’histoire, dépassée nous confiait-on, l’ère de la «Grande Pédagogie» commençait.. Quand à la transmission culturelle, c’était une préoccupation de bourgeois, indigne d’un enseignant. **L’élève privé du savoir et de la culture, devenait un surfeur sur internet, spécialiste dans l’effleurement des choses.** Ce modèle faisait de l’élève, une caricature pré-commerciale, une sorte de «veilleur» de l’information, conditionné par la mode et le marché. Le mythe de l’entreprise s’installait à l’école, dans un cocktail de bienvenue, avec cotillon et les paillettes. Ce mythe faisait table rase de la culture, et feignait d’ignorer que la République relève aussi de la culture. **L’idéal du Citoyen était évacué avec le contenu des programmes, avec les leçons et les devoirs, tandis que la discipline faisait place à la coopérative. L’approche des choses et la lecture devenaient globales, comme le Coca Cola à l’échelle planétaire. Plus de leçon, plus de devoirs, on avait découvert, grâce aux « sciences de l’éducation », le secret de la pédagogie.**

On a assisté à la disparition de l’enseignement de l’intelligence critique, au profit de celui de la spectacularisation et de l’innovation à tout prix. La logique s’en est allée avec le bon sens. L’effort était interdit de séjours, il était toujours proposé, puis recommandé, une méthode plus «soft» que la précédente. On nous disait qu’en Finlande, il n’y avait plus de devoirs ni de leçons à la maison, pas de cours l’après midi, que même les cours de physique et de chimie se faisaient au son de la guitare, et que les performances des petits finlandais étaient les meilleures du monde. L’école devenait un lieu de vie, un espace ludique avec un nouveau jouet profilé à

l'horizon. L'ordinateur fut très vite détourné par l'élève pour son divertissement personnel, ce qui démontrait qu'il n'était pas nécessaire d'en rajouter. L'ignorance et la démagogie commençaient à gripper la machine tandis que l'on s'orientait vers «le tout compétence» dont on nous rabâchait qu'il devenait indispensable au développement de la société moderne. L'utopie pédagogue battait son plein, tandis que se vidaient les petites cervelles, accompagnant et collant au mieux à la spectacularisation et au consumérisme qui envahissaient tous les espaces de la vie. Les nouveaux fondements du consumérisme se mettaient en place, dans un concert d'applaudissements, tandis qu'à l'école, on assistait à une véritable destruction des savoirs. **L'école ne fabriquait plus des citoyens mais façonnait des consommateurs.** On assistait impuissant à la victoire définitive de la consommation sur notre institution la plus républicaine. **Malheur à celui qui osait préférer la moindre remarque. Il était frappé d'anathème, mis à l'écart. Les promotions se faisaient à coup d'innovations spectaculaires, privilégiant toujours la forme, sur le fond.** Administrativement, un professeur, bien noté, n'était jamais dans sa classe, mais toujours en sortie pédagogique. Malheur à celui, qui l'année suivante, récupérait ses élèves. Nous n'étions plus à une contradiction près.

A un moment où la crise sonne le glas des dernières utopies, à un moment où des réajustements douloureux vont se faire entre les nations, on ne peut que déplorer la victoire du consumérisme à l'école. L'élève d'aujourd'hui ne conçoit plus que le divertissement. Il ne répond qu'à ses affects, il est compulsif, comme le parfait consommateur. Est-ce vraiment ce que nous voulions ? Est-ce vraiment le citoyen idéal pour demain ? Décidemment, c'est une lapalissade, mais nous ne sommes pas en Finlande, ni dans le grand duché du Luxembourg...

(Mon commentaire : Effectivement, qui se trouve derrière ce scénario catastrophe où on «tente» de «fabriquer» un homme nouveau, modulable mais ignorant et diplômé, conforme à une idée

de l'homme moderne, que se forgeait le Haut Conseil de l'Education»? Dans notre cas, les choses sont simples et compliquées en même temps ; on ne fait qu'imiter, les yeux fermés, ceux à qui on fait une confiance aveugle. Tout notre souci (et à un degré moindre chez ceux qu'on imite, je pense) est de nous débarrasser du fardeau budgétaire de l'enseignement public au profit d'un « sans identité » enseignement privé, qui laisse à désirer.)

Eric de Trévarez

Pédagogie et spectacularisation de l'enseignement

Publié le 19/03/2009 à 12 :00 par pédagogisme

La spectacularisation de la société est une des conséquences du consumérisme et des mutations sociologiques qui l'ont accompagné. L'école ne peut adopter ces mutations sans analyse et sans discernement. L'enseignement doit être avant tout, une école du discernement. Des principes comme le respect de l'autorité, la politesse, la discipline, l'effort, le travail, la formation du caractère et l'analyse critique doivent rester des éléments directeurs de la pédagogie. Toutes les dérives inquiétantes de ces dernières années semblent le prouver.

"Dans la fièvre égalitariste, « l'école du respect » en arrive parfois à s'opposer au respect de l'Ecole." Jean Gabard

A la suite de mon article sur Agora Vox, voici un commentaire qui en dit long, sur des approches que l'on pourrait qualifier de "show-biz" à l'Education Nationale. Tout un système de notation des professeurs, basé sur un pseudo "rayonnement" extérieur et sur une véritable

spectacularisation des activités, **encourage une pédagogie que l'on pourrait effectivement qualifier de spectacle!** L'important serait-il de faire semblant, dans une profusion d'activités qui plaisent à tous les niveaux de la hiérarchie? On peut regretter que l'on ait transformé le grand sanctuaire de l'enseignement et du civisme de la République, en théâtre. L'Education ressemble parfois à un vaudeville, elle peut brusquement tourner à la tragédie... A cause de ce paradigme, adopté sans autre forme de procès et engendré par le consumérisme, nos enfants seront les mauvais acteurs de demain: la faute à qui?

Eric de Trévarez

Voici donc ce commentaire à la suite de mon article " Pédagogisme, puérocentrisme et syndrome du glissement"

Merci pour cet article, à mon avis empreint d'une grande lucidité et non expression de fantasmes comme un commentateur le dit. Certes, c'est plutôt pessimiste. Alors pour argumenter dans le sens de l'auteur et éclairer quelques optimistes (= pessimistes mal informés), je rapporte les faits suivants:

Dans les années 90 (ce n'est pas si lointain), un IPR (Inspecteur pédagogique régional) en SVT (ex-sciences naturelles) se lâche au cours d'un repas à l'occasion d'un stage de formation:

"Qu'est-ce qu'un bon prof ? Moi je vais vous dire...Des profs excellents, c'est rarissime, disons allez, un ou deux par région. Heureusement, il y a une multitude de bons profs: un bon prof, c'est un prof sympa, qui, comme les routiers du même nom "roulent pour leurs élèves". Il y a un mois, je suis allé inspecter un de mes anciens collègues sans le prévenir; j'arrive à l'établissement pour y apprendre qu'il était en sortie en forêt à VTT (pour étudier la "nature" bien sûr). Je ne suis pas aller le voir, et lui ai mis 18/20 immédiatement."

Si je n'ai rien contre les sorties pédagogiques, au contraire, il me semble

que ces paroles-là incitent plutôt à faire des sorties et surtout que cela se sache: ce qui s'y passe au fond n'a pas d'importance. Sans être tous des arrivistes, il est normal qu'un prof (connaissant surtout son salaire faramineux!) soit intéressé par sa carrière et ait à cœur de faire ce qui est conseillé

Second exemple venant d'un principal qui s'inquiétait de ne pas avoir de profs volontaires pour des "PAE" un de ces machins qui ont changé de nom de multiples fois, "projets d'action éducative, parcours diversifiés, itinéraires de découverte ...(ça sent-y pas le ludique et la promenade champêtre, ça mon cadet ?) Même Jack Lang, confondant un peu les appellations, affirma un jour à Fr2 "on viendra à bout de l'échec scolaire, grâce aux itinéraires diversifiés"...Dans la réalité, ces "actions" servaient surtout aux établissements (et donc à leurs chefs) à être bien notés... Le Principal, ayant devant lui des profs qui ne souhaitaient pas se coltiner du boulot supplémentaire, financé de plus avec des queues de cerise, s'énerva et balança:

"Alors, c'est ça, vous voulez qu'on soit comme ces collègues "où il ne se passe rien ?!"

Comprenez "où il ne se passe que des cours. CQFD: les cours = rien. Comment s'étonner alors que la plupart des enseignants se sentent désemparés devant un tel jugement. Pourquoi feraient-ils autre chose que du show-biz alors que c'est la façon idéale d'obtenir une promotion?

Je ne veux en rien dédouaner en bloc tous les collègues, dont certains ont même devancé la mise en application officielle de toutes ces nouveautés novatrices et innovantes, (marquées par le sceau du ludique et de l'interactif,..) mais pour la plupart **ils n'ont fait que suivre la mode de l'instant, dont le non respect te relègue au rang d'obscur, rétrograde et inutile tâcheron.** Le mauvais exemple vient donc d'en haut, et il existe bel et bien, incite même au mensonge et à l'activisme

Je tiens à qui le souhaite d'autres éléments d'information du même style, et des propos d'anciens chefs d'établissement qui se sont permis un peu de franchise après leur départ en retraite...

par Srobyl le 12 février 2009

Absence de limite et échec de l'Ecole

Publié le 15/10/2009 à 00 :28 par pédagogisme

La fixation au stade de l'impulsivité

Gibert Richer http://www.pouvoir-et-conscience.com/articles_t.php?id=21&lapage=0

Absence de limite, comportement à l'école et responsabilité

Le travail est une limite à l'amusement ou au loisir.

Le silence est une limite à la parole.

Se coucher ou aller au lit, est une limite à la veille.

Rester assis, est une limite au mouvement et à la marche.

La politesse est une limite, ou un encadrement de la liberté, de la parole et du geste.

Prendre des repas équilibrés à heure fixe, est une limite et un encadrement de la faim et de la gourmandise.

Le jeu est une limite au travail et au sérieux, comme le travail et le sérieux sont une limite au jeu.

On pourrait multiplier les exemples...

Il y a une quarantaine d'année s'est mis en place un **principe libertaire "Il est interdit d'interdire"** qui s'est imposé comme une évidence et qui a influencé toute la société et fait surtout sauter le dernier verrou de la

consommation. Avec les enfants, on ne marchait pas vers plus de république, mais vers la monarchie de l'Enfant Roi !

La tendance s'est très vite fait sentir à l'école... L'école se transformait en lieu de vie et en ère de jeu, où on réussissait pour la première fois dans l'histoire, à marier jeu, apprentissage et compétences. On peut se demander, sans trop ironiser, comment les générations qui nous ont précédés, n'y avaient pas pensé...Il existait toujours une "approche pédagogique" plus ludique que la précédente. **On rivalisait dans la forme, souvent d'ailleurs au détriment du fond, en inventions de tous genres qui plaisaient tant aux inspections ! Les inspecteurs voulaient des classes très "vivantes", quel que soit le prix...**

Depuis certaines classes sont devenues tellement "vivantes" que l'on y "meure"... Maintenant, au stade où nous sommes, pédagogie ludique ou pas, les élèves vous font sentir ou vous disent carrément que vous les emmerdez! Il est certain que dans la course à "l'intéressant et au vivant", les cours ou les activités, quelles que soient les pédagogies mises en œuvre, ne présenteront jamais l'intérêt des contenus des MP3 et des consoles de jeux. Le piège était là, dans l'enthousiasme des lendemains meilleurs, on n'a pas su l'éviter. **On en est maintenant à proposer une forme de rémunération pour maintenir l'élève dans la classe. Il faudra probablement prévoir une prime pour qu'il reste assis !**

Vouloir des classes "vivantes" et des "pédagogies "ludiques", revenait, en fait, à jouer sur toutes les limites du cadre de l'élève, en les brouillant et en les estompant puis en les gommant jusqu'à les faire disparaître. La véritable innovation, tapie et déguisée, était là. **Les enfants perdaient en même temps tout repérage normatif.** Sans nous en rendre compte, nous étions en train de creuser les avenues des problèmes actuels, tout en encourageant les parents à faire de même à la maison.

