

Lucien Sève et l'éducation

Les « dons » n'existent pas.

Rédition du texte de 1964

Stéphane Bonnery. Pascal Diard. Danielle Levy et Patricia Oliveira Da Rocha. Danielle Linhart.
Régis Ouvrier-Bonnaz. Jean-Yves Rochex. Catherine Vidal.

5€

CARNETSRouGES.FR
contacts@carnetsrouges.fr

La troisième vie du philosophe aux « trois vies » comme il aimait à le dire s'est interrompue brutalement. Lucien Sève n'est plus mais ce qui ne saurait s'interrompre c'est la puissance de sa pensée exigeante, rigoureuse, sans cesse en travail, c'est son insolence politique qui empêchait et empêche encore de « penser en rond », c'est la passion pour la dispute intellectuelle qu'il a transmise à celles et ceux qui l'ont lu ou rencontré. Une pensée, oh combien vivante¹ et en cela nécessaire en cette période pour le moins trouble et inquiétante.

Consacrer à Lucien Sève un numéro spécial de Carnets Rouges s'est imposé comme une évidence. Car notre projet, depuis la création de la revue, s'inscrit dans la filiation de cette révolution idéologique et culturelle qu'il a initiée dans les années 60. Nous republions ce texte quasi introuvable, jugé par d'aucuns scandaleux à sa parution en 1964 dans l'École et la Nation² : « Les 'dons' n'existent pas ». Quelques mots, comme un pavé dans la mare de l'idéologie dominante, hier mais encore aujourd'hui. Dans ce numéro également des chercheurs, des militants, issus d'univers différents nous donnent à comprendre en quoi la

pensée de Lucien Sève demeure une référence incontournable.

« La théorie de l'inégalité des dons intellectuels » écrivait-il « n'est rien d'autre qu'une fable répandue par les idéologies des classes dominantes pour masquer la réalité de l'inégalité des classes ». Les politiques éducatives menées depuis l'écriture de ce texte n'ont cessé d'en faire la démonstration, largement relayées par des médias pour le moins complaisants : la naturalisation des « goûts », des « intérêts », des « talents individuels », la promotion de l'individualisme, en évacuant la dimension sociale du développement, ne cessent de ségréguer et de hiérarchiser à l'école comme dans le monde du travail. Et pourtant il y a plus de 50 ans que Lucien Sève a récusé la primauté du biologique dans le développement, montrant que, si celui-ci dépend en partie du biologique, il ne saurait s'y réduire.

Le petit humain est « génétiquement social » et c'est bien ce qui le différencie d'autres espèces, écrivait Henri Wallon. Pour Lucien Sève « Le point capital est donc ceci : nos capacités supérieures ne sont pas des données de nature en nous mais des acquis d'histoire hors de nous que nous avons à nous approprier³ ». Ce sont bien ses différents milieux (famille, école, quartier...) qui ouvrent l'enfant à un univers de signification(s) et donc de langage mais aussi de désirs. Ce sont eux encore qui se font passeurs d'un patrimoine social accumulé à l'extérieur de chacun et que chacun devra s'approprier, de manière singulière, unique. C'est à partir de ce que Lucien Sève appelle le dehors social, et non à partir du dedans organique que le petit humain se développe. « Aucune preuve scientifique n'a été fournie d'une intelligence préformée dans le cerveau, car elle est un aspect de l'activité de l'homme, de sorte qu'elle ne peut être conçue comme une chose, une substance, une faculté, mais comme « un rapport - un rapport entre l'individu et son monde social »⁴. « Si le cerveau est l'organe de la pensée il n'en est pas la source », écrivait Lucien Sève en 1964 et, depuis cet écrit, les travaux récents sur la plasticité du cerveau confirment l'inanité de la croyance en les dons, de ce parti-pris idéologique et permettent d'en mieux identifier leur instrumentalisation à des fins politiques.

Lucien Sève ne cesse de dénoncer « le gâchis immense des virtualités humaines », « la privation des droits à un plein épanouissement de l'intelligence pour des millions d'individus (qui) constitue l'un des crimes les plus odieux du capitalisme »⁵. « C'est la misère, l'oppression, l'inculture qui uniformisent alors que le bien-être, la liberté, la culture diversifient »⁶, et font empêchement au « libre développement de chacun » comme « condition du libre développement de tous »⁷.

C'était en 1964 et nous sommes en 2021. « Se battre intelligemment dans ce champ des idées est de capitale importance politique »⁸. Alors ne nous en privons pas car il y a urgence et nous en sommes tous capables !

édito

Christine Passerieux

(1) Voir aussi Sève. L., *Carnets Rouges n° 5. Destins scolaires, sciences du cerveau et néolibéralisme*, décembre 2015 ; et n°17, *Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience nous raconte*, octobre 2019

(2) *Les dons n'existent pas. L'École et la Nation*, n° 132, Décembre 1964

(3) *Carnets Rouges n° 5*

(4) *Les dons n'existent pas, op.cit.*

(5) *Les dons n'existent pas*

(6) *Les dons n'existent pas*

(7) <https://www.antoinespire.com/Marxisme-et-sciences-psychiques>

(8) CR 5

Sommaire

Lucien Sève et l'éducation

carnets rouges n°21

- 2 **Christine Passerieux**
Édito
- 4 **Lucien Sève**
Les « dons » n'existent pas.
- 38 **Jean-Yves Rochex**
Marxisme et sciences du psychisme. Penser avec Lucien Sève.
- 41 **Catherine Vidal**
La plasticité cérébrale : une révolution pour la compréhension de l'humain.
- 44 **Stéphane Bonnéry**
La déconstruction de l'idéologie des dons, initiatrice d'autres batailles d'actualité.
- 48 **Danielle Levy et Patricia Oliveira Da Rocha.**
L'enfant, un sujet aujourd'hui effacé ?
- 52 **Danièle Linhart**
Révéler ses talents au travail. Pour qui, pour quoi ?
- 56 **Pascal Diard**
Lucien Sève et le GFEN, et réciproquement !
- 60 **Régis Ouvrier-Bonnaz**
Penser l'orientation avec Lucien Sève. Psychologie de la personnalité et formes historiques d'individualité.
- 63 **Entretien avec Paul Devin**
- 65 **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :

Marine Roussillon, Directrice de publication. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux, Patrick Rayou, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : **FAT4**

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

Les dons n'existent pas.

Lucien Sève

Paru dans l'École et la Nation. 1964

« L'école unique et le tronc commun, appliqués trop strictement, aboutiraient à faire un magma d'où les élèves bien doués ne ressortiraient jamais. »

CHRISTIAN FOUCHET,

ministre de l'Éducation nationale,

en réponse à une question de Georges Cogniot, devant la Commission des affaires culturelles du Sénat, le 16 avril 1963.

« De tous les procédés vulgaires que l'on emploie pour se dispenser d'examiner l'influence des facteurs sociaux et moraux sur l'esprit humain, le plus vulgaire consiste à attribuer la diversité des comportements et des caractères à des différences naturelles innées. »

JOHN STUART MILL,

Principes d'économie politique, Boston, 1848.

« Votre enfant n'est pas doué »

La phrase tombe comme le couperet. Elle résonne comme le « plus aucune chance » du chirurgien sortant de la salle d'opération. Pour l'enseignant, c'est un constat d'impuissance, un aveu d'échec, parfois un drame

de conscience. Pour les parents, elle signifie l'angoisse - « qu'allons-nous faire de lui ? Où allons-nous pouvoir le mettre ? » - et, souvent, la ruine des espoirs et des sacrifices d'une vie entière. Devant ce double drame, trop jeune

peut-être pour comprendre mais non pour pressentir, l'enfant entrevoit la somme de résignation que va engendrer cette étrange infirmité qu'on lui découvre, cette carence irréparable, le « manque de dons ». C'est ainsi. Personne n'y peut rien, personne n'y est pour rien. Quelques-uns regorgent de « dons », la plupart en sont dépourvus. Il en a toujours été ainsi, il en ira toujours ainsi.

Voilà ce qu'admet un nombre encore énorme de gens. Certains font plus que l'admettre : ils n'admettent pas qu'on le conteste. Ils se fâchent. Nier les « dons », c'est nier l'évidence. Vous insistez ? Vous ergotez ? Vous êtes un utopiste, un rêveur, un philosophe égaré dans les nuages. Vous soutenez que la responsabilité des échecs scolaires du plus grand nombre n'incombe pas à la nature, mais aux inégalités d'un monde social, renforcées par la politique d'un pouvoir entièrement entre les mains de la grande finance ? La manie de tout politiser, la passion partisane vous aveuglent.

Et pourtant, dans ce vieil édifice encore imposant de la croyance aux « dons » intellectuels inégaux, les lézardes se multiplient et s'approfondissent. Ce ne sont pas seulement des faits partiels ou isolés et cependant déjà troublants - tel mauvais élève, tel « cancre » qu'on retrouve, dix ou vingt ans plus tard, intellectuellement métamorphosé - ce sont des données massives et irréfutables qui s'accumulent. En 1900, environ 2% des enfants issus de l'enseignement du premier degré entraient en classe de 6ème. Qui, alors, aurait cru possible, même au prix des pires concessions, d'élever ce taux à 10% ? La nature n'accordait qu'à une minorité infime le « don » nécessaire pour les études secondaires. Or, aujourd'hui, malgré toutes les barrières et les difficultés qui subsistent - et que la politique gaulliste aggrave - le pourcentage atteint 40%. Fulgurante expansion des « dons » ? Des faits analogues sont légion. Les femmes, c'est bien connu depuis des siècles ne sont pas « douées » pour la pensée rationnelle. Mais depuis que les inégalités sociales et scolaires criantes entre la femme et l'homme ont régressé ici, disparu ailleurs, les femmes démontrent sans cesse plus fortement qu'elles ne le cèdent en rien aux hommes dans ce domaine. Féminisation mystérieuse des « dons » ? Les russes, tout fin connaisseur de

« l'âme slave » vous le dira, sont congénitalement inaptés aux techniques et à l'organisation industrielles modernes. Mais, depuis que les écuries d'Augias du féodalisme, du capitalisme, du tsarisme ont été nettoyées, ils prennent irrésistiblement place aux premiers rangs à cet égard. Bouleversement de la géographie des « dons » ? Quelles niaiseries !

Les « dons » : une mystification ?

Alors commence à poindre, chez qui réfléchit, une grande interrogation : et si cette croyance aux « dons » reposait sur un faux-semblant ? Si ce faux-semblant était habilement mis à profit par ceux qui cherchent à perpétuer les inégalités sociales en les présentant comme des inégalités naturelles ? Et s'il y a donc une farce des « dons », qui sont les dindons de cette farce sinon d'abord les masses populaires, principales et éternelles victimes de l'inégalité des classes en matière scolaire comme en tout autre matière ? Ainsi les princes qui nous gouvernent aujourd'hui, et leurs grands commis, en fixant d'autorité à un tiers au plus, comme ils l'ont dit crûment, le pourcentage des élèves décrétés assez « doués » pour avoir droit à l'enseignement secondaire long, à un tiers le pourcentage des élèves réputés si peu « doués » au contraire qu'ils devraient être écartés même du cycle d'observation, n'invoqueraient une inégalité des « dons » que pour enrober la répugnante pilule d'une politique scolaire dictée par les intérêts du grand capital, l'état de ses besoins en main d'œuvre calculée au plus juste, son souci de former le moins possible de citoyens conscients, le plus possible de sujets crédules ? Ainsi, au sens le plus vrai du mot, on devrait parler d'un gigantesque massacre des intelligences ? Ce ne serait pas seulement le manque de locaux, de maîtres, de crédits, mais le principe même de la politique scolaire du gaullisme qui devrait susciter la plus intense indignation et la plus décisive action des masses ? Et le plan Langevin-Wallon, face à cette politique, ne serait donc pas seulement la vision généreuse de démocrates authentiques, mais aussi, mais d'abord, le projet parfaitement réaliste de savants lucides ?

Cependant, à peine le problème est-il posé, à peine l'existence des « dons » intellectuels

est-elle mise en cause que fusent les questions les plus diverses et se manifestent, même chez les meilleurs esprits, les résistances les plus tenaces : si les « dons » n'existent pas, pourquoi des frères et sœurs élevés rigoureusement de la même manière sont-ils très inégalement intelligents ? Allez-vous nier l'évidente diversité des aptitudes ? Et l'hérédité, qu'est-ce que vous en faites ? Et les génies ? Et les idiots ? Tout le monde n'a pas le même cerveau, c'est un fait prouvé ! Et ainsi de suite. Je m'attacherai dans la mesure du possible, au cours de cette étude, à répondre à toutes les questions, à élucider tous les points obscurs. Mais je voudrais tout de suite souligner qu'il ne s'agit pas ici de nier ou même de boudier, au profit de quelque hypothèse aventurée, aucun fait, comme par exemple la diversité quantitative et qualitative des aptitudes intellectuelles constatables entre les individus, ou la diversité des données biologiques au départ ou même l'existence d'un certain rapport entre ces deux faits. Ce qu'il est question de montrer ici, c'est que la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la conséquence fatale de la diversité des données biologiques et que, bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout. Et il est question de montrer que c'est cette thèse qui est conforme à l'ensemble des faits actuellement établis, alors que la croyance aux « dons » leur tourne le dos. Sans doute pour le montrer - il est honnête d'en prévenir le lecteur - on ne peut se passer d'aborder certaines questions théoriques assez complexes. Il ne faudrait pas croire superflus ces apparents détours : en effet peu de problèmes théoriques à certains égards aussi désintéressés sont liés de façon aussi directe à des questions pratiques aussi brûlantes. Et rarement aura été si bien vérifiée cette idée de Marx, que la théorie devient elle-même une force matérielle quand elle s'empare des masses. Car si les masses prennent clairement conscience que, chez chaque enfant normalement constitué, un plein épanouissement de l'intelligence est possible sans aucun doute scientifique, qu'il y a donc un droit fondamental de chaque homme à disposer des moyens de ce plein épanouissement intellectuel, que la privation de ce droit pour des millions d'individus constitue l'un des crimes les plus odieux du

capitalisme, alors les luttes populaires contre la politique scolaire du gaullisme et contre le régime tout entier, se développeront jusqu'à devenir irrésistibles. C'est à ce grand œuvre que cette étude se propose d'apporter sa contribution ⁽¹⁾.

Et d'abord, pour prévenir autant qu'il est possible les malentendus, toujours à redouter lorsque le débat porte sur quelque chose d'aussi flou et mouvant qu'une croyance, précisons le contenu de cette croyance aux « dons » intellectuels. Je le résume ainsi : il est écrit héréditairement dans le cerveau d'un enfant qu'il sera bête ou intelligent, apte ou inapte à telle activité intellectuelle ou à telle autre. Pour rappeler des exemples classiques, c'est la croyance à la « bosse des maths » ou à la « don des langues », voire, plus familièrement encore, la croyance aux « grosses têtes » ou aux « cervelles d'oiseaux ».

On me dira peut-être qu'il existe des gens qui disent d'un enfant : « il est doué » ou « il n'est pas doué » sans vouloir pour autant soutenir dans tous ses aspects la thèse telle que je viens de la définir. A mon avis, il faut leur dire alors que leur pensée vaut mieux que leur vocabulaire. Car le mot « don », et par son sens étymologique évident, et par le cortège d'images et d'idées dont il est malaisément séparable, ne peut que jeter la confusion, y compris dans leur propre pensée ⁽²⁾. C'est un terme d'autant plus dangereux qu'il est commode, qu'il est populaire, et qu'il semble ne pas tirer à conséquence. D'un enfant à qui l'on fait commencer sans grande conviction des études de latin, ou de piano, on dira couramment : « on verra bien s'il est doué », et l'on veut seulement dire : s'il s'y intéresse, s'il fait des progrès, s'il est possible qu'il poursuive. Mais en exprimant ces idées simples à l'aide d'un terme impropre qui veut dire objectivement bien plus, et tout autre chose, on se familiarise insidieusement avec l'idée que s'il échoue, c'est une incapacité naturelle et insurmontable qu'il faudra mettre en cause ⁽³⁾.

La cruelle expérience de l'échec

Ainsi, bien des gens croient aux « dons » intellectuels - aux « dons » intellectuels inégaux

- c'est-à-dire en somme à une préformation de l'intelligence ou du moins à une prédisposition intellectuelle d'essence biologique et d'origine héréditaire. D'où vient l'ampleur et la ténacité d'une telle croyance ? D'abord, selon moi, d'une expérience générale, d'une constatation massive, mais mal comprise : de la masse immense et consternante des échecs de l'éducation, familiale et surtout scolaire. Des parents rêvent pour leurs enfants d'un brillant avenir intellectuel; ils mettent tout en œuvre et consentent tous les sacrifices pour que ce rêve se réalise : ils y sont attachés par d'autant plus de fibres que c'était le leur, un rêve auquel la dureté et les injustices de notre monde social les ont contraints de renoncer, et dont l'accomplissement par leurs enfants serait pour eux comme un grand bonheur posthume : bref, des parents qui, selon la formule de Stendhal, « veulent faire le bonheur de leurs enfants mais à leur manière », sont un jour contraints de constater « qu'il n'y a rien à faire », que l'enfant est « totalement inapte aux études », ou à un certain type d'études, alors que d'autres parents, au contraire, qui ne s'en occupent guère semble-t-il, voient leur enfant réussir brillamment sans se fatiguer : de tels faits, dont la masse et la variété sont infinies, suscitent dans les esprits avec une force extrême l'idée d'un « quelque chose » de préalable et d'irrémissible, qu'aucune éducation ne saurait modifier, et qui serait le « don » ou l'absence de « don ». Il faut souligner ce caractère d'expérience vécue, personnelle, souvent douloureuse, de la croyance aux « dons », ⁽⁴⁾ et qui explique sans doute pourquoi la discussion théorique sur ce problème tend souvent à prendre un aspect quelque peu passionnel. « Dites tout de suite que je suis un incapable », semble parfois penser celui, parent, enseignant, voire étudiant, devant qui l'on nie les « dons » - alors que la question n'est pas essentiellement celle des erreurs pédagogiques individuelles mais, en son fond, celle d'une société et d'une politique.

Cependant, si la croyance aux « dons » repose en général sur une base spontanée, elle est considérablement renforcée par des considérations religieuses ou, bien plus encore dans la France d'aujourd'hui, par des justifications ayant une certaine apparence scientifique et matérialiste. Pour ce qui est des premières, sans doute peu de gens ont-ils conscience, lorsqu'ils parlent de « don des langues », d'employer

une formule dont la source est théologique ? Pourtant, le fait est qu'à l'origine, le « don des langues » désignait la « faculté » que Dieu aurait donnée aux Apôtres et à certains fidèles de parler toutes les langues. L'expression s'est laïcisée, elle s'est « démarquée », mais elle conserve son caractère foncièrement irrationnel. Dans la théologie catholique, c'est l'intelligence elle-même qui est considérée comme un « don », l'un des sept « dons du Saint Esprit » fait à l'homme par Dieu lors du sacrement de confirmation.

C'est toute cette irrationalité de la conception théologique du « don » poussée jusqu'au mysticisme, que l'on retrouve dans la fameuse biographie de Pascal par sa sœur aînée, la dévote Mme Perrier, parfait exemple de déformation idéaliste naïve et rouée à la fois du problème de la précocité et du génie intellectuels, dont on ne dénoncera, dont on ne combattrà jamais assez les ravages qu'elle exerce sur d'innombrables élèves ⁽⁵⁾.

Une théorie d'apparence matérialiste

Mais bien plus important encore aujourd'hui, parce qu'il fait illusion à trop de rationalistes, est l'appui d'une idéologie d'allure plus ou moins scientifique et matérialiste. De la phrénologie de Galton à la conception des localisations cérébrales de l'école de Broca et à la thèse de Ribot sur l'hérédité de l'intelligence, de la théorie du génie héréditaire selon Galton et du criminel-né selon Lombroso à l'interprétation raciste de la génétique classique, longue et multiple est la tradition, du XIX^{ème} siècle notamment, qui semble cautionner par la thèse juste selon laquelle le cerveau est l'organe de la pensée, la thèse complètement différente selon laquelle les aptitudes intellectuelles seraient héréditairement préformées dans le cerveau. Toute une littérature - et pas seulement de la mauvaise - des romans de Zola au théâtre de Brieux, a popularisé jusque chez les intellectuels avancés l'idée du caractère fatal de l'hérédité psychologique. C'est une page essentielle de l'histoire des idées, à commencer par la nôtre, qu'il faudrait reprendre ici. De Descartes à Cabanis, la grande idée matérialiste de « l'influence du physique sur

le moral » a joué un rôle dans le progrès de la conception scientifique de l'homme et dans la lutte contre les vieux préjugés obscurantistes. Mais dans la mesure où ce matérialisme bourgeois n'a pas réussi à s'assimiler la dialectique et à déboucher sur une conception scientifique de l'histoire et de la société, dans la mesure où il s'est progressivement enfermé dans le physiologisme, le biologisme, c'est-à-dire l'incompréhension de la différence radicale entre l'espèce humaine et les espèces animales, il est devenu lui-même le plus redoutable des préjugés obscurantistes, paradoxalement paré des plumes de la science. Ainsi s'est incrusté dans la pensée française un matérialisme vulgaire qui continue à voir, dans des formes plus ou moins raffinées de la « bosse des maths », des vérités inattaquables ⁽⁶⁾. Et même chez de grands savants, ce matérialisme qui surestime l'hérédité biologique au détriment de l'histoire sociale conserve de l'influence, comme on le voit nettement dans l'œuvre d'un Jean Rostand par exemple dans son petit livre souvent discuté sur l'hérédité humaine. Il ne s'agit pas là d'ailleurs d'un phénomène exclusivement français, tant s'en faut ⁽⁷⁾. La science américaine notamment, souvent parasitée par des relents de racisme et tragiquement ignorante en général de matérialisme historique, donne largement dans ce défaut, et le psychologue français R. Zazzo indiquait naguère comment, au début de ses travaux sur les jumeaux, dont je reparlerai, il avait sans doute été retenu par « l'idée des déterminations héréditaires » sous l'influence de psychologues américains comme Gesell ou Newman ⁽⁸⁾.

Un alibi rêvé pour la réaction

Cependant, ces traditions idéologiques greffées sur des tendances spontanées ne suffiraient pas encore à rendre compte, selon moi, de l'extension et de la ténacité de la croyance : à tout cela vient se superposer l'effort séculaire de toutes les réactions, qui voient dans la croyance aux « dons », par laquelle elles sont elles-mêmes le plus souvent mystifiées, un alibi remarquable à leurs discriminations de classe. Déjà, Gall de sa phrénologie, tirait la conclusion que « partout où les hommes se font gouverner par la multitude, où les règlements, les décisions, les lois sont l'ouvrage de la pluralité

des votes, c'est la médiocrité qui l'emporte sur le génie »⁽⁹⁾.

Texte remarquable car il montre bien qu'un lien logique rattache la croyance en la « bosse des maths » et le mépris du peuple : que les démocrates veuillent bien y réfléchir attentivement.

Heureux encore quand les choses ne vont pas plus loin, comme avec Galton⁽¹⁰⁾ chez qui le rapport est direct entre la thèse sur le caractère héréditaire du génie et la propagande pour l'eugénique, laquelle, au nom de l'amélioration de l'espèce par la sélection des reproducteurs, apporte une « justification » aux pires crimes de l'impérialisme⁽¹¹⁾. Plus largement, il faut bien dire que, quels que puissent être par ailleurs ses réels mérites, le matérialisme bourgeois d'un Ribot, pour qui « la noblesse (...) a des causes naturelles : elle est née de l'inégalité primitive des talents et des caractères »⁽¹²⁾, le conservatisme religieux d'un Léon XIII soutenant dans l'encyclique *Rerum novarum* que le socialisme est contre nature car c'est « la nature qui a disposé parmi les hommes des différences aussi multiples que profondes : différences d'intelligence, de talent, d'habileté, de santé, de force : différences nécessaires d'où naît spontanément l'inégalité des conditions »⁽¹³⁾. Un livre comme *L'homme cet inconnu*, dont on ne dira jamais assez la malfaisance, et dont la réédition récente est une aide directe apportée à la propagande des idées fascistes, a fait croire à des centaines de milliers de gens que « ceux qui sont aujourd'hui des prolétaires doivent leur situation à des défauts héréditaires de leur corps et de leur esprit »⁽¹⁴⁾ et que, scientifiquement parlant, « l'être stupide, inintelligent, incapable d'attention, dispersé, n'a pas droit à une éducation supérieure »⁽¹⁵⁾. Au vocabulaire près, quelle différence y a-t-il, je le demande, entre cette dernière assertion et celle de M. Christian Fouchet déclarant le 20 juin 1963 devant l'Assemblée nationale : « L'enseignement supérieur ne peut remplir convenablement sa mission que si les étudiants qu'il accueille sont les éléments les plus doués parmi la jeune génération »⁽¹⁶⁾ ? Cette idéologie de la pire réaction sociale et politique, pour qui la théorie des « dons » inégaux est l'alibi de l'exploitation de l'homme par l'homme et du malthusianisme de l'intelligence, se développe impunément et impudemment sous nos yeux. Il y a quelques mois, dans un livre à

la gloire de la sinistre L.V.F., cette Légion des Volontaires Français qui se battit il y a vingt ans au service de Hitler, l'auteur écrivait tranquillement que « les races supérieures dominent irrésistiblement les races inférieures par le jeu de leur cérébralisation plus poussée »⁽¹⁷⁾. Au même moment, un bulletin d'extrême droite intitulé l'Université française, dans son numéro de septembre-octobre 1963, sous la signature de P. Grosclaude, réclamait sans ambages qu'on mette « un terme à l'afflux inconsidéré des élèves peu doués vers le baccalauréat et l'enseignement supérieur »⁽¹⁸⁾. Bien entendu, toute argumentation visant à établir l'inanité de la croyance aux « dons » est attaquée par ces mêmes milieux avec fureur ⁽¹⁹⁾. C'est tout à fait dans le même esprit en somme que M. Rueff, grand penseur de l'actuel régime, déclarait dans La vie des métiers en mars 1963 : « la diversité des facultés et des dons pose la question du recrutement des êtres auxquels sera impartie le privilège (sic) du développement culturel » – ou que M. Capelle, directeur de la pédagogie sous M. Fouchet, défend avec acharnement le principe des classes dépotaires « destinées aux élèves les moins doués intellectuellement » (conférence de presse du 4 mai 1964). Tout cet inlassable bourrage de crâne aboutit à ce résultat que par exemple, dans un nombre non négligeable de dissertations philosophiques au baccalauréat, on peut lire des affirmations comme celles-ci, que j'ai relevées personnellement en juillet 1963 :

« Le don n'est pas acquis (sic) mais inné, c'est un cadeau de la nature inégalement réparti ».

« Descartes dit que le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, ce qui impliquerait que nous avons tous le même degré d'intelligence, donc les mêmes possibilités ! Malheureusement Descartes méconnaît et ne pouvait sans doute pas connaître l'importance des facteurs héréditaires, à savoir que dès notre naissance nous possédons un certain taux d'intelligence que nous gardons toute notre vie ».

« Il y a des gens qui physiologiquement sont faits (sic) pour prendre des décisions rapides. Ces hommes qui savent se décider sont faits pour commander, tandis que d'autres sont constitués pour obéir, pour être serfs malgré l'abolition de l'esclavage ». Le cœur se serre quand on lit de pareilles choses - dont

je ne surprendrai sans doute pas le lecteur en disant que, le plus souvent, on les trouve dans les copies des élèves de l'enseignement dit « libre ». Mais à la pitié se joint la colère contre ceux qui empoisonnent ainsi les esprits et le ferme propos de leur arracher le masque scientifique dont ils s'affublent.

Car il faut que cela se sache, et d'abord dans les milieux populaires, principales victimes de l'inégalité sociale des chances de développement intellectuel, comme des charlatans de la théorie des « dons » inégaux : les dons n'existent pas. Aucun des arguments avancés en faveur de la croyance aux « dons » intellectuels n'est scientifiquement probant, et tous les faits connus témoignent en sens inverse.

Reprenons un à un les arguments de la croyance. Et d'abord la réalité massive des échecs de la pédagogie est-elle niable ? Non seulement je ne le prétends pas, mais je défends au contraire l'idée qu'il s'agit bel et bien d'échecs, c'est-à-dire qu'il pourrait, qu'il devrait y avoir - et qu'il y a effectivement - succès dans de tout autres conditions sociales, politiques et pédagogiques. Que nous dit-on en effet ? A peu près ceci : « - Tel enfant n'est pas "doué", il est inintelligent, il faut se rendre à l'évidence - A quoi le voyez-vous ? - A son inaptitude flagrante à telle ou telle activité intellectuelle, à ses échecs ! - Fort bien mais encore, pourquoi selon vous ces échecs et cette inaptitude ? - Je vous l'ai dit : c'est qu'il n'est pas "doué", qu'il est inintelligent ». Comment, dans une telle démarche, n'être pas frappé par le cercle vicieux ? Cet enfant n'est pas « doué », c'est-à-dire qu'il ne réussit pas - et pourquoi ne réussit-il pas ? Parce qu'il n'est pas « doué ». Quelle différence de fond y a-t-il entre une telle conception et celle de la scolastique médiévale quand elle « explique » que l'opium fait dormir « parce qu'il a une vertu dormitive » ? Aucune si ce n'est celle-ci : le contenu de l'expression « manque de dons », c'est le constat d'un échec, mais c'est de plus le maquillage frauduleux de ce constat en affirmation - sans preuve - d'une incapacité naturelle, héréditaire et fatale. Toute la mystification de la théorie des « dons » consiste d'abord dans ce glissement subreptice, et inaperçu de beaucoup, d'une simple description à une « explication » et une condamnation - dénuées de bases sérieuses.

Que valent les tests d'intelligence ?

Et c'est justement en cela que consiste aussi la mystification d'un certain usage pseudo-scientifique des tests d'intelligence, usage que les marxistes ont souvent et à bon droit dénoncé ⁽²⁰⁾. Il existe dans certains milieux, et même chez certains intellectuels, une sorte de fétichisme des tests, du fameux Q.I. (le « quotient intellectuel »), comme si ce Q.I. était l'évaluation indiscutable de la quantité d'intelligence héréditairement dévolue à un enfant, comme si cette quantité d'intelligence, pour prendre une image, était à l'enfant à peu près ce que la cylindrée est à une automobile. Il faudrait d'abord être assuré que les tests retenus sont de nature réellement scientifique, qu'ils ont une bonne valeur discriminative, et qu'ils sont utilisés par des gens compétents et dénués d'arrière-pensées. Or ce n'est pas toujours le cas.

« En fait, peut écrire Brian Simon dans l'étude citée et écrite sur la base d'un vaste examen critique de la manière dont les tests d'intelligence étaient, récemment encore, élaborés et appliqués en Angleterre, en fait, quand un expérimentateur se mettait à établir un test composé d'un certain nombre de questions, il n'avait aucun critère scientifique qui puisse le guider : la seule chose qu'il pût faire était de choisir le genre de questions dont lui-même pensait qu'elles étaient de bons moyens de juger ce qu'il pensait être "l'intelligence". Ainsi les méthodes statistiques elles-mêmes employées reflétaient certaines hypothèses sur la nature et la répartition de "l'intelligence" que rien ne justifiait sur le plan scientifique. La plupart des faits soi-disant établis concernant "l'intelligence" n'étaient donc pas du tout des faits scientifiques : ils n'étaient que des hypothèses introduites dans les tests au départ par les expérimentateurs, puis exhibées à la fin comme nouvelles découvertes. Puisque les tests ont été établis de cette façon dans le cadre d'un système d'enseignement fondé sur la division de la société en classes, la conception de "l'intelligence" dans son ensemble ne peut être qu'une conception de classe : il s'ensuit inévitablement que les tests "d'intelligence" indiquent que la bourgeoisie tend à être "intelligente" alors que la classe ouvrière

tend à être stupide »⁽²¹⁾.

Il est en effet facile de comprendre que si, par exemple, à l'âge de l'entrée en sixième, on juge de l'intelligence des enfants en fonction de leurs résultats en langue française, les fils de bourgeois aisés, cultivés, ayant les moyens, dans tous les sens du terme, de faciliter à leurs enfants l'assimilation de leur langue maternelle, ont beaucoup plus de chances d'être jugés « intelligents » que les fils d'ouvriers - y compris d'ouvriers plus ou moins récemment immigrés - chez qui beaucoup de ces moyens font cruellement défaut. En revanche, si l'on jugeait l'intelligence de ces mêmes enfants à la qualité de l'aide qu'ils sont capables d'apporter à leurs frères et sœurs et à leurs parents dans les diverses tâches de la vie familiale, il est permis de penser que le jugement serait bien différent.

On m'objectera sans doute que les tests d'intelligence visent précisément à dépasser ce niveau où la diversité des conditions sociales fausse les résultats, à atteindre une intelligence « pure » dont la mesure ne serait plus perturbée par le milieu. Mais il n'y a plus de psychologues professionnels sérieux pour croire à l'existence de tels tests. Comme le dit le professeur Oléron : « quand on évalue les possibilités intellectuelles des enfants de notre civilisation, on trouve normal qu'ils soient très familiers avec les inventions techniques propres à notre civilisation. Les enfants possèdent en effet des jouets mécaniques comme l'automobile et même le sputnik. Ceci crée une atmosphère dont l'enfant s'imprègne. Et lorsqu'on compare ces enfants à des enfants élevés dans des conditions étrangères à cette forme de civilisation mécanique, la différence est très grande en ce qui concerne l'atmosphère de vie. On s'imagine qu'en n'utilisant que des épreuves ne faisant pas appel au langage, on élimine aussi les facteurs culturels ⁽²²⁾, et l'on s'étonne que les enfants d'une autre civilisation aient des difficultés dans ces épreuves. Le psychologue suisse Rey a constaté que, dans des épreuves mécaniques, les enfants d'Afrique du Nord étaient handicapés par rapport aux enfants de Genève. Dans des tests du type des "Progressive Matrices" de Raven, tests non verbaux, ne contenant pas un seul mot dans leur matériel, les enfants nord-africains donnent des types de réponses non dénués de sens,

mais dirigés par une orientation plus esthétique que logique. Ces enfants vivent dans une atmosphère culturelle où les éléments logiques ne sont pas favorisés »⁽²³⁾. Or ce qui est valable de civilisation à civilisation n'est-il pas valable de classe à classe, de milieu social à milieu social ? On connaît à ce sujet la mésaventure du psychologue S.L. Pressey, rapportée dans son livre de 1933, *Psychology and the never education*. Il avait entrepris de tester le Q.I. d'enfants américains vivant dans une région non scolarisée du Kentucky. A un enfant de 12 ans, il pose cette question, qui fait partie du test : « Si tu vas acheter six cents de bonbons chez l'épicier alors que tu as dix cents, combien te restera-t-il ? » Réponse : « Je n'ai jamais eu dix cents et si je les avais eus, je n'aurais pas été les dépenser en bonbons, maman en fait ». Le psychologue modifie l'énoncé de sa question : « Si tu as mené paître dix vaches appartenant à ton père et que six se sont égarées, combien en ramèneras-tu à l'étable ? » Réponse : « Nous n'avons pas de vaches, mais si nous en avons et que je laisse égarer six, jamais je n'oserais rentrer à la maison. » Opiniâtre, le psychologue insiste encore « Si dans une école il y a dix élèves et que six d'entre eux sont absents parce qu'ils ont la rougeole, combien d'élèves y aura-t-il en classe ? » Réponse : « Aucun, parce que les autres auraient trop peur d'attraper aussi la rougeole. » Ce que cette anecdote - extrême - fait bien sentir, c'est à quel point la réponse au test, c'est-à-dire la manifestation artificielle d'une aptitude intellectuelle, est déjà pour une part déterminée, non seulement par la question, mais par la manière même de poser la question, et par le rapport entre cette manière et la façon dont les aptitudes intellectuelles de l'individu testé se manifestent naturellement. Bien loin donc que les tests mesurent objectivement une « intelligence pure » donc chaque enfant serait plus ou moins « doué », on peut dire au contraire que ce que les fétichistes du Q.I. appellent « intelligence » c'est à rigoureusement parler ce que mesurent leur test ⁽²⁴⁾.

Nous retrouvons donc là, typiquement, le cercle vicieux dénoncé plus haut. Et l'on comprend que Brian Simon puisse écrire à la fin de son étude que trop de psychologues « ... disent : nos tests sont extrêmement utiles - mais ils ne se demandent pas à qui ? Certainement pas à la classe ouvrière »⁽²⁵⁾.

Échec de l'élève ou échec de l'école ?

Mais il faut aller plus loin encore dans l'analyse critique. On a vu que le terreau sur lequel pousse et repousse sans cesse la croyance aux « dons », c'est l'expérience massive des échecs de l'éducation d'où se dégage avec force l'illusion que chacun posséderait, héréditairement et irrévocablement, une quantité et une qualité définies d'intelligence. Or il ne suffit pas encore de montrer que le constat d'échec, fût-il exprimé dans le langage numérique des résultats d'un test, n'est rien d'autre qu'un constat, et ne nous donne par lui-même, ni la possibilité de déterminer les causes réelles de l'échec ni le droit d'affirmer qu'il est définitif - il faut aussi se demander, plus profondément, jusqu'à quel point l'échec lui-même est bien un échec, jusqu'à quel point nous sommes en présence d'une « intelligence » - autrement dit, et c'est primordial, ce que peut bien signifier en fin de compte le mot « intelligence ». Or de quelque façon qu'on retourne la question, on sera obligé de convenir que l'intelligence est une certaine manière de faire quelque chose, d'effectuer certaines tâches, de résoudre certains problèmes. En d'autres termes, qu'on y songe, cela n'a aucun sens de concevoir l'intelligence comme une « faculté » en soi, qui existerait quelque part dans l'individu en quantité et qualité déterminées, indépendamment des actes dans lesquels elle se manifeste. L'intelligence, c'est un aspect de l'activité de l'homme, de sorte qu'elle ne peut être conçue comme une chose, une substance, une faculté, mais comme un rapport - un rapport entre l'individu et son monde social. Comme le disait Henri Wallon, « on a trop souvent considéré l'enfant comme ayant des aptitudes capables de se développer pour elles-mêmes et par elles-mêmes (...) : or il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu. Il n'y a pas d'aptitudes que l'on puisse définir sans un objet propre à ces aptitudes (...) Nous ne pouvons pas parler d'un enfant à l'état pur, d'un enfant qui aurait des aptitudes absolues, d'un enfant qu'il faudrait laisser se développer purement et simplement : lorsque nous voulons parler des aptitudes de l'enfant, nous devons parler d'aptitudes ayant un certain objet »⁽²⁶⁾.

Mais s'il en est ainsi, on s'aperçoit aussitôt que

tout échec d'un enfant au cours de son éducation, bien loin d'être une indication sur lui seul - il « manque de don »... - est du même coup une indication sur la tâche proposée, ou imposée, sur le système éducatif qui définit cette tâche, sur le monde social qui sous-tend ce système éducatif. L'échec est une indication sur le rapport entre l'individu et la société, et l'on ne voit pas pourquoi, il devrait, avant le moindre examen, être considéré comme l'échec de l'individu plutôt que l'échec de la société. Ainsi, par exemple, on entend souvent dire d'un élève qu'il n'est absolument pas « doué » parce qu'il se révèle inapte aux études secondaires, mais sans même soulever pour le moment la question de savoir dans quelles conditions sociales il a- ou n'a pas- été préparé à ce genre de travail, ne faudrait-il pas se demander aussi pourquoi les études secondaires telles qu'elles vont, telles qu'elles ne vont pas dans la France d'aujourd'hui, sont inaptes à développer l'intelligence de cet individu ? Pourquoi l'échec scolaire devrait-il être considéré comme l'échec de l'élève, et non comme l'échec de l'école, c'est-à-dire de la société et de la politique qui font de l'école française ce qu'elle est aujourd'hui ?

L'école selon la haute banque

Ces remarques mettent directement en cause un certain nombre de choses que la bien commode théorie des « dons » permet de dédouaner : le manque de locaux, de maîtres qualifiés, de crédits. Mais elles mettent en cause quelque chose d'encore plus fondamental, à savoir le but même que le capitalisme des monopoles assigne à l'ensemble du processus éducatif. Non seulement ce but n'est pas celui que formule le plan Langevin-Wallon lorsqu'il proclame le droit égal de tous les enfants au « développement maximum que leur personnalité comporte », mais au contraire, comme on l'a dit, il est de donner dans les limites des besoins et des intérêts du capital le minimum de culture au minimum de gens. Dans ces conditions, les échecs scolaires, bien loin d'être une surprise de la nature, sont précisément le résultat social cherché. Je prends un exemple. Tout le monde sait, comme l'écrit Piéron, qu'il n'y a pas qu'une forme d'intelligence : « Si nous employons le même mot d'intelligence pour désigner l'aptitude à résoudre des

problèmes, il faut bien se rendre compte, sous ce terme, que le fonctionnement mental peut être singulièrement différent selon la nature des problèmes à résoudre, comme sous un terme commun de vigueur athlétique, diffère le fonctionnement neuromusculaire suivant la nature des épreuves - saut à la perche, lancement de disque, course de vitesse, course de fond, etc. Il y a en réalité de multiples formes d'intelligences recouvrant des formules mentales bien différentes »⁽²⁷⁾. Mais alors qu'une école véritablement démocratique, sur la base d'une observation active des élèves, et grâce à une pédagogie différenciée, s'appuierait sur cette diversité à la fois pour orienter et, tous les chemins menant à la culture, pour épanouir chaque individu, l'école selon la haute banque, ne doit décerner le label « intelligence », et reconnaître le droit à la culture qu'à ceux en qui elle reconnaît sa propre image, et rechercher systématiquement le décervelage du plus grand nombre ⁽²⁸⁾.

A plus forte raison cette couche dirigeante qui a déjà un pied dans la tombe, est-elle totalement incapable de penser et de résoudre avec hardiesse le problème de la formation des intelligences non pas telles que les réclame la société de 1964, mais telles que les réclamera celle de 1984. C'est Brian Simon encore qui écrit : « Quels psychomètres sont capables d'indiquer quelles tâches futures l'humanité se fixera, si celles-ci seront réalisées avec succès et par combien de personnes ? Le malheur est qu'ils ne peuvent pas considérer les choses sous ce jour. Ils sont prisonniers d'un champ d'études limité et réduisent la matière riche et variée de la vie sociale à cette mesure. En fait ils ne conçoivent l'intelligence humaine qu'en fonction du succès obtenu à l'examen (...) dans les conditions de concurrence actuelles »⁽²⁹⁾.

Et l'on en vient même à se demander si à la limite et dans certains cas l'inaptitude d'un « cancre » à s'intéresser à un enseignement de ce type n'est pas justement une marque d'intelligence, que la théorie des « dons » fait totalement ignorer alors qu'il s'agirait de la développer grâce à un type d'enseignement radicalement modifié. Quoi qu'il en soit, on peut dire que, dans leur grande masse, ces enfants que l'on dit bêtes sont en réalité des estropiés mentaux d'une société dont la charpente est pourrie. C'est-à-dire qu'en fin de compte la

foule des échecs scolaires, bien loin de prouver que l'inintelligence est par nature et à jamais le lot du grand nombre, fait au contraire éclater la décadence et la malfaisance de cette mince couche sociale qui gère aujourd'hui la nation comme si elle était son bien propre, en massacrant des promesses d'intelligence dont elle sait bien que demain, devenues réalité, elles se retourneraient contre sa domination.

Une superstition

Mais si la masse des échecs de l'éducation se retourne contre la croyance aux « dons », peut-être ses arguments théoriques ont-ils plus de consistance ? Pour ce qui est des justifications religieuses, on m'accordera qu'elles ne résistent pas un instant à l'examen. Qu'il suffise de poser cette question de bon sens : s'il fallait considérer l'intelligence comme un cadeau de Dieu fait à l'homme, comment comprendre que par un inconcevable caprice, en totale contradiction avec les qualités que lui attribue par exemple la théologie catholique, il en donne beaucoup à quelques-uns et peu au grand nombre ? Il est évident qu'à tout prendre, le point de vue de Descartes, pour qui l'intelligence est un don divin, mais « le mieux partagé du monde », sans être du tout plus clair dans le principe, est incroyablement plus cohérent que la croyance en l'inégalité des « dons », laquelle, associée à la foi en un Dieu juste, est un véritable monstre idéologique ⁽³⁰⁾. Au fond, la « vérité » du point de vue cartésien sur l'égalité de l'existence du « bon sens » en chaque homme, c'est qu'avec le cerveau d'une part et le monde social d'autre part, tout être normalement constitué a en puissance l'aptitude à un développement intellectuel normal. Mais avec une telle conception des choses, nous sortons entièrement de la croyance aux « dons ». Sans doute convient-il de s'arrêter plus longtemps aux tentatives de justification scientifique et matérialiste. Non pas, on va le voir, qu'elles soient plus solides en leur fond. Mais le fait est qu'elles trompent encore beaucoup de gens. C'est que « la culture méthodique de l'esprit critique », dans laquelle le plan Langevin-Wallon voit une tâche centrale de la démocratie, est aujourd'hui ouvertement sabotée par la classe dirigeante, dont le souci n'est pas d'élever le niveau scientifique de la

population mais de mettre tous les moyens modernes au service du principe que flétrissait déjà Quinte-Curce : « La superstition est le plus sûr moyen auquel on puisse avoir recours pour gouverner les masses ». Or, au sens large du mot, c'est bien de superstition qu'il s'agit, derrière les apparences de « matérialisme scientifique » dont certains veulent parer la croyance aux « dons ». En effet, que le cerveau soit l'organe de la pensée, rien de plus certain. Mais en résulte-t-il aussitôt, comme on le croit souvent, qu'à cerveaux différents correspondent des « dons » intellectuels différents ? En aucune façon. Et d'abord parce que la formule « à cerveaux différents », qui peut sembler simple et claire, n'a en fait absolument pas le sens qu'on lui attribue d'ordinaire. Dans sa forme la plus naïve ⁽³¹⁾ elle consiste à croire qu'un gros cerveau entraîne une grande intelligence et un petit cerveau une intelligence médiocre. Mais certains cas pathologiques mis à part, sur lesquels je reviendrai plus loin, on n'a jamais rien trouvé qui vienne confirmer cette hypothèse d'un rapport entre le volume du cerveau - ou la surface, ou telle ou telle autre caractéristique de cet ordre - et l'intelligence. On connaît les cas de grands intellectuels, comme Anatole France, dont le cerveau était exceptionnellement petit. Bref, on peut dire que ces grandes différences visibles entre cerveaux sont privées de tout rôle causal dans les différences de développement de l'intelligence. Mais peut-être, dira-t-on, existe-t-il des différences intimes de structure et de fonctionnement, inaperçues jusqu'à présent, et qui pourraient un jour apparaître comme ayant une influence sur les différences d'intelligence ? Il n'y a évidemment aucun moyen ni aucune raison d'affirmer que non. Mais ne sommes-nous pas là, typiquement, devant l'une de ces « hypothèses de repli » que toute croyance en perdition invente avec prodigalité pour se réserver une porte de sortie ? Devant de telles hypothèses, on dira, avec Diderot : « Une hypothèse n'est pas un fait » - et dans l'état actuel de nos connaissances, il n'y a pas un fait qui vienne étayer cette hypothèse. La situation est la suivante : des différences visibles, il y en a entre les cerveaux, mais (cas pathologiques mis à part) elles n'ont aucun lien connu avec les différences d'intelligence. Quant aux différences « invisibles », elles le sont si bien que pour le moment, il est impossible d'en détecter. C'est

ce que résume le neurobiologiste P. Chau-chard quand il écrit, soulignant l'inanité des conceptions matérialistes vulgaires du rapport entre le cerveau et l'intelligence : « On scruta en vain le cerveau des grands hommes et des assassins : tous les cerveaux se ressemblent, et les variations individuelles ne montrent aucun parallélisme avec l'intelligence »⁽³²⁾.

Comme la cylindrée d'une voiture ou comme la main du pianiste ?

Il y a plus. Supposons en effet un instant que les progrès de la physiologie du cerveau nous révèlent un jour l'existence de différences intimes de structure et de fonctionnement entre les cerveaux humains : cela même ne changerait à peu près rien à la question qui nous occupe, car de toute façon l'activité intellectuelle n'est pas déterminée directement par ces données biologiques. Au fond, les conceptions matérialistes vulgaires reposent sur des comparaisons explicites ou implicites extrêmement frustrées, et fausses à la base, entre le cerveau et des objets techniques familiers comme une voiture automobile ou un poste de radio, voire un central téléphonique. Et comme les performances de la voiture sont déterminées par exemple par sa cylindrée, celles du poste de radio par le nombre de ses lampes, celles du central téléphonique par le nombre des circuits qui peuvent y être interconnectés, beaucoup de ceux qui croient aux « dons » - les conversations un peu poussées qu'on peut avoir avec eux sur ce sujet le montrent bien - s'imaginent que, de même, les « performances intellectuelles » d'un cerveau humain doivent dépendre directement de ses particularités anatomiques et physiologiques. C'est ne pas comprendre un fait absolument essentiel, que Chau-chard exprime ainsi : « Considéré dans sa structure anatomique, le cerveau n'est que possibilités qui ne se révéleront que par activation : aiguillage et interaction des ondes d'influx nerveux dans les divers secteurs du réseau neuronique »⁽³³⁾. Et ce ne sont pas les données biologiques à la naissance, c'est l'ensemble de l'activité sociale de l'individu qui détermine cette activation.

Sans doute, ces possibilités, qui ne se révèlent que par activation, reposent-elles sur la base

anatomique d'un organe dont l'écorce grise compte quelques cent milliards de neurones tous susceptibles d'être connectés. Mais précisément cela représente une surabondance de neurones telle qu'« on a pu chez l'homme enlever l'hémisphère droit entier d'un droitier sans toucher à l'intelligence : chez le jeune enfant, avant l'acquisition du langage, on peut supprimer l'hémisphère du langage, il n'en parlera pas moins grâce à l'autre hémisphère ». Le cerveau humain comporte des marges de sécurité biologiques extraordinairement élevées, constituées par des masses énormes de cellules qui ne font rien, mais qui peuvent se mettre à jouer un rôle déterminé, si elles en sont sollicitées.

En d'autres termes, la plus vaste intelligence est bien loin d'épuiser les possibilités fonctionnelles de cet organe « grandiose », selon le mot de Pavlov, qu'est le cerveau. Et c'est pourquoi Chau-chard peut écrire : « Il faut bien comprendre que le cerveau est surabondant en neurones chez l'homme, ce qui permet tout le progrès culturel : le plus grand savant et le plus primitif indigène australien ont le même cerveau. »⁽³⁴⁾ Phrase-clé, que beaucoup de gens ont de la peine à comprendre et à admettre. C'est pourtant une vérité capitale - et dont on verra plus loin des confirmations expérimentales saisissantes - non pas certes qu'entre ces deux cerveaux il n'y aurait aucune différence, mais en ce sens que la différence d'intelligence entre ces deux individus doit être attribuée, dans l'état actuel de nos connaissances, à la différence des conditions dans lesquelles une partie des possibilités immenses du cerveau ont été activées.

Si l'on veut une comparaison extrêmement simple - et par conséquent dangereuse, comme toute comparaison, si on pousse l'analogie au-delà de ce qu'elle peut aider à saisir - le rapport entre l'intelligence et le cerveau n'est pas du même ordre que le rapport entre les performances d'une voiture et sa cylindrée, mais du même ordre que le rapport entre les caractéristiques biologiques des mains d'un pianiste et la qualité de son jeu. Bien qu'il ne puisse y avoir de jeu sans mains et que les mains puissent être considérées comme « l'organe » du jeu, ce ne sont pas les caractéristiques biologiques des mains qui font qu'un pianiste est un débutant maladroit ou un virtuose, ni qu'il interprète Chopin comme Richter plutôt que comme Cziffra. On voit donc à quel point est dénuée de sens, à la base même, la formule « A

cerveaux différents, intelligences différentes ». Du reste, même des observations élémentaires permettent de s'en convaincre. On sait bien, par exemple, que le niveau d'intelligence d'un individu, loin de rester constant tout au long de sa vie, est susceptible de modification d'une ampleur parfois spectaculaire, et cela, même longtemps après que le cerveau soit parvenu, vers l'âge de sept ans, à son achèvement anatomique. Tout le monde connaît des exemples - et les enseignants sans doute plus que quiconque - d'élèves qui, d'un semestre à l'autre, d'une année à l'autre s'ils redoublent, se métamorphosent littéralement du point de vue intellectuel. Et même chez les adultes, le niveau d'intelligence est en perpétuel changement : les uns se sclérosent et régressent tandis que d'autres se mettent à progresser rapidement dans des conditions nouvelles ⁽³⁵⁾. Comment pourrait-on expliquer ces modifications perpétuelles et de vaste amplitude, si l'on s'imaginait que l'intelligence est inscrite dans l'anatomie d'un organe achevé à l'âge de sept ans, et dont même les cellules ne se renouvellent plus pendant toute la durée de la vie ?