"En une génération, nous avons vu émerger dans les consultations, des parents qui ne s'autorisent plus à dire "Non" à leurs enfants, non pas un

“Non” qui seulement interdit, mais un “Non” qui, du fait d’interdire, autorise et ouvre à du possible. En revanche, ils se voient de plus en plus mis à mal du fait de ne pouvoir être des pourvoyeurs pour leurs enfants. Le tableau est sans aucune trace d’antécédent dans l’Histoire, et suffisamment représentatif aujourd’hui pour être épinglé.” (Jean Pierre Lebrun)

Les conséquences de ce phénomène qui s’est généralisé, sont une catastrophe pour l’école où ces enfants, qui commencent à remplir nos classes, n’acceptent plus la moindre limite à leur comportement et ne reconnaissent plus, au-dessus d’eux, l’autorité nécessaire à la vie en groupe et à l’organisation de l’apprentissage. Dans la classe, ils contestent tout, font des réflexions à propos de tout, et ne possèdent aucun des rituels de base de la politesse la plus élémentaire. Il est impossible de les faire taire pour passer à une écoute active. Ils sont incapables de la moindre empathie, c’est le règne de l’égo ! A certains moments, ils s’avachissent sur la table et s’endorment en pleine classe. Malheur à vous si vous les réveillez ! Ils font ce qu’ils veulent et n’acceptent aucune contrainte ! Il suffit d’avoir quelques enfants de ce profil dans une classe, pour que toute la classe se gangrène ! Les nerfs du professeur sont alors soumis à rude épreuve, car les provocations de ses enfants sont permanentes. Les provocations dégénèrent souvent en agression verbale, en insultes !

Le risque de dérapage est devenu objectif, c’est à dire très probable, et ce d’autant plus que le professeur sera tenté de maintenir un niveau de travail. Il ne sera plus possible de traiter ces dérapages comme des cas de responsabilité individuelle, comme ce fut le cas pour tous les événements de ce type qui ont fait l’actualité. Les enfants qui ne connaissent plus la limite du "non", sont inaptes à la vie en groupe et ne sont plus raisonnablement scolarisables, du moins pas avec le cadre structurel actuel. Passer outre, revient à exposer le professeur et le reste de la communauté scolaire à un risque qui ne relèvera plus de la responsabilité du professeur, mais de la responsabilité collective !

Le problème actuel résulte de la constatation que ces "enfants sans limite", sont maintenant de plus en plus nombreux. Il est nécessaire de prendre en compte ce paramètre qui devient prépondérant. Cet état de fait transforme la probabilité de dérapage en risque suffisamment objectif pour que l'on modifie le traitement de la responsabilité. C'est dans cet esprit que le droit aborde l'accident du travail.

Voilà où nous aurons mené les choix que nous avons fait depuis une quarantaine d'années. Les parents et les "pontes de l'éducation" portent une responsabilité certaine. Les règlements intérieurs des établissements scolaires ne permettent plus de contenir les enfants rois de l'Ecole républicaine qui commencent à régner avec absolutisme sur les établissements. Le discours actuel, qui évacue systématiquement cette piste, montre aussi **les limites (...) du politique, au cœur des démocraties, où dénoncer une erreur, devenue majoritaire, peut remettre en cause l'élection où le mandat...** Il faudra attendre que le phénomène devienne insupportable, pour que les premières critiques officielles apparaissent.

En attendant les remèdes proposés pour soigner les malades auront le même effet que de la pommade sur une jambe de bois. Beaucoup d'enseignants continueront, eux, à avoir la gueule de bois, en espérant que la cirrhose ne les emporte.

Eric de Trévarez

Dans ce qui suit, nous allons mettre la lumière sur un autre aspect des problèmes qui ont « les droits de l'enfant » pour toile de fond. Ces droits stipulent que les enfants doivent être traités comme des « adultes-enfants » ayant le droit de faire ce qu'ils veulent, comme ils le veulent. Ils sont enfants, ils doivent être sous la tutelle des grands, de leurs tuteurs ; néanmoins ils

ont le droit d'agir à leur guise et de faire ce qu'ils veulent, sous la tutelle personnelle de chaque enfant. C'est ainsi que l'enfant roi a prit naissance pour s'épanouir lentement jusqu'après l'âge de dix-huit ans pour aboutir à l'adulte-crise.

L'enfant-roi

Gilber Richer

Psychologue

La fixation au stade de l'impulsivité

En résistant et en s'opposant, l'enfant entraîne et forme sa volonté: en passer les caprices, c'est préparer un tyranneau; la brimer purement et simplement, c'est en casser peut-être à jamais le ressort

E. Mounier

Représentant la parfaite antithèse du respect, l'enfant roi dominateur est le triste produit du laxisme éducatif de nos sociétés modernes et le malheureux résultat de l'éclatement des couples et des familles. Au pouvoir de son petit univers cimenté autour de l'égoïsme, c'est avec acharnement qu'il résiste à toutes les interventions éducatives et qu'il piétine tout ce qui de près ou de loin entrave le plaisir et la facilité dont il s'abreuve sans jamais se rassasier. **Devenu parent, c'est pour des générations durant qu'il risque d'assurer la perturbation de sa progéniture.**

Issu des générations suivant celle des «Baby-boomers» nés de 1947 à 1966, soit la génération X et X-bis (enfants nés à la fin du baby-boom), mais

surtout l'écho du baby-boom (enfants nés de 1980 à 1995) et ceux qui sont nés depuis 1995, qualifiés d'enfants du nouveau millénaire, sa fréquence ne cesse d'augmenter et contribue de façon significative à l'élévation du dérèglement des comportements à laquelle nous assistons. Les enfants rois appartiennent donc à différents groupes d'âges et leur présence constitue un des plus grand défis éducatifs auxquels les adultes sont confrontés.

Les difficultés de comportements et de conformisme social de l'enfant roi se manifestent d'ailleurs dès leur arrivée à la garderie où seul l'arrêt d'agir devient la plupart du temps l'unique intervention possible. De nombreuses éducatrices me confient régulièrement que près de la moitié des enfants dont elles ont la responsabilité affichent maintenant les caractéristiques de ce type de problématique; plusieurs d'entre elles doivent d'ailleurs se protéger contre l'agression physique en situation de frustration chez certains. S'opposant ensuite avec une constance sans faille à tout appel à la discipline et à toutes les règles établies lors de leur entrée à l'école, **ils jouent malheureusement un rôle significatif dans la dilution des programmes d'enseignement depuis des années, en vertu du haut degré d'échec scolaire qu'ils manifestent.** Certains enseignants de niveau secondaire (l'équivalent du lycée français) me partagent d'ailleurs qu'ils donnent actuellement à leurs finissants le programme qu'ils offraient au début de cette même période de scolarisation il y a environ 20 ans. Les réactions d'adaptation du système "éducatif" contribuent donc elles aussi au renforcement social du règne de la facilité.

Au contrôle du pouvoir sur leurs parents depuis la tendre enfance et ultérieurement sur toute figure d'autorité, on les retrouve en outre et de plus en plus souvent dans les milieux fermés de rééducation et maintenant en prison, lorsque leur absence totale de discipline et l'hégémonie fascinante de leur plaisir les conduisent à la déviance, à la toxicomanie ainsi qu'au trafic de stupéfiants, particulièrement lors de leur passage à la

puberté. Lors de mes interventions dans le système correctionnel canadien, c'est avec constance que près du quart des participants au programme Connaissance de soi affichaient la problématique de ce type d'enfant.

Ce premier article sur une série de quatre vise à cerner la perturbation précise du développement qui autorise la mise en place du scénario typique de l'enfant roi, nommément l'absence du passage du stade de l'impulsivité au stade de l'autoprotection vers l'âge de 4 ans. Je m'inspire ici de la nomenclature des stades de développement du moi proposée

Jane Loevinger

La nouvelle donne socio-culturelle: l'enfant roi

Publié le 18/10/2009 à 02 :04 par pédagogisme

L'enfant sans limite, le véritable obstacle à l'Ecole

On pourra poser la question du pourquoi du silence de la société envers des enfants qui deviennent des périls pour eux-mêmes et pour les autres dès l'adolescence (voire même avant). Pourquoi la société semble-t-elle encourager à ce point cette vision absurde et inepte des relations entre parents et enfants, relations qui peuvent être saines si elles sont basées sur un cadre éducatif, un respect mutuel des différences et une «non interchangeabilité» des rôles entre adulte et enfant.

Plus de cinquante pour cent des décisions d'achat dans un couple sont motivées par l'enfant. Ce simple chiffre, effrayant, est l'arbre cachant la forêt. Plus qu'une forêt, notre société est malade de ses enfants et des comportements dits normaux qu'on accepte chez eux et pis, que l'on encourage.

L'inconscient collectif social, poussé par l'«enfant roi consommateur », encourage cette postulation de l'enfant en tant que dictateur du couple,

en tant qu'arbitre, un arbitre au comportement incohérent car non encore formé par son éducation.

Le culte de l'enfant roi dans l'inconscient collectif français

Si l'on reprend l'histoire du XX^{ème} siècle, certaines théories font état du fait que la pathologie infantile de « l'enfant roi » apparaît, dans notre société, il y a environ 15 ans, soit quelques années après que la contraception soit entrée dans les mœurs sociales comme une habitude légale.

S'il n'est pas dans notre propos de remettre en cause la contraception, ni sa légalisation, nous allons cependant tenter d'analyser les conséquences d'une telle maîtrise intellectuelle de la procréation, nouveauté dans l'histoire humaine, cela afin d'éviter d'entretenir certains tabous de la société.

La conséquence de la légalisation de la contraception, au niveau psychologique et au niveau de l'inconscient collectif, est le fait que l'enfant est devenu un bien de consommation comme un autre. L'enfant dans notre monde est voulu et non pas désiré. Il est devenu, le plus souvent, le fruit d'une réflexion intellectuelle, et non plus d'un mouvement du cœur, d'une envie. On choisit le moment où l'enfant peut arriver dans le couple, en fonction de critères très intellectuels.

Cette modification est très profonde dans la psychologie des parents. Pour ce qui est de la psychologie de l'enfant, la place qui lui est réservée au sein du couple et au sein de l'histoire de ses parents qu'il n'a pas choisis, est aussi fondamentalement différente. **On peut désormais vouloir faire un enfant comme on veut une voiture. On entend partout que l'on a besoin d'un enfant - comme on aurait besoin d'un ordinateur pour écrire son blog en lignes.**

Cette volonté peut aller parfois si loin que le recours à la procréation assistée médicalement se généralise, même hors des problématiques de stérilité physiologiques. La science se met à envisager des utérus artificiels, dont le but est que tout un chacun puisse « avoir un enfant ».

On entend des revendications de « droit à l'enfant », qui ne sont pas sans rappeler les revendications de « droit au logement ».

L'enfant, devenu un « droit », ne devant venir qu'au moment choisi par les parents, se transforme progressivement, dans l'inconscient collectif, en un « objet ». Il perd de sa réalité psychologique, de son individualité.

Certaines données du passé semblent aussi avoir été oubliées, du fait que l'enfant soit devenu cet objet de consommation. En effet, il est nécessaire de se souvenir que dans le passé, les enfants n'étaient pas forcément vus comme bons. Un enfant mauvais né dans un couple de personnes gentilles peut, dans une certaine mesure, bouleverser en profondeur l'équilibre du couple voire de la famille. L'enfant, de par sa nature propre, peut être la source d'une modification profonde des rapports familiaux, ce qui n'est pas le cas avec les animaux domestiques auxquels, inconsciemment, il est comparé dans la logique matérialiste actuelle.

La transformation psychologique qui mène du désir d'enfant à la volonté intellectuelle d'avoir un enfant maintenant est très significative de la mentalité que nous avons héritée du XXème siècle, cette certitude (matérialiste) que l'homme pouvait maîtriser son destin et son histoire, de manière individuelle dans le cas qui nous occupe, mais aussi de manière collective (dans le cas de théories politiques voire totalitaires).

L'homme est devenu une machine intellectuelle qui se doit de maîtriser tous les paramètres de sa vie: sa vie personnelle, sa vie de couple, sa vie familiale, etc. La philosophie matérialiste a beaucoup vanté ce mode de fonctionnement d'un homme qui contrôlerait de manière totale son champ d'action, et d'une société qui, soit laisserait faire ce contrôle autant que possible (libéralisme), soit l'encadrerait par un contrôle fort de l'état (socialisme). **Cette volonté de l'homme intellectuel de maîtriser complètement son destin commence naturellement par asservir la procréation à son bon vouloir.**

L'homme matérialiste, en poursuivant des buts de contrôle sur les choses, pense qu'il est sorti d'une certaine morale de type religieux. Or, force est de constater qu'il n'en est rien, mais qu'à la place, il a remplacé un système moral ancien, par un système moral basé sur l'ego. L'ego maîtrise, décide, planifie, « veut ». Suivre les frasques de son ego est déclaré « bon » pour l'homme, c'est postulé comme une « preuve de la liberté de l'homme ».

Cela n'est pas si simple, comme nous allons le voir, notamment dans le cadre de la naissance d'un enfant.