En famille et sans famille

Pourtant, se dira peut-être quelque lecteur, n'y a-t-il pas bien des cas flagrants d'hérédité de l'intelligence, bien des exemples impressionnants de familles où semble se transmettre de père en fils telle ou telle aptitude ? C'est ce que croient en effet beaucoup de gens, là encore à la suite de nombreux savants du XIX^{ème} siècle qui y crurent fermement eux-mêmes. Mais lorsqu'on examine avec un tant soit peu d'esprit critique les travaux réputés les plus sérieux, lorsqu'on étudie par exemple les listes de « familles de musiciens » ou de « familles d'hommes de guerre » dressées par Ribot dans son gros livre sur l'hérédité psychologique, ainsi que les commentaires dont il les accompagne, on reste confondu par le mélange de dogmatisme et de niaiserie dans lequel peut tomber un savant aussi estimable lorsqu'il est aveuglé par le préjugé. D'abord, ce qui frappe dans ces listes, c'est, à côté de quelques noms célèbres qui y figurent, la masse de noms tout aussi célèbres de noms qui n'y figurent pas, qui ne peuvent pas y figurer, parce que ni leurs ascendants ni leurs descendants, quand ils en ont eu, n'ont manifesté de façon quelconque le prétendu « don ». Par exemple, à propos des musiciens,

Ribot cite évidemment la célèbre famille des Bach - en oubliant la non moins célèbre famille des Couperin - et le cas de Beethoven et de Mozart. Pour le reste, il allonge surtout sa liste avec des musiciens de deuxième ou troisième ordre, pour la bonne raison qu'il ne peut citer ni Haendel, fils de barbier devenu chirurgien, ni Haydn, fils d'un charron et d'une cuisinière, ni Glück, fils d'un garde forestier, ni Berlioz, fils d'un médecin, ni Chopin, fils d'un professeur de français, ni Schumann, fils d'un libraire, ni Liszt, fils d'un régisseur de domaine, ni Wagner, fils d'un greffier de police, ni beaucoup d'autres - pour nous en tenir ici aux musiciens auxquels on pouvait songer en 1873, date de la publication du livre de Ribot. Cela n'empêche pas Ribot d'écrire avec un aplomb déconcertant chez un savant : « Parmi les grands musiciens qui font exception à la loi de l'hérédité, je ne trouve que Bellini, Donizetti, Rossini, Halevy. »

Mais ce n'est pas tout, car plus on y réfléchit, plus on voit apparaître de contre-vérités, de paralogismes, et d'inepties dans la thèse en question. Ainsi on nous dit que Mozart confirme la « loi de l'hérédité » puisque son père déjà était musicien. Mais on évite de signaler que le père de Mozart, lui, est venu rompre avec la tradition d'une famille où, de père en fils depuis des générations, on avait été maçon, puis relieur. Que devient, au niveau du grand-père, la « loi de l'hérédité » ? On nous dit de Beethoven qu'il confirme la « loi de l'hérédité » parce que son père était musicien de la Cour. Mais on ne nous dit rien de sa mère, qui était fille d'un chef cuisinier et veuve d'un valet de chambre. Quel rôle a-t-elle joué dans la « loi de l'hérédité » ⁽³⁶⁾ ? On nous cite - ou on pourrait nous citer - le cas de Purcell, fils d'un chef de chœurs à l'abbaye de Westminster, de Rameau, fils d'un organiste de Dijon, de Brahms, fils d'un musicien d'orchestre, etc. Mais on ne fait pas le moindre effort pour se demander dans quelle mesure la proportion relativement élevée de grands musiciens dont un parent, voire toute la famille, faisait de la musique ou même en vivait, ne s'expliquerait pas tout simplement par le surcroît de chances que cela représente pour la formation précoce de l'oreille ou pour le choix de la profession musicale, chez les enfants - surtout dans les sociétés et à des époques où le métier de musicien se transmet normalement de père en fils comme tout autre métier artisanal ou libéral. D'une manière générale, chez Ribot comme chez tous les autres

tenants de l'hérédité intellectuelle, l'ignorance des conditions sociales, au sens le plus large de l'expression, est proprement stupéfiante. On nous cite des « familles d'hommes de guerre » sans dire un mot des généraux de la Révolution, et on trouve ainsi le moyen d'escamoter ce fait éclatant qu'à la seule exception, relative, de Desaix, tous sont issus de familles profondément étrangères à la caste nobiliaire et militaire, Hoche était fils d'un palefrenier, Marceau d'un greffier, Carnot d'un notaire, Ney d'un tonnelier, Augereau était le fils naturel d'un domestique et d'une fruitière, etc. Ici on touche du doigt le lien qui existe entre la thèse de l'hérédité des « dons » et les préjugés politiques les plus réactionnaires : ce qu'on veut nous faire prendre pour une donnée biologique dans le cas d'une famille comme les Von Bulow, qui compte vingt généraux, c'est tout crûment le système social dans lequel le privilège de la naissance règne en maître, et la théorie « matérialiste » et « scientifique » de l'hérédité intellectuelle apparaît comme la simple transposition de la vieille idéologie nobiliaire du « sang »⁽³⁷⁾.

D'inextricables contradictions

Pour avoir une idée des inextricables contradictions dans lesquelles s'empêtrent tous ceux qui défendent ou tout simplement ne rejettent pas tout à fait la thèse de l'hérédité de l'intelligence, qu'on réfléchisse un instant aussi sur l'attitude adoptée par Jean Rostand dans son livre : L'hérédité humaine. Il y reconnaît en plusieurs passages la grande importance des « facteurs moraux et sociaux »⁽³⁸⁾, mais il soutient que les aptitudes mathématiques ou musicales dépendent de l'hérédité et écrit : « Nul doute qu'il y ait, au départ, des différences génétiques quant à l'ampleur et à la spécialisation des potentialités intellectuelles, et l'existence de familles d'individus bien doués (familles de musiciens, de mathématiciens etc.) parle dans ce sens »⁽³⁹⁾.

Il y aurait donc des gènes porteurs du « don » musical ou du « don » mathématique. Mais d'où viennent ces gènes et les « dons » qu'ils portent ? Jean Rostand écarte « catégoriquement » l'explication par la transmission de l'acquis : « Tout ce passe, écrit-il, comme si l'histoire individuelle des parents était parfaitement négligeable par rapport

à la personnalité génétique de l'enfant (...). Le parent (...) ne lui transmet rien de ce que l'exercice de son savoir ou la pratique de son art a pu faire de ces aptitudes »⁽⁴⁰⁾.

Mais alors, quelle explication reste-t-il ? Car enfin, ces gènes et ces « dons » n'ont pas toujours existé ! Existaient-ils à l'époque de l'homme des cavernes ? A l'époque où l'homme n'existait pas ? Jean Rostand, ne pouvant éluder totalement le problème, qui n'est rien moins qu'un abîme béant dans la théorie, esquisse dans une note relative aux maladies héréditaires une très curieuse hypothèse : « Elles ont bien dû, un jour ou l'autre, être acquises, sans quoi il nous faudrait admettre que l'homme primitif les possédait toutes, au moins virtuellement, dans son patrimoine héréditaire. Soit, elles furent acquises, mais par la substance germinale, et c'est là toute la différence, car ce caractère acquis est un caractère acquis par le corps (ou soma) de l'individu »⁽⁴¹⁾. Ainsi, en ce qui concerne l'origine des aptitudes musicales ou mathématiques, l'explication "scientifique" qui nous reste est qu'elles auraient été acquises... par la substance germinale. Où et comment, c'est ce qu'il serait indiscret de demander. Sommes-nous si loin, hélas, de la « vertu dormitive » de l'opium ? Et c'est encore et toujours aux mêmes conclusions que nous sommes conduits si nous examinons le problème particulièrement significatif des jumeaux vrais⁽⁴²⁾. Si la thèse de l'hérédité psychologique était exacte, si la conception matérialiste vulgaire des rapports entre le cerveau et la pensée était correcte, on devrait évidemment s'attendre à ce que les jumeaux vrais soient psychologiquement et intellectuellement indiscernables quand ils sont élevés ensemble, et au moins très semblables, s'ils sont élevés séparément. Or l'étude scientifique de la question a fait apparaître des résultats tout autres. Résumant les conclusions de ses travaux, R. Zazzo écrit : « Malgré cette identité parfaite du point héréditaire (parfaite au point que les jumeaux vrais sont souvent indiscernables physiquement) malgré le fait qu'ils sont élevés dans le même milieu, les jumeaux deviennent des personnes, des individualités distinctes. Parmi les 453 couples de jumeaux identiques que j'ai examinés, pas un seul où les deux partenaires ne fussent différents. Les jumeaux vrais ne sont jamais psychologiquement identiques : l'identité psychologique,

l'identité des personnes n'existe pas »⁽⁴³⁾. Et pourtant, l'auteur n'était pas parti d'une telle idée, il avait abordé la question à partir du point de vue inverse : « Je postulais, comme tous les auteurs qui avaient travaillé dans ce domaine avant moi, que les vrais jumeaux étaient psychologiquement identiques (...). Puis un jour ma vision des choses s'en est en quelque sorte inversée. Ce sont les différences qui ont capté mon attention, le paradoxe, le scandale des différences chez les jumeaux identiques qui m'ont frappé. En conséquence de quoi toutes mes élaborations antérieures, toutes les formules statistiques employées étaient à réviser, ainsi que les notions mêmes d'hérédité et de milieu qui m'avaient jusqu'alors guidé, puisque le postulat de départ était faux »⁽⁴⁴⁾.

La méthode des jumeaux

Dans la mesure où a été étudiée sérieusement la question cruciale des vrais jumeaux élevés séparément, les résultats vont exactement dans le même sens. En 1937, les Américains Newman, Freeman et Holzinger ont étudié 50 cas de vrais jumeaux élevés ensemble et 19 cas de vrais jumeaux élevés séparément. Comparant leurs quotients intellectuels, ils trouvent que les différences moyennes de Q.I. sont de 5,9 entre frères et sœurs élevés ensemble, et de 9,8 entre vrais jumeaux élevés séparément. Ces chiffres montrent éloquentement le rôle des différences de milieu ⁽⁴⁵⁾. Et pourtant, on doit tenir compte du fait très important que les vrais jumeaux étudiés n'ont pas été séparés dès la naissance, mais parfois après plusieurs années, de sorte que les conditions sociales des premières phases du développement, qui jouent un rôle si important, étaient communes. Il faut tenir compte aussi du fait non moins essentiel qu'en général, les vrais jumeaux élevés séparément ne sont pas élevés dans des milieux totalement différents, mais souvent, par exemple, chez divers membres d'une famille ayant des niveaux de vie et de culture plus ou moins semblables. Or, bien entendu, comme le dit Piéron, « il faut noter que l'influence des différences de milieu est proportionnelle à la grandeur de ces différences »⁽⁴⁶⁾. Il est d'ailleurs extrêmement intéressant de constater que tous ces résultats concordent avec ceux des études

faites sur les frères et sœurs adoptés et élevés séparément, par exemple les études de Freeman, Holzinger et Mitchell en 1928. Résumant leurs conclusions, P. Oléron dit notamment : « L'âge de la séparation semble jouer un rôle : deux groupes ont été constitués, l'un avec des enfants séparés après l'âge de cinq ans, l'autre avec des enfants séparés avant cet âge. La corrélation est de 49 dans le premier groupe, de 32 dans le second ⁽⁴⁷⁾. Ceci est en faveur du rôle du milieu »⁽⁴⁸⁾. « Les enfants placés dans des milieux supérieurs tendent à avoir un Q.I. supérieur : certains enfants placés en adoption étaient des enfants de parents débiles mentaux. On pouvait donc craindre la débilité pour ces enfants, mais on ne constate, parmi eux, aucun cas de niveau mental spécialement bas »⁽⁴⁹⁾. Et P. Oléron, tout en montrant que certaines autres conclusions sont plus contestables, et malgré la prudence généralement extrême de ses propres jugements, ne peut pas ne pas évoquer ici « la puissance du milieu pour faire progresser ou paralyser le développement mental ».

Attention à l'argument d'autorité

Je pense qu'il est nécessaire, au terme de cette discussion, de mettre très fortement en garde le lecteur contre la tendance, compréhensible mais redoutable, à prendre pour argent comptant telle ou telle affirmation en faveur de l'hérédité de l'intelligence sous prétexte qu'elle est présentée sous une forme scientifique, ou même qu'elle est signée par un grand savant. Il faut en effet bien comprendre qu'en une telle matière, étant donné le poids énorme de certaines traditions idéologiques, comme le matérialisme vulgaire, l'extrême ignorance du matérialisme historique, de la méthode dialectique, voire de la théorie scientifique de la connaissance dont sont victimes trop de savants, l'étendue et la force des préjugés de classe chez des chercheurs d'origine bourgeoise qui n'ont pas été conduits à prendre conscience des œillères que cela implique, il n'est pas rare qu'en toute bonne foi ⁽⁵⁰⁾ un savant, et parfois un grand savant, énonce des contre-vérités d'un ton péremptoire. Quand on étudie par exemple la bibliographie scientifique anglo-saxonne ⁽⁵¹⁾ sur ces problèmes, on frémit à l'idée que maintes sottises auront pu

être et sont encore prises pour des vérités inattaquables par d'innombrables honnêtes gens. Il y a des « travaux » de Galton, de Pearson, de Cattell, dont le primitivisme scientifique est ahurissant, par exemple ceux de Galton qui dans son livre de 1883 *Inquiries into human faculty*, raisonne sur des jumeaux sans distinguer les vrais et les faux, ou ceux de Cattell, qui en 1938, dans le *British journal of Psychology*, lançait un cri d'alarme : la nation anglaise perd un point de Q.I. tous les dix ans parce que « les individus les moins doués ont tendance à se reproduire davantage »⁽⁵²⁾.

Mais ces assertions discutables sont particulièrement funestes lorsqu'elles sont reprises à leur compte par des savants dont l'œuvre mérite dans son ensemble l'estime et la confiance. Ainsi, dans les dernières de sa remarquable étude, *Race et psychologie*, parue dans le recueil de l'UNESCO, le racisme devant la science, étude où il réfute avec une grande force de conviction les élucubrations des racistes, le professeur Klineberg écrit « Une dernière précision. Les psychologues et les savants en général ne nient pas que l'hérédité puisse expliquer, pour une part, les différences psychologiques. Tous les individus et toutes les familles n'ont pas les mêmes dons naturels : ils héritent de facultés intellectuelles supérieures ou inférieures. C'est là un fait confirmé par d'innombrables exemples et que nul ne peut nier. Il n'est pas vrai en revanche que les races ou les groupes ethniques présentent des différences psychologiques héréditaires »⁽⁵³⁾. Il est pour le moins surprenant de voir trancher à la fois aussi légèrement et aussi catégoriquement une question dont l'auteur n'a absolument rien dit dans le corps de son étude. Mais de plus, il est complètement contradictoire de soutenir l'existence d'une hérédité de l'intelligence au niveau des individus et des familles et de la nier au niveau des races, et d'abord, pour la simple raison que si elle était pensable dans le premier cas, elle le serait bien davantage encore dans le second : si l'on pouvait trouver des arguments pour justifier et expliquer l'existence de « dons » intellectuels inégaux de famille à famille, tous ces arguments vaudraient à plus forte raison d'ethnie à ethnie, et on donnerait raison au racisme. La raison de cette contradiction est à mon sens que l'habitude d'analyser les problèmes psychologiques en termes de classes sociales - habitude que seul le marxisme

permet d'élever à un niveau scientifique - est absolument indispensable pour dissiper la mystification de la croyance aux « dons » individuels inégaux, tandis que la formation sociologique et ethnologique traditionnelle suffit à la rigueur, sinon pour comprendre la genèse des erreurs du racisme, du moins pour la réfuter, ce à quoi se limite l'étude du professeur Klineberg. Et c'est ce qui montre que, sur ces questions, moins que sur aucune autre, il n'est acceptable d'abdiquer la réflexion critique personnelle devant l'argument d'autorité.

« Le vieux préjugé sauvage... »

Je me résume : la croyance aux « dons », disais-je au début de cette étude, est suscitée spontanément par l'expérience vécue des échecs de l'éducation, elle est renforcée idéologiquement par des justifications théoriques diverses, elle est défendue avec d'énormes moyens par les forces sociales et politiques réactionnaires à qui elle sert d'alibi. On vient de voir que ni les échecs de l'éducation ni les justifications théoriques ne constituent la moindre preuve en faveur de la croyance aux « dons ». Quant aux vues politiques que cette croyance favorise, elles n'ont pas besoin d'être réfutées : elles se mettent d'elles-mêmes en accusation. En son fond, la critique de la croyance aux « dons » intellectuels inégaux consiste à établir qu'elle érige une immense injustice sociale en loi naturelle, une impuissance en théorie, ce qui est en contradiction radicale avec l'esprit de la science comme de la démocratie. Dire d'un enfant qu'il n'est pas doué, c'est dire en termes pseudo-scientifiques qu'on ne sait pas ce qu'il aurait fallu faire - ou qu'on ne veut rien faire - pour développer son intelligence. C'est donc l'alibi rêvé pour une politique scolaire fondée sur le malthusianisme de l'intelligence. Mais il y a plus encore, beaucoup plus. Au fond, la croyance aux « dons » sert d'alibi le plus central dans la politique de l'actuel pouvoir, celui des monopoles, c'est-à-dire l'effort pour accoutumer les citoyens à se dessaisir de leurs propres affaires entre les mains d'un homme « génial », du plus « doué » des hommes⁽⁵⁴⁾. « N'essayez pas de penser, il y a des gens plus doués que vous qui s'en chargent » telle est en somme la devise du gaullisme, c'est-à-dire d'un des systèmes politiques les plus foncièrement

opposés à la démocratie que la France ait connu. La croyance aux « dons » est l'alibi rêvé pour tous les cultes de la personnalité. Et c'est une raison capitale pour laquelle le marxisme la combat sans concession. Car le but des marxistes, comme n'a cessé de le répéter Lénine, c'est d'apprendre à chaque cuisinière de gouverner l'État, de faire participer pratiquement tous les pauvres sans exception au gouvernement du pays. « Il faut, écrivait-il en janvier 1918, détruire à tout prix le vieux préjugé absurde, sauvage, infâme et abominable, selon lequel seules les "classes supérieures", seuls les riches ou ceux qui sont passés par l'école des classes riches peuvent administrer l'État, organiser la construction de la société socialiste. C'est là un préjugé. Il est entretenu par une routine viciée, racornie, par les habitudes d'esclavage, et, plus encore, par la cupidité sordide des capitalistes qui ont intérêt à administrer en pillant et à piller en administrant (...). Le travail organisateur est aussi accessible au commun des ouvriers et des paysans sachant lire et écrire, connaissant les hommes et pourvus d'expérience pratique. De tels hommes sont légion dans la "plèbe" dont les intellectuels bourgeois parlent avec hauteur et dédain. De ces talents, la classe ouvrière et la paysannerie possèdent une immense, une intarissable source »⁽⁵⁵⁾. L'exemple vivant de l'Union Soviétique a prouvé de manière extraordinaire la vérité profonde de ces paroles de Lénine. Nul doute que l'exemple de la France le prouvera demain à son tour.

Fort bien, dira peut-être le lecteur, les « dons » n'existent pas. Mais vous reconnaissez la diversité quantitative et qualitative des aptitudes ? A quoi tient-elle ? Et comment expliquer les différences d'intelligence - évidentes, incontestables - entre les individus ? Par « l'éducation », par le « milieu social » ? La formule est vague. Peut-on rendre compte de la chose de façon claire et convaincante ? C'est ce que je voudrais essayer d'esquisser maintenant.

Qu'est-ce que l'éducation ?

Et d'abord, il est indispensable d'en finir avec quelques incompréhensions fréquentes, à commencer par l'incompréhension de ce qu'il

faut entendre par éducation. « Reconnaissez qu'il manque à cet enfant un "quelque chose" d'inné, puisque l'éducation a complètement échoué » : ainsi s'exprime fréquemment celui qui croit aux « dons ». Mais qu'entend-il ici par éducation ? Avant tout, voire uniquement, les sermons des parents et les leçons des enseignants. Or, non seulement l'éducation ne s'y réduit pas, mais il n'est pas rare que cela n'en constitue que la part la moins importante. Si l'on veut accéder à une compréhension scientifique du développement intellectuel, il faut poser en principe que le processus éducatif est constitué par la totalité de ce qui arrive à l'individu chaque jour de sa vie et 24 heures sur 24. Et dans cette totalité, ce qu'on tient souvent pour des détails, auxquels on ne songe même pas, peut jouer un rôle de premier plan. C'est pourquoi est naïve - quoique répandue et tenace - la croyance que deux frères, et à plus forte raison deux jumeaux, seraient dans bien des cas « élevés exactement de la même manière », formule qui n'a aucun sens, comme le souligne R. Zazzo : « deux individus, fussent-ils jumeaux, et ces jumeaux fussent-ils deux êtres de potentialités parfaitement identiques, ne peuvent avoir l'enchaînement identique des mêmes sensations, des mêmes émois, des mêmes pensées. La structure fine de cette nourriture sensorielle, sentimentale, spirituelle, donne à chacun, dans un milieu prétendu homogène, l'originalité »⁽⁵⁶⁾. S'il s'agit, pour prendre un exemple simple, de deux frères non jumeaux, le seul fait que l'un soit l'aîné et l'autre le cadet suffit à différencier radicalement la manière dont chaque événement exerce sur chacun d'eux son action « éducative » et la manière dont chacun y réagit, car l'éducation n'est pas empreinte mécanique comme d'un cachet dans la cire, mais rapport actif et dialectique entre l'être et son milieu. D'autre part, dans l'éducation au sens ordinaire et étroit du mot, il est essentiel de savoir distinguer entre la paille des mots et le grain des choses ⁽⁵⁷⁾. On entend dire d'un enfant, par exemple, qu'il a « mauvais fond » (il n'a pas le « don » moral...) parce que ses parents, honnêtes bourgeois, lui ayant depuis toujours « donné le bon exemple » et « inculqué de bons principes », il est néanmoins devenu un chenapan. Mais si, par exemple, cette vie de « labeur honnête » repose en réalité sur le travail d'autrui, si les « bons principes » y ont été

plus subis que choisis, et que l'enfant l'a compris, ou du moins senti, si plus généralement il a senti que dans le monde social qu'il a eu sous les yeux, le bien mal acquis profite plus que l'autre parce qu'il est d'ordinaire plus gros et que ceinture dorée vaut mieux que bonne renommée puisqu'elle permet même de l'acheter, bref, si au-delà d'une vertu de façade et de sermons verbeux l'enfant a reçu de ses parents, dans la réalité de la vie, cette leçon foncièrement immorale, faut-il s'étonner qu'il devienne chenapan ? Au sens superficiel du mot ressembler, les enfants peuvent fort bien ne pas ressembler psychologiquement à leurs parents. Mais, à mieux y regarder, ils sont toujours en partie une image, ou si l'on veut une radiographie, de la structure psychologique et morale profonde de leurs parents et du couple qu'ils ont formé - si profonde que souvent les parents ont du mal à reconnaître dans leurs enfants la vérité de leur image, en bien comme en mal ⁽⁵⁸⁾. Bref, si l'on donne au mot éducation non pas un sens superficiel et mécaniste, mais un sens profond et dialectique, disons que le rôle de l'éducation dans le développement de la personnalité commence à s'éclairer.

L'aptitude à former des aptitudes

L'autre incompréhension fondamentale dont il est absolument indispensable de se défaire, si l'on veut pouvoir répondre de manière scientifique à la question posée, c'est celle qui concerne la nature des rapports entre le cerveau et l'intelligence. J'ai dit plus haut ce qu'ils n'étaient pas. Il s'agit maintenant de préciser ce qu'ils sont. Aucune formule ne le permet mieux que celle qu'emploie le grand psychologue soviétique A. Léontiev lorsqu'il écrit : « Le cerveau contient virtuellement non pas telle ou telle aptitude, mais seulement l'aptitude à la formation de ces aptitudes » ⁽⁵⁹⁾. Cela veut dire que les aptitudes et les fonctions psychologiques ne sont pas inscrites dès le départ dans des structures du cerveau comme la musique dans le sillon d'un disque, mais qu'elles dépendent de la formation, au cours du développement de l'individu, de véritables organes fonctionnels du cerveau, c'est-à-dire des systèmes d'actes complexes reposant sur l'établissement de connexions fonctionnelles déterminées entre les cellules du cerveau. Une

fois formés, ces systèmes fonctionnent comme des touts, ce qui donne l'illusion qu'il s'agirait d'aptitudes élémentaires innées. Il n'en n'est rien : les aptitudes sont par essence le résultat d'un processus éducatif, processus qui consiste dans l'assimilation et l'appropriation du savoir pratique et théorique humain au travers d'une série d'activités sociales. Il ne s'agit pas là d'une vue de l'esprit, mais du résultat scientifique le plus solide de tout le développement moderne des sciences de l'homme. Les recherches ethnologiques par exemple nous en donnent deux preuves saisissantes, que développe H. Pierron dans un ouvrage classique. Voici la première : « Il y a au Paraguay des indigènes, les Guayaquils, qui appartiennent à une des civilisations les plus arriérées que l'on connaisse. Leur civilisation est dite celle "du miel", car un de leurs moyens de vivre est de trouver le miel des abeilles sauvages. Ils n'ont aucune activité particulière : pas de céramique, pas de métal (...). Une fois, dans un camp abandonné, on a trouvé une fillette qui avait environ deux ans. C'est un ethnographe français vivant au Pérou, M. Vellard, qui l'a trouvée. Cette enfant, il l'a confiée à sa mère, sa mère l'a élevée comme elle aurait élevé une fillette française. « A l'heure actuelle, (...) on ne la distingue du tout d'une européenne. Au physique, oui, elle n'a pas la même physionomie, mais elle est cultivée, elle parle trois langues, le français, l'espagnol, le portugais, elle a fait des études ethnographiques. Voilà comment les incitations fonctionnelles peuvent entraîner des changements extraordinaires » ⁽⁶⁰⁾. Ainsi, le « cerveau guayaquil » n'est pas différent par lui-même du cerveau d'un ethnologue français. Tout est dans les conditions sociales du processus éducatif au cours duquel se forment les organes fonctionnels du cerveau. Et voici la contre-épreuve en 1920, aux Indes, on a découvert deux fillettes qui avaient été élevées par une louve ⁽⁶¹⁾. Elles semblaient avoir respectivement un an et demi et huit ans. « C'étaient des enfants qui étaient, peut-on dire, entièrement lupisées, transformées en petites louves, courant à quatre pattes, lapant, hurlant la nuit, ayant peur des hommes, se comportant d'une façon très semblable à celle des jeunes loups. La petite (...) ne vécut malheureusement qu'un an, mais celle-là s'était assez facilement développée dans le sens de l'humanisation. Elle avait en particulier un bagage de 50 mots au bout d'une année ».

En revanche, sa sœur ne mourut qu'à l'âge de dix-sept ans et on put voir dans quelle mesure elle était éduquée : « On l'a humanisée dans une certaine mesure : on lui a appris à ne plus laper, elle a cessé de hurler la nuit, elle n'a plus fui les hommes, elle était arrivée à avoir un comportement affectif à peu près normal. Mais pour le langage, cela a été à peu près nul : à 17 ans, elle n'avait pu acquérir que 40 mots, représentant l'effort de 9 années (...). Cette expérience montre, par conséquent, que le manque complet d'incitations fonctionnelles pour l'acquisition du langage à cette époque critique des premières années avant 8 ans est décisif. Cette époque passée, l'acquisition du langage devient extrêmement difficile »⁽⁶²⁾.

Ainsi, le cerveau humain n'engendre une intelligence humaine que si l'individu se développe dans le monde social humain. Ce qui souligne de manière irrécusable que l'intelligence n'est pas « donnée » avec le cerveau. Ce qu'il est aussi très important de relever, c'est que le cerveau n'est pas apte à n'importe quel moment à former n'importe quelles aptitudes. Pratiquement, cela veut dire que si les conditions sociales dans lesquelles l'intelligence d'un enfant s'est développée pendant ses sept ou huit premières années ont été très défavorables, il pourra subsister chez lui de manière durable des carences intellectuelles que l'éducation échouera ensuite à surmonter, ce qui fera croire à un « manque de dons », alors que ce sont des injustices sociales qui en sont cause.