L'enfant, du fait qu'il est vu comme un objet, est schématisé selon les modalités de l'inconscient collectif. On ne tâche pas de savoir qui il est ni ce dont il a besoin, mais on lui attache des demandes et des comportements archétypaux qui sont ceux de l'enfance, vue au travers des poncifs de la société. Ainsi, l'hypothèse de base de l'optique matérialiste actuellement sous-entendue est que l'arrivée de l'enfant est une « bonne chose pour le couple », bonne dans la mesure où le couple a voulu l'enfant et que l'enfant arrive. Logiquement, le couple doit être satisfait de cette arrivée : c'est ce qu'il voulait.

Nous glissons, à partir de ce moment, très naturellement vers une autre tendance, projective celle-là. Si le vouloir de l'enfant est bon, alors l'enfant lui-même est bon a priori. Les parents projettent le « bonheur » d'avoir un enfant sur l'enfant lui-même qui devient « bon par essence », même si sa présence n'est que le fruit d'une construction intellectuelle des parents.

Les parents ont du mal à faire la part des choses entre l'enfant et eux-mêmes, et investissent dans l'enfant cette joie, qui ne leur est, somme toute, que personnelle.

Cette projection implique deux choses :

- une pression mise sur l'enfant dès son plus jeune âge, car il est l'objet matérialisé du vouloir des parents,
- un positionnement qui n'est plus naturel au sein de couple.

Les parents sont très souvent incapables de différencier l'enfant d'eux-mêmes, sur un plan psychologique. Ils font tout pour séduire l'enfant, pour éviter les conflits avec l'enfant, pour permettre naïvement à l'enfant d'apprendre seul la vie. Ce travers leur vient directement de l'inconscient collectif qui prône une liberté accrue des adultes, liberté que l'adulte aurait voulu pour lui, et qu'il projette un peu naïvement dans les désirs de l'enfant.

Or, c'est bien mal connaître l'enfance que de laisser l'enfant apprendre la vie seul. **L'enfant n'est pas encore construit socialement, il lui faut donc un certain nombre de limites dans la famille si l'on veut qu'il puisse vivre correctement en société plus tard.** Nous noterons que certains parents font des erreurs continuelles d'interprétations des actes de leur enfant, poussés qu'ils sont par l'aveuglement dû à leur projection d'adulte sur l'enfant. Ainsi, quand l'enfant fait un caprice, ils y voient leur volonté de rébellion contre la société, voire leurs révoltes adolescentes contre l'autorité familiale. Ils prennent donc sur eux, donnent à l'enfant ce qu'il veut, tout en pensant que l'enfant est « précoce », alors que ce dernier n'agit que par pur caprice et cherche seulement les limites.

D'une certaine façon, ils volent l'enfance de leur enfant en interprétant toujours faussement ses recherches de limites par des comportements pré-adolescents; ils empêchent l'enfant de vivre dans un cercle restreint de libertés, son enfance. L'enfant étant un objet projectif des parents, ces derniers ne lui donnent pas la possibilité de faire ses découvertes à son propre niveau, dans un cadre bien délimité où certaines choses sont autorisées et d'autres sont interdites.

L'enfant sans limite va, par conséquent, se construire d'une manière instable, prenant certains traits d'adulte avant l'âge, usant d'argumentaires d'adultes pour justifier ses caprices, et étant parfois totalement incapable de trouver du plaisir dans les jeux d'enfants.

Cette attitude projective des parents constitue chez l'enfant la

pathologie de l'enfant roi. Un enfant roi est un enfant qui n'a jamais connu de limites, un enfant qui ressent une injustice insupportable dès lors que la moindre des contradictions vient le perturber - quand par exemple, ses parents ne lui achètent pas ce qu'il veut, tout de suite. L'enfant devient le dictateur de la maison. Il ne sait que fonctionner en mode «caprice ».

Il ne sait pas:

-désirer une chose avant de l'avoir,

-attendre,

-être seul et s'amuser seul,

-gérer le « non » de n'importe quelle autorité.

L'inconscient collectif social, poussé par l'«enfant roi consommateur », encourage cette postulation de l'enfant en tant que dictateur du couple, en tant qu'arbitre, un arbitre au comportement incohérent car non encore formé par son éducation. En guise d'«éducation», il n'a en effet reçu que des «bénéni oui oui». Il y a donc une logique dans la névrose infantile: le monde externe doit fonctionner comme ses parents fonctionnent avec lui: il est le centre du monde, et tous les adultes sont asservis à ce qu'il désire. Très tôt, l'enfant apprendra à mépriser ses parents et l'enfant roi deviendra potentiellement un adolescent à problèmes.

On pourra poser la question du pourquoi du silence de la société envers des enfants qui deviennent des périls pour eux-mêmes et pour les autres dès l'adolescence (voire même avant). **Pourquoi la société semble-t-elle encourager à ce point cette vision absurde et inepte des relations entre parents et enfants, relations qui peuvent être saines si elles sont basées sur un cadre éducatif, un respect mutuel des différences et une « non interchangeabilité » des rôles entre adulte et enfant.**

Une ébauche de réponse se fonde sur la constatation des tabous incrustés dans notre inconscient collectif social à soulever la question de l'éducation

des enfants. Pourquoi ? Une des pistes pouvant conduire à la réponse à cette question est que la notion d'éducation est, aujourd'hui, fortement teintée d'histoire du XXème siècle. Quand on dit éducation, on pense «contraintes», «brutalité», «manipulation», «fascisme», «totalitarisme». Quand on dit autorité avec ses enfants, on pense «violence», on pense «autoritarisme». Quand on dit «limites», on pense à des principes moraux - symbole de l'ultime horreur sociale - voire religieux. On pense endoctrinement. De là vient la culpabilité des parents d'infliger une éducation à l'enfant. L'éducation est devenue synonyme de «contrainte» pour l'enfant, de «mauvais traitement».

Le message social souligne cette direction: il est culpabilisant et moralisateur. Il est de bon ton de dire qu'un enfant ne doit avoir de contraintes pour se développer, de dire qu'un enfant peut apprendre la vie seul. Tout message inverse est de suite interprété comme celui d'un tortionnaire ou d'un réactionnaire dans une opinion publique où l'héritage de 68 fait long feu: pas de contrainte, pas d'autorité, plus de liberté.

Même l'Education Nationale doit prendre garde à ne pas traumatiser l'enfant en lui donnant de «trop mauvaises notes».

Les parents actuels sont les dignes héritiers d'un siècle dont on nous dit qu'il a détruit toutes les grandes utopies. Cette destruction s'est accompagnée d'une mise en place de tabous à de nombreux endroits, de conclusions historiques simplistes, de peurs que les adultes colportent sans trop savoir si elles sont les leurs ou si elles ne sont que légendes.

Ces peurs, les adultes les projettent sur leurs enfants, de la manière la plus basique qui soit:

-en les considérant à la fois comme leurs égaux, voire comme leurs maîtres, mais aussi comme des objets de consommation;

-en se débattant avec leurs caprices afin de leur construire un cocon totalement décalé des contraintes du monde réel.

Les parents des enfants rois ont un côté immature qui les fait rendre un

culte à l'enfant qui les martyrise. Ils ont, la plupart du temps, « oublié » leur passé d'enfant, passé dans lequel ils avaient, eux, des limites. Ils sont bloqués dans la logique des preuves matérielles d'amour pour l'enfant, enfant qui a priori ne demande pas de cadeaux ou d'abdications pour aimer ses parents. **Ils sont restés dans une approche très intellectuelle du monde, depuis le vouloir d'enfant jusqu'à son absence d'éducation et de limites.**

Or l'approche intellectuelle favorise la projection des zones refoulées de notre psyché. **Si l'intellectuel prétend tout maîtriser et tout saisir, le refoulement de son passé sortent dans son comportement sans même qu'il s'en aperçoive.**

Les conséquences sur les enfants sont multiples:

- les enfants s'habituent vite à ne trouver leur plaisir que dans l'abdication des autres (et en particulier des adultes) face à leur volonté propre ;

- les enfants n'apprennent pas la notion du temps, de la patience ;

- ils s'imbibent des angoisses temporelles de leurs parents et vivent tout retard, dans le plaisir immédiat, comme une blessure profonde, comme une négation de ce qu'ils sont (ce qui est normal car ils ont été postulés comme tels par les parents eux-mêmes) ;

- ils deviennent insensibles au désir mais sont pilotés par le vouloir (à l'instar de leurs parents)

- les enfants vivent dans la course constante au plaisir immédiat, reformulent la peur de l'autorité de leur parents de manière extrême, et peuvent devenir totalement asociaux voire très agressifs.

La période d'adolescence montre des enfants complètement déstructurés, qui peuvent avoir contribué à l'explosion du couple de leurs parents (pour peu que l'estimation des limites à imposer soit divergente entre les deux membres du couple), qui peuvent battre leurs parents, les insulter, avoir des comportements violents sans que

l'empathie ne leur ait été inculquée, sans que le souci de l'autre - même dans une version minimale - ne leur ait été enseigné ou même montré comme exemple.

Les enfants rois devenus adolescents sont souvent contestataires, très souvent sans raison, par principe, ayant appris le refus de l'autorité dans le fait que leurs parents aient abdiqué leur autorité des années auparavant. Ils sont facilement manipulables par une idéologie du refus, de l'opposition brutale, du dialogue haineux et simpliste, lors de l'adolescence et plus tard, lorsqu'ils seront des jeunes adultes. Ils ne savent pas de quoi ils parlent, mais n'agissent qu'en négatif, qu'en opposition, qu'en réaction par rapport à un monde qui, justement, ne les traite pas comme les rois qu'ils croyaient être.

Sitôt sortis de l'adolescence, ces enfants voteront. Du fait de leur manque absolu de maturité, **ils sont une chair à canon extrêmement docile pour ceux qui peuvent les broser dans le sens de leur poil « contestataire ».**

Ce tableau n'est pas un tableau catastrophiste car, si le phénomène prend de l'ampleur, il est difficile de le mesurer statistiquement et d'estimer véritablement les enfants touchés par ces modes de fonctionnement parentaux. Néanmoins, prenons garde aux représentations médiatiques de l'enfance qui vont parfois jusqu'à «justifier» les pathologies infantiles, jusqu'à les présenter comme «normales », sans les mettre en perspective par rapport à notre histoire.

Le pire, pour ces enfants et pour les adultes qu'ils seront un jour, est de les élever dans la logique de l'insatisfaction et de la frustration chronique. Les «bonnes intentions» des parents, qui peuvent se transformer en un véritable enfer au quotidien pour toute la famille, mènent à rendre leurs enfants malheureux car ces bonnes intentions génèrent littéralement une insatisfaction structurelle.

La relation à l'autre, construite durant l'enfance, en est profondément

modifiée, altérée: une certaine frange des nouvelles générations est sacrifiée sur l'autel des grands principes d'éducation de l'enfant roi. Ces enfants-là, quelque soit leur milieu social partent avec un handicap.

Une fois adulte, les anciens enfants rois errent de révolte en révolte n'ayant rien appris de l'autre. Ils restent bloqués dans leur égoïsme aux relents paranoïaques. Le monde est odieux et « méchant » car il ne les prend pas pour les rois qu'ils avaient toujours cru être.

Il faut se méfier de l'héritage que nous laissons à nos enfants, et par conséquent se méfier de celui que nous avons reçu de nos parents. Il est important de réaliser qu'élever des enfants est une responsabilité et que si, spontanément, nous ne nous sentions pas prêt à revenir sur nous-mêmes pour résoudre nos problèmes enfouis, nous nous devons de le faire pour nos enfants, afin de ne pas les charger de combats périmés et d'idées absurdes, et de ne pas les affubler des clés de l'insatisfaction latente.

Caverne des 1001 nuits

Auteurs anonymes

[http://www.1001nuits.org/index.php?title=Le culte de l'enfant roi dans l'inconscient collectif français](http://www.1001nuits.org/index.php?title=Le_culte_de_l'enfant_roi_dans_l'inconscient_collectif_fran%C3%A7ais)

Mèreversion et néosujet

<http://pedagogisme.centerblog.net/2976298-Mereversion-et-neosujet>

(Fin des articles publiés par pédagogisme)

La théorie de Darwin

Avant de fermer la parenthèse des écrits que j'ai empruntés à divers auteurs des pays du nord du rocher de Gibraltar (Jebel

Tarik), pays de culture occidentale, pour appuyer ce que j'ai avancé et j'avance à propos des divers thèmes et sujets que j'ai traités, je vais faire un détour afin de jeter un coup d'œil critique sur la théorie de Darwin dont il était question à maintes reprises ci-avant. Je fais appel encore aux écrits de ceux qu'on a l'habitude d'imiter aux « yeux fermés » et d'écouter en ouvrant grand les oreilles, pour essayer de convaincre ceux qui ont apparemment perdu toute confiance en leurs capacités de penser en intellect, capables d'écrire ou de faire des choses qui peuvent avoir de la valeur.

Cette culture défaitiste en est à la fois la cause et la conséquence de mentalités arriérées qui n'excellent que dans l'art de promouvoir le sous-développement¹. D'ailleurs, nos promoteurs importateurs de réformes « exotiques » prêtes à porter agissent en conformité et en parfaite harmonie avec cette mentalité. Bien que nous ayons des racines culturelles et « civilisationnelles » qui sont censées nous fixer les normes de ce qui peut être tabou et de ce qui ne peut pas l'être, l'imitation aveugle, à tous les niveaux (éducatif, médiatique, social), nous a aligné sur un cocktail explosif de normes qu'on a introduites de par-ci par-là ; de chez toutes les autres sociétés (occidentales, orientales, latino-américaines, etc.). Il s'agit d'un profond sentiment d'infériorité qui nous anime dans un sens unique, celui de nous aliéner de notre identité.

¹ - آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات

La théorie démago-idéologique de Darwin

Beaucoup de réformes démago-idéologiques qui se veulent émancipées et progressistes se sont servi de la théorie darwinienne de la «sélection naturelle» comme toile de fond pour voiler des normes classiques que des réformateurs « dernier cri » ont jugé rétrogrades ou non scientifiques. Comme je l'avais bien montré auparavant¹, les démago-idéologues ont intentionnellement élevé les quelques observations simplistes de Darwin au rang d'une théorie révolutionnaire, dans le but de s'en servir comme plateforme scientifique à des fins démago-politico-idéologiques.

Dans ce qui suit, je vais une autre fois me taire et laisser parler un savant, un maître chercheur spécialiste, qui manie les outils biologiques et mathématiques; je le laisse s'exprimer pour vous démontrer scientifiquement que les darwinistes et les new-darwinistes sont de simples bricoleurs, je dirais même des sortes d'imposteurs.

¹ - التعليم بين الكفايات والإدماج، من كرة القدم إلى نظرية داروين

«Les théories actuelles n'expliquent pas les miracles de l'évolution»

Les failles du darwinisme

M.-p. schützenberger
(La Recherche 283 janvier 1996)

Marcel-Paul Schützenberger obtient un doctorat en médecine en 1949. De 1948 à 1953, il est attaché de recherches, puis chargé de recherches à l'Institut National d'Hygiène, et il est assistant de consultation au Centre de génétique de l'Hôpital Saint-Louis de 1948 à 1954. Durant cette période, il développe et applique des méthodes statistiques à l'analyse de divers problèmes médicaux. Entre 1951 et 1954, il est biostatisticien consultant à l'Organisation Mondiale de la Santé. Il enseigne la statistique mathématique, et les mathématiques appliquées à la biologie, à Poitiers, à Paris, à Nancy, entre 1950 et 1955.

Il soutient en 1953 une thèse en mathématiques intitulée Contributions aux applications statistiques de la théorie de l'information. À partir de 1953, Schützenberger est chercheur au CNRS pendant trois ans. Il travaille en théorie des demi-groupes, débute ses travaux en théorie des codes, publie en théorie des automates.

En 1956, il est invité au Research Laboratory of Electronics du Massachusetts Institute of Technology, où Shannon séjourne comme professeur invité. Il effectue de nombreux autres séjours aux États-Unis, au MIT durant les étés 1959, 1961, 1970, à l'université de Caroline du Nord en 1960-1961, à l'université Harvard en 1961-1962. Il est à l'université de Pennsylvanie au printemps 1963, à l'université de Californie à Berkeley au printemps 1967. Il est consultant à l'IBM Research Center durant l'été 1962, et à la RAND Corporation en été 1966.

En 1957, Schützenberger est nommé professeur à l'université de Poitiers, où il enseigne notamment la statistique, de 1957 à 1963. C'est la période où il développe la théorie des codes et la théorie algébrique des langages formels, basée sur les séries formelles en variables non commutatives. Durant l'année 1961-62, il est

enseignant à la Faculté de médecine de Harvard. Il retourne au CNRS durant l'année 1963-64 comme directeur de recherches à l'Institut Blaise Pascal. En 1964, il est nommé professeur à la Faculté des Sciences de Paris, puis, après la création des universités parisiennes, à l'université de Paris VII en 1970. Schützenberger est consultant à la direction scientifique de l'OMS de 1969 à 1980. Il est directeur scientifique à l'IRIA (ancien nom de l'INRIA) de 1968 à 1972.

En 1979, Schützenberger est élu correspondant de l'Académie des sciences. Il en est élu membre en 1988.

La Recherche : Quelle est votre définition du darwinisme ?

M.-P. Schützenberger: Je prendrai la version moderne la plus courante, dont un représentant offensif est le Britannique Richard Dawkins*. Elle consiste à considérer que l'évolution des êtres vivants peut être expliquée par le tandem sélection-mutations au hasard. A l'intérieur de cette doctrine, il faut distinguer deux écoles, mutuellement contradictoires : les gradualistes, dont Dawkins est le héraut le plus radical, et les saltationnistes, dont l'Américain Stephen Jay Gould* est un héraut non moins radical. Pour les gradualistes, l'évolution procède uniquement par petites touches successives. Pour les saltationnistes, qui n'ont d'ailleurs pas fourni l'effort d'une présentation aussi structurée, l'évolution procède essentiellement par sauts.

L.R. : Vous êtes plus connu comme mathématicien que comme spécialiste de l'évolution...

M.-P.S. : Bien sûr, mon métier n'est pas la biologie. Mais la légitimité des mathématiciens dans ce débat vient d'abord de ce que les plus dogmatiques des gradualistes, Dawkins en tête, font un grand usage d'arguments formulés en termes mathématiques et informatiques, qui en imposent au lecteur.

Cette légitimité vient aussi du fait que les mathématiciens sont des zélotes de l'épistémologie, dans leur propre discipline. Il est normal qu'ils portent un regard critique analogue sur les fondements d'autres disciplines.

Elle vient enfin de l'irruption dans ce débat, dans le sillage du mouvement cybernétique, de mathématiciens et de physiciens, comme René Thom* ou Ilya Prigogine*, et plus récemment des chercheurs de l'institut Santa Fe, aux Etats-Unis, comme Stuart Kauffman*, un médecin épris de logique mathématique qui reçoit l'appui sonore du grand physicien Murray Gell-Mann*. Ce troisième conglomerat d'Eglises applique des concepts mathématiques au problème fondamental de l'évolution, qui est celui de complexité fonctionnelle. Ici je me trouve concerné de manière plus personnelle.

L.R. : Qu'entendez-vous par complexité fonctionnelle ?

M.-P.S. : Sans ce concept, il est impossible d'envisager les phénomènes de la vie. Les deux mots qui le composent désignent eux-mêmes deux notions essentielles.

Quand un biologiste qui travaille à la paille se parle à lui-même, parfois à voix basse, en termes de fonctions (la fonction d'un gène, d'une enzyme, du ribosome, des antennes de la drosophile), il pense fonctionnalité et il a bien raison de le faire. C'est un concept parfaitement adapté à la réalité. Ceux qui le perçoivent mieux que quiconque sont les physiologistes. Pour eux tout est fonctionnalité. Ils décrivent des systèmes: circulatoire, digestif, excrétoire, etc. Qu'il en aille de même en biologie moléculaire semble poser des problèmes à certains. Peut-être parce que la notion d'organe n'est plus présente à ce niveau. Mais l'absence d'organe n'interdit pas qu'on parle de fonctions ! La complexité est aussi un concept de base. Déjà chez les unicellulaires les mécanismes de séparation et de fusion des chromosomes, dans la mitose et la méiose, sont des processus incroyables de complexité, de finesse.

Or les êtres vivants se présentent comme un ensemble complexe d'interrelations fonctionnelles. Si l'on veut expliquer l'évolution des êtres vivants, il faut expliquer à la fois cette fonctionnalité et cette complexité. C'est la complexité fonctionnelle. Et là ce n'est plus simple du tout...

L.R. : Qu'y a-t-il de si difficile à comprendre ?

M.-P.S. : C'est peut-être que l'évolution du vivant repose sur un quelque chose, un ingrédient essentiel que rien dans nos connaissances physico-chimiques actuelles ne permet d'imaginer, et sur lequel la logique formelle n'a pour l'instant aucune prise. Qu'ils soient gradualistes ou saltationnistes, les darwiniens me semblent avoir parfois une conception un peu simple de la biologie, une conception en quelque sorte clés en mains. Pour eux un gène est comme une commande sur le catalogue de La Redoute. L'article de Walter Gehring que vous avez publié sur le supergène qui déclenche la fabrication des yeux de la mouche reflète cette conception. **On peut accepter que les gènes fonctionnent ainsi et ne pas se poser de question. Mais si l'on cherche à l'expliquer, alors le darwinisme n'est d'aucun secours...**

L.R. : Vous soutenez qu'un gène est conçu comme une commande à La Redoute. Que voulez-vous dire exactement ?

M.-P.S. : Schématiquement un gène est assimilable à une unité d'information. Il est là ou non. Quand il est activé, c'est un ordre élémentaire du type oui-non. Mettez du persil, arrêtez la cuisson... Restons-en à l'exemple de l'œil. On dit qu'il faut mille ou deux mille gènes pour fabriquer un œil. Donc mille à deux mille unités d'information. C'est dérisoire! Supposons qu'une firme française souhaite faire fabriquer par une usine en Asie du Sud-Est un appareil électroménager entièrement nouveau et que, pour des raisons commerciales, elle ne dise rien de la fonctionnalité de l'appareil, elle ne dise pas comment il marche ni à quoi il

doit servir. Avec quelques milliers de bits le fabricant n'ira pas loin. Car c'est l'équivalent d'un paragraphe de ce texte. L'appareil (autrement plus simple qu'un œil) ne sera convenablement construit que si le fabricant comprend la signification des opérations dont on lui demande d'assurer l'usinage; c'est-à-dire s'il a déjà l'idée de l'objet avant de le fabriquer. Ce qui représente une masse de connaissances communes au donneur d'ordres et au fabricant autrement considérable.

L.R. : Vous voulez dire que le génome ne contient pas assez d'informations pour expliquer le vivant ?

M.-P.S. : Du moins pas d'après la connaissance que nous en avons. Les prédicats utilisés par les biologistes sont tout à fait insuffisants. Ce n'est pas parce qu'on sait qu'un gène déclenche la fabrication de telle ou telle protéine qu'on comprend comment un ou deux milliers de gènes suffisent à diriger le cours du développement embryonnaire.

L.R. : Vous allez vous faire accuser de préformisme...

M.-P.S. : Et de bien d'autres crimes. Ma position est pourtant strictement rationnelle. Je formule un problème qui me paraît majeur : comment se fait-il qu'avec aussi peu d'instructions élémentaires la matière vivante soit capable de fabriquer des objets aussi merveilleusement compliqués et efficaces? Cette propriété dont elle est dotée, quelle est sa nature ? Rien dans nos connaissances physico-chimiques actuelles ne permet de l'imaginer. Si l'on se place du point de vue de l'évolution, il faudrait aussi admettre que d'une manière ou d'une autre les poissons de l'ère primaire contenaient en puissance les germes d'organes qu'ils n'avaient pas mais qu'auront leurs successeurs quand ils quitteront les eaux pour la terre ferme et les airs, et avec les câblages neuronaux appropriés.

L.R. : Vous affirmez qu'en fait, le darwinisme n'explique pas grand-chose.

M.-P.S. : Il me semble en effet que **le couple mutations-sélection au hasard présente une certaine valeur descriptive, mais en aucun cas explicative.** Le darwinisme fait des constats écologiques sur l'abondance relative des espèces et des biotopes. Et la valeur descriptive du modèle est d'ailleurs elle-même limitée. En outre, ce sur quoi insistent les saltationnistes, la thèse gradualiste semble complètement démentie par le progrès des connaissances en paléontologie. Quant aux miracles du saltationnisme, ils ne peuvent que renvoyer à la propriété mystérieuse que j'ai évoquée.

L.R. : Revenons sur la sélection naturelle. N'a-t-elle pas malgré tout une certaine valeur explicative ?