Ce qui se cache dans la « bosse des maths »

A partir de ces deux remarques, sur le sens qu'il convient de donner à la notion d'éducation et la manière dont il faut comprendre les rapports entre le cerveau et l'intelligence, il est possible de rendre compte des inégalités de développement intellectuel entre les individus. C'est ce que A. Leontiev a fait par exemple de manière remarquable, dans son étude déjà citée, à propos de l'assimilation des mathématiques. Il y a peu de domaines scolaires par rapport auxquels la croyance aux « dons » - à la « bosse des maths » - soit aussi forte, chez nous, parce qu'il y a peu de domaines où les échecs de l'éducation

soient aussi nombreux, aussi nets, et souvent aussi inexplicables en apparence. Mais en fait, qu'est-ce que l'assimilation des mathématiques ? Très schématiquement, c'est la formation par le cerveau de l'aptitude à l'opération d'addition mentale des nombres sur la base du comptage avec les doigts. On comprendra sans peine que, des premiers rudiments de calcul jusqu'aux mathématiques supérieures, c'est une très longue chaîne d'opérations mentales qu'il s'agit de faire former par le cerveau, une chaîne dans laquelle la formation correcte de chaque maillon est la condition de la formation du maillon logiquement suivant. Ainsi, par exemple, il est évidemment impossible de faire des divisions si on n'a pas appris auparavant à faire des multiplications et des soustractions. Or, il peut arriver qu'à tel ou tel moment chez tel ou tel enfant, un maillon de cette chaîne, une opération mentale ne se forme pas correctement. Cela peut arriver pour les raisons les plus diverses et les plus fortuites, par exemple une absence de l'enfant non rattrapée, et parfois les plus indirectes, comme une carence affective se traduisant par une perte de l'intérêt et de l'attention scolaires. Cela arrive de façon massive, inexorablement, dans l'école de l'ère gaulliste, du fait des classes surchargées, du manque de personnel qualifié. Cela a davantage de chances d'arriver aux enfants des milieux pauvres dans la mesure où ils ont de mauvaises conditions générales de vie et de travail, où ils ne peuvent être aidés à la maison, ni rattrapés par des leçons particulières. Or, que se passe-t-il si une opération mentale n'est pas formée correctement ? Il en résulte que les chaînons suivants ne peuvent pas non plus se former correctement, ou même ne se forment pas du tout : que peu à peu les résultats de l'enfant dans cette matière déclinent : qu'il cesse de s'y intéresser puisqu'il ne comprend plus et qu'il ne réussit plus : bref, c'est l'échec. Mais cet échec n'est pas inévitable et il n'est pas non plus irrémédiable. Comme l'écrit A. Leontiev à propos des enfants qui perdent ainsi pied à un moment donné, « pour les faire avancer il ne faut pas les conduire plus loin mais au contraire les ramener à l'étape initiale » et former correctement le chaînon mental défaillant. « Les recherches montrent que l'on peut réussir cette réorganisation même chez les enfants au retard mental assez nettement marqué. Ce qui est particulièrement important, c'est que

dans le cas d'un faible retard, cela permet de l'éliminer complètement »⁽⁶³⁾. Ainsi, la théorie des « dons » n'est pas seulement bête : elle est criminelle, comme serait criminel le fait de condamner et d'abandonner à son sort un malade qu'une opération classique et sûre sauverait certainement. Le pouvoir gaulliste est coupable, à une échelle immense, du crime de non-assistance à intelligence en péril. La préméditation est manifeste.

L'homme n'est pas un animal

Sans doute est-il possible maintenant de donner une première vue d'ensemble sur la question. L'erreur la plus essentielle de la théorie des « dons », c'est de ne rien comprendre à la nature de l'homme, de le confondre avec un animal. Chez les animaux, comme l'écrit A. Leontiev, « les progrès se fixent sous forme de modifications de leur organisation biologique même dans le développement de leur cerveau »⁽⁶⁴⁾. Les acquisitions de l'espèce sont fondamentalement contenues dans un patrimoine biologique, transmis héréditairement et une part souvent très importante du comportement est innée chez l'individu, cela est particulièrement net chez les insectes. Au contraire, chez l'homme, les progrès, incomparablement plus rapides, ne sont pas fixés et ne pouvaient pas se fixer sous forme de modification biologique transmise héréditairement, parce que leur rythme, et « le rythme auquel se développent les exigences présentées aux aptitudes de l'homme par la vie sociale, ne correspondent pas au rythme beaucoup plus lent de la fixation biologique de l'expérience »⁽⁶⁵⁾. Qu'on réfléchisse par exemple à l'ampleur extraordinaire des progrès intellectuels de l'humanité au cours des cinq derniers siècles, et on comprendra aussitôt à quel point il est impossible que les aptitudes mentales toutes nouvelles que ces progrès ont à la fois engendrées et exigées aient pu se fixer en « dons » héréditaires du cerveau ⁽⁶⁶⁾. Chez l'homme, ce n'est donc pas dans un patrimoine biologique que se fixent les progrès de l'espèce, mais – et c'est là une différence capitale avec les animaux – dans un patrimoine social (instruments de production, institutions, langage, culture etc...), à partir duquel chaque individu, qui n'est au départ qu'un candidat à l'humanité,

fait l'essentiel de son apprentissage d'homme. « Le processus essentiel dans le développement de l'enfant, dit Leontiev, processus absent chez l'animal, est l'assimilation ou "appropriation" de l'expérience accumulée par l'humanité au cours de l'histoire de la "société" »⁽⁶⁷⁾. Le rôle décisif de cette appropriation sociale est particulièrement évident lors de l'acquisition du langage, ce deuxième système de signalisation, selon la formule de Pavlov, qui creuse un abîme entre les possibilités de l'animal et celles de l'homme. Or, chacun sait que la possession d'une langue n'est à aucun degré innée, et que même un enfant né dans une famille où l'on parle une langue depuis de nombreuses générations ne présente aucune disposition congénitale à apprendre cette langue plutôt qu'une autre. A plus forte raison toutes les fonctions psychiques qui dépendent de l'acquisition du deuxième système de signalisation, comme l'aptitude à la pensée, partagent son caractère d'acquisition sociale.

On peut exprimer encore cette différence essentielle entre l'homme et l'animal en disant que l'un des traits spécifiques de l'homme, c'est de naître absolument prématuré du point de vue psychique, et de ne pouvoir devenir un homme adulte que grâce à une très longue enfance sociale. Mais cette différence essentielle, la croyance aux « dons » la méconnaît complètement.

Croire aux « dons » intellectuels, c'est en somme confondre l'intelligence humaine avec l'instinct de l'insecte, c'est ne pas comprendre l'essence profonde de l'être humain dont Marx disait génialement dans ses thèses sur Feuerbach qu'elle est constituée par un ensemble de rapports sociaux. Cela est si vrai, qu'alors que, chez l'animal même le social est à base essentiellement biologique ⁽⁶⁸⁾, chez l'homme, au contraire, même le biologique est devenu essentiellement social. La remarque vaut pour des traits physiologiques comme la taille et le poids. D'après les résultats d'une récente enquête faite par l'Institut d'études démographiques, et portant sur 5700 enfants de 5 à 14 ans, « les enfants des ouvriers d'industrie et agricoles mesurent de 2 à 4 cm de moins et pèsent de 1 à 3 kilos de moins que ceux du même âge dont les parents exercent une profession libérale »⁽⁶⁹⁾. Elle vaut aussi pour la pathologie du développement du cerveau. « Une expérience vraiment cruciale, que l'on n'a pas assez remarquée, a été faite

par Hans Berger à qui on a dû ultérieurement la découverte de l'encéphalogramme. Hans Berger cousit, à la naissance, les paupières d'un petit chien de telle manière que la lumière ne puisse pénétrer dans l'œil. Au bout de quelques mois, il l'a sacrifié, en a examiné le cerveau, ainsi que le cerveau des chiens témoins qui étaient de la même portée et qui avaient vécu normalement. Chez le chien qui avait eu les paupières cousues, les centres de la région visuelle ne s'étaient pas développés. Les cellules étaient restées à l'état embryonnaire, les communications de ces cellules ne s'étaient pas faites, de telle sorte que ce petit chien était pratiquement aveugle ». Ainsi conclut H. Piéron, « le développement cérébral est fonction des incitations fonctionnelles : c'est là un point absolument essentiel ⁽⁷⁰⁾. Cela signifie que bien des déficiences qu'on aurait tendance à l'hérédité sont en réalité le produit de conditions sociales particulièrement désastreuses, et ne sont nullement données au départ, mais acquises au cours du développement infantile. De plus, tout ce qui est congénital n'est pas héréditaire. Toute déficience intellectuelle définitive ou en tout cas difficile à corriger qui se manifeste dès la naissance est due à des accidents survenus pendant l'accouchement ou à des incidents divers survenus pendant la grossesse de la mère, et qui sont non pas des phénomènes biologiques naturels mais des phénomènes sociaux parfaitement évitables ⁽⁷¹⁾. De plus encore, une part très importante des déficiences intellectuelles dites héréditaires sont elles-mêmes en dernière analyse d'essence sociale, en ce sens que la cause, par exemple la syphilis contractée par la mère, est une maladie dont l'expansion a des causes fondamentalement sociales et dont des transformations sociales permettraient de venir à bout. Ainsi dans la mesure même où il existe des déficiences intellectuelles d'ordre pathologique et de nature biologique, leur essence véritable est encore sociale dans la grande majorité des cas. Tant il est vrai que, chez l'homme, le caractère social joue un rôle universellement déterminant.

Les « dons » et le socialisme

Dégageons donc la raison la plus profonde pour laquelle l'intelligence ne peut absolument pas être « donnée » : c'est qu'elle est une activité sociale. Tant que l'on conçoit l'intelligence

comme une chose, une faculté, on peut s'imaginer qu'elle pourrait faire l'objet d'une sorte de cadeau reçu passivement. Mais quand on a compris que l'intelligence humaine, produit de l'activité sociale, est en elle-même une activité sociale, on comprend du même coup que cela n'a aucun sens de parler de « don » à son propos. Si je vous donne la langue chinoise - son vocabulaire, sa syntaxe, ses productions littéraires - je ne vous ai rien donné d'utilisable, car il vous reste à l'apprendre. Et c'est là, au fond, toute la réfutation de la conception religieuse de la création de l'homme : en réalité, c'est l'homme qui se fait lui-même dans le travail - plus ou moins bien selon que le monde social le lui permet. Cette idée capitale appartient au meilleur de la grande tradition matérialiste et humaniste française - non pas celle qui va vers le matérialisme biologiste et réactionnaire, mais celle qui va vers le matérialisme historique et socialiste. « C'est l'éducation et non l'organisation qui fait la différence des hommes : et les hommes sortent des mains de la nature, tous presque également propres à tout » écrivait Helvetius ⁽⁷²⁾.

Tout en ayant une claire conscience des limites de la pensée matérialiste bourgeoise, Marx tenait en haute estime cette conception et notait :

« Quand on étudie les enseignements du matérialisme sur la bonté originelle et sur les dons intellectuels égaux des hommes, sur la toute-puissance de l'expérience, de l'habitude, de l'éducation, sur l'influence des circonstances extérieures sur l'homme, sur la haute signification de l'industrie, sur la légitimité de la jouissance, etc., il n'est pas besoin d'une grande sagacité pour découvrir ce qui la rattache nécessairement au communisme et au socialisme » ⁽⁷³⁾.

Et Marx résume ainsi le lien entre les deux : « Si l'homme est formé par les circonstances, il faut former les circonstances humainement. ». Autrement dit, l'inégalité intellectuelle entre les individus qu'une société fondée sur l'inégalité engendre, une société guérie de cette inégalité pourra la supprimer. C'est là le cœur même de l'humanisme marxiste.

Il ne s'agit pas là d'une vision généreuse mais utopique. Elle a déjà reçu une vérification

historique d'une ampleur impressionnante, notamment avec les réalisations de l'école soviétique. Au terme de son étude déjà citée, où il réfute de manière radicale la croyance aux "dons" inégaux, A. Leontiev écrit « On pourra me reprocher un optimisme psychologique et pédagogique excessif. Je ne crains pas ce reproche car mon optimisme s'appuie sur des données scientifiques objectives et se trouve entièrement confirmé par la pratique la plus avancée. ». Ce ne sont pas des paroles en l'air. L'Union Soviétique est en train d'achever la généralisation de l'enseignement secondaire jusqu'à 18 ans, et dans des conditions telles que l'élève "irréparable" est devenu, même au niveau des grandes classes, une exception très rare. M. Guncharov, vice-président de l'Académie des sciences pédagogiques de la République fédérative de Russie, disait en 1960 : « Après avoir réalisé la généralisation de l'enseignement secondaire, nous ne nous arrêterons pas là, mais passerons à la réalisation de la généralisation de l'enseignement supérieur »⁽⁷⁴⁾. Ainsi, de même que Makarenko a fait la preuve qu'il n'existe pas d'enfants dont on puisse dire qu'ils sont moralement inéducables, l'école soviétique démontre qu'il n'y a pas – certains cas pathologiques mis à part – d'enfants définitivement inaptés à telle ou telle discipline intellectuelle. Cette démonstration confirme avec éclat toutes les thèses du matérialisme dialectique sur l'homme, et ce jugement de Pavlov : « L'impression capitale, la plus forte et la plus constante, que l'on emporte de l'étude de l'activité nerveuse supérieure par notre méthode est la plasticité extrême de cette activité, ses possibilités immenses : rien n'y reste immobile, rien n'y reste inflexible, n'importe quoi peut toujours être atteint ou amélioré, pourvu que soient remplies certaines conditions nécessaires »⁽⁷⁵⁾. Et c'est une démonstration d'autant plus impressionnante qu'elle est donnée par un pays où les quatre cinquièmes de la population étaient analphabètes il n'y a pas cinquante ans, et aussi que la généralisation de l'enseignement secondaire, bien loin d'avoir conduit à un abaissement catastrophique du niveau des études, est allée de pair, parce qu'elle a été faite dans les conditions du socialisme, avec des progrès extraordinaires de ce niveau. C'est bien pourquoi le régime gaulliste fait tout pour passer sous silence les réalisations de l'école

soviétique : elles sont pour lui une implacable condamnation.

Hérédité et milieu

« Tout cela signifie-t-il que nous revenons à l'idée que l'homme est une tabula rasa ?⁽⁷⁶⁾. Non, répond A. Leontiev, parce que tout ce qui est dit plus haut exclut l'opposition métaphysique entre l'hérédité et le milieu »⁽⁷⁷⁾. Ce point aussi est essentiel. Trop de gens s'imaginent que la négation résolue de la croyance en des « dons » inégaux signifierait que l'on soutient la croyance en des "dons" égaux chez tous et la possibilité de faire n'importe quoi de n'importe qui : ce serait rester prisonnier d'une croyance anti-scientifique. Les "dons" n'existent pas, et pas plus des « dons » égaux que des « dons » inégaux. En fait, à la naissance, les enfants ne sont ni absolument identiques ni absolument différents – il est capital de ne jamais l'oublier – en ce sens qu'ils appartiennent tous à une même espèce biologique, qu'ils en possèdent les extraordinaires virtualités de développement psychophysiologique. Tous peuvent devenir des hommes accomplis. Cependant, ils ne sont pas non plus absolument identiques et ils ne peuvent pas l'être. Ils ne sont pas une cire vierge et anonyme. Scientifiquement parlant, c'est une évidence. Philosophiquement, il faudrait être d'une naïveté extrême pour s'imaginer que les individus humains puissent exprimer l'essence universelle de l'être humain autrement que d'une manière particulière à chaque être humain. Les hommes ont toujours été et seront toujours différents les uns des autres par leur constitution biologique héréditaire⁽⁷⁸⁾ – et notamment par leur type nerveux, au sens que Pavlov donne à cette expression, type qui au départ est indiscutablement inné – et par leur histoire personnelle – c'est-à-dire par la masse innombrable des événements particuliers qui marquent leur vie fœtale, leurs expériences précoces dont tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance, puis toute leur vie d'adolescents et d'adultes – bref, par le caractère nécessairement unique de leur développement. Non seulement les différences d'aptitudes qui en résultent entre les individus ne sont pas susceptibles

de disparaître, mais tout permet de penser qu'au contraire elles s'épanouiront de plus en plus en plus largement dans le monde social de demain. C'est la misère, l'oppression, l'inculture qui uniformisent, alors que le bien-être, la liberté, la culture diversifient. En allant au communisme, l'humanité ne va pas vers la termitière mais, par la révolution sociale, vers la fin du rabougrissement des individus, coulés plus ou moins dans le même moule, vers le plein épanouissement de personnalités infiniment diverses.

Mais – là est le cœur de la question, l'idée en laquelle se résume toute sa solution – cette différence quantitative et qualitative des aptitudes intellectuelles des individus n'est pas du tout la conséquence fatale des différences existant au départ dans les données biologiques, bien qu'elle y soit liée. Il faut le comprendre en toute clarté : c'est le développement social de l'individu qui forme progressivement ses aptitudes, non pas indépendamment des données biologiques, mais en les dépassant et au besoin en les compensant radicalement. Autrement dit, nier les « dons » intellectuels, cela ne revient pas du tout, contrairement à une incompréhension tenace, à « sous-estimer » l'hérédité, à « ne pas faire leur part » aux données biologiques. D'une façon générale, il ne faut pas envisager les rapports entre hérédité biologique et milieu social comme des rapports mécaniques entre facteurs indépendants, sur la « part » respective desquels on pourrait disputer, mais comme des rapports dialectiques entre niveaux de développement. En un sens, c'est toute la vie de l'individu, dans tous ses aspects, qui est marquée par les données de départ. C'est l'évidence même. Toute sa vie en est marquée, mais rien cependant n'est par là décidé, car ce qui décide, c'est toujours en fin de compte le développement ultérieur, c'est-à-dire l'histoire sociale. Comme Pavlov le soulignait, le type nerveux d'un individu, par exemple, n'implique aucune prédestination obligatoire. La personnalité intellectuelle d'un individu n'est pas plus déterminée fatalement par son type nerveux – bien qu'elle en porte aussi la marque – que le jeu d'un pianiste n'est déterminé par l'anatomie spéciale de sa main – encore que cette anatomie joue aussi son rôle. Et si les données biologiques ne

peuvent rien déterminer par elles-mêmes, insistons-y encore une fois, c'est non seulement parce qu'elles sont elles-mêmes déjà sociales, comme on l'a vu plus haut, mais surtout parce que les fonctions psychologiques spécifiquement humaines sont dans leur essence même des acquisitions sociales, et non des produits directs de l'hérédité organique ⁽⁷⁹⁾. Toute carence psychologique peut être palliée, certains cas pathologiques mis à part, tout déséquilibre compensé, et si cela ne se produit pas, ce n'est pas la nature, c'est la société qui est en cause. Bref, la vraie source des différences d'aptitudes intellectuelles entre les hommes, ce n'est pas la nature biologique avec ses particularités, c'est le monde social avec sa division du travail. Ce qui fait bien voir comment la croyance aux « dons » est une idéologie mystificatrice et réactionnaire : en prenant les différences d'aptitudes pour des différences de « dons », elle travestit les différences de classe en inégalités naturelles.

L'erreur de l'égalitarisme

Or, face à ce que l'on pourrait appeler la loi tendancielle de développement inégal des aptitudes, quelle est la tendance foncière du capitalisme, et particulièrement des monopoles qui dominent aujourd'hui directement l'État ? C'est de donner mission à l'école non pas de travailler à dépasser et à compenser, dans un esprit démocratique et humaniste, les inégalités d'aptitudes que les inégalités sociales engendrent massivement, mais au contraire de les consolider, de les institutionnaliser, c'est-à-dire en somme, de continger strictement le développement intellectuel des enfants du peuple, déjà défavorisés au départ, avec le double but de former une main-d'œuvre adaptée à la recherche du taux d'exploitation maximum par le capital, et de renforcer la domination politique des forces réactionnaires par l'abêtissement des masses – politique scolaire de classe qui n'exclut d'ailleurs, et même au contraire, la promotion individuelle d'un petit nombre d'enfants du peuple particulièrement intelligents, ce qui constitue à la fois une bonne affaire et un alibi "démocratique" – la théorie des

« dons » inégaux démarquant et justifiant le tout, baptisé sans vergogne « réforme démocratique de l'enseignement ».

Certes, dans la France de 1964, les choses sont loin de se passer comme le voudraient les hommes des trusts et les ministres – ce sont d'ailleurs les mêmes. Mais cela, on ne le doit pas aux princes qui nous gouvernent, on le doit aux traditions enracinées chez nous de la démocratie laïque, à l'humanisme du corps enseignant pris dans son ensemble, aux luttes populaires, surtout, contre le plan gaulliste. Il n'en reste pas moins que la politique scolaire et culturelle d'aujourd'hui signifie un gâchis immense des virtualités humaines, une forme d'expropriation particulièrement révoltante du peuple : celle de son droit à un plein développement spirituel.

Or, opposer à cette politique un programme véritablement démocratique, ce n'est absolument pas prêcher l'égalitarisme scolaire, pas plus que contester les « dons » inégaux ce n'est concevoir l'esprit humain comme une table rase, ainsi que le souligne Leontiev. En effet, théoriquement, l'égalitarisme est inconsistant, pratiquement, il fait le jeu des inégalités de classe. Il est inconsistant théoriquement, car soutenir que les enfants sont tous identiques au départ, c'est nier l'évidence. Ils ne le sont pas, on l'a montré plus haut, et ils ne peuvent pas l'être, et sur le plan de la constitution biologique héréditaire, et, ce qui est encore plus important, sur le plan des conditions et des chances sociales qu'ils trouvent en naissant. La fiction égalitariste d'une identité absolue entre les enfants au départ – la fiction de la « table rase » – escamote donc la réalité des inégalités de classe notamment, ce qui suffit à la disqualifier comme conception théorique. Et comme l'escamotage purement spéculatif des inégalités de classe ne suffit pas à les supprimer dans la vie réelle, sur le plan pratique, l'égalitarisme se mue inévitablement en son contraire : il ne peut que consolider les inégalités quantitatives et qualitatives entre les aptitudes intellectuelles des individus au lieu de les compenser.

Pour ce qui est des inégalités quantitatives – celles qui se traduisent par exemple dans l'avance ou le retard du développement

intellectuel général, dans l'inégalité des résultats entre les élèves pour une même épreuve, etc. – la solution qui s'impose, tant du point de vue de la psychologie scientifique que de la démocratie scolaire, c'est l'organisation d'un effort systématique et multiforme de rattrapage des échecs et des retards. C'est ce que prévoit le plan Langevin-Wallon, ce dont les travaux de Leontiev par exemple sur l'apprentissage du calcul démontrent le bien-fondé, ce dont la pratique pédagogique soviétique, entre autres, confirme l'efficacité entière. Mais cela suppose qu'en contradiction avec l'idée égalitariste puérile de donner à chacun le même enseignement uniforme – ce qui rejoint par un côté précisément ce que l'école sous-équipée et débordée de l'ère gaulliste tend à faire, et qui aggrave inévitablement toutes les inégalités – on donne à chacun l'enseignement dont il a besoin pour progresser comme les autres.

Autrement dit, une véritable égalité des chances de développement intellectuel entre des enfants inégaux exige un enseignement lui-même inégal selon les individus, adapté à chaque cas pour être efficacement compensateur. Et l'égalitarisme, en matière scolaire comme ailleurs, Marx l'a bien montré, tombe dans la vieille contradiction formulée par les Romains : « Summum jus, summa injuria » – plus on est juste (au sens égalitaire), plus on est injuste (au sens de la véritable équité).

Quant aux différences qualitatives d'aptitudes intellectuelles entre les individus – par exemple celles que Pavlov définissait par la prédominance du second système de signalisation sur le premier ou inversement entre le type « penseur » et le type « artiste » – même un égalitariste pourrait-il soutenir que le but devrait être de travailler à les supprimer ? Elles constituent au contraire une immense richesse pour l'humanité, à la fois conséquence et condition de la nécessaire croissance du travail social. Le tout, c'est qu'elles ne deviennent pas le prétexte à une spécialisation bornée et à une discrimination en fin de compte sociale, qu'elles ne servent pas d'alibi à l'asservissement de l'homme par la division capitaliste du travail et au rabougrissement de la personnalité. Les aptitudes spéciales n'empêchent pas que chaque individu soit apte et ait droit à

assimiler complètement les éléments universels et polytechniques de tout savoir et de toute culture. C'est là encore tout l'esprit du plan Langevin-Wallon, avec son double central d'un même enseignement de haute valeur culturelle pour tous et d'une spécialisation tardive non imposée arbitrairement et sans appel mais longuement délibérée et réversible – c'est-à-dire l'égalité réelle dans la diversité. On le voit donc, la négation des « dons » n'est pas la négation de la diversité des aptitudes, elle n'a rien à voir avec l'utopie égalitariste, mais elle est solidaire de l'humanisme avancé pour qui la diversité des aptitudes doit cesser d'être celle d'individus parcellaires et rabougris par l'assujettissement à la division du travail et des classes, pour devenir plus tard, dans la division du travail de type supérieur qu'instaurera le communisme, l'aspect successif et multiforme de l'épanouissement complet des personnalités.