M.-P.S. : Personne ne peut refuser l'existence du phénomène. C'est tout simplement le principe que rien n'existe qui ne soit assez solide pour exister. Sa plus belle application ce sont les lois de Berthollet en chimie élémentaire*. Dans une zone qui se désertifie, les espèces qui disparaissent le plus vite sont celles qui ont le plus besoin d'eau. Ce qui n'explique pas l'apparition chez les survivants de structures dont les propriétés fonctionnelles leur permettent de mieux résister à la sécheresse. **Le concept de sélection naturelle n'est pas un concept très fort. Car, sauf dans certains cas artificiels, nos connaissances ne nous permettent pas de prédire que telle ou telle espèce, telle ou telle variété, sera favorisée ou défavorisée en fonction de l'évolution du milieu. Ce que nous pouvons faire c'est constater après coup l'effet de la sélection naturelle. Constater, par exemple, que telle espèce d'escargots est moins mangée que d'autres par certains oiseaux, peut-être parce que leur coquille est moins visible. C'est de l'écologie, très intéressante. Autrement dit, la sélection naturelle est un faible instrument de preuve,**

parce que les phénomènes de sélection naturelle sont patents, mais ne prouvent rien du point de vue théorique.

L.R.: C'est le couple sélection-mutations au hasard qui compte. N'a-t-il aucune valeur explicative ?

M.-P.S. : Avec la découverte du codage, on a appris qu'un gène est comme un mot composé dans l'alphabet de l'ADN, formant un texte qui est le génome. C'est ce mot qui va dicter à la cellule de fabriquer telle ou telle protéine. Soit une protéine de structure, soit une protéine qui elle-même va en combinaison avec d'autres signaux dire au génome de fabriquer telle autre protéine. Tous les résultats expérimentaux connus se rangent dans ce schéma.

Son application à la théorie de l'évolution donne à peu près ceci: un gène subit une mutation. Etant donné le milieu, cette mutation facilite éventuellement la reproduction des individus qui en sont porteurs, et les mutants ainsi favorisés parviennent progressivement, statistiquement, à remplacer les non-mutants. L'évolution ne serait qu'une accumulation de modifications qu'on me permettra de qualifier de typographiques. Les généticiens des populations étudient mathématiquement la vitesse avec laquelle une mutation favorable se propage dans ces conditions. Ils font ceci avec beaucoup d'habileté, mais ce sont des exercices d'école parce qu'aucun des paramètres qu'ils utilisent ne peut être déterminé empiriquement.

En plus nous retrouvons l'obstacle que j'ai déjà évoqué. Nous savons à peu près combien il y a de gènes dans un être vivant. Environ cent mille chez les vertébrés supérieurs. Ceci semble grossièrement insuffisant pour expliquer l'incroyable quantité d'informations qu'il a fallu pour que s'accomplisse l'évolution.

L.R. : Pouvez-vous donner un exemple concret ?

M.-P.S. : Les darwiniens disent que les chevaux, qui étaient des mammifères gros comme des lapins, ont augmenté leur taille pour s'enfuir plus vite et échapper aux prédateurs. Dans le modèle gradualiste, il faut admettre que l'on puisse isoler ce trait, l'augmentation de la taille, et le considérer comme résultant d'une série de mutations typographiques. Mais ce n'est qu'un effet rhétorique. On impose tacitement au lecteur l'idée que ce qui compte pour un ruminant c'est la vitesse de fuite face au prédateur. C'est peut-être vrai en partie. Mais aucune raison biologique ne permet de déterminer si c'est le critère déterminant. Rien n'interdit de penser non plus que l'augmentation de taille ne puisse avoir un effet négatif. **Les darwiniens me semblent avoir conservé une vision mécaniste de l'évolution, selon laquelle on observerait une succession presque linéaire de causes et d'effets.** L'idée aujourd'hui classique en physique que les causes puissent interagir les unes avec les autres me semble avoir une certaine difficulté à percer en biologie. Alors que dans la quasi-totalité des phénomènes observables les modifications locales interagissent de façon dramatique. Il n'y a pas un numéro de La Recherche où sous un prétexte ou un autre il n'y ait un article faisant allusion à l'effet papillon. Or l'informatique est précisément un domaine qui donne une intuition concrète de ces phénomènes. Une modification typographique d'un programme informatique ne change pas un peu le programme, elle l'annule purement et simplement. Il en va de même avec un numéro de téléphone. Si j'essaie d'appeler par téléphone un correspondant, il importe peu que je me trompe sur un, deux trois ou huit chiffres de son numéro.

L.R. : Vous acceptez l'idée qu'une mutation biologique a bien un caractère typographique ?

M.-P.S. : Oui, en ce sens qu'une base est remplacée par une autre, un codon par un autre, mais au niveau de l'activité biochimique qui en résulte

on ne peut plus parler de typographie. Il y a toute une grammaire de formation des protéines, en trois dimensions, que l'on connaît encore bien mal. Nous ne disposons d'aucune règle physico-chimique nous permettant de relier de manière intelligible les modifications typographiques à une structure biologiquement efficace. **Pour revenir à l'exemple de l'œil, si l'on considère les quelques mille gènes nécessaires à sa fabrication, chacun pris isolément ne signifie rien. Ce qui est signifiant, c'est la combinaison de leurs interactions. Des interactions en cascade, avec des boucles de rétroaction, tout cela exprimant une complexité que nous ne savons pas analyser. Nous pouvons avoir l'espoir de l'analyser mais nous en sommes loin. Gehring constate qu'en changeant tel gène il se produit telle transformation. Il le constate, mais il ne cherche pas à l'expliquer.**

L.R. : Mais Dawkins, par exemple, croit à la possibilité d'un processus cumulatif.

M.-P.S. : Dawkins croit en effet à ce qu'il appelle la « sélection cumulative de mutations aléatoires ». **Pour étayer sa thèse, il a recours à la métaphore imaginée par le mathématicien Emile Borel* : celle du singe tapant au hasard sur un clavier et obtenant finalement un texte littéraire.** Métaphore acclamée, hélas !, par Francis Crick, le codécouvreur de la double hélice. Dawkins fait écrire par son ordinateur une suite d'une trentaine de signes, correspondant au nombre de signes contenus dans un vers de Shakespeare. Il procède ensuite à une simulation du mécanisme darwinien, sélection-mutations au hasard. Son singe fictif tape et retape ces mêmes signes, sauf que l'ordinateur choisit chaque fois la phrase qui ressemble le plus, même de très loin, au vers de Shakespeare. Par ce procédé que Dawkins appelle de « sélection cumulative », le singe parvient au but en une quarantaine ou une soixantaine de générations.

L.R. : Or vous ne croyez pas qu'un singe tapant sur un clavier, même aidé par l'ordinateur...

M.-P.S. : Cette démonstration est un trompe-l'œil et Dawkins ne décrit pas exactement comment il procède. Si l'on se livre à l'exercice sur un ordinateur, on constate que les phrases qu'on obtient se rapprochent en effet assez vite de la cible au début. Mais à mesure qu'on s'approche de la cible cela devient de plus en plus long. Des mutations dans la mauvaise direction nous font régresser. En fait, un raisonnement simple montre qu'à moins de choisir habilement les paramètres numériques, la progression devient horriblement lente.

L.R.: Vous voulez dire que le modèle de sélection cumulative imaginé par Dawkins est sans rapport avec une réalité biologique palpable?

M.-P.S. : Exactement. Le modèle de Dawkins laisse entièrement de côté le triple problème de la complexité, de la fonctionnalité et de leur interaction.

L.R.: Vous êtes mathématicien. Supposons que vous tentiez malgré tout de formaliser ce concept de complexité fonctionnelle...

M.-P.S. : Je ferais sans doute appel à une notion bannie de la communauté scientifique, mais parfaitement comprise par tout un chacun : celle de but. En tant qu'informaticien, on peut la rendre triviale de la façon suivante. On construit un espace adéquat dans lequel l'une des coordonnées va servir de fil d'Ariane pour guider la trajectoire vers le but. C'est une formalisation parfaite. Une fois cet espace construit, le système évolue de façon mécanique vers le but qu'on lui a fixé. Mais il y a une difficulté : c'est que la construction elle-même de cet espace ne peut se faire qu'après une analyse préalable de tous les trajets possibles et de l'estimation de la distance au but à laquelle se trouve la fin de chacun d'eux. Ceci est hors de portée d'une étude empirique. Elle présuppose - j'emploie encore le même mot - que je connaisse déjà la totalité de la situation. Et en termes de logique mathématique la constitution de cet espace est un problème d'un ordre infiniment supérieur au problème

posé. Or pourtant la fonctionnalité c'est la réussite dans l'atteinte d'un but. Le truc dans l'exemple apologétique de Dawkins est d'introduire subrepticement cet espace. Son programme informatique de sélection cumulative le réalise de façon tacite en calculant la distance au but, la phrase cible, par le nombre des lettres qui ne sont pas encore en place. Ceci ne correspond en rien à une réalité biologique. La fonction qu'il emploie frappe l'imagination parce qu'elle a une propriété de simplicité qui entraîne l'adhésion naïve. **Dans la réalité biologique l'espace dans lequel il faudrait se plonger pour décrire la fonctionnalité la plus simple est d'une complexité qui défie l'entendement et bien sûr tout calcul.**

L.R. : Même quand ils se disent darwiniens, les saltationnistes sont plus modestes : ils ne prétendent pas détenir la clef permettant d'expliquer l'évolution...

M.-P.S. : Avant d'évoquer les saltationnistes, tout de même un mot sur le Japonais Mooto Kimura*. Il a montré que la plupart des mutations sont neutres, sans effet permettant une sélection. Pour la thèse centrale du darwinisme, c'est gênant...

La thèse saltationniste, renouvelée par Stephen Jay Gould, reprend l'idée de base due à R. Goldschmidt vers 1940 : il se produirait des mutations très intenses, impliquant sans doute des centaines de gènes, et se déroulant rapidement, en moins de mille générations, donc en dessous du seuil de résolution de la paléontologie. Curieusement Gould ne semble pas gêné pour conserver le tandem mutations-sélection au hasard. Le saltationnisme se heurte à deux types de critiques. **D'une part les macromutations supposées sont inexplicables dans le cadre de la biologie moléculaire actuelle.** D'autre part Gould **passé sous silence l'existence de grandes tendances, comme la complexification croissante du système nerveux central.** Il considère que le succès d'espèces nouvelles plus sophistiquées, comme les mammifères, est un phénomène

contingent. Il n'est pas en mesure de rendre compte d'un sens de l'évolution, ou du moins de l'existence de trajectoires, qui pourtant ne font aucun doute. On en est donc réduit à invoquer deux types de miracles : celui des macromutations et celui des grandes trajectoires de l'évolution...

L.R. : En quel sens employez-vous le mot « miracle » ?

M.-P.S. : Dans un sens purement rationnel, comme d'un événement dont la probabilité est infime à un degré si j'ose dire ultracosmologique. Parlons des macromutations. Pour devenir un bon éléphant, il ne suffit pas tout à coup d'être doté d'une grande trompe. Il faut qu'en même temps un appareil complètement différent, le cervelet, soit modifié pour mettre en place l'ensemble des câblages nécessaires pour que l'éléphant sache se servir de sa trompe. **Les macromutations doivent être coordonnées par un système de gènes dès l'embryogenèse. Or si l'on regarde l'histoire de l'évolution, cela nous fait des dizaines et des dizaines de milliers de miracles, dont les saltationnistes ne savent pas mieux rendre compte que les gradualistes.**

Quant à la seconde catégorie de miracles, elle tient au fait que certaines de ces macromutations (si l'on admet qu'elles ont eu lieu) se sont additionnées les unes aux autres dans une direction bien définie, pour constituer les grandes tendances de l'évolution: complication du système nerveux, mais aussi intériorisation des processus reproductifs, apparition des os, de l'oreille, enrichissement des fonctions relationnelles, etc. Toute une série de miracles dont l'accumulation a pour effet d'accroître la complexité des organismes et leur efficacité. De ce point de vue la notion de bricolage avancée par François Jacob est un constat très intéressant. C'est un joli mot d'auteur, mais il ne donne pas l'ombre d'une explication.

L.R. : L'apparition de l'homme est-il un miracle, au sens où vous l'entendez ?

M.-P.S. : Naturellement. Et ici il semble qu'il y ait d'autres voix que la mienne parmi les biologistes contemporains pour mettre en doute l'explication darwinienne qui était à la mode il y a une vingtaine d'années. Gradualistes ou saltationnistes sont tout à fait incapables de donner une explication convaincante de l'émergence quasi simultanée des nombreux systèmes biologiques qui distinguent l'homme des singes supérieurs: la bipédie avec les modifications concomitantes du bassin et sans doute du cervelet, une main beaucoup plus habile, avec des empreintes digitales qui lui confèrent un tact beaucoup plus fin ; les modifications du pharynx permettant la phonation, la modification du système nerveux central notamment au niveau des lobes temporaux, permettant une reconnaissance fine de la parole. Ces appareils sont du point de vue de l'embryogenèse complètement différents les uns des autres. Chacune de ces modifications constitue l'un des dons qu'une famille de singes ayant beaucoup d'ambition pour ses descendants aurait demandé à une bonne fée de leur donner en cadeau à la naissance. Il est très singulier que ces dons se soient développés simultanément, pour le plus grand bénéfice des primates que nous sommes. Certains parlent d'une prédisposition du génome. Mais que recouvrait concrètement cette prédisposition, si elle a existé ? Etait-elle déjà présente chez les poissons du précambrien ? La réalité est que nous sommes confrontés à une totale carence conceptuelle.

L.R. : Vous avez évoqué tout à l'heure un autre courant, qui va en gros des cybernéticiens à l'école de Santa Fe, qui fait appel à des notions comme le chaos...

M.-P.S.: Je faisais allusion à une succession de gens fort compétents qui ont su trouver des expressions poétiques et creuses qui n'expliquent

rien. C'est l'ordre par le bruit des cybernéticiens, les structures dissipatives d'un Prigogine, le systémisme d'un Varela*, et maintenant le « bord du chaos » de Stuart Kauffman, dont l'inanité sonore va bientôt nous parvenir en France. Ces écoles mettent la complexité à toutes les sauces. Ils évoquent à l'appui de leur démarche des exemples comme certaines réactions chimiques, le dessin d'une côte maritime, les turbulences atmosphériques ou la structure d'une chaîne de montagnes, dont la complexité est certes très grande mais qui repose, au regard du monde vivant, sur un type d'organisation très pauvre, en tout cas non fonctionnelle. **Aucun algorithme ne nous permet d'appréhender la complexité du vivant**, qui contrairement à tous ces exemples empruntés au monde physico-chimique est de nature fonctionnelle.

L.R. : Doit-on comprendre votre position comme un constat résigné, un appel à plus de modestie ou autre chose encore?

M.-P.S. : Disons par antiphrase qu'il ne reste plus aux optimistes qu'à entonner le grand hymne du principe anthropique*. Mais ici nous ne sommes plus dans le discours scientifique, quelques savantes que soient les équations dont les fanfares accompagnent son chant. D'autres pratiqueront la suspension du jugement.

Propos recueillis par Olivier Postel-Vinay

L'évolution est une suite de miracles

Il s'agit d'un précieux article où l'outil des mathématiques a donné une autre dimension aux débats qui démontrent, sans aucune ambiguïté, la subjectivité des démago-idéologues qui ont élevé les observations de Darwin au rang d'une théorie scientifique à des fins non scientifiques. Pour l'auteur,

l'évolution des espèces telle qu'elle est envisagée par Darwin et ses disciples n'est pas un simple jeu du hasard; mais s'ils y tiennent, il s'agit donc d'une suite de miracles. Ci-dessous quelques tons forts des réponses (des passages) du chercheur Schützenberger:

«On en est donc réduit à invoquer deux types de miracles: celui des macromutations et celui des grandes trajectoires de l'évolution... »

À une question concernant le sens dans lequel le mot «miracle» est employé, l'auteur répond:

« Dans un sens purement rationnel, comme d'un événement dont la probabilité est infime à un degré si j'ose dire ultracosmologique **[dont la probabilité d'avoir lieu peut correspondre à un chiffre de $1/10^{300}$, c'est-à-dire 0,0000...(299 zéros après la virgule avant 1)]**. Gradualistes ou saltationnistes sont tout à fait incapables de donner une explication convaincante de l'émergence quasi simultanée des nombreux systèmes biologiques qui distinguent l'homme des singes supérieurs.»

Aux modifications qui surviennent, l'auteur répond :

« Chacune de ces modifications constitue l'un des dons qu'une famille de singes ayant beaucoup d'ambition pour ses descendants aurait demandé à une bonne fée de leur donner en cadeau à la naissance. Il est très singulier que ces dons se soient développés simultanément, pour le plus grand bénéfice des primates que nous sommes »

A propos des darwinistes, l'auteur répond :

Ce sont « de(s) gens fort compétents qui ont su trouver des expressions poétiques et creuses qui n'expliquent rien ».

Puis l'auteur conclue :

« Aucun algorithme ne nous permet d'appréhender la complexité du vivant, qui contrairement à tous ces exemples empruntés au monde physico-chimique est de nature fonctionnelle »

C'est quoi une théorie scientifique

Après ce plaidoyer d'un spécialiste qui manie les outils des mathématiques et de la biologie, dont je laisse le soin au lecteur d'en juger l'objectivité et la solidité, et avant de clore cette grande parenthèse concernant la théorie darwinienne de l'évolution, je vais laisser parler Jean-Baptiste De Panafieu, Auteur-documentariste biologie (juste quelques passages de sa publication « Darwinisme : une théorie bien vivante – 03/12/2007) pour définir ce que c'est une théorie.

On dit «théorie de l'évolution» mais on dit aussi «l'inspecteur avait une théorie bien à lui sur cette série de crimes ! ». Est-ce le même type de théorie? En science, les mots n'ont pas toujours exactement le même sens que dans le langage courant. Ainsi, la «théorie» de l'inspecteur est plutôt, pour employer un terme scientifique, une hypothèse, c'est à dire une supposition qu'il va chercher à vérifier par des indices. De même le chercheur éprouve une hypothèse en observant le réel ou en mettant en œuvre des expériences. **Celles-ci doivent éventuellement pouvoir être refaites par d'autres chercheurs et donner alors les mêmes résultats, ce qui en garantit la validité.** Il se peut que les résultats des expériences ne vérifient pas l'hypothèse initiale. Dans ce cas, elle est rejetée, au moins provisoirement.

Une théorie scientifique n'est pas seulement une hypothèse (même si elle peut en intégrer) mais un modèle explicatif plus général : la

description d'un ensemble de mécanismes qui permettent de comprendre une partie de la réalité du monde. Une théorie s'appuie sur des **observations**, des **mesures** et des **expériences**. Elle utilise des méthodes concrètes, reproductibles par d'autres équipes de recherche. **Ce n'est pas un simple échafaudage de suppositions non fondées, mais une explication globale qui unifie une foule d'observations**, des faits bien connus depuis longtemps jusqu'aux découvertes les plus récentes. **Par exemple, en géologie, la théorie de la tectonique des plaques a permis de lier des quantités d'observations** dans le domaine des sciences de la terre, de la forme des continents à la répartition des séismes et à la localisation des pôles au cours de l'histoire de la Terre. Cette théorie ne fait d'ailleurs pas l'objet d'attaques similaires à celles que subit la théorie de l'évolution!

Une théorie n'est pas non plus une croyance : on ne « croit » pas à la théorie de la gravitation comme on « croit » aux extra-terrestres ou aux fées. Le domaine des croyances ne fait pas appel au même type de raisonnement que le domaine scientifique puisqu'elles procèdent de la conviction intime et non de preuves matérielles. **La science au contraire est matérialiste: les arguments utilisés doivent en principe être étayés par des faits ou des expériences, non par des textes ou des opinions.**

(Fin de l'extrait)

La science et le mystère

De mon côté, je renvoie le lecteur à ce que j'ai écrit à propos de la théorie de la sélection naturelle de Darwin¹, en comparant les observations de ce naturaliste, relatives aux « pinsons des Galápagos » appelés communément les

¹ - التعليم بين الكفايات والإدماج من كرة القدم إلى نظرية داروين

« pinsons de Darwin » (les observations qui sont à la base de sa fameuse théorie de l'évolution des espèces), aux données relatives à la découverte d'une surprenante forme de vie des fonds océaniques. Pour tout scientifique authentique, la théorie de Darwin n'est autre qu'une hypothèse très simpliste, une sorte de croyance que nourrissent des convictions personnelles, sur laquelle ont sauté les démago-idéologues qui l'ont vêtue d'habits d'une couleur purement idéologique. Heureusement que la nature ne se laisse pas manipuler par les réformateurs démago-idéologues; ses lois sont immuables, autrement elle perdrait sa naturalité et deviendrait alors perverse, donc impropre à la vie.

Il est grand temps de remettre toutes les pendules déréglées à l'heure de l'avant ère de la démago-idéologie pour éviter de nous heurter aux lois implacables de la capricieuse nature. En effet, nous nous sommes habitués, ces derniers temps, à entendre dire que la nature est mise en colère; elle s'est déchainée avec fureur (ouragan, par exemple, ou un terrible séisme,...) en causant de graves dégâts humains et matériels. D'ailleurs, on ne cesse pas de faire savoir aux gens et de leur apprendre (dans l'école et à travers les médias) que la nature a ses caprices; elle pourrait se mettre en colère, comme elle pourrait être si docile. D'autre part, elle serait tout à fait capable de sélectionner parmi les espèces celles qu'elle juge capables de s'adapter à ses exigences et éliminerait sans pitié les plus faibles. Par ailleurs, la nature promulguerait ses lois qui gèrent le monde, établirait les normes de chaque chose et

prédéterminerait le comportement instinctif et le mode de vie de chaque être, etc.

Le plus curieux dans tout cela, c'est que même des scientifiques accordent sans réserve de tels types de prérogatives à la nature. Néanmoins, en tant que scientifique qui se doit de respecter son statut de chercheur, j'ai commencé, de mon côté, par la recherche d'une définition complète de la nature sur l'internet et dans les dictionnaires de la langue française. Vu que le mot nature a plusieurs sens, c'est alors une définition brique (plusieurs morceaux de réponses, plusieurs définitions) que j'ai alors trouvée. Néanmoins, mon attention a été attiré par une des définitions briques donnée par le « Dictionnaire du Français »: on y lit que la nature est un « **Principe actif d'organisation du monde, qui préside à la production des phénomènes dans l'univers et anime les êtres vivants. Les lois de la nature** ».

Il faut dire franchement que c'est une définition qui rime bien avec les rumeurs à propos d'un mystérieux gouvernement, secret, qui dirige le monde, en dictant aux gouvernements des différents états quoi faire et ne pas faire. Cette définition de la nature rime bien également avec la définition d'un si puissant et si mystérieux groupuscule mafiosi qui a la main mise sur tous les réseaux de tout genre de trafic à travers le monde. Il s'agit donc d'une définition tout à fait énigmatique qui essaie de qualifier un mystère. Pour bien juger cette définition de la nature, loin des tournures des phrases et loin des énigmes et des mystères, je ne trouverai pas mieux que

ce qu'a dit le chercheur M.-p. schützenberger à propos de la théorie de Darwin (cf. ci-avant) « mais ici, nous ne sommes plus dans le discours scientifique, quelques savantes que soient les équations dont les fanfares accompagnent son chant. D'autres pratiqueront la suspension du jugement ».

Beaucoup de mots et d'expressions clés dans cette définition méritent qu'on s'y arrête pour tenter de comprendre et essayer d'y voir clair: «principe actif», «organisation des mondes», «préside à», «production des phénomènes», «anime les êtres vivants », «lois de la nature ». Sans trop m'étaler, je précise, en disant autrement, que nous avons affaire à un mystérieux « principe » qui organise les mondes (mondes des vivants, des objets, ..), qui produit les phénomènes naturels, qui crée les êtres vivants, qui promulgue des lois (lois de la nature), qui...etc.

En tant que chercheur scientifique naturaliste, spécialiste des Sciences de la Terre et de l'Univers, je trouve que c'est vraiment passionnant, voir même impératif d'essayer de connaître la nature de ce fameux principe afin d'essayer de percer son mystère. Pour cela il faut obligatoirement trouver les réponses qu'il faut à beaucoup de questions qui s'imposent, dont entre autres: quel est la nature de ce principe ?, est-il détectable ?, où se situe t-il dans l'univers ?, comment fonctionne t-il ?, comment agit-il, etc.? Oui, en effet ; un principe si actif, si puissant, doit être facilement détectable, s'il est d'une quelconque nature physique. A l'état du progrès scientifique où nous sommes, il n'existe pas de phénomène

naturel physique, si simple que ce soit, dont on ne connaît pas le principe actif. On connaît les principes actifs des dangereuses radiations radioactifs [les rayons γ (gamma), β (beta, β^+ et β^-), les rayons X, etc.,]. Nous savons même que le « principe actif » (la cause) d'un trou noir (qui est un corps extrêmement dense, si loin de notre système solaire) correspond à son champ gravitationnel si puissant qu'il empêche toute forme de matière et de rayonnement de s'en échapper. Par la mesure et l'analyse des ondes électromagnétiques et des radiations que les étoiles émettent, nous sommes remontés jusqu'à l'aube de la création de l'univers, jusqu'au moment de la naissance d'étoiles loin de la Terre de plusieurs milliards d'années lumière. Nous connaissons les principes actifs des virus, des substances, etc. Donc « l'activité » de tout principe physiquement actif le rend forcément détectable, connaissable, donc caractérisable.