Des arriérés et des génies

Sans doute avant de conclure, faut-il, au moins brièvement, répondre à quelques objections qu'on rencontre souvent. Tout d'abord, comme je l'ai remarqué à plusieurs reprises, les analyses qui précèdent trouvent leur limite dans un certain nombre de cas pathologiques. Ces cas pathologiques ne constituent pas le moindre aspect de la misère de notre école sous le gaullisme. Comme l'indique G. Cogniot : « Un effort considérable s'impose au service de l'enfance inadaptée. Pratiquement dix pour cent des élèves devraient être dans des classes spécialisées. On compte en France 440 000 enfants déficients : 175 000 déficients mentaux, 55 000 caractériels, 40 000 déficients sensoriels, 8 000 infirmes moteurs, 100 000 de santé déficiente, 55 000 cas sociaux d'une extrême gravité (mauvais milieu, taudis etc.). Le plan Langevin-Wallon prévoit en détail toutes les dispositions utiles : établissements pour les déficients sensoriels, section de réadaptation pour les enfants de conduites irrégulières ou délinquants »⁽⁸⁰⁾. Certes, la grande majorité de ces déficiences sont directement ou indirectement d'origine

sociale. Certes aussi, beaucoup d'entre elles, dans l'état actuel des sciences et des techniques, sont parfaitement guérissables, ou du moins sont loin d'être entièrement incurables, de sorte que là encore, c'est la société, et non la nature, qui est comptable de leur persistance. Cependant si l'on veut prendre un exemple extrême, la microcéphalie⁽⁸¹⁾ apparaît bien comme un obstacle biologique radical – et dont on n'entrevoit pas encore comment il pourrait être un jour surmonté – à tout développement intellectuel humain. Dès lors on pourrait se demander où passe la ligne de démarcation – et s'il y en a vraiment une – entre les cas pathologiques où le manque de « dons » biologiques correspond à une réalité, et les cas où il ne correspondrait à rien. La réponse est claire : cette ligne de démarcation est à la fois très précise et historiquement relative, en ce sens qu'elle sépare les cas où, dans notre monde social actuel, la compensation des handicaps biologiques peut être effectuée, et ceux où elle ne le peut pas encore. Mais, en principe, et pour qui envisage l'avenir avec l'optimisme fondamental que justifient les progrès de la science et ceux du socialisme. Il n'y a aucun cas pathologique dont on puisse dire qu'il est en soi un obstacle biologique absolu au développement de l'intelligence – un manque de « dons » absolu. Si l'on veut reprendre la comparaison employée plus haut de la main et du pianiste, disons que même la perte de la main droite ne réduit pas un pianiste au silence, car il se trouvera toujours des compositeurs qui sauront écrire pour lui des concertos pour la main gauche – et ce ne sont pas des concertos au rabais. Ainsi même dans le domaine spécifique de la pathologie de l'intelligence, la notion de « manque de dons » recouvre seulement une impuissance sociale provisoire. En sens inverse, certains demandent si la théorie des "dons" ne serait pas justifiée dans le cas des génies, considérés comme des individus « surdoués ». Il est impossible de traiter en quelques lignes la question exceptionnellement complexe du génie⁽⁸²⁾. Du moins peut-on faire observer qu'ici comme ailleurs, l'« explication » par les « dons » est aussi vide de contenu que l'explication des effets de l'opium par une vertu « dormitive ». C'est dans un tout autre sens qu'il faut s'orienter si l'on veut tenter d'en

rendre un compte scientifique – dont il ne peut être question que d'esquisser quelques aspects. Tout d'abord, il faut démystifier le phénomène du génie, le débarrasser de tous les éléments irrationnels qui depuis des siècles ont proliféré autour de lui, soumettre à une critique radicale le culte de la personnalité géniale – non pas du tout dans le sens de la minimisation de l'importance historique des génies ou des différences qualitatives existant entre les formes géniales de l'intelligence et les formes ordinaires de l'intelligence, mais dans ce sens qu'on décide de tirer toutes les conséquences méthodologiques de ce principe fondamental : les grands hommes sont des hommes. Il faut tenir compte ensuite du fait que s'il est bien vrai que le génie consiste en son essence dans une forme qualitativement supérieure de l'aptitude à l'invention créatrice, le secret du génie, comme de toute qualité dialectique nouvelle, est dans une accumulation quantitative déterminée qui l'a préparée. Sans doute ne peut-on être entièrement d'accord avec Buffon disant que le génie est une longue patience. Malheureusement, il y a bien des gens qui ont « longuement patiemment » sans pour autant jamais atteindre au génie. Il ne faut pas voir seulement l'accumulation quantitative des efforts préparatoires, mais le saut qualitatif du coup de génie. Mais ce qui reste essentiel, c'est que ce moment du coup de génie n'est jamais la manifestation gratuite d'un « don » inexplicable, mais bien plutôt l'aboutissement logique d'une longue maturation. Ce n'est pas tout à coup en voyant tomber une pomme qu'un Newton découvre la gravitation universelle, c'est en y pensant sans cesse. Ici encore la théorie des « dons » masque tout simplement la réalité fondamentale : le travail humain.

Ce n'est pas tout. Si comme je l'ai montré plus haut, l'intelligence n'est pas une entité ou une faculté en soi mais un mode du rapport actif entre l'homme et son milieu, la forme géniale de l'intelligence doit, elle-même, être analysée non comme un caractère de l'individu pris isolément mais comme rapport entre l'individu et le monde social. Cela veut notamment dire qu'à bien y regarder – et dans trop de cas malheureusement l'attitude superstitieuse à l'égard du génie a empêché d'y regarder jusqu'ici – l'invention

géniale ne surgit jamais dans la tête de l'individu que lorsqu'elle est mûre dans la société. Une trouvaille géniale est une trouvaille qui répond à un problème objectif exigeant une solution géniale, et cela se produit nécessairement à un moment où les données sociales fournissent les moyens d'élaborer cette solution géniale. Il ne s'agit pas, bien entendu de retirer tout le mérite du génie à l'individu pour le transférer à un monde social anonyme, mais de comprendre le génie comme la rencontre – rencontre à la logique profonde de laquelle viennent de surcroît s'ajouter des hasards – entre un point qualitativement extrême de l'aptitude à l'invention créatrice chez un individu, et un point qualitativement extrême de la maturité d'un problème objectif donné. C'est ce qui explique que les grandes découvertes scientifiques par exemple – calcul infinitésimal ou évolution des espèces – ont toujours été faites simultanément par plusieurs chercheurs. Et le marxisme a été trouvé dans son principe, par l'ouvrier Joseph Dietzgen en même temps que Marx et Engels. Ainsi c'est une illusion rétrospective bien naïve que de s'imaginer que dès sa naissance un individu serait « doué » pour être un génie. La vérité est que le génie aussi est le fruit des circonstances comme toute aptitude, et qu'en somme toute époque produit toujours les génies dont elle a besoin et qu'elle mérite.

Sans doute, faudrait-il aller plus loin encore et méditer cette idée de Marx, extrêmement profonde psychologiquement, que la concentration extrême de l'intelligence dans un petit nombre d'hommes et son étouffement dans les masses sont un effet de la division du travail social, en sorte que le génie du grand homme est la cristallisation en un seul individu de l'intelligence et du travail des masses – ce qui ne diminue rien, tout au contraire, l'admiration et la connaissance raisonnées qu'on doit à l'homme génial, mais ce qui fait rêver à l'avenir du génie, dans une société radicalement démocratisée. À coup sûr, une conception véritablement scientifique du génie ne donnera pas raison, sur ce point pas plus que sur les autres, à l'égalitarisme : la société communiste ne fera pas selon une formule de Marx, que chacun remplace Raphaël, mais

que chacun qui porte en soi un Raphaël puisse le développer librement. Elle ne produira pas les génies en série – le propre du génie est d'être en avance dans un domaine déterminé, et en ce sens être unique – mais donnera à chacun la possibilité de se développer jusqu'à exprimer ce qu'il y a d'unique, et en ce sens, de génial, en lui.

L'intelligence et le peuple

D'autres enfin, interprétant de manière schématique le rôle des conditions sociales dans le développement de l'intelligence, croient relever une contradiction entre l'idée que les inégalités de classe placent la classe ouvrière dans une situation d'infériorité intolérable par rapport à la bourgeoisie, du point de vue des chances de développement intellectuel, et l'affirmation que la classe ouvrière, autant et plus que tout autre classe sociale, est une pépinière de gens intelligents.

Il est vrai qu'il existe une contradiction entre ces deux idées également certaines, mais ce n'est pas une contradiction logique, signe de fausseté de la pensée, c'est une contradiction dialectique qui exprime une réalité objective, celle même que connaît pratiquement la classe ouvrière. D'une part, en effet, le développement de l'intelligence dépend d'une multiplicité infinie d'incitations fonctionnelles, dont certaines sont plus ou moins complètement indépendantes des différences de classe, dont d'autres sont bien plus riches et nombreuses dans les milieux populaires que dans la bourgeoisie, dans les familles de travailleurs que dans les familles d'oisifs. Tout enseignant sait d'expérience que certaines composantes très précieuses de l'intelligence, comme son lien concret à la vie, se rencontrent bien plus souvent chez les bons élèves d'origine ouvrière que chez ceux d'origine bourgeoise. Mais en même temps, et contradictoirement, les conditions de vie de la classe ouvrière, depuis les conditions d'habitat et d'alimentation jusqu'aux difficultés rencontrées dans le domaine des loisirs et de la culture, constituent un handicap flagrant, et souvent décisif, dans la scolarité des enfants, scolarité d'ailleurs écourtée dans un grand nombre de cas parce que les parents n'ont pas

la possibilité matérielle de persévérer. Quand un enfant, comme l'explique inlassablement G. Cogniot, non seulement ne peut pas être aidé à la maison pour apprendre ses leçons, faire ses devoirs, assimiler plus à fond ce qu'il n'a pas bien compris, mais ne dispose même que d'un coin de la table de cuisine pour travailler, il est permis de dire à la fois qu'il lui faut être véritablement intelligent pour obtenir ne serait-ce que des résultats moyens et que le développement de son intelligence est lourdement handicapé par l'inégalité des classes. Il n'est pas seulement de l'intérêt de la classe ouvrière, mais de l'intérêt de la nation tout entière que prenne fin sans tarder une politique scolaire, et plus largement un régime, qui gâche ainsi la plus essentielle richesse d'un pays : l'intelligence de son peuple.

Conclusions

La critique radicale de la croyance aux « dons » doit y contribuer. Car au terme de cette étude, le lecteur se sera certainement aperçu que, comme je le disais en commençant, cet apparent détour par des questions théoriques parfois ardues donne aux objectifs des luttes pratiques menées par les démocrates pour la sauvegarde et la vraie réforme de notre école une clarté, un relief, une force mobilisatrice considérablement accrus. Quand on a bien en vue que les « dons » n'existent pas et que les aptitudes intellectuelles se forment socialement, on est pleinement convaincu que sont justes, et on est pleinement résolu à lutter pour que triomphent les dispositions fondamentales du plan Langevin-Wallon :

- l'augmentation massive des crédits de l'Éducation Nationale, afin notamment qu'aucune classe ne dépasse nulle part l'effectif maximum de 25 élèves, condition capitale pour que l'enseignement puisse s'adapter à chaque cas individuel et rattraper ainsi chaque échec, chaque retard ;
- le recrutement en nombre suffisant – ce qui suppose une revalorisation substantielle de la fonction enseignante – et la formation de maîtres hautement qualifiés pour toutes les classes, pourvus dans tous les

cas d'une licence comportant une formation pédagogique de valeur scientifique – condition essentielle pour que, dès l'école maternelle (et même dès la crèche), dont l'importance ainsi que celle de l'enseignement du premier degré, est fondamentale, chaque enfant soit efficacement aidé à former toutes ses aptitudes intellectuelles de base, à un âge où bien des choses se décident déjà ;

- la réalisation d'un véritable tronc commun et l'instauration de la scolarité secondaire obligatoire pour tous jusqu'à 18 ans et donnant accès à l'enseignement supérieur – conséquence directe et cruciale du fait que chaque enfant est apte et a droit à un développement intellectuel normal et à l'acquisition d'une solide culture générale ;
- le report à 15 ans du choix d'une section spéciale, ce choix étant longuement préparé par une observation rationnelle et active, et susceptible d'être sans cesse corrigé grâce à l'existence de nombreuses passerelles et d'une large partie culturelle commune entre les sections – conséquence nécessaire du fait que les aptitudes spéciales ne sont pas des « dons » innés et exclusifs mais des acquis sociaux parfois tardifs et toujours compatibles avec l'ouverture à ce qui a valeur universelle ;
- la généralisation des efforts de rattrapage systématique et multiforme, y compris pour les déficients, les retardés, les arriérés – compte tenu du fait qu'il n'existe presque aucune insuffisance des données biologiques qui ne puisse être compensée par un effort pédagogique adéquat ;
- le développement considérable de l'aide aux familles et aux étudiants sous forme de bourses, de présalaires, etc., non pas selon le faux principe égalitaire : « à tous », mais selon le juste principe démocratique : « à tous ceux qui en ont besoin » – ce que justifie à l'évidence l'analyse des causes sociales de l'inégalité des aptitudes intellectuelles.

Plus largement, la compréhension scientifique de la question des « dons » et des aptitudes donne aux enseignants, aux parents, aux élèves et étudiants, aux masses enfin, une conscience beaucoup aigüe de leurs

responsabilités, mais aussi de leurs possibilités. Elle liquide l'attitude encore trop répandue de la résignation à l'échec scolaire et à la bêtise, elle promeut chez tous un optimisme conquérant et, dans le sens le plus large du mot, révolutionnaire.

Non, les « dons » n'existent pas. Partiellement spontanée, comme toute idéologie – le racisme, par exemple, avec lequel elle n'est pas sans rapport – la croyance aux « dons » est entretenue avant tout par la classe qu'elle sert, la bourgeoisie monopoliste. Il est essentiel et il est urgent d'engager une vaste bataille d'idées pour démystifier l'opinion sur ce point : pour développer dans la classe ouvrière, dans les masses populaires – en ajoutant à l'ampleur du préjudice intellectuel qui leur est causé la conscience aigüe de cette ampleur – la volonté de demander au pouvoir des comptes à propos de chaque intelligence laissée en friche ou mutilée : pour faire pleinement comprendre partout et par tous que le plan Langevin-Wallon n'est pas seulement un plan démocratique mais un plan scientifique, pas seulement un plan généreux mais un plan réaliste : et pour faire mieux voir, au-delà même de l'étape démocratique que représentera son application, l'avenir exaltant de l'enseignement polytechnique et du total épanouissement de chaque personnalité humaine que réalisent le socialisme et le communisme.

Ce problème des « dons », l'expérience le prouve de façon éclatante, passionne littéralement ceux devant qui il est posé. Il passionne parce qu'il est posé par la vie même et l'expérience des masses, au stade actuel de notre histoire. C'est dans la vie et par l'action des masses qu'il sera tranché. C'est de vous, c'est de nous que tout dépend. Parents qui chérissez vos enfants, travailleurs qui acceptez tous les sacrifices personnels pour leur permettre d'étudier et de connaître ainsi une vie meilleure que la vôtre, votre amour est sans force et vos sacrifices sont vains, si nous ne remportons pas la victoire dans la grande bataille pour l'école. Toute solution individuelle est dérisoire : pensez-vous, avec vos mains nues, préserver pour votre enfant un petit coin d'école satisfaisant, quand le pouvoir gaulliste

bouleverse l'édifice entier au bulldozer ? Votre participation personnelle à la lutte des forces démocratiques pour une solution nationale au problème de l'école est la seule voie qui conduise à la solution de votre problème personnel, de celui de vos enfants. Il faut en finir sans perdre un jour avec un régime qui pratique un véritable génocide intellectuel. Il faut construire une école démocratique. La

victoire, elle non plus, ne sera pas un « don ». Elle sera le fruit de notre action.

LUCIEN SÈVE

notes

(1) Dans le numéro de novembre 1962 de l'École et la Nation, traitant le sujet : « Parents, comment juger les maîtres de vos enfants ? », j'avais très brièvement et sommairement abordé le sujet des « dons ». Ce passage de l'article a valu à la revue un abondant et instructif courrier, ce qui a souligné à quel point le sujet passionne, par ces incidences pratiques comme par son aspect théorique. L'École et la Nation a publié mois après mois ces lettres de lecteurs. En juin 1963, j'ai repris le problème de façon un peu plus développé, quoique schématique encore sur certains points, sous le titre : « Nouvelles réflexions ». De nouveaux lecteurs ont écrit à la revue. Des discussions ont été organisées, auxquelles ont bien voulu participer des spécialistes des questions psychophysiques et pédagogiques. Et c'est en disposant de ce très riche dossier que j'ai écrit les pages qui suivent de sorte qu'on peut les considérer comme le résultat d'un travail collectif pour une part. Je saisis l'occasion pour remercier chaleureusement de leur précieux apport critique tous ces lecteurs et amis de l'École et la Nation.

(2) Le « don » - tous les dictionnaires à commencer par le Littré, confirment le sentiment commun - c'est « ce qu'on a reçu sans avoir rien fait pour l'obtenir ». Par définition ce serait un avantage inné par opposition à acquis. Ainsi le mot don n'est absolument pas synonyme d'aptitude, et rien

ne justifie l'habitude malheureusement répandue qui consiste à l'utiliser à sa place. Car le mot aptitude se borne à constater un fait actuel : tel individu est pour le moment apte ou inapte à telle ou telle tâche. Au contraire parler de « don » ou de « manque de don », c'est non plus seulement constater une aptitude, ou une inaptitude, mais c'est d'emblée lier ce constat à l'affirmation d'un diagnostic (cette aptitude, cette inaptitude est innée), voire par conséquent d'un pronostic contre ce trait de nature, (tous les efforts éducatifs seront vains, au moins en partie) diagnostic et pronostic qui sont en réalité de pures hypothèses mais qui, sous l'unité fallacieuse du mot « don » empruntent l'allure objective et indiscutable du seul fait constaté : l'aptitude et l'inaptitude.

(3) Un exemple : en juin 1963, l'Éducation Nationale sous le titre prometteur : « attardés ou malmenés ? », publiait un numéro spécial consacré aux problèmes de l'enseignement pratique terminal. Pourquoi faut-il que dès le premier article, R. Dottrens baptise ces enfants « moins doués », pour expliquer en note : « nous entendons par ce terme les enfants d'intelligence moyenne ou inférieure à la moyenne, à l'exclusion des débiles mentaux et des caractériels - ce jugement étant établi sur le vu de leurs résultats scolaires. » (p 3). Pourquoi alors les appeler « moins doués » si l'on veut tout simplement enregistrer le fait qu'ils se

retrouvent dans l'enseignement terminal ? Alors que dans le même numéro un inspecteur primaire, sur la base de l'expérience et évoquant d'autres conditions sociales et scolaires, peut écrire « pour-quoi pas ce slogan : tous en 6è ? ». Quelle raison pousse un interlocuteur anonyme à objecter : « Ne pensez-vous pas que vous êtes un peu trop optimiste ? Il existe des élèves très peu doués ? » (p 25). À cela une autre étude intéressante, celle de P. Idier, conseiller d'OSP, répond de manière convaincante qu'à un certain nombre de ces pathologies près, le « manque de dons » invoqué se révèle à l'analyse être le manque de conditions sociales et scolaires nécessaires à un développement intellectuel normal.

(4) C'est d'ailleurs un caractère plus général de ce genre de croyances. Aux arguments que développe devant lui l'antiraciste, il vient presque toujours un moment où le raciste répond sarcastiquement : « Ah ! Vous ne les connaissez pas... » Ceux qui croient aux « dons » ont fréquemment la conviction que les réfutations scientifiques de cette croyance concernent peut-être le cas général, mais non leur cas particulier.

(5) Je ne peux malheureusement pas développer ici une analyse critique de ce texte. Qu'il me suffise d'indiquer qu'écrite après la mort de Pascal survenue en 1662, cette biographie relate des épisodes de l'enfance de Pascal qui remontent à plus de trente ans en arrière, et cela, en un siècle, et de la part d'une femme, n'ayant aucune idée des exigences élémentaires d'une observation scientifique en matière de psychologie de l'enfant. En fait ce texte a été entièrement écrit avec le projet préconçu de faire apparaître la vie de Pascal comme l'œuvre de « la Providence de Dieu » - ce qui, soit dit en passant, conduit la charitable Mme Périer à être bien ingrate à l'égard du remarquable éducateur que fut le père de Pascal, et le sien propre.

(6) Au début du XIXe siècle, le médecin allemand Gall, fondateur de la phrénologie, partant d'une conception naïve des localisations cérébrales, croyait pouvoir palper sur le crâne, non seulement la « bosse » correspondant à un développement supranormal du siège du « don mathématique », mais encore les bosses de la gaïté, de l'orgueil ou de la vénération. Telle est l'origine de l'expression populaire : « avoir la bosse » de ceci ou cela.

(7) Dans la science européenne de la deuxième moitié du XIXe siècle, la pression scientifique de

ce dogme de l'hérédité intellectuelle était telle que même un penseur de la stature d'Engels s'est, dans quelques notes non destinées à la publication, laissé porter à écrire : « Formes de la pensée aussi héréditairement acquises par évolution (évidence, par exemple, des axiomes mathématiques pour les européens, certainement pas pour les Boschimans et les nègres d'Australie). » (Anti-Duhring. Ed Sociales. 1950, p 379. cf. aussi : pp 454 et 455). Toute l'œuvre théorique de Marx et d'Engels lui-même, on le verra plus loin, s'inscrit en faux contre cette notation exceptionnelle chez l'auteur de l'Anti-Duhring qui a su si bien analyser le rôle décisif du travail social dans le passage du singe à l'homme et dans tout le développement de la connaissance – ce qui confirme que ces quelques notes n'ont pas eu d'incidences sur les conceptions d'ensemble.

(8) R. Zazzo. La dialectique de la personnalité. La pensée. N° 93, sept-oct 1960 p 54.

(9) Cité par Y. Califret. Esquisse de la préhistoire de la neurophysiologie cérébrale. Les cahiers nationalistes. N° 214, oct-nov 1963. P 190.

(10) Cousin de Darwin, l'anglais Galton est né en 1822 et mort en 1911. Son œuvre a été écrite essentiellement pendant le dernier tiers du XIXe siècle.

(11) On a le regret de constater que Jean Rostand, dont l'œuvre scientifique et philosophique inspire par beaucoup d'autres côtés la sympathie et la confiance, brouille à plaisir les pistes sur cette question de l'eugénique dont il déclare l'idéal « incontestablement bien-fondé » (L'hérédité humaine. P.U.F. 1962. P 119) après avoir écrit qu'« il n'est pas interdit de penser que certaines races sont, de par leur équipement génétique, mieux pourvues que d'autres en ce qui concerne les facultés les plus prisées par la civilisation occidentale ». (p 107). Il cite sans défaveur visible une proposition de Charles Richer qui donnera une idée du niveau de la « pensée » eugéniste : « Pour écarter du mariage les sujets chétifs, contraindre chacun des deux époux à traverser un grand fleuve à la nage et cela sans qu'aucun bateau soit là pour porter secours. Tant pis pour les débiles qui seront emportés par le courant ». (p 119).

(12) Th Ribot. L'hérédité. Ladrance. 1873. p 513.

(13) Léon XIII. Rerum Novarum... Ed. Spes 1947, p 25. Bien plus récemment encore, parlant de

son encyclique, Mater et Magistra à des pèlerins espagnols, Jean XXIII leur disait : « il ne peut y avoir d'égalité absolue entre les hommes, car le Seigneur ne nous a pas fait tous égaux ». (Le Monde, 24 août 1961). Sur ce point comme sur maint autre, l'encyclique Pacem in Terris marque une évolution extrêmement intéressante à considérer, par exemple lorsqu'elle affirme au point IV, qu'« il ne peut certes pas exister d'êtres humains supérieurs à d'autres par nature ».

(14) A. Carrel. L'homme, cet inconnu. Plon, 1953. p 361.

(15) p 328

(16) L'Éducation Nationale N° 23 bis, 27 juin 1963, p 4.

(17) Cité dans France Nouvelle, n° 942, 6 au 12 novembre 1963, p 10.

(18) Le caractère confidentiel d'un tel bulletin n'empêche que des idées de cet ordre, cela coûte à écrire, pénètre chez quelques enseignants. Ainsi apprend-on en lisant le numéro d'août–septembre de la revue de l'enseignement philosophique, qu'au cours d'une réunion de professeurs de philosophie à Paris, un professeur qualifiait sa classe de « ramassis de petits crétins ». De tels jugements se retournent contre ceux qui les prononcent. Le malheur est que le professeur qui rapporte ce propos en le critiquant fermement affirme lui-même six pages plus loin : « tous les élèves ne sont pas également doués. » Quelle conclusion!

(19) Mes articles de l'École et la Nation, par exemple, ont été critiqués, que ce soit dans Rivarol ou dans les Cahiers Universitaires de juin – juillet 1963 avec une âpreté qui n'a d'égal que l'indigence poignante de l'argumentation. Quant à la Fédération des Étudiants Nationalistes, fidèle à la pensée du fasciste Alexis Carrel, elle nous reproche dans un tract de « ne pas reconnaître le rôle prépondérant des facteurs héréditaires » et de préparer ainsi « l'abêtissement servile de l'Université » en voulant créer les conditions pour qu'y puissent entrer les enfants des travailleurs. Merci, messieurs de confirmer aussi complaisamment le sens de classe du débat engagé.

(20) Je ne saurais trop recommander, sur ce point, la lecture de l'étude de Brian Simon intitulée Tests d'intelligence et école unique, parue dans le n° 28 de Recherches internationales à la lumière du

marxisme, consacrée aux problèmes de l'éducation. Bien entendu, personne ne songe à contester l'utilité des tests dans la mesure où ils donnent de l'état actuel de telle ou telle aptitude de l'enfant une description et une évaluation correcte et plus précise que celles qu'on obtient par des procédés empiriques. Le tout est de ne pas se méprendre sur la nature de ce qu'on observe et de ce qu'on mesure, et de ne pas confondre par surcroît cette mesure et cette observation avec une explication de l'état présent des choses ni avec un pronostic de l'état futur.

(21) Recherches internationales à la lumière du marxisme n° 28 1961. L'Éducation p 185.

(22) Ce terme doit être entendu au sens très large où il s'oppose à « naturel » pour désigner tout ce qui est social.

(23) P. Oléron. Les facteurs du développement mental. Bulletin de psychologie n° 187, janvier 1961, p 385.

(24) On attribut parfois cette formule ; « l'intelligence, c'est ce que mesure mon test »- et la mystification qu'elle contient – au psychologue Binet. C'est à tort. Voir sur ce point Hommage à Binet méconnu par R. Zazzo. La Raison n°19. 1957.

(25) Ouvrage cité. P 196.

(26) Cité par Mme F. Siclet-Riou. L'École et la Nation. Nov 1963, p 59. Consulter également le n°112 de La Pensée (déc. 1963) qui est pour un large part consacré à la grande œuvre de H. Wallon.

(27) H. Piéron, Psychologie différentielle. P.U.F., 1949, p 46.

(28) Au reste, comme le notait E. Verley dans une discussion organisée à ce sujet, toute pédagogie – à laquelle nous sommes tellement accoutumés que nous finissons par ne plus la voir – fondée sur la composition et le concours, où la place l'emporte sur la note, et où la règle d'or est que par principe il y aura peu d'élus, est à la fois le reflet direct d'une conception bourgeoise de l'école, considérée comme ayant pour mission de dégager des « élites » du « magma, et une source évidente, chez beaucoup d'élèves, de stagnation, de découragement et d'échec. Et l'idée même d'une « mesure » de l'intelligence (le QI) avec les postulats qu'elle implique quant à l'existence d'une intelligence répartie de façon inégale, peut être

considérée comme relevant encore de cette même optique, au moins en partie. Au fond, la réduction de toutes les formes concrètes d'intelligence à une intelligence abstraite servant d'unité de mesure ne reflète-t-elle pas l'essence d'une société fondée sur la production marchande, la loi de la valeur, et la réduction de tous les travaux sociaux concrets à un travail abstrait, comme le montre si profondément Marx dès le début du *Capital* ?

Bien entendu cela ne justifie en rien la campagne officieuse et officielle qui bat son plein, de scandale du concours d'entrée à l'ENS, en réforme du baccalauréat, contre le système actuel des examens et concours, car toute cette campagne n'a qu'un but : lui substituer un système beaucoup moins démocratique. Ce qui est justifié au contraire, c'est la disposition du plan Langevin-Wallon qui prévoit la refonte de ce système dans un sens diamétralement opposé, c'est à dire plus démocratique et plus scientifique à la fois, selon le principe suivant : « Par des sondages multiples, on s'efforcera d'explorer l'ensemble des acquisitions et des aptitudes en éliminant le plus possible le hasard. » Là est évidemment la solution d'avenir aux problèmes des examens.

Qu'on prenne garde aussi à ne pas confondre la juste idée, formulée dans le texte de Piéron, et aussi dans le plan Langevin-Wallon, de l'égalité de dignité et de valeur de toutes les formes d'intelligence – idée qui conduit logiquement et démocratiquement à prévoir pour tous, dans des formes adaptées, une scolarité secondaire complète (jusqu'à 18 ans) et la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur – avec l'exaltation paternaliste et écoeurante de « l'intelligence concrète » et des « aptitudes pratiques » qui vise, au rebours, à justifier l'entassement des enfants du peuple dans un enseignement court, matériellement et culturellement au rabais, et ne débouchant pas sur le supérieur. C'est ainsi qu'au cours d'un récent dîner-débat, le 11 mars 1964, M. A. Boulloche, chargé de présenter au premier ministre un projet de réforme des grandes écoles, après avoir demandé « de ne plus considérer comme seule intelligence celle capable d'abstraction et d'idées générales » et prédit « qu'on découvrira dans l'avenir la noblesse » de formes d'intelligence plus concrètes et techniques concluait cyniquement : « les enfants doués ne doivent plus systématiquement être dirigés vers l'enseignement supérieur, c'est à ce prix qu'il sera possible de former de nombreux techniciens. » après quoi, M. Ponte, président directeur général

d'une des plus grosses affaires de la France gaulliste, la C.S.F., a plaidé éloquemment pour « la réhabilitation de l'état de technicien »... on voit ce que parler veut dire.

(29) Ouvrage cité p 189.

(30) Monstre idéologique, mais réalité historique sécuritaire et tenace. C'est tout simplement l'aspect de la fusion très tôt réalisée entre l'universalisme idéal du christianisme et la structure inégalitaire de la société réelle à laquelle son sort s'est lié. L'encyclopédie *Pacem in Terris* témoigne que la caution de l'église catholique à cette monstruosité idéologique pourrait approcher de son terme.

(31) Mais c'est une forme qui a eu son heure chez certains savants du XIXe siècle, et elle a laissé des traces profondes, jusque dans maintes expressions populaires, comme « petites têtes », « front de penseur », « cerveau frisé », etc.

(32) P. Chauchard. *Le cerveau humain*. P.U.F. 1958 p 35.

(33) P 37.

(34) P 36.

(35) Le grand dramaturge irlandais Sean O'Casey, fils d'une femme de ménage, ne savait ni lire ni écrire à treize ans. A dix-sept ans il écrivait sa première pièce. Ce n'est pas exceptionnel.

(36) Comme le faisait très judicieusement observer le professeur Robert Weil dans les *Cahiers Rationalistes* de décembre 1959 consacrés aux *Problèmes de l'hérédité* : « on oublie les femmes pour la bonne raison que, jusqu'à l'époque tout à fait actuelle, les femmes n'avaient pas l'habitude de mener une vie professionnelle ou sociale qui puisse montrer leurs aptitudes au succès. Quel était l'apport génétique de toutes les vingt dames Von Bulow dont le mari était général ? Elles n'avaient peut-être pas beaucoup de dons militaires mais nous ne le saurons jamais et pour cause. Mais vouloir faire de la génétique en négligeant systématiquement tous les apports maternels, c'est évidemment une impossibilité totale. » (p 279). On regrette d'autant plus que dans cette étude, tout ne soit pas aussi indiscutable que cette remarque.

(37) Ribot, sentant bien la faiblesse que représentait pour sa thèse l'absence de tous les grands généraux de la Révolution dans sa liste des « familles

d'hommes de guerre », essaie de l'escamoter avec une mauvaise foi désarmante : « Si, en ce qui touche les grands généraux, les cas d'hérédité paraissent plus rares qu'ailleurs, il n'y a pas lieu de s'en étonner. Beaucoup, doués de grands talents naturels, ont dû périr, avant d'arriver à la gloire ou d'avoir fondé une famille. » (p 149). Mais ceux qui n'ont pas eu d'enfant ont tout de même eu des parents ? Pourquoi ne nous en parle-t-on pas ?

(38) P 109.

(39) P 66.

(40) P 112.

(41) P 113. Note 1

(42) « Les faux jumeaux, explique R. Zazzo, proviennent de deux ovules et sont en conséquence deux êtres aussi différents l'un que l'autre que peuvent l'être des frères ordinaires. Les vrais jumeaux proviennent d'un seul ovule qui, quelques temps après la fécondation, s'est scindé en deux. De sorte qu'on peut dire de deux vrais jumeaux qu'ils sont un seul être en deux exemplaires. » (La Pensée n° 93, sept-oct 1960 p 51).

(43) P 51 R. Zazzo explique comment cette différenciation s'opère sur la base d'une « situation de couple » dans laquelle les jumeaux jouent nécessairement des rôles distincts.

(44) P 51.

(45) Chiffres cités par P. Oléron. Les facteurs du développement mental. Bulletin de psychologie n° 195 avril 1961, p 700. Dans Psychologie différentielle, Piéron cite également un chiffre hautement significatif : l'indice de corrélation entre les Q.I. (obtenus avec le test de Binet) des vrais jumeaux élevés ensemble et étudiés par Newmann, Freeman et Hoizinger était de 0,91 contre 0,67 seulement entre ses vrais jumeaux élevés séparément. Bien entendu, il ne s'agit pas de nier les grandes ressemblances psychologiques existant dans l'ensemble entre vrais jumeaux, ni même de nier tout rapport entre ces ressemblances et l'identité génétique, mais de comprendre ce rapport d'une tout autre manière que les tenants de l'hérédité, comme on l'explique plus loin.

(46) Ouvrage cité p 21. Piéron indique en note : « Dans un cas (...) il y avait 24 points de différence dans le Q.I., mais les différences éducatives étaient

énormes. (13 ans d'écart dans la durée totale de la scolarité) » (p 19. Note 1). Un tel fait n'est-il pas extraordinairement probant ?

(47) Une corrélation de 100 est une corrélation qui existe dans 100 cas sur 100, une corrélation de 0 dans 50 cas sur 100, une corrélation de -100 dans 0 cas sur 100.

(48) Bulletin de psychologie n° 195, mai 1961 p 929.

(49) P 928.

(50) Ne parlons pas de ce que se passe lorsque l'auteur n'est pas d'une entière bonne foi, ce qui n'est malheureusement pas sans exemple.

(51) À peu près la seule qui ait été donnée par le professeur Oléron il y a trois ans dans son cours en Sorbonne sur ces problèmes. Il semblera quelque peu étonnant que puissent y être ignorés aussi complètement les travaux essentiels de l'école d'Henri Wallon ou les travaux soviétiques.

(52) Cités par Oléron. Bulletin de psychologie n° 195 avril 1961, p 933. Au fond, cette remarque de Cattell revient à reconnaître le fait de la paupérisation culturelle absolue des masses laborieuses. Mais au lieu de comprendre le phénomène comme tel et d'en accuser le vrai responsable, c'est à dire le capitalisme, Cattell prend peur devant ce qui lui apparaît comme un fléau biologique.

(53) Ouvrage cité pp 490 et 491.

(54) La remarque a été faite par Maurice Loi, l'auteur du Désastre scolaire, dans l'École et le Nation de novembre 1963, p 35. Cette recherche va loin, plus loin qu'il n'est possible de la suivre dans les limites d'une brochure.

(55) Lénine : Comment organiser l'émulation.

(56) R. Zazzo : La méthode des jumeaux. L'année psychologique. 1940–1941 pp 227 et suivantes.

(57) Aucune œuvre sans doute n'aide plus à le faire que celle, admirable et encore bien trop méconnue chez nous, de Makarenko. Je pense non seulement au célèbre Poème pédagogique, mais aussi et sur cette question, plus encore, au Livre des parents.

(58) On voit le rôle d'alibi que la croyance au « manque de dons » d'un enfant peut aussi jouer dans un tel cas.

(59) Recherches internationales, n° 28. 1961. L'éducation, p 23. Il faut lire toute l'étude de A. Leontiev, Éducation et développement psychique, dont l'importance pour la question qui nous préoccupe est fondamentale.

(60) H. Piéron : « De l'actinie de l'homme ». P.U.F. T 2 p 225. Je ne saurais trop recommander la lecture de la 4^e partie de cet ouvrage à tous ceux que ces problèmes intéressent. Ils y comprendront mieux les fondements scientifiques du plan Langevin-Wallon dont H. Piéron fut l'un des auteurs.

(61) Il y a 52 cas connus d'enfants sauvages. La plupart ont été élevés par des animaux, le plus souvent des louves.

(62) H. Piéron : « De l'actinie de l'homme ». T 2. pp 253 et 254. Sur cette passionnante question des enfants sauvages, je ne saurais trop recommander la lecture du petit livre de Lucien Malson : Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de deux rapports fameux, et jusqu'ici introuvables du médecin français Jean Itard, écrits en 1801 et 1806, sur un enfant sauvage qu'il avait entrepris d'éduquer : Victor de l'Aveyron (collection 10/18). Je prends connaissance de l'étude de L. Malson, qui récapitule tous les cas connus d'enfants sauvages et met en évidence ce que leur étude nous apprend au moment où je corrige les épreuves : la concordance des analyses et conclusions de l'auteur et de celles de la présente étude n'en est que plus frappante. Non les « dons » n'existent pas, telle est en somme la thèse que toute la passionnante étude de L. Malson dégage des faits avec une grande force de conviction. Pourtant l'auteur ne s'appuie pas sur la conception marxiste de l'homme comme ensemble de rapports sociaux, mais sur l'idée existentialiste que « l'homme n'a pas d'essence ». Idée avec laquelle à la limite on ne peut pas être d'accord. Lorsque Malson écrit (p 40) : « l'expression nature humaine est absolument vide de sens », il semble compter pour rien, et l'ensemble de données biologiques communes qui assurent l'unité réelle de l'espèce humaine et sa différence qualitative avec les animaux, et l'ensemble des données sociales objectives, qui en un lieu et en un temps donné, déterminent l'essence des personnalités humaines qui se forment en leur sein. Il y a donc là, à mon sens, une erreur théorique importante de type phénoméniste, et qui peut entraîner de graves conséquences. Mais il est bien vrai que cette essence objective de l'homme n'est à aucun degré métaphysique, elle

est de part en part historique et par conséquent sociale, même dans ses aspects biologiques. En ce sens on peut qu'être d'accord avec la petite étude de Malson : « chez l'homme, le concept d'hérédité psychologique (...) perd toute signification convenable (p 10) ... L'homme est une histoire » (p 7).

(63) A. Leontiev, « Éducation et développement psychique ». Recherches internationales. n° 28, 1961. L'Éducation, p 32.

(64) P 28.

(65) P 27.

(66) Alors que le progrès des vertébrés supérieurs se manifestent notamment par le développement constant du cerveau, cet aspect passe au second plan à partir de l'homme de Neandertal. « Alors que chez les anthropoïdes supérieurs, un gorille par exemple, la boîte crânienne est d'environ 600 cm³, chez le Neandertal, on trouve la même capacité que chez l'Homo Sapiens ; déjà le saut est complètement fait. On arrive chez le Neandertal classique, l'homme de la Chapelle-aux-Saints, à trouver 1600 cm³, ce qui est plus que le parisien moyen qui a autour de 1560. » (H. Piéron : « De l'actinie de l'homme ». T 1). pp 213-214. Certes le cerveau a continué à évoluer au cours des dernières dizaines de milliers d'années, notamment son lobe frontal, mais de plus en plus le lieu décisif du progrès est ailleurs, il est hors de l'organisme, dans le monde social.

(67) Ouvrage cité. P 27.

(68) Ainsi la « division du travail » dans la ruche, sur laquelle ont été écrites d'innombrables sottises, est essentiellement une division en couches d'âge, c'est à dire repose sur la maturation biologique.

(69) Cité dans l'Humanité. 15 février 1963. p 7.

(70) H. Piéron : « De l'actinie de l'homme ». T 2. p 250.

(71) Lors d'une émission consacrée aux neuf premiers mois de la vie (émission du 23 septembre 1963), un spécialiste pouvait affirmer que plus d'un enfant diminué cérébral à titre définitif est en fait une victime de la grande misère de nos hôpitaux, qui rend impossible certaines interventions dans des délais voulus. La « nature » a bon dos.

(72) Cité par Guy Besse. Helvétius, De l'Esprit. Ed Sociales 1959, p 33. Sur les mérites et aussi les limites de la conception que se faisait Helvétius de la toute-puissance de l'éducation (il omettait de se demander selon la formule de Marx, « qui éduque les éducateurs », c'est à dire qu'il oubliait d'analyser les rapports sociaux fondamentaux. Il faut lire la très convaincante analyse de Guy Besse aux pages 41 à 43 de son introduction.

(73) Marx et Engels. La Sainte Famille. Passage cité dans Études philosophiques. Ed Sociales, 1951, p 116. Les membres de phrases soulignées le sont par moi. Dans Misère de la philosophie, Marx loue Adam Smith d'avoir compris que les différences entre les individus « ne sont pas tant la cause que l'effet de la division du travail » et ajoute : « dans le principe un portefaix diffère moins d'un philosophe qu'un mâtin d'un lévrier. C'est la division du travail qui a mis un abîme entre l'un et l'autre. » (Ed Sociales 1947 p 102). Voir sur ce point essentiel, Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement de Georges Cogniot, Ed Sociales, 1963, chapitre VII : Notre idéal, l'école socialiste.

(74) Cité par M. Loi. Le désastre scolaire. Ed Sociales, 1962, p 265. Tout le chapitre intitulé Le malthusianisme et l'intelligence, est d'une importance fondamentale. On notera que même dans la France de 1964, c'est à dire dans des conditions n'ayant aucun rapport avec les conditions de l'école soviétique, les preuves pratiques abondent qu'il est possible de rattraper des enfants dont l'avenir semble irrémédiablement compromis. Marguerite Ollier le montrait dans l'École et la Nation (mai 1963) en rapportant l'expérience d'un cours élémentaire deuxième année baptisé faible où sur trente élèves, 20 lisaient très mal et 10 ne savaient pratiquement pas lire : la sollicitude et l'expérience pédagogique de quelques enseignants acharnés à leur tâche aboutit à ce résultat qu'à la fin du deuxième trimestre, les 20 enfants qui lisaient très mal ont presque tous acquis une lecture expressive et les 10 autres qui ne savaient pas lire, sont en très bonne voie d'y arriver à la fin de l'année. Qu'on juge ce qui serait possible dans une France véritablement démocratique.

(75) Pavlov : Œuvres Choiesies, Moscou, 1954, p 467.

(76) Une « table rase » sur laquelle on pourrait construire n'importe quoi, idée fréquente dans la pensée du XVIIIe siècle.

(77) Ouvrage cité, p 23.

(78) « À la loterie de l'hérédité, le même numéro ne sort jamais deux fois », écrit de façon suggestive Jean Rostand. (L'Hérédité humaine, p 99).

(79) P. Oléron : « Il n'y a d'héréditaire que ce qui est organique. L'hérédité psychologique est une métaphore » (Bulletin psychologique n° 187, janvier 1961, p 388).

(80) Georges Cogniot : Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement. p 226.

(81) Petitesse congénitale du crâne et du cerveau qui entraîne l'idiotie, c'est à dire une arriération extrême de l'intelligence. Un microcéphale peut être psychologiquement inférieur à un chien par exemple.

(82) Sur cette question, on peut consulter notamment des textes fondamentaux de Marx et Engels (certains passages de L'Idéologie Allemande, la lettre d'Engels à Starkenburg du 25 janvier 1894, etc. - cités dans Fréville. Textes choisis de Marx et Engels sur la littérature et sur l'art. Ed Sociales. 1954, pp 162 à 165, 175 et 176, etc.), l'étude de Plekhanov, Le rôle de l'individu en histoire, dans Les questions fondamentales du marxisme. Ed Sociales. 1947, les articles de G. Cogniot, Objections à une théorie subjective du génie. La pensée, n° 75 et 76 de septembre-octobre et novembre-décembre 1957.

Marxisme et sciences du psychisme

Penser avec Lucien Sève*

Jean-Yves Rochex

« **Marxisme et sciences psychiques** », tel est le titre d'une émission de télévision locale réalisée par Antoine Spire en 2015, et consacrée à l'œuvre de Lucien Sève¹. Titre qui faisait explicitement écho à celui de l'ouvrage majeur de Lucien Sève, **Marxisme et théorie de la personnalité**, publié pour la première fois en 1969, quatre fois réédité depuis et traduit en vingt langues, et que revisite son auteur dans son ouvrage "L'homme" ? paru en 2008², lequel est au centre de l'émission d'Antoine Spire.

** Ce texte est un extrait d'un article à paraître dans La Pensée, n° 402, 2020.*

(3) On peut retrouver cette émission sur le site personnel d'Antoine Spire, à l'adresse : <https://www.antoinespire.com/Marxisme-et-sciences-psychiques> (consultée le 29/05/2020).

*(2) Cet ouvrage est le deuxième tome d'une entreprise intitulée « Penser avec Marx aujourd'hui », qui devait comprendre quatre volumes et que Lucien Sève n'aura malheureusement pas eu le temps d'achever. Dans ce qui suit, nous utiliserons l'édition de 1974 de **Marxisme et théorie de la personnalité**.*

De fait, tout l'effort de l'immense travail de Lucien Sève auquel je m'intéresserai ici est signifié par les deux termes de chacun des deux titres qui viennent d'être rappelés : d'une part, une réflexion visant à répondre à la « pressante obligation (de) remettre à l'ordre du jour la révolution anthropologique engagée par Marx »; de l'autre une réflexion philosophique critique sur les sciences du psychisme, visant à ce que celles-ci tirent toutes les conséquences de cette révolution anthropologique. Cette double visée se fonde sur deux principes de base, deux pierres de touche, sans cesse rappelés dans pratiquement tous les travaux importants de Lucien Sève. D'une part, la VI^e Thèse sur Feuerbach,

dans laquelle Marx affirme que « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux », selon la traduction qu'en donne lui-même Lucien Sève et qu'il défend et argumente contre d'autres traductions qu'il juge inappropriées. D'autre part, la formule ou l'aphorisme utilisé par Politzer en 1929, selon lequel « la psychologie ne détient nullement le "secret" des faits humains, simplement parce que ce "secret" n'est pas d'ordre psychologique », aphorisme que Lucien Sève reproduit en exergue de **Marxisme et théorie de la personnalité** (MTP dans les références qui suivent). Développons cela avant que d'examiner la manière dont il s'est efforcé de penser et de remettre sans cesse en chantier le rapport entre une pensée inspirée de l'œuvre de Marx, d'une part, et les sciences du psychisme telles qu'il pouvait les lire et telles qu'il aurait souhaité qu'elles fussent, d'autre part.

Excentration et néoténie : le psychisme est un terme dans un rapport

Lucien Sève résume la VI^e Thèse sur Feuerbach

en parlant d'« excentration » de l'essence humaine, conséquence de la spécificité de l'humanité par rapport au monde animal. Cette spécificité ne tient pas tant au caractère social des conditions de la survie de chaque membre de l'espèce, caractéristique que l'homme a en commun avec d'autres espèces animales, qu'à la constitution d'une mémoire et d'un patrimoine hors de l'organisme. Comme l'écrivait André Leroi-Gourhan (1965) que Lucien Sève se plaisait à citer : « À partir de l'Homo-sapiens, la constitution d'un appareillage de la mémoire sociale domine tous les problèmes de l'évolution humaine. (...) Toute l'évolution humaine concourt à placer en dehors de l'homme ce qui, dans le reste du monde animal, répond à l'adaptation spécifique. Le fait matériel le plus frappant est certainement la "libération" de l'outil, mais en réalité le fait le plus fondamental est la libération du verbe et cette propriété unique que l'homme possède de placer sa mémoire en dehors de lui-même, dans l'organisme social »³. Le produit de l'évolution de l'humanité est ainsi conservé, non plus (ou de manière infinitésimale) sous formes de modifications biologiques de l'espèce, mais sous formes extérieures d'artefacts, d'outils et d'instruments, de significations et d'œuvres. Cette accumulation externe aux individus du patrimoine humain a une double conséquence. D'une part, s'émançant de manière exponentielle des limites de l'organisme et du psychisme individuels, ce patrimoine peut connaître un développement sans commune mesure avec celles-ci, relevant de l'histoire et non plus du biologique. D'autre part et en retour, ce patrimoine social dépassant de beaucoup ce qu'un sujet pourra en assimiler dans les limites de son existence, la construction de chaque sujet est toujours nécessairement singulière : « En somme, le secret de l'individualité psychique humaine la plus essentielle réside dans la connexion de ces deux données capitales : l'extériorité sociale et par suite le développement illimité du patrimoine humain total, de l'essence humaine réelle ; et par rapport à elle, les limitations naturelles et sociales de l'individu, dont la conséquence est qu'il ne peut s'approprier l'essence humaine qu'à travers une division sociale dont la forme est indépendante de sa volonté, voire de sa conscience, et dont le contenu détermine toute sa personnalité

concrète » (MTP, p. 347).

Cette substitution de l'histoire à l'évolution biologique ne concerne pas seulement l'histoire sociale, celle des sociétés humaines, mais aussi l'histoire individuelle, la production des sujets sociaux. Elle y découle d'une autre composante de la spécificité humaine, que Lucien Sève évoque : la néoténie, le caractère prématuré, inachevé, de l'être humain à la naissance. Incapable de rien effectuer par lui-même, celui-ci est entièrement dépendant d'autrui pour les conditions mêmes de sa survie, insuffisance vitale que Lacan a pu qualifier de « déficience biologique positive du premier âge »⁴, parce qu'elle inscrit d'emblée le sujet humain dans un rapport social, dont l'autre terme, autrui, n'est pas seulement celui par lequel est possible la satisfaction des besoins biologiques du nouveau-né, mais celui qui l'inscrit dans un univers de significations et de désirs, celui qui est le représentant et l'intercesseur du patrimoine social accumulé hors des organismes individuels. L'accumulation des acquis du développement socio-historique de l'espèce humaine sous une forme extérieure et objective, artefactuelle et donc émancipée des contraintes et des limites de l'organisme biologique et de l'étroitesse de toute expérience individuelle, contraint chaque sujet humain à ne pouvoir, tout au long de sa vie, s'approprier ce patrimoine que de manière à la fois partielle et partielle. Le développement et la biographie sont procès de transformation des modes d'échange et de relation entre le sujet et le monde qui l'entoure, au travers desquels ils se spécifient réciproquement. Le, ou plutôt les milieux dans lesquels s'inscrit chaque sujet humain ne sont dès lors plus, comme dans le monde animal, simple environnement agissant de l'extérieur avec pour effet de faciliter, accélérer, spécifier ou gêner différentes conduites faisant partie des potentialités biologiques internes de l'espèce, ou se développant à partir d'elles, selon une logique individualiste ou « solipsiste ». Le « centre », le moteur du développement humain ne sont pas d'origine endogène, mais exogène ; ils se situent dans le rapport, dans le conflit ou la contradiction entre le sujet et son ou ses milieux. Le développement spécifiquement humain se réalise donc non « à partir du dedans organique mais

(3) Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole, Tome 2, La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965, p. 24 et 34.

(4) Lacan, J., *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu*, 1938, réédition, Paris, Navarin éditeur, 1984.

(5) Canguilhem, G., *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 1965.

(6) Vygotski, L. S., *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, 1931, traduction française, Paris, La Dispute, 2014.

(7) Cf. Sève, L., « Les 'dons' n'existent pas », *L'École et la Nation*, octobre 1964 et Beauvais, J., « Sur la notion de 'besoins de l'enfant' en psychologie », *L'École et la Nation*, septembre 1969 ; repris dans un numéro spécial *Propos de Jacques Beauvais*, des Cahiers de Beaumont, mai 1985.

à partir du dehors social, moyennant le vaste travail individuel d'appropriation des capacités objectivisées dans le monde humain, réalité sans équivalent dans le monde animal » (« L'homme » ? p. 202). Dès lors, le sujet humain et sa construction, sa conscience, sa sensibilité, son psychisme, sa personnalité ne sont pas une origine, une entité, une essence ou une intériorité, préalable à tout procès de socialisation ou à toute forme d'expérience. Ils sont un terme dans un rapport⁵, dans une contradiction ; ils se spécifient, se différencient comme produits du développement de ce rapport, de cette contradiction entre « les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement », selon la formulation de Vygotski⁶.

Alors que les acquis du développement phylogénétique de chaque espèce animale sont, pour l'essentiel, donnés à chacun de ses représentants, les acquis du développement historique ne le sont jamais au petit d'homme ; ils lui sont proposés par autrui et dans les objets et phénomènes, les situations et relations constitutifs du monde qui l'entoure ; il lui faudra donc se les approprier, au travers d'activités qui sont toujours problématiques et dont l'issue n'est jamais acquise d'avance. Ce développement culturel, et non plus seulement biologique, n'est dès lors plus d'ordre génétique, mais appropriatif. Cette genèse sociale interdit de considérer les besoins (autres que biologiques), les « talents » ou les « aptitudes », l'intelligence, les intelligences (dites multiples) ou formes d'intelligence, comme étant des caractéristiques propres aux individus, voire relevant de leur nature ; ils sont au contraire les produits sociaux du développement et de la transformation de leurs rapports avec leurs milieux. D'où, le combat récurrent de Lucien Sève contre toutes les idéologies qui, au nom de la « diversité » de ces caractéristiques supposées propres aux individus, justifient les inégalités et l'échec scolaires, et contre les termes de sens commun, aujourd'hui de plus en plus proliférants, dans lesquels ces idéologies se donnent à voir. Non, les « dons » n'existent pas, comme il l'écrivait dans son article retentissant de 1964 ; non, la responsabilité de l'école n'est pas de s'adapter aux rythmes ou aux besoins de

l'enfant, au sens où le « respect » de ceux-ci entérinerait une supposée nature ou un déjà-là de l'enfant, elle est au contraire d'œuvrer sans relâche à faire advenir chez celui-ci de nouveaux besoins, de nouveaux « rythmes » ou cours d'activité⁷. Non, la construction de chaque sujet ne relève pas du développement d'une nature ou de l'accomplissement d'un destin ; produit d'une histoire, elle est liée aux conditions sociales et culturelles dans lesquelles elle se déroule, et c'est de la transformation de celles-ci, soit de l'émancipation sociale que naîtra l'émancipation individuelle.

JEAN-YVES ROCHEX

Université Paris 8 Saint-Denis
Laboratoire CIRCEFT-ESCOL

La plasticité cérébrale :

une révolution pour la compréhension de l'humain

Catherine Vidal

Quelle est la part de l'hérédité et celle de l'environnement social et culturel dans la construction de nos aptitudes et de nos personnalités ? On a longtemps pensé que dès la naissance, le cerveau était programmé par des lois biologiques héréditaires qui orientaient nos destins. Ces conceptions sont désormais caduques face à la découverte des capacités de "plasticité" du cerveau qui se façonne tout au long de la vie en fonction des apprentissages et des expériences vécues. Rien n'est figé dans le cerveau de façon immuable. C'est une véritable révolution pour la compréhension de l'humain. Notre cerveau est l'organe de la pensée et de la liberté !

Dans les siècles passés, médecins et biologistes pensaient qu'à la naissance, le cerveau du bébé contenait en germe les caractéristiques de la personnalité de l'adulte. Le cerveau était conçu comme un organe programmé par des lois biologiques héréditaires propres à chaque individu et qui orientaient son destin.