De ce fait, vu l'extraordinaire puissance de notre mystérieux «principe actif d'organisation du monde», il serait tout à fait inconcevable qu'il ne soit pas détectable, s'il est d'une nature physique quelconque. Mais s'il n'est pas d'une nature physique qu'on peut détecter et caractériser (c'est-à-dire qu'il reste inconnu), à quoi correspond t-il donc et où siège t'il?

Tout ce que je sais, c'est que nous connaissons tout de la physique de la Terre et de son atmosphère, partie très significative de l'Univers. D'ailleurs, cet espace terrien peut être caractérisable par les autres définitions bribes de la « nature » dans le « Dictionnaire du Français ». On y retient, entre autres, que la nature « correspond à l'ensemble des éléments qui composent

l'univers; c'est le monde physique en dehors de l'homme et de ses réalisations » ; c'est « l'ensemble, organisé selon un certain ordre, de tout ce qui existe, choses et êtres ; l'Univers et les phénomènes qui s'y produisent... ».

Il faut préciser, pour rappeler, que le monde physique englobe tout ce qui peut être détectable, même les radiations, les ondes électromagnétiques, la température, la pression atmosphérique, l'air, etc. Tout compte fait, il n'existe alors aucune trace d'un quelconque principe actif physique qui peut remplir les conditions et les caractéristiques d'un « Principe actif qui organise (au moins) le monde terrestre et qui préside à la production des phénomènes et anime les êtres vivants ». Ce fameux principe actif, si puissant, n'a été, non plus, mis en évidence nulle part ailleurs dans l'espace sidéral qui a été soigneusement exploré et scruté par les puissants radars qui ont été mis en orbite, et suite aux multiples missions spatiales. En somme, il s'agit d'un principe actif vraiment énigmatique, d'un « tout-mystère » ; c'est tout simplement l'antithèse de la science. Dans sa tentative de dominer la nature, l'homme a toujours cherché à percer ses mystères, notamment à notre époque. Il a fini par démystifier les phénomènes naturels les plus élémentaires et les plus insignifiants ; comment se fait-il alors qu'il ne fasse rien pour tenter de mettre toute la lumière sur le fameux « Principe actif » qui a la main mise sur tout ce qui touche à l'existence de l'humanité et son avenir ? Après avoir inventorié toutes sources potentielles terrestres de danger pour l'humanité (séismes, ouragans, etc.), les chercheurs de la

NASA ont décidé de scruter les dangers que peuvent représenter d'éventuels mystérieux êtres vivants extraterrestres.

L'homme scientifique, le non démagogique bien entendu, n'accepte pas la demi-mesure; il est toujours à l'affût des zones d'ombres sur lesquelles il projette la lumière éclairante qu'il faut pour les éclaircir et les rendre accessibles à tous. Le scientifique a horreur du flou; il reste sur ses nerfs, en alerte, tant qu'il n'a pas pu éclaircir une zone d'ombre qu'il a découverte, ou démystifier un mystère qui brouille sa vision des choses. Soyons alors scientifiques jusqu'au bout en cherchant à définir correctement la nature; notre nature qui se montre intransigeante envers quiconque qui veut promulguer des lois et les faire passer sous son nom comme ce qu'on vu ci-avant. La bribe de définition de la nature que j'ai rapportée auparavant (« Principe actif d'organisation du monde, qui préside à la production des phénomènes dans l'univers et anime les êtres vivants. Les lois de la nature ») rime bien avec la définition de la métaphysique qu'on a essayé d'habiller scientifiquement («La métaphysique désigne la partie de l'univers qui se situe au-delà de la physique, c'est à dire au-delà de la nature, autrement dit la partie de la nature qui échappe à nos sens et donc à toute connaissance rationnelle»); définition à partir du site :

<http://www.dicodunet.com/definitions/sciences/metaphysique.htm>»

Revenons à nos moutons

Je m'arrête là, c'est amplement suffisant ce que j'ai pu «chercher» et ce que j'ai pu «sélectionner» puis « copier et coller »; oh que c'est superbe ce que nous voulons apprendre à faire à nos enfants, depuis leur plus jeune âge. Nous voulons leur apprendre à manier l'approche pédagogique par intégration et les NTIC en mariant entre les deux outils pour les faire participer à leur autoformation. Quel beau rêve, quel beau voyage à travers une fenêtre dans un univers virtuel, où quiconque peut survoler ou voler (pirater), surfer ou « smurfer », copier et coller, etc., mais une fois la fenêtre fermée, nous y voilà assis peinard, n'ayant même pas bougé de notre chaise.

Il y a une énorme différence entre un plagiat et une dissertation; aussi énorme que la différence entre le monde réel et celui virtuel. Les NTIC !, tout le monde y trouve son compte. L'apprenti, l'apprenant et le chercheur chevronné peuvent tous s'en servir en usant du «copier-coller» comme technique, soit pour plagier, soit pour dissenter. Dans le cas des «plagionistes», on s'en sert pour pomper les écrits des autres et se les approprier, dans le cas de dissenter on s'en sert pour enrichir son écrit, s'il le faut, par les écrits d'autrui. Dans mon cas, j'ai « plagié » pour argumenter mes idées et mes convictions par les écrits d'autrui, afin de mettre entre les mains des lecteurs et sous leurs yeux un produit aussi complet que possible, fini, bien ficelé. Mon objectif est de sensibiliser les lecteurs, du moins les non démago-idéologues, sur toutes les

formes de déviances et de défaillances qui ont fini par porter de graves préjudices à notre système éducatif national et aux systèmes éducatifs à travers le monde, et aux sociétés par voie de conséquence.

Comme je l'ai précisé susdits, dans notre cas, nous avons importé, en imitant le plus naïvement du monde, à la manière du corbeau dans l'adage populaire marocain. Nous avons importé tout ce que les autres ont conçu comme réformes tout azimut et lois d'où se dégagent de fortes odeurs culturelles et «civilisationnelles», et qui sont de la taille de leurs dimensions sociales, économiques et contextuelles, et de leurs couleurs politiques et idéologiques, etc. Nous avons importé, sans le moindre discernement et sans aucune hésitation, des réformes et des lois que leurs promoteurs ont voulu être révolutionnaires et émancipées, mais qui ont été en fait conçues et taillées suivant des normes démagogo-idéologiques. Ces réformes et lois audacieuses ont fini par bouleverser et déstabiliser les systèmes éducatifs et les normes normatives sociales à travers le monde comme on a pu voir susdit. Nous avons importé toutes les réformes et les réforme-lois handicapantes, puis on y a ajouté notre touche marque déposée purement marocaine qui a trop aggravé les choses.

Je ne vais pas reprendre ce que j'ai dit ci-avant, mais je vais dire quelques mots à propos de nos enfants, que nous avons totalement déboussolés et déconcertés. Aux caprices de l'« enfant roi » à la française (à l'occidentale, en général), nous avons octroyé à nos enfants d'autres prérogatives « made in

morocco” pour faire d’eux des enfants gâtés, des jeunes « gâchis ». Comme je l’avais montré dans mes écrits antérieurs¹, nous avons accoutumé nos enfants, depuis leur plus jeune âge, entre autres, à la plus grave forme de dopage; forme de dopage qui assure le succès avec de fortes moyennes de notes même à des ignorants illettrés.

Nos enfants qu’on a habitués, depuis leur plus jeune âge, à la réussite avec des moyennes de notes élevées, très élevées même, n’ont pas été sevrés par la suite de cette dépendance nocive. Nos élèves vont alors tout faire, avec la connivence et la complicité de leurs parents et donc de la société toute entière, pour assurer la dose quotidienne de dopage nécessaire pour continuer leur marche à allure sûre, mais trompeuse, tout au long de leur parcours scolaire et universitaire. Puisqu’ils n’ont pas été sevrés, ils ne peuvent donc pas se passer de leur biberon; ils ne se sentent pas dans la mesure de se libérer de leur accoutumance qui les oblige alors à user de tous les moyens illégaux et de toutes les formes de dopage (dopage, un délit réprimandable et sanctionné même dans le monde du jeu, dans le domaine des sports) tels que, entre autres, les « cours de soutien », pour pouvoir terminer leurs trajets jusqu’à l’obtention du diplôme de l’enseignement supérieur.

S’adonner aux « cours de soutien » est une forme de dopage qui consiste en une entente tacite entre le dopeur et le dopé ; il

¹ - التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي . - التعليم بين الكفايات والإدمان، من كرة القدم إلى نظرية داروين

s'agit d'un soutien mutuel où l'élève-étudiant dépendant soutient le compte bancaire de l'enseignant dopeur en le gonflant ; en contrepartie, l'enseignant dopeur soutient, de son côté, la moyenne des notes de l'élève-étudiant dopé en la gonflant. Ces différentes formes de dopage nous ont donné des bacheliers, dont les « brillants » réussissent avec des moyennes de notes qui tendent vers 20/20, alors que les moins brillants, les pauvres médiocres, réussissent avec des moyennes qui ne dépassent pas «13/20. Quant aux étudiants diplômés, même ceux qui ont réussi avec une des mentions, beaucoup d'entre eux ont besoin de cours de lutte contre l'analphabétisme¹. Ainsi donc, nous avons fait de nos « enfants-rois » qu'on a trop gâtés, des jeunes « gâchis ». Oui, il s'agit d'un véritable gâchis; après avoir terminé le trajet d'une formation entièrement dopée, les effets du dopage se dissipent, le jeune diplômé, à l'image d'un sportif habitué au dopage, aura alors à faire face aux nuisibles et traumatisants post-effets du dopage. Ce sont ces post-effets déprimants qui s'expriment publiquement par l'expression que tout le monde répète sans discernement: «l'université forme des diplômés chômeurs ». Dans ce sens, j'ai distingué, dans mes écrits antérieurs, entre «un chômeur-diplômé » et un « diplômé-chômeur », ou autrement dit « un diplômé en chômage » et un « diplômé-chômeur»; un « diplômé en chômage » est quelqu'un qui a les compétences requises mais qui chôme,

¹ - الهدر الجامعي: أسباب تدهور المستوى اللغوي والمعرفي لخريجي الجامعات

alors qu'un « diplômé-chômeur » est quelqu'un de chômeur même s'il trouve du travail.

Tout compte fait, notre système éducatif souffre de profonds maux causés par la mixité de l'enseignement et par le pédagogisme à l'image du système éducatif français que nous avons pris comme référence. A ces deux facteurs de nuisance s'ajoutent des paramètres locaux, de type marque déposée marocaine, pour fragiliser l'édifice de notre système éducatif au point de le menacer de l'écroulement.

Synthèse et conclusion

Les illusions ont généré la désillusion annonciatrice du compte à rebours de la fin d'une utopie. C'est bien de bien vouloir s'émanciper, de bien vouloir rompre avec les vieilles coutumes et les traditions. C'est bien de bien vouloir prôner l'égalité des sexes et de bien vouloir la concrétiser en imposant la mixité de l'enseignement. C'est bien de bien vouloir faire de la liberté de nos enfants un droit immuable, intouchable. C'est bien de bien vouloir réformer nos systèmes éducatifs en faisant appel aux plus modernes et plus audacieuses des approches pédagogiques et aux services NTIC; c'est bien de bien vouloir et de bien vouloir... C'est bien de bien vouloir faire tout ça, mais à condition que tout cela se fasse loin de l'emprise de la démagogie-idéologie qui fausse toutes les notes et altère toutes les normes.

Les observations rudimentaires faites par Darwin ont constitué une aubaine pour des successeurs démagogie-idéologues qui n'ont pas hésité à édifier toute une théorie avec. Cet excès de zèle n'a rien d'innocent ; en effet, la théorie ainsi érigée a servi de plateforme à des projets de constructions d'édifices sociaux où on a coupé entièrement avec les normes des civilisations traditionnelles et les coutumes pour en faire des sociétés émancipées qui seraient capables de prendre en main leurs destins.