Au début du 20ème siècle, les idées évoluent avec l'essor des recherches en psychologie et en psychanalyse qui montrent que l'être humain est malléable dans ses comportements, ses pensées, ses émotions, en fonction des situations vécues. La période de la petite enfance est supposée déterminante pour le développement ultérieur de la personne. Ces thèses ont été largement répandues, y compris dans le grand public. En 1970, le psychologue américain Fitzhugh publie un livre intitulé "Tout se joue avant six ans" qui devient un best-seller. Selon lui, les influences affectives et les stimulations

intellectuelles dans les cinq premières années sont cruciales pour déterminer la personnalité et l'intelligence de l'adulte.

(1) Vidal, C., *Nos cerveaux resteront-ils humains ?* Le Pommier, 2019

De nos jours les recherches dans de nombreux domaines- pédiatrie, psychologie, psychanalyse, sciences de l'éducation, sciences cognitives, neurosciences- ont largement remis en question le dogme de l'âge fatidique de six ans : rien n'est définitivement joué ni sur le plan des affects, ni sur celui des capacités cognitives et des compétences. Tout se rejoue en permanence pour les enfants et aussi pour les adultes. Les extraordinaires capacités de plasticité qui sont propres au cerveau humain en sont l'explication¹.

Plasticité cérébrale et construction du cerveau

Le petit humain vient au monde avec un cerveau largement inachevé. Il possède un stock de cent

(2) Rosenberg-Lee, M. et al. (2011) *What difference does a year of schooling make?* *NeuroImage* 57: 796–808.

(3) May, A., *Experience-dependent structural plasticity in the adult human brain*, *Trends in Cognitive Sciences*, 15: 475-82, 2011

Chang, Y., *Reorganization and plastic changes of the human brain associated with skill learning and expertise*, *Front Hum Neurosci.*, 8-35: 1-7, 2014.

milliards de neurones mais les connexions qui les relient (les synapses) ne sont qu'ébauchées. Seulement 10 % des synapses sont présentes à la naissance. La majorité des circuits, les neurones, se fabriquent à partir du moment où le bébé commence à interagir avec le monde extérieur. On estime que dans un cerveau adulte chaque neurone est connecté à dix mille autres, ce qui correspond à un million de milliards de synapses ! Or seulement six mille gènes interviennent dans la construction du cerveau, un nombre insuffisant pour contrôler la formation de nos milliards de connexions. Cela signifie que le devenir de chacun de nos neurones n'est pas inscrit dans le programme génétique. L'influence de l'environnement - physique, affectif, social, culturel - va jouer un rôle majeur sur le câblage des neurones et la construction du cerveau. Le développement des structures nerveuses de la vision en est l'illustration. A la naissance, la vision du bébé est encore très sommaire. Ce n'est qu'à l'âge de cinq ans, que l'enfant possède des capacités visuelles comparables à celles de l'adulte. Il faut donc cinq années pour réaliser le câblage des neurones qui transportent les informations visuelles depuis la rétine dans le nerf optique, puis jusqu'au cortex cérébral où sont analysés les signaux lumineux. Or il s'avère que l'impact de la lumière sur la rétine est une condition indispensable pour que les neurones visuels se connectent correctement. Un manque de stimulation de l'œil par la lumière chez des enfants atteints de cataracte peut conduire à la cécité. De même, toutes sortes de stimulations de l'environnement guident la mise en place des circuits de neurones permettant d'assurer toutes les fonctions cérébrales, qu'elles soient sensorielles, motrices ou cognitives. Ainsi, l'acquisition du langage peut être gravement perturbée dans des cas de déficit auditif, d'où l'importance de poser des implants auditifs le plus tôt possible.

Les interactions sociales sont tout autant indispensables à un développement cognitif harmonieux. Une situation extrême est celle des enfants sauvages qui ont été privés de tout contact humain dès le plus jeune âge. Sur une quarantaine de cas recensés, tous souffraient de handicaps mentaux majeurs. Une fois plongés dans la civilisation, ils se sont montrés incapables d'apprendre une langue. Plus près de nous, il y a le triste épisode des orphelins roumains, peuplés d'enfants en total dénuement social et affectif. Beaucoup présentaient des troubles

graves du développement et du fonctionnement cérébral. Cependant, une fois placés dans des familles d'adoption, la plupart ont progressivement rattrapé leur retard et ont pu suivre une scolarité comme les autres enfants.

Les traces de l'apprentissage dans le cerveau

La prime enfance est la période de la plus grande malléabilité du système nerveux. La facilité des enfants pour acquérir de nouvelles connaissances, qu'il s'agisse d'activités intellectuelles, artistiques ou sportives, saute aux yeux. Le jeune cerveau est alors en pleine construction et s'imprègne des événements qui surviennent à l'école, dans la famille, dans l'environnement en général.

Des chercheurs ont étudié par IRM les effets d'une année d'enseignement en mathématiques sur les cerveaux d'élèves à l'école élémentaire². Dans des tests de calcul, les élèves de CE2 (8-9 ans) étaient meilleurs que ceux de CE1 (7-8ans) et leurs cerveaux montraient davantage d'activités dans les régions spécialisées dans la représentation des nombres. De plus, les connexions de ces régions avec celles impliquées dans la mémoire et l'attention étaient plus développées. Cette expérience est une démonstration du rôle de l'apprentissage scolaire dans la construction des réseaux de neurones qui sous-tendent les fonctions cognitives, que ce soit en mathématiques ou dans d'autres matières.

Chez les adultes aussi, l'IRM permet de détecter les traces des apprentissages dans le cerveau³. Par exemple, chez les pianistes, on observe un épaississement des régions du cortex cérébral spécialisées dans la motricité des doigts et l'audition. Ce phénomène est dû à la fabrication de connexions supplémentaires entre les neurones. De plus, ces changements du cortex sont directement proportionnels au temps consacré à l'apprentissage du piano pendant l'enfance. L'apprentissage de notions abstraites peut aussi modifier la structure du cerveau. Chez des mathématiciens professionnels, les régions impliquées dans le calcul et la représentation géométrique sont épaissies. Un autre exemple éloquent de plasticité cérébrale a été décrit chez des sujets qui apprennent à jongler avec trois balles. Après trois mois de pratique,

l'IRM montre un épaississement des régions spécialisées dans la vision et la coordination des mouvements des bras et des mains. Et si l'entraînement cesse, les mêmes zones rétrécissent.

La diversité des cerveaux

Ces études et bien d'autres, montrent comment l'histoire propre à chacun s'inscrit dans son cerveau. Voilà pourquoi le volume, la forme, et les activités du cerveau sont très variables d'un individu à l'autre. Ce point est important à considérer quand on compare les cerveaux de femmes et d'hommes⁴. Certaines études par IRM ont montré des différences cérébrales entre les sexes, laissant croire à un déterminisme génétique dans les différences d'aptitudes et de comportements entre les femmes et les hommes. Ces expériences étaient réalisées sur quelques dizaines d'individus. Mais lorsque les comparaisons portent sur plusieurs centaines de personnes, les différences qui avaient pu être observées sur un petit nombre se trouvent gommées. En fait, les différences cérébrales entre les individus d'un même sexe sont tellement importantes qu'elles dépassent les différences entre les sexes. Cette grande diversité des cerveaux explique pourquoi quand on fait des moyennes statistiques on ne trouve pas de trait cérébral spécifique de chaque sexe⁵. Ce résultat montre que l'expérience vécue par une personne l'emporte sur un possible déterminisme biologique lié au sexe, mais aussi sur un conditionnement social genré pendant l'enfance qui ne reste pas inscrit dans le cerveau. La plasticité cérébrale permet à chacun de nous de forger sa propre façon de vivre sa vie, que l'on soit femme ou homme. Les sept milliards d'humains sur Terre ont tous des personnalités différentes et des cerveaux différents.

Inné et acquis inséparables

L'avènement des techniques d'imagerie cérébrale par IRM a permis de démontrer le rôle majeur des interactions avec l'environnement dans la construction et le fonctionnement du cerveau chez l'enfant et chez l'adulte. Il est désormais établi que de nouvelles connexions entre les neurones se fabriquent tout au long de la vie en

fonction de l'histoire vécue par chaque individu. Il en résulte que tous les être humains ont des cerveaux différents, y compris les vrais jumeaux qui pourtant partagent les mêmes gènes.

Le concept de plasticité permet de dépasser le dilemme classique qui tend à opposer nature et culture. En fait, dans la construction du cerveau, l'inné et l'acquis sont inséparables. L'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, qui peut varier selon le bagage génétique des individus. L'acquis permet la réalisation effective de ce câblage, variable également en fonction des interactions avec le monde environnant et des apprentissages. Au cours du développement du cerveau, l'inné est d'emblée mélangé avec l'acquis. Il est donc impossible de les dissocier en termes de pourcentage comme les anciennes théories le prétendaient. Mozart, né dans une famille de musiciens, avait certes des capacités musicales exceptionnelles, mais qui n'auraient pas été révélées s'il était né dans les montagnes de l'Himalaya...

Les influences de l'environnement familial, social, culturel jouent un rôle majeur pour orienter les goûts, les aptitudes et contribuer à forger certains traits de personnalité en fonction des normes de la société dans laquelle l'enfant est né. Mais tout n'est pas joué pendant l'enfance. Les schémas stéréotypés, les règles sociales, ne sont pas gravés dans les neurones de façon immuable. A tous les âges de la vie, la plasticité du cerveau permet de changer d'habitudes, d'acquérir de nouveaux talents, de choisir différents itinéraires de vie. C'est grâce à la plasticité de son cortex cérébral que l'Homo sapiens a pu développer ses capacités de langage, de conscience, de raisonnement, de projection dans l'avenir, d'imagination... Autant de facultés qui confèrent à l'être humain la liberté de choix dans ses actions et ses comportements. Comme l'a si bien dit François Jacob⁶, prix Nobel de Physiologie et de Médecine : Comme tout organisme vivant, l'être humain est génétiquement programmé, mais il est programmé pour apprendre.

(4) Vidal, C., *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents !* Belin, 2015.

(5) Joel, D., et al. *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112: 15468-73, 2015.

Kaiser, A., et al. *On sex/gender related similarities and differences in fMRI language research*, *Brain Research Reviews*, 61: 49-59, 2009.

(6) Jacob, F., *Le jeu des possibles*, Fayard, 1981.

CATHERINE VIDAL

Neurobiologiste

Directrice de recherche honoraire

à l'Institut Pasteur

Membre du comité d'éthique de l'Inserm

La déconstruction de l'idéologie des dons, initiatrice d'autres batailles d'actualité

Stéphane Bonnery

L'article « Les dons n'existent pas » reste une référence aujourd'hui après avoir marqué une génération de militants et de chercheurs. Publié en 1964 dans *L'École et la Nation*, revue du PCF à l'attention des milieux éducatifs, il a engendré des campagnes d'idées et d'action et a inspiré une partie du projet communiste de réforme scolaire alternatif à la politique gaullienne. Son influence ne se limite pas à sa propre portée, mais aussi à ses convergences avec d'autres argumentaires, ainsi qu'à ceux qu'il a inspirés ultérieurement pour déconstruire les idéologies de renoncement à l'école démocratique. Pourtant, il a suscité des réticences pour être publiées, qui non seulement permettent de mieux comprendre le contexte de sa production, mais aussi apportent des éclairages sur l'utilité de batailles de contenu à l'action politique.

Références bibliographiques

Sève, L., « Les dons n'existent pas », *L'École et la Nation*, 1964, octobre : 39-64.

Sève, L., *Marxisme et théorie de la personnalité*, 1969, Paris, Editions sociales.

Sève, L., « École. Touche pas à mon rythme ? », *L'École et la Nation*, 1989, n° 402 : 8-12.

Sève, L., « Les dons n'existent toujours pas », in GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, 2009, Paris, La dispute : 19-34.

Un contexte de réformes et des obstacles à lever

Depuis la mise à l'écart du Plan Langevin-Wallon par la IV^e République, la scolarisation séparée entre classes sociales perdurait, mis à part une petite proportion de boursiers promus par « méritocratie ». Cette dernière va servir d'argument à la nouvelle réforme promue par De Gaulle, pour réaliser une sélection plus insidieuse, officiellement basée sur le potentiel inné, tout en étant articulée à une logique

de démocratisation relative. C'est dans ce contexte que grandit le débat sur « l'échec scolaire » : il ne suffit pas d'unifier le primaire, d'ouvrir l'accès au collège à tous en allongeant l'âge de la scolarité obligatoire, pour accéder à de nouveaux niveaux jusqu'ici réservés aux enfants de la bourgeoisie pour que tous les enfants y apprennent les savoirs enseignés.

Le PCF ne s'oppose donc plus à un immobilisme conservateur face auquel le Plan Langevin-Wallon incarnait une alternative depuis près de vingt ans : il va dénoncer les ambiguïtés des évolutions dès 1959, et progressivement proposer une alternative sous forme de projet de loi.

C'est dans ce contexte que la rédaction de *L'École et la Nation* essaie d'engager une réflexion, en montrant le caractère de classe de ces réformes, en défendant la non-responsabilité des élèves dans « l'échec », et en interrogeant la responsabilité des conditions de fonctionnement de l'école imposées aux enseignants.

Lucien Sève est sollicité pour ce dossier (paru en novembre 1962) où il commence à critiquer l'idée de dons, centrale dans les réformes gaullistes, qui fait porter à l'enfant la

responsabilité de l'échec, et masque le caractère social de l'élimination scolaire. Cela suscite des réactions par courrier, conduisant la rédaction à commander un deuxième article en 1963, puis l'article de synthèse de 1964.

Le courrier critique montre que l'idéologie des dons était très ancrée dans la société, et dans le PCF dont nombre de cadres locaux étaient le produit de la politique méritocratique. La publication rencontre aussi des obstacles dans la rédaction de la revue : la critique de l'idée de « dons » fait craindre de raviver le discrédit du mouvement communiste dans la communauté scientifique suite à l'affaire Lyssenko en URSS dans la décennie précédente, lequel avait nié l'existence des chromosomes et des gènes en opposant deux sciences, bourgeoise et prolétarienne. Il fallait donc convaincre pour lever les craintes de lyssenkisme. À partir de Marx, Sève insiste sur la distinction entre l'homme et l'animal : l'humain naissant inachevé (en particulier sur le plan des connexions neuronales), sa biologie est très « plastique » selon l'expérience acquise (des connexions peuvent être encouragées ou non). La génétique n'est pas niée, mais elle n'est que le support du développement psychique qui se réalise par le contact avec la « culture accumulée », dans les outils et signes « objectivés », ce qui permet donc des transformations beaucoup plus rapides de l'espèce que chez les animaux ou les plantes (1964, 2015¹) : les gènes ne sont pas la cause directe de l'intelligence. Ainsi Sève propose d'inscrire l'approche du psychisme humain dans un matérialisme historique, et pas dans un « matérialisme biologiste » que sous-tend l'idée de dons, alors que ce dernier séduisait des militants soucieux de substituer une approche matérialiste à l'idéalisme. Il développera cette conception en 1969 dans *Marxisme et théorie de la personnalité*, qui le consacre en tant qu'intellectuel.

De plus, les critiques faites à Sève du risque de « polémique » sont à resituer dans la période où le PCF tente de sortir de son isolement durant la guerre froide et dans les prémices du programme commun. C'est aussi la période de remous entre intellectuels communistes, recoupant en partie ces enjeux en tension, entre rassemblement consensuel,

apport théorique rigoureux, et articulation entre eux, dans un contexte international de différences de positions au sein du camp communiste. Comme pour toute organisation militante, à différentes époques, il faut à la fois éviter de s'isoler pour pouvoir rassembler dans des causes et les rendre victorieuses, et éviter d'être inutile en ne défendant que les causes déjà consensuelles à gauche. De 1964 à fin 1966, les directions du PCF et de la revue restent prudentes, jusqu'à ce qu'apparaissent plusieurs opinions convergentes et soutiens extérieurs : l'article paraît le même mois que *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron) qui critiquent l'idée de dons ; Jean Rostand, généticien émérite, affirme que la thèse de Sève est fondée. Ensuite, le débat s'engage dans les syndicats enseignants et mouvements pédagogiques (le GFEN en particulier). Dès 1967, la critique du fatalisme biologique devient une position officielle du PCF, et elle est intégrée au projet de loi (coordonné par Pierre Juquin) comme alternative aux lois gaulliennes pour réclamer une réelle démocratisation scolaire, jusqu'à devenir une bataille emblématique.

Déconstruire les idéologies fatalistes

L'article de L. Sève inaugurait, avec *Les héritiers*, un type de critique des politiques scolaires basées sur des fausses explications de « l'échec ». D'autres campagnes d'idées et d'actions ont ainsi suivi contre les idéologies de l'enseignement impossible renouvelées à chacune des grandes réformes scolaires qui, concédant une part de démocratisation ou de massification, contrebalançaient par l'individualisation des parcours qui masquent la sélection sociale : unification du primaire et accès aux filières du collège ; unification du collège puis accès massifié dans les filières du lycée ; accès massifié dans l'enseignement supérieur.

L'innéisme de l'intelligence est d'abord critiqué à plusieurs reprises dans *L'école* et la *Nation* jusqu'à la disparition de cette revue en 2000. Car « dans les années 80 et 90, en plein rebond du drame de l'échec scolaire » (Sève, 2009), on assiste à un retour de l'innéisme, en même temps qu'à l'apparition d'autres catégories idéologiques désignant les

(1) <http://reseau-ecole.pcf.fr/80371>

(2) La collection *Société française* est accessible en ligne : <https://gabrielperi.fr/bibliotheque/bibliotheque-numerique-du-mouvement-communiste-et-ouvrier/le-kiosque/>. Celle de *L'École et la Nation* le sera d'ici quelques mois à la même adresse.

(3) http://www.gfen.asso.fr/fr/lucien_seve_nous_a_quittes

(4) https://www.persee.fr/doc/ars_0335-5322_1978_num_24_1_2614

(5) <https://journals.openedition.org/rfp/3726>

(6) http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/D/Derouet_2000_A.html

élèves des classes populaires comme inaptes à apprendre les mêmes choses que ceux de la bourgeoisie et des catégories intellectualisées du salariat.

La critique du caractère socialement marqué de l'échec scolaire va être dévoyée par les adversaires de la démocratisation dans l'idéologie du « handicap socio-culturel », laquelle va même être adoptée parfois de bonne foi par des enseignants en peine de solutions pour faire réussir les enfants des classes populaires. Cet argument reprend l'idée d'un écart culturel entre culture scolaire et culture des familles, en le considérant comme un problème et non plus l'enjeu même de la mission de l'école : l'écart est essentialisé en culpabilisant les familles qui n'éduquent pas leurs enfants selon le mode scolaire. Des chercheurs se mobilisent contre cette vision dans des publications académiques, ainsi que dans des publications militantes comme *L'École et la Nation* : Éric Plaisance publie en 1978 un article qui résume les arguments. Et d'autres revues éditées par le PCF interviennent aussi dans ce débat, notamment *Société française*, créée en 1981².

Mais (en reprenant le titre de l'article introductif du livre du GFEN *L'échec scolaire, Doué ou non doué*³), le « fatalisme sociologique » ne chasse pas « le fatalisme biologique », il cohabite avec lui. *L'École et la Nation* réargumente donc régulièrement et engage une bataille contre l'idée de rythmes qui seraient propres à l'enfant comme si la vitesse d'apprentissage et de maturation était innée, ou la conséquence mécanique de la socialisation familiale face à laquelle l'école ne pourrait rien, si ce n'est différencier les objectifs et les contenus. La bataille est très politique car cette idéologie est promue à la fois par le SNI à majorité PS et par les réformes successives de Giscard et Mitterrand. Différents auteurs critiquent ainsi ce retour de l'idée de dons derrière les rythmes dans *L'École et la Nation* : Alfred Sorel, Eric Plaisance, Hélène Gratiot-Alphandéry, Jacques Rouyer, Annick DAVISSE, Jean-Yves Rochex... et Lucien Sève dans un article cinglant « École. Touche pas à mon rythme ? » (1989). Derrière la dévolution à l'enfant de la responsabilité de l'échec au nom de ce qu'il devrait être « au centre », il s'agit de « l'avènement de l'élitisme concurrentiel »

(p.10), « d'une stratégie d'éclatement dans un marché éducatif à plusieurs vitesses » (p.11), où le jeune doit « contractualiser un projet » (p.12) comme s'il était en mesure de négocier avec l'institution, de porter des stratégies dans une école où règnerait « l'égalité des chances ».

D'autres idéologies de l'enseignement impossible sont également combattues sur le même modèle, notamment contre l'idée faisant des besoins de l'enfant une question individuelle d'origine purement interne. C'est déjà ce que critiquait en 1969 J. Beauvais dans *L'École et la Nation*, et qui ressurgit depuis quelques années avec la rhétorique des « besoins spécifiques ».

À son tour *Carnets rouges* déconstruit l'essentialisation des « formes d'intelligence » postulant « l'existence d'élèves "visuels" ou "auditifs", la programmation neuro linguistique, les intelligences multiples » (Bautier, 2017) auxquelles l'école devrait s'adapter plutôt que de développer des habiletés variées pour chacun et en centrant l'attention sur le savoir. Le découpage de la population scolaire en catégories d'élèves qui auraient des caractéristiques par essence est une arme contre la mission de l'école à constituer une culture commune, car elle fait des supposées différences de départ l'argument du renoncement aux objectifs égaux.

Plus largement, ces contributions convergent avec d'autres publications sociologiques contre la médicalisation de l'échec scolaire⁴, le retour de l'innéisme avec la rhétorique des « surdoués »⁵ ou encore le culte du « puérocritisme » (Rayou)⁶, autant de conceptions de l'individualisation de l'apprentissage qui dissimulent l'inégalité des objectifs selon les caractéristiques sociales des élèves. Cette conception « adaptationniste » aux supposées caractéristiques des élèves qui cohabite avec des conceptions très « dirigistes » des neurosciences (Sève, 2019).

Une campagne d'idées et d'action comme celle contre les « dons » montre l'utilité de rejeter les consensus mous. Une force militante n'a pas grande utilité à s'aligner en

tout sur les positions déjà convenues. S'il est nécessaire de ne pas céder à la faiblesse de contenus pour l'unité à tout prix, il ne sert à rien d'avoir raison tout seul. L'affirmation d'un point de vue en rupture avec l'idéologie dominante nécessite, pour construire des rapports de forces, de tisser des convergences avec des acteurs variés d'une question, de confronter et de convaincre. Cela implique la conduite d'un débat précis et sérieux sur les réformes scolaires alternatives au-delà des spécialistes de l'éducation.

La question est d'une brûlante actualité. La succession de réformes en cours marque un tournant, où la crise de l'école, tiraillée entre démocratisation et sélection, est exacerbée par les crises sanitaires et économiques, et où de nouveaux arguments de renoncement à l'égalité en éducation émergent... de nouvelles batailles se profilent.

STÉPHANE BONNERY.

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

L'enfant, un sujet aujourd'hui effacé ?

Danielle Levy

Patricia Oliveira Da Rocha

En 1964, Lucien Sève publie un long article où il analyse la théorie des dons comme une idéologie « matérialiste qui surestime l'hérédité biologique ». Il réitère sa critique en 2009 : « L'espèce humaine » (à l'opposé des espèces animales dont les comportements sont « génétiquement réglés ») accumule « ses acquis matériels et mentaux dans un monde humain extérieur aux individus », un « univers en développement illimité » ... « par l'appropriation inépuisablement singulière duquel chaque petit d'homo sapiens a à devenir psychiquement homme, à s'hominiser ».

Mais comment devient-on « psychiquement homme » ?

Les données de l'héritage biologique ne suffisent pas, effectivement, à appréhender ce processus au cours duquel l'enfant s'approprie les éléments culturels et de socialisation de sa communauté, aidé en cela par son environnement relationnel familial dans les premiers temps de vie, puis par son environnement social élargi. L'apport particulier de la psychanalyse dans ce champ est d'avoir exploré le nouage entre l'être biologique, l'être social et l'être psychique, et analysé les conditions de l'avènement d'un sujet psychique.

En 1895, dans « L'Esquisse d'une psychologie scientifique », Freud rappelle que le nouveau-né se trouve, en arrivant au monde, dans une situation d'impuissance et de dépendance totale aux autres pour sa survie et son développement. Il propose le concept de

« Nebenmensch » (l'être-humain-proche) pour désigner celui (ou ceux) qui accueillent l'enfant et l'accompagnent dans ce processus d'humanisation.

Ce « parent secourable » considère le nourrisson fragile comme un humain en devenir, un semblable, fort d'immenses potentialités et déjà capable de ressentir des émotions. En donnant sens aux cris et aux pleurs de l'enfant (tu as faim ! tu as mal ? tu as peur ? tu n'as pas sommeil ?) il l'ouvre à la communication et aux signifiants de sa langue maternelle que le bébé absorbe avec son lait. Il lui permet ainsi de sortir du vécu chaotique des sensations liées aux besoins physiologiques pour entrer dans le monde de l'attente, de l'échange, de la demande, du désir.

Il faut cette interaction relationnelle pour que l'enfant humain, né prématuré neurologiquement et psychiquement, sorte de sa chrysalide et prenne son envol.

On sait, par exemple, qu'en l'absence de stimulations psycho-socio-langagières, les neurones de l'aire du langage ne se développent pas : nos cerveaux, à priori tous identiques à la naissance, évoluent donc de manières diverses et imprévisibles, selon les mots qui nous bercent, ou nous blessent. Ainsi se crée notre subjectivité : un monde interne, imaginaire et symbolique, conscient et inconscient, qui fait de chacun de nous une personne unique.

L'immense potentialité créatrice des humains est là : on ne jongle pas avec les objets réels

mais on jongle avec les mots, à l'infini. Et ce qui se dit, s'écrit, se chante... se transmet de générations en générations.

Les contemporains de Freud développeront ces réflexions. René Spitz, psychiatre et psychanalyste américain d'origine hongroise, mène un travail d'observation en pouponnière et repère les effets délétères sur le bébé des carences affectives liées à la privation de soins maternels. L'enfant souffre de « hospitalisme » et de « dépression anaclitique », son état se dégrade, il ne se développera pas normalement. Plus tard, Donald W. Winnicott, pédiatre et psychanalyste de la deuxième génération, aura une expression célèbre : « un bébé en lui-même, ça n'existe pas », par quoi il faut entendre qu'un bébé n'existe jamais seul.

La psychanalyse, l'anthropologie, la philosophie, la sociologie... s'accordent sur la nécessité de ce parcours en devenir du petit d'homme vers le sujet social (et donc sur le rôle crucial de l'éducation).

On assiste pourtant, depuis une vingtaine d'années à la prise de pouvoir progressive de « spécialistes » dont les théories sont à l'opposé de ces conceptions. Se réclamant des neurosciences et de « l'Evidence Based Medicine », ces nouveaux psychiatres utilisent les progrès techniques de l'imagerie cérébrale pour observer « in vivo » le fonctionnement de nos cerveaux et en tirer des conclusions sur notre être.

Prenons pour exemple le courant dit « matérialiste » qui est neurobiologique : pour ces tenants du programme « fort » des neurosciences, le cerveau est le fondement de « l'esprit », l'organe-clé pour comprendre les phénomènes cognitifs, les comportements sociaux, les maladies mentales qu'on traitera en agissant sur notre « machinerie cérébrale ». Ils proposent les concepts de « sujet cérébral » ou de « neurobiologie de la personnalité » (A. Erhenberg¹), effaçant ainsi les limites entre psychiatrie et neurologie.