Bien que le facteur temps soit chargé de tester la « réforme-loi » de la mixité de l'enseignement (qui a été adoptée sans

aucun égard envers les tabous de l'époque) et de montrer son invalidité, en mettant toute la lumière sur ses déboires, les démago-idéologues n'ont pas désarmé; leur argument de taille est que la laïcité a ses tabous auxquels il ne faut absolument pas toucher. La laïcité est donc érigée au rang d'un dogme intouchable, qui doit être vénéré même. Est-ce que la laïcité est une loi immuable de la nature? D'ailleurs quelle relation (de cause et d'effet) y a-t-il entre la mixité et la laïcité? Est-ce que la laïcité, comme concept-dogme, est si fébrile, si fragile, qu'elle peut être remise en cause dès qu'on pense à réhabiliter la non mixité de l'enseignement? Et si c'est le cas, elle sera à coup sûr victime de la « sélection naturelle » (l'autre concept dogmatisé) qui élimine les plus faibles. D'ailleurs, est-il vraiment sage et responsable de compromettre les systèmes éducatifs (l'équivalent de l'ADN dans la cellule vivante) pour défendre la laïcité qui a été adoptée dans l'intention de faire évoluer les sociétés vers le meilleur? Et si, après avoir joué l'amalgame entre la laïcité et la mixité de l'enseignement, les systèmes éducatifs ont évolué vers le pire comme cela s'est avéré, vers quel meilleur vont évoluer les sociétés alors? Comme je l'ai dit, c'est à ceux qui ont joué à la confusion entre des concepts complètement distincts, de se décider, comme de brave gens courageux, à rompre avec les approches démago-idéologiques qui se sont avérées très préjudiciables. C'est anti-démocratique, antilogique, antirationnel et c'est contraire à la déclaration des droits de l'homme de forcer les gens à rompre avec des tabous profondément enracinés, juste parce qu'ils

sont d'une connotation religieuse, et de leur imposer alors les tabous de concepts et de théories fétiches qu'on a élucubré sous le dictat de la démago-idéologie. Si on opte pour l'émancipation des sociétés, il ne faut surtout pas remplacer des tabous par d'autres; autrement dit, il faut bannir la notion des tabous afin de ne pas bafouer le principe de l'émancipation qui veut dire libérer les sociétés des contraintes qu'on leur impose. A bas la dictature des traditions et des tabous! Or y-a-t-il de plus tyrannique que d'imposer le subjectif de tabous jugés émancipés et, de tout faire pour dénier l'objectivité des faits indéniables, et dénigrer la réalité des faits scientifiques!? Il y a certainement des tabous qui ont la force des faits scientifiques, ce sont ceux qui ont la force des instincts; il serait alors peu sage de les bafouer pour le compte de simples hypothèses qu'on érige idéologiquement au rang de dogmes ou de théories scientifiques?

La mixité de l'enseignement aurait pu être très bénéfique pour promouvoir la cause de l'égalité des sexes pour laquelle elle a été promulguée, si cette égalité était vraiment conforme aux lois de la nature, non imposée par des promoteurs obsédés de réformes révolutionnaires. Puisque cette égalité n'existe donc que dans les esprits des démago-idéologues qui l'ont prônée et l'ont imposée, sa promulgation a constitué un mauvais augure pour les sociétés humaines, notamment pour le secteur de l'éducation et de l'enseignement, qui constitue le cœur battant distributeur du sang dans tout l'organisme de la société.

Ce n'est ni le monde à l'envers, ni la fin du monde, si je dis, comme disent les non démago-idéologues, que la femme n'est pas l'égale de l'homme sur plusieurs plans, dont notamment le plan physique (bien sûr les deux sexes sont tout à fait égaux sur le plan des droits et des devoirs). Les deux sexes s'attirent mutuellement l'un vers l'autre, donc ils se complètent. Parlons-en terre à terre pour bien convaincre même les démago-idéologues, pourquoi pas, on ne sait jamais. L'homme désire plus dans la femme sa finesse, sa délicatesse et sa douceur, donc ses qualités féminines que lui n'a pas; alors que la femme désire plus dans l'homme sa robustesse, sa vigueur, sa force, donc ses qualités masculines qu'elle n'en a pas. La finesse, la délicatesse et la douceur sont des qualités qui manquent à l'homme; il va les chercher alors chez son complément qui est la femme. La robustesse, la vigueur et la force sont des qualités qui manquent à la femme; elle va les chercher alors chez l'homme. C'est tout à fait naturel, c'est comme le cas de deux atomes; s'ils sont de charges contraires, ils s'attirent l'une vers l'autre, alors que s'ils sont de même charge ils se repoussent. Donc la non-égalité des sexes est un fait tout à fait naturel, elle constitue un facteur aimant favorable, qui rapproche l'homme et la femme et contribue à la dissipation de la tension attractive. Dans le cas contraire, le cas de l'égalité artificielle des sexes, l'homme et la femme sont appelés à se repousser et à s'éloigner l'un de l'autre pour échapper à la « transtension » répulsive qu'on a nourrie. C'est ce que vivent les gens dans toutes les sociétés à travers le monde où les

foyers connaissent de graves tensions qui ont fini par porter de graves préjudices à la cellule familiale.

Si on veut « forcer la main à la nature » en essayant d'unir deux atomes de même signe (deux atomes d'hydrogène H^+ par exemple), on va provoquer une fusion nucléaire dont les conséquences sont néfastes sur toutes les formes de vie dans les territoires qui seront infectés par les dangereuses radiations radioactives. Arrêtons-donc, comme exemple, de mettre des épaulettes aux chemises et aux vestes de la femme pour qu'elle apparaisse robuste comme un homme, cela ne rime pas avec la féminité de la femme; d'un autre côté, arrêtons par exemple, de se raser systématiquement le visage pour apparaître fin et délicat, cela ne rime pas avec les caractères masculins de l'homme. Un homme est de nature un barbu; s'il se rase la barbe, on dira un homme (barbu) qui se rase le visage, ou comme dit le chanteur Salvatore Adamo :

Avez-vous vu un barbu sans barbe ?

Avez-vous vu un poilu sans poil ?

Ou comme dit le dicton français « C'est braver quelqu'un, jusqu'à l'humilier en lui rasant ce symbole de sagesse qu'est sa barbe »

Si la nature, pour ceux qui la vénèrent sans pour autant cesser de narguer ses lois, voulait que l'homme soit l'égale de la femme, elle serait chargée comme «principe actif» d'aplanir les inégalités physiques, biologiques, physiologiques, psychiques et psychologiques, etc., qui les distinguent pour tendre vers un sexe unique (qui n'a d'ailleurs aucun sens)!

Pour ceux qui prônent l'égalité des sexes au point d'essayer de tout faire pour tenter de masquer, au moins, les inégalités morphologiques et corporelles je dis: heureusement que la nature qu'ils vénèrent est si capricieuse qu'elle entre en « colère » et se «révolte» contre eux quand ils essaient de narguer ses lois et de les transgresser. Heureusement qu'elle ne se laisse pas manipuler par des réformateurs subjectifs, par les démago-idéologues; ses lois sont immuables, autrement, elle perdrait sa naturalité et deviendrait elle aussi perverse, imprévisible dans ses impulsions, donc non vivable.

Quand on procède à un recoupement entre les fondements de la théorie de Darwin et la définition de la nature, on relève de graves défaillances dans la logique des choses et dans le raisonnement scientifique. La théorie de la sélection naturelle de Darwin accorde aux espèces animales et végétales le les pouvoirs adaptatif et évolutif; si une espèce donnée n'arrive pas à s'adapter à son environnement, la nature se chargera de l'éliminer. Cependant, la définition de la nature, nous apprend qu'il s'agit d'un «*Principe actif d'organisation du monde, qui préside à la production des phénomènes dans l'univers et anime les êtres vivants*». Selon cette définition, la nature comme principe actif ne laisse aucun choix aux êtres vivants de se comporter comme ils veulent, elle exerce une totale emprise en présidant à la production des phénomènes naturels et en animant les êtres vivants. S'il y a évolution des espèces pour s'adapter à leurs milieux de vie, comme le pensent les darwinistes et leurs adeptes, celle-ci serait alors dictée et

dirigée par le fameux et mystérieux principe actif d'organisation du monde. Est-ce que les espèces évoluent en réponse à des signaux internes (« volonté » des espèces d'évoluer pour s'adapter) ou le font-ils sous l'emprise de messages externes ? Le plus étonnant dans cette histoire c'est que cette flagrante contradiction dans la conception des choses ne provoque aucune crise d'identité aux darwinistes et à leurs adeptes, ainsi qu'aux démago-idéologues.

Etre scientifique exige du chercheur d'aller jusqu'au bout dans l'analyse des faits et du raisonnement, il n'est pas du tout permis de s'arrêter à mi-chemin; il n'est pas permis de fermer les yeux sur les zones d'ombre qui entachent un raisonnement scientifique. Dans le cas contraire, on perd inévitablement le statut du scientifique pour porter les couleurs des démago-idéologues. Concernant l'histoire de l'évolution des espèces, le chercheur M.-p. Schützenberger relève de graves défaillances dans le raisonnement des darwinistes et leurs adeptes. A la question concernant les modifications qui surviennent lors de l'évolution des espèces (voir ci-avant), le chercheur répond: «Gradualistes ou saltationnistes (les darwinistes) sont tout à fait incapables de donner une explication convaincante de l'émergence quasi simultanée des nombreux systèmes biologiques qui distinguent l'homme des singes supérieurs». «Chacune de ces modifications constitue l'un des dons qu'une famille de singes ayant beaucoup d'ambition pour ses descendants aurait demandé à une bonne fée de leur donner en cadeau à la naissance. Il est très singulier que ces dons se soient développés simultanément, pour le plus grand bénéfice des primates que nous sommes ».

Par ailleurs, comme nous l'avons vu (susdit), la définition donnée à la nature est une vraie aberration; il s'agit d'un beau jeu de phrases creuses habillées savamment, qui altèrent la naturalité de la nature en la mythifiant à l'extrême. Un scientifique est par définition un anti-démagogique, un anti-idéologique; son statut lui interdit de ne pas appeler les choses par leurs noms. Il ne doit surtout pas tourner la langue sept fois dans la bouche pour ne rien dire en fin de compte quand il s'agit de parler de manière scientifique de la nature. Lorsque l'analyse et le raisonnement scientifiques sont menés avec logique, objectivité, rationalité et impartialité, le résultat obtenu est univoque, il ne peut en aucun moment être sujet à controverse. La définition de la nature comme «Principe actif d'organisation du monde, qui préside à la production des phénomènes dans l'univers et anime les êtres vivants » est ce qu'il y a de subjectif et de creux, elle nourrit de sérieuses controverses. C'est une définition illogique, irrationnelle, subjective et partiale; que veut dire un « principe actif » ? Dans l'absolu, il s'agit d'un terme scientifique, alors qu'en réalité il s'agit d'un jargon incompréhensible vu le contexte dans lequel il est utilisé. N'est-il pas plus scientifique de parler tout court d'un créateur (du moins dans le sens littéral du vocable pour rester scientifique) si puissant qui détient le pouvoir d'« organiser le monde », de « présider à la production des phénomènes » et d'« animer les êtres vivants » de la façon la plus harmonieuse que nous connaissons tous.

Par ailleurs, je tiens à préciser que le fait de parler d'un créateur de l'univers et des êtres n'a rien de rabaisant pour un scientifique qui se respecte. Je retiens fraîchement l'exclamation d'un ingénieur géologue du Ministère de l'Energie et des Mines, quand il a appris qu'un géologue fait la prière. Lorsqu'on lui a dit que le géologue X (« flen ») faisait la prière sur le terrain, il a répondu en s'exclamant et en se posant la question: «c'est un géologue et il fait la prière !? ». Cette étonnante exclamation de la part d'un ingénieur géologue m'a suffi amplement comme réponse à l'incompétence dont il fait preuve en tant que géologue cartographe. En effet, d'un point de vue purement scientifique, c'est plus scientifique (esprit d'analyse et de synthèse) de parler d'un créateur que d'un inconnu mystérieux « principe actif ». Pour cet ingénieur et ceux qui partagent son point de vue je dis, il est tout à fait opportun de savoir que se sont les savants arabo-musulmans du moyen âge qui ont jeté les bases de la science et de la recherche scientifique; Ibn Al Haitam (Hazen !) en est le premier scientifique et le maître de tous les temps de l'optique (Pour la Science N°315, 2004). Pour savoir plus, aux intéressés de consulter les sites web, notamment sur « Google » et « Youtube ». Il suffit d'entrer le titre: «1001 inventions» dans la fenêtre «Rechercher» pour consulter les vidéos qui parlent des inventions des savants arabo-musulmans.

Le lien <http://www.youtube.com/watch?v=nzd9gF8pjUQ> est celui d'une vidéo où des acteurs anglais parlent des inventions

des savants arabo-musulmans du moyen âge qu'ils ont qualifié d'âge d'or de l'humanité (« the golden time »).

« Les inventions des savants musulmans au moyen âge » est un autre titre qui permet de consulter des vidéos très éloquentes.

Par ailleurs pour consulter un précieux documentaire de la télé allemande traduit en arabe, il suffit d'introduire dans la fenêtre « Rechercher » le titre « علم الإسلام الدفين » pour voir et entendre le témoignage illustré des allemands.

Ce n'est ni du chauvinisme, ni de la rétroactivité, il s'agit tout simplement d'une simple rétrospective pour éclairer un certain nombre de zones d'ombre et corriger un certain nombre d'idées erronées.