Ce « sujet cérébral » n'a rien à voir avec le sujet social ou psychique étudié par les sciences humaines. Le mot psychisme, d'ailleurs, a disparu du vocabulaire des neuropsychiatres et bien sûr le concept d'inconscient.

Selon eux, le sujet ne se nourrit pas du monde humain vivant qui l'a fait naître, il est produit, de manière automatique, et hors de toute influence extérieure, par des neurones génétiquement programmés, fonctionnant de manière autonome. De même, ils considèrent nos phobies, obsessions, dépressions, délires comme des dérèglements de ces neurones. Pour eux, la maladie mentale est une maladie d'organe, « une maladie comme les autres ». Une chercheuse française en neurobiologie, Catherine Dulac a été récompensée en 2020 par le prix américain Breakthrough Prize pour ses travaux : en menant des études sur les souris mâles et femelles, elle a « prouvé » que les neurones liés à l'instinct parental se situent dans l'hypothalamus et « fait l'hypothèse » que cette découverte pourrait s'appliquer aux parents humains.

« Instinct parental » ? Une extrapolation de l'animal à l'humain inappropriée et réductrice de la parentalité : devenir parent est une expérience unique. Une expérience, qu'il vaut mieux traverser à 2 : tant de mères célibataires viennent dans nos consultations nous dire leurs détresses. Quand un bébé vous arrive, il vaut mieux aussi avoir une chambre à lui offrir, disposer de salaires décentes, être reconnu dans sa vie professionnelle. Devenir parent, c'est enfin pouvoir s'appuyer en soi-même sur ce qui vous a été transmis par des parents plus ou moins bienveillants auxquels on s'identifie. « Élever » un enfant vers l'âge adulte, c'est l'aider à accepter ce que Françoise Dolto appelle les « castrations symboligènes », ces moments de bascule où l'on abandonne un plaisir et un état révolus pour accéder à un autre : utiliser sa bouche pour parler et non plus pour téter, renoncer à la jouissance passive offerte par les soins du corps pour accéder à l'autonomie, accepter la séparation d'avec ses proches pour s'ouvrir à l'inconnu et entrer ainsi dans la vie sociale, avec tout ce qu'elle peut apporter de richesses nouvelles.

Devenir parents, ça ne va pas de soi, c'est une histoire d'amour compliquée avec son enfant et on ne voit pas très bien comment quelques manipulations, sous IRM, de notre hypothalamus, pourrait nous y aider !

Le travail soignant mené par les psychanalystes d'enfants depuis des décennies, par

(1) « Le sujet cérébral », revue ESPRIT n°11 novembre 2004

(2) *Psychose et soins maternels* 1952

(3) *La bosse des maths*. Odile Jacob 2010

(4) *Idem*

contre, a fait la preuve de son efficacité.

« Ce que nous faisons en thérapie, écrit Winnicott, c'est tenter d'imiter le processus naturel qui caractérise le comportement de toute mère avec son propre bébé ». ² Il souligne ainsi, qu'en matière de soin psychique, la présence d'un humain proche et bienveillant est nécessaire : le thérapeute « secourable », comme le « Nebenmensch », s'emploiera à relancer l'élan vital.

Il faut de l'altérité pour entrer dans l'humanité, il en faut aussi quand ça va mal, quand un deuil, une séparation, un abandon, une agression, une humiliation, un échec viennent réactualiser la situation de détresse originelle.

Mais aujourd'hui l'heure n'est plus à la rencontre vivante ni à l'écoute individualisée de l'enfant ou de l'adolescent : avec le soutien des autorités de santé, les neuro-cognitivistes nous imposent leur loi et jettent l'anathème sur les psychanalystes (« archaïques », « incompetents »).

On lance des études statistiques sur des cohortes de patients pour trouver les « biomarqueurs » de la « maladie », on pratique tests et IRM pour poser scientifiquement un diagnostic, on trie et on oriente vers des plateformes spécialisées : loin du questionnement et des surprises qui sont les nôtres, face à nos petits patients aux mille visages, une vision standardisée de l'humain est à l'œuvre.

Pour soigner l'autisme, la directrice de la Fondation FondaMental, Marion Leboyer (une psychiatre régulièrement invitée par les medias) fonde beaucoup d'espoir sur l'immunopsychiatrie : les recherches sur l'inflammation, à l'origine de la maladie, permettront, dit-elle, la mise au point de traitements efficaces...

Une nouvelle entité nommée « troubles neuro développementaux » (TND) est apparue. On y classe des pathologies allant de l'autisme aux dyslexies et dans un texte sur « la bosse des maths », le neuro-cognitiviste S. Dehaene nous affirme que « les limites de la plasticité cérébrale sont flagrantes chez les enfants qui souffrent d'une dyscalculie du développement ». ³ « Il y a gros à parier », ajoute-t-il, « qu'ils ont subi une désorganisation précoce

des régions cérébrales qui auraient dû se spécialiser dans les nombres ». ⁴

Le TDAH (troubles de l'attention avec hyperactivité) est aussi un syndrome créé de toute pièce par le regroupement artificiel des symptômes les plus fréquemment rencontrés en pédopsychiatrie.

Les enseignants et les parents sont poussés à considérer l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement comme un malade en puissance et à l'orienter (non plus vers les CMP ou CMPP pluridisciplinaires) mais vers un centre spécialisé où l'on « confirmera le diagnostic ». Le traitement de cette « maladie » est la Ritaline, un médicament qui a de graves effets secondaires et qui pourrait créer chez l'enfant des états de dépendance.

Tous ces « troubles » sont repérés à l'école ; c'est dire qu'on médicalise, en priorité et en plus grand nombre, les enfants de milieux défavorisés (plus sujets aux difficultés scolaires).

Ils seront orientés vers la MDPH (Maison départementale pour les personnes handicapées) qui leur accordera le statut d'handicapé et une indemnité compensatoire pour ce handicap.

Ainsi s'ouvre une nouvelle partition imposée aux parents et à l'enfant : figé dans une identité (supposée indépassable) de malade ou d'handicapé, l'enfant, dont le cerveau n'est pas conforme, sera traité par l'addition de rééducations fonctionnelles et n'aura pas d'espace psychothérapeutique où déployer sa propre parole.

Il sera comme « effacé » dans sa subjectivité (« L'enfance effacée ? Résister, inventer » tel était le titre du meeting poétique et politique organisé le 16 Octobre 2016 par le Collectif des 39).

Avec les affirmations péremptoires des neuroscientifiques, leurs « paris », « suppositions », « hypothèses », nous avons à faire à des croyances comme dans le cas de l'idéologie des dons.

Des systèmes de croyance de ce type, nous en avons, hélas, connu d'autres dans le passé.

Dans le manuel américain des troubles mentaux (DSM) l'homosexualité a été considérée comme une maladie jusqu'en 1973, et « traitée » par la castration chimique ou chirurgicale, la lobotomie frontale, la « thérapie par aversion », les électrochocs. A l'opposé de cette vision idéologique, Freud écrivait en 1905 : « je n'ai pas encore réussi à faire une psychanalyse d'homme ou de femme sans devoir tenir compte d'une telle tendance homosexuelle »⁵.

(5) *Trois essais sur la théorie sexuelle.*
1905

Comme les malades mentaux, les femmes, les Noirs Américains, les « colonisés » ont été scrutés au travers de cette lunette déformante qui naturalise les différences. Les théorisations pseudo-scientifiques produites alors cachent souvent la véritable cause des inégalités et des dominations, stigmatisent les plus fragiles et les excluent.

De plus, comme le dit Lucien Sève à propos des dons, ces théories viennent là pour combler un vide lié à la part d'inexpliqué dans tout fait humain. Mais des images anatomiques, des chiffres, des dosages d'hormone dans le sang ne nous diront jamais toute la complexité d'un être.

Pour approcher ces mystères, il faut le dialogue patient des chercheurs de nombreuses disciplines, et aussi celui des poètes, conteurs, romanciers, cinéastes... ces artistes qui nous regardent vivre.

Ne cédon pas au mirage des simplifications objectivantes au risque d'y perdre notre humanité !

DANIELLE LÉVY.

pédopsychiatre, psychanalyste.

PATRICIA OLIVEIRA DA ROCHA.

Psychologue clinicienne, psychothérapeute.

Révéler ses talents au travail.

Pour qui, pour quoi ?

Danièle Linhart

La modernisation managériale a largement contribué à personnaliser la relation de chacun au travail. Progressivement se sont instaurés les objectifs individuels (y compris sur les chaînes de montage pour les opérateurs) assortis d'évaluations du travail accompli, réalisées lors d'entretiens avec le supérieur hiérarchique. En dépendent les primes, les formations, les carrières, les salaires et éventuellement le maintien dans l'entreprise. Cette modernisation nous a sorti du « à travail égal, salaire égal » et chacun « négocie » désormais son destin individuellement dans l'entreprise. Elle révèle une forme de management axé sur une mobilisation de la subjectivité des salariés qui stimule leurs besoins de reconnaissance, leurs désirs d'être distingués pour leurs qualités non seulement professionnelles mais aussi personnelles, et ce afin d'obtenir d'eux qu'ils réalisent « de leur plein gré » un travail dont la finalité et les critères de qualité et de rentabilité sont décidés en dehors d'eux. (Linhart, 2015)

Bibliographie

Dujarier, M. A., **Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail**, Paris, La Découverte, Poche, 2017.

Gaulejac (de), V., **La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social**, Paris, Points, 2014.

Hatzfeld, N., **Les gens d'usine. Peugeot Sochaux ; 50 ans d'histoire**. Paris, L'Atelier, 2002.

Linhart, D., **La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la surhumanisation managériale**, Toulouse, Erès, 2015.

L'idéologie managériale déployée à travers différents dispositifs RH, s'emploie à créer les conditions pour que les salariés s'impliquent à fond, visent l'excellence, cherchent à se dépasser, acceptent de sortir de leur zone de confort, prouvent leur adaptabilité, et leur résilience en répondant du mieux possible aux injonctions de la hiérarchie. La contrepartie réside dans la qualité de la notation et des avantages qui en relèvent, elle se situe également sur le registre narcissique (de Gaulejac). Respecter ces règles du jeu leur permet, selon la rhétorique

managériale, de se découvrir eux-mêmes, de mobiliser et mettre en valeur des qualités, des dons qui leur sont propres et jusqu'alors inexploités, dans la logique du développement personnel régulièrement mis en avant. Cela leur permettrait de développer et révéler leurs talents, aux yeux de leurs collègues (concurrents), de leurs clients, de leur hiérarchie ainsi qu'à leurs propres yeux. Certains managers s'autorisent à fixer comme objectifs à leurs subordonnés, « Rendre l'impossible possible », « Étonnez-nous », « Révélez-nous qui vous êtes vraiment » pour inciter leurs subordonnés à mêler dans le travail, performance et développement de talents qui seraient basés sur des dons inexploités. Les directions affichent explicitement leur volonté de recruter des talents, sans en définir l'origine et contenu. Ce terme est censé parler de lui-même et attirer les « meilleurs » sur la base d'un besoin personnel de reconnaissance.

Mais quelle est la nature de ces dons et de ces talents ?

S'ils ne sont guère explicitement définis, on peut tenter de les cerner dans le cadre des organisations très particulières qui caractérisent le monde du travail contemporain. Nombre de sociologues, psychologues et ergonomes ont mis en évidence les tensions, contradictions et paradoxes inscrits au cœur du « management post taylorien ». Alors que

sont mis en avant l'autonomie, la réactivité, le sens de l'initiative des salariés, les directions déploient des organisations où les critères d'efficacité, comme les procédures, les protocoles, les méthodologies, les process, les bonnes pratiques sont mises au point le plus souvent par des experts de cabinets de consultants à distance du terrain (Dujarier) et donc sans tenir compte de la professionnalité, des compétences, de l'expérience et des points de vue de ces mêmes salariés. La définition du travail garde ainsi, dans l'héritage taylorien, une dimension abstraite, quantifiée, contraignante et de contrôle, indifférente à la réalité concrète de l'activité professionnelle. Le talent résiderait alors dans la capacité à résoudre les contradictions et parvenir à donner opérationnalité, intelligence, efficacité et rentabilité à des modes prescrits, contraints et contrôlés du travail.

Les dotés de talents sont ceux qui font la démonstration de leurs capacités inventives à intérioriser des objectifs et impératifs auxquels ils ne sont pas nécessairement prédisposés, et à trouver des solutions rapides, adaptées, efficaces, innovantes. Le talent relève ici d'une capacité à intégrer des valeurs, des critères imposés et à déployer des modalités intelligentes, réactives, voire inattendues d'aménagement des contraintes pour rendre le travail performant et attractif pour ses destinataires. Le don devient l'aptitude à déployer des qualités professionnelles, personnelles, en phase avec la culture de l'entreprise, sa philosophie, ses intérêts économiques, pour réaliser des actions qui forcent l'admiration de la hiérarchie, des collègues et clients. Il démontre une supériorité (quel que soit son mode d'acquisition), qui impose la reconnaissance, à ses propres yeux comme à ceux des autres. Il permet de réconcilier les intérêts des salariés et de la direction. L'entreprise, telle qu'elle est unilatéralement organisée par ses dirigeants, devient le lieu propice à la révélation, le développement et la mobilisation des dons et des talents, pour le plus grand bien de leurs intérêts et ceux également des salariés reconnus pour ces ressources de qualité. Ces ressources se déclinent ainsi essentiellement dans la capacité à comprendre ce qu'on attend d'eux, la capacité de se mouler dans le personnage convoité par le management

moderne, « le conformiste inventif, étonnant et toujours adapté » et à s'y réaliser par des actes performants. La performance doit s'entendre ainsi dans les deux sens, celui de la performance économique et celui de la performance (œuvre d'art) qui permet à l'acteur (professionnel en l'occurrence) de se faire voir, de capter l'attention des autres et se faire reconnaître. Le talent, est ainsi construit et révélé au prisme de la pensée managériale dans le cadre d'un rapport de forces permanent mais dénié où il faut asseoir la domination et l'emprise de la direction.

Auparavant, dans le cadre des organisations tayloriennes classiques, durant les Trente Glorieuses, le don, le talent, n'étaient pas absents, ni ignorés au sein des milieux de travail ouvriers. Ils avaient leur place, et étaient reconnus comme tels dans les conditions spécifiques du rapport de forces de l'époque. Dans la logique taylorienne qui prétendait éradiquer toute subjectivité des salariés du déroulement du travail, la reconnaissance des talents, le jugement de leur valeur ne revenait pas à la hiérarchie ou la direction, mais au collectif de travailleurs qui s'accordait à les identifier chez certains de leurs collègues. Ceux que Hatzfeld (2002) décrit comme les virtuoses suscitaient l'admiration par les qualités exceptionnelles qu'ils déployaient dans l'accomplissement de leur travail. Ils étaient capables d'aller plus vite, de faire mieux, sans fatigue et avec panache, que ce qui était prescrit. Ce talent était perçu comme une ressource collective. Car s'il permettait à leurs détenteurs, de gagner du temps sur les temps, et de s'octroyer un peu de répit pour souffler, il leur permettait aussi d'aider les autres, en prenant en charge une partie de leur travail, il leur permettait aussi de les protéger de l'autoritarisme de la hiérarchie grâce au pouvoir d'influence qu'ils avaient gagné. Paradoxalement, leur talent (dextérité, vitesse, ficelles de métier inventées, adaptation rapide, parfaite maîtrise etc.) renforçait la pensée organisatrice taylorienne, en rendant ici aussi opérationnelles et efficaces des prescriptions qui étaient souvent trop abstraites par rapport à la réalité concrète du travail. Mais à la différence des salariés du management contemporain, ces virtuoses faisaient l'admiration de leurs collègues parce qu'ils s'inscrivaient, subjectivement et objectivement dans une contestation de l'organisation tayloriste par

(2) *Psychose et soins maternels 1952*

(3) *La bosse des maths. Odile Jacob 2010*

(4) *Idem*

leur habilité, leur dextérité, inventivité qu'ils déployaient en marge des prescriptions. Le but n'était pas d'augmenter la productivité, ni la rentabilité, c'est à dire d'adhérer à l'idéologie taylorienne et au management qu'elle impliquait. Il était au contraire de démontrer sa violence qui récuse tout droit aux ouvriers de peser sur la définition des méthodes de leur travail en les contraignant par la décomposition des tâches et des modes opératoires extrêmement détaillés. Il était de démontrer son injustice qui consiste à dépouiller les ouvriers d'une grande partie de la rentabilité de leur travail. Il était de reconquérir pour la dignité des parcelles du métier en mobilisant des capacités ouvrières non reconnues, constituées et déployées grâce à l'expérience et des dispositions personnelles.

C'était ainsi une sorte de pied de nez à la pensée managériale qui prétend détenir l'exclusivité des connaissances nécessaires à la définition des pratiques de travail. Ces capacités, ces qualités professionnelles qui s'expriment à travers une virtuosité dans la manière de faire, recevaient une reconnaissance et validation collectives, sur la base de valeurs communes (politiques, syndicales, citoyennes, morales) et du sentiment de partager un même destin. Le talent se trouvait alors défini comme une capacité d'insérer au sein d'une organisation prescrite, des prouesses, des manières admirables de travailler qui défient le statut d'exécutant inscrit dans l'organisation taylorienne et apparaissent alors comme d'une grande beauté, au même titre qu'une œuvre d'art, par la puissance de ce qu'elle évoque pour tous, de ce qu'elle est capable de véhiculer, en termes de sens, de valeur du travail, de rapports de force. Au delà de l'aide concrète procurée aux collègues par ces virtuoses, il y a quelque chose de l'ordre de la rédemption : les ouvriers sortent de leur statut de subordination complète, s'arrogent la possibilité de faire autrement. Entre démonstration, transmission de savoirs faire clandestins, solidarité, complicité, entraide, le talent émerge, est reconnu et célébré au sein d'interactions clandestines qui revalorisent les uns et les autres.

Le talent, un don très contextuel

Le talent tel qu'évoqué au sein du management moderne et celui entrevu au sein des collectifs d'ouvriers en milieu taylorien ne relève pas du même registre. Dans le premier cas, le

talent est rapporté à des qualités d'ordre personnel, la qualité d'adaptation, la résilience, le goût du risque et de l'aventure, la réactivité, l'intériorisation des valeurs et des objectifs de la direction. Il est requis, stimulé et évalué par la hiérarchie, en fonction de sa conformité avec les critères de rentabilité, productivité choisis par elles. Il s'agit d'un talent conforme à ce qui est stipulé par le management, et qui se définit et s'affiche comme tel. Les salariés de talents y trouvent, de leur côté, la reconnaissance qu'ils recherchent

Dans le deuxième cas, l'évaluation du don, du talent est collective, elle se fait par les pairs, et se porte sur la dimension strictement professionnelle, dans le cadre d'un rapport de forces inscrit dans la conscience collective des ouvriers.

Dans le premier cas, la mise en scène du talent exclut toute remise en question des fondements et de la logique managériale. Est talentueux celui qui a intériorisé la culture, les règles du jeu managérial et qui est en mesure de déployer une activité intense, inventive, réactive, surprenante, pour donner intelligence, consistance et réalité à des prescriptions qui restent à un niveau d'abstraction problématique. Ce qui est requis et reconnu au titre du talent est une capacité exceptionnelle d'innovation et adaptation dans un esprit conformiste. Il faut consentir au modèle pour chercher en permanence à le rendre, avec talent, plus efficace.

Autant, les talents, les qualités ou dons étaient mobilisés par les ouvriers comme une sorte de rébellion, contre l'autorité hiérarchique, contre les ingénieurs, qui prétendaient être les seuls à savoir comment le travail ouvrier devait s'organiser, autant le talent requis dans le cadre du management contemporain, celui qui permet d'être recruté, promu, récompensé symboliquement et matériellement, s'inscrit dans le consentement, et l'absence de remise en question de la subordination qui est au cœur de la relation salariale. On pourrait parler de don de soi au service d'une rationalité imposée, dans des conditions imposées.

La notion, la définition du don, du talent évolue donc en fonction du contexte économique, social et politique : elle représente un

enjeu et chaque partie du rapport de forces que constitue l'entreprise capitaliste, est porteur d'une vision de ce qu'est et doit être le talent. Le virtuose contestataire d'un côté, inséré dans un collectif solidaire, le salarié conformiste, de l'autre, ayant intériorisé, sur un mode narcissique, l'idéologie dominante et sa position de subordonné.

(5) *Trois essais sur la théorie sexuelle.*
1905

DANIÈLE LINHART

Sociologue du travail.

Directrice de recherche émérite au CNRS.

Membre du Laboratoire GTM-CRESPPA

Lucien Sève et le GFEN, et réciproquement !

Pascal Diard

Dans l'histoire du GFEN, Lucien Sève est intervenu dans nos publications à deux reprises. En 1974, il contribue à l'ouvrage : *L'échec scolaire, « doué ou non doué ? »*¹. Son article, *Les « dons » n'existent pas*, était composé de larges extraits de celui, fondateur, paru en 1964 dans *L'École et la Nation*². Puis en 2009, dans *Pour en finir avec les dons, le mérite et le hasard (La Dispute)* il écrivait sa contribution, non sans humour, sous le titre : « *Les dons n'existent toujours pas* ».

(1) *Éditions Sociales, coll. Problèmes.*

(2) *Revue du Parti Communiste traitant des questions d'éducation.*

(3) *Un pédopsychiatre affirme sur une radio publique que les tests démontrent que l'intelligence est affaire de « don » personnel* <https://www.franceinter.fr/emissions/l-ete-comme-jamais/l-ete-comme-jamais-27-juillet-2020-0>

(4) *Pour en finir avec les dons (...), p34.*

(5) Cf GFEN : *Groupe français d'éducation nouvelle | Le Groupe du XXème |*

Deux ouvrages épuisés aujourd'hui, alors que la réflexion de Lucien Sève est loin de l'être, épuisée ! Et ce, sur un sujet qui continue d'être promu par une radio publique en juillet 2020³, dans les canons dogmatiques d'une idéologie dominante qui, elle non plus, ne s'épuise toujours pas !

Ainsi la démarche de pensée de Lucien Sève a toujours résonné au sein de notre mouvement. Réciproquement, la bataille d'idées et les expériences autour du « Tous capables ! » amorcées dans cette même période par le GFEN ont été, sans doute, des points d'appui pratiques nourrissant la pensée de Lucien Sève sur les fondements théoriques d'une « révolution pédagogique » ouvrant la possibilité, pour l'enfant comme pour l'adolescent, de « faire de son expérience scolaire une dimension majeure de

son développement personnel »⁴.

Les années 1960-1970 : une période source de bouillonnements théorique et pratique.

Quand Lucien Sève écrit, en 1964, son article contre l'idéologie des dons, le GFEN enclenche, au même moment, une série d'initiatives propres à apporter de l'eau au moulin à cette fondamentale lutte d'idées : l'expérimentation des classes du 20ème arrondissement (1962-1971) et l'expérience du Tchad (1971-1975) sont en effet en résonance dialectique avec le démontage théorique de l'idéologie des dons. C'est cette unité essentielle de l'élaboration théorique et des pratiques vécues qui a permis des transformations réelles en vue de dépasser les obstacles objectifs et structurels créant l'inégalité sociale des parcours et des conditions scolaires.

Avant d'aller plus loin, permettez-moi un rappel historique ! De 1962 à 1971, dans le populaire 20ème arrondissement de Paris, s'inventent bon nombre de pratiques, en maternelle comme en élémentaire, qui visent à transformer contenus et modalités d'apprentissage, au point que les élèves de ces écoles s'affirment au collège comme des personnes capables de poser des questions aux professeurs, de s'en poser entre eux, capables d'obtenir leur brevet sans redoublement⁵ et

capables enfin de s'engager dans la vie de l'établissement. De 1971 à 1975, au Tchad, s'expérimentent, à l'échelle cette fois d'un pays, des pratiques de transformation dans la formation des enseignants qui contribuent, non seulement à « liquider les processus ségrégatifs et aliénateurs »⁶, mais aussi à la genèse de la démarche d'auto-socio construction du savoir. A travers ces deux expériences concrètes, s'est élaboré ainsi le passage de « les dons n'existent pas » à « Tous capables ! », où l'objectif clairement affirmé de transformer la manière de penser l'éducation se construit dans des pratiques d'émancipation intellectuelle et sociale, pédagogique et politique.

Rappelons donc quelques idées fondamentales de l'article de 1964 qui, sous leur forme théorique, ont eu alors des échos prometteurs. D'abord, tordre le cou à l'idée que les inégalités entre individus sont de nature exclusivement biologique et, en aucune manière, socialement déterminées : « (...) la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la conséquence fatale de la diversité des données biologiques et (...), bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout. »⁷. C'est ce refus du double fatalisme biologique et sociologique qui se retrouve dans les initiatives du GFEN dans les classes des écoles Vitruve, Bretonneau et Le Vau dans le 20ème arrondissement de Paris. Ce pari lancé par Robert Gloton⁸ apportera les preuves pratiques que des enfants des classes populaires peuvent réussir massivement dans l'école – mais autrement !

Cette mise en échec de l'échec scolaire annoncé est la remarquable réussite de la visée d'émancipation évoquée plus haut ! En résonance directe : la deuxième idée fondamentale de l'article de Lucien Sève, à savoir que « la cruelle expérience de l'échec » vécue par l'élève trouve sa source et son fondement dans l'échec d'une école qui orchestre et structure au quotidien les inégalités de trajets scolaires au son de la mystifiante ritournelle de l'inégalité des « dons ». Aujourd'hui encore, qui interroge l'idée du « décrochage scolaire » alors qu'une grande majorité des

élèves concernés ont, en réalité, rarement été « accrochés » par l'école ?

S'attachant à comprendre sur le fond cette idéologie et ses avatars politiques, Lucien Sève en arrive à questionner ce qu'est l'intelligence et l'éducation. Ses formulations font mouche. Qu'on en juge : « L'intelligence, c'est un aspect de l'activité de l'homme, de sorte qu'elle ne peut être conçue comme une chose, une substance, une faculté, mais comme un rapport – un rapport entre l'individu et son monde social »⁹ et plus loin : « Les aptitudes sont par essence le résultat d'un processus éducatif, processus qui consiste dans l'assimilation et l'appropriation du savoir pratique et théorique humain au travers d'une série d'activités sociales »¹⁰.

C'est à ce niveau de conceptualisation que l'expérience du Tchad vécue et menée notamment par Henri et Odette Bassis¹¹ prend sens et signification. Sens pour les personnes qui ont participé à cette expérience de formation des maîtres tchadiens, signification sociale quand se construira, au retour en France, la démarche d'auto-socio construction des savoirs, quand sera lancé le défi éthique et politique du « Tous capables ! »¹². La formalisation du rapport « au savoir »¹³ – à ses contenus, et « à savoir » – à ses apprentissages, entre alors de manière fracassante dans l'histoire du GFEN.

Parmi les racines intellectuelles travaillées par Lucien Sève, il y a bien entendu le fondamental apport de la pensée de Marx, pensée de la contradiction comme mouvement essentiel du vivant et du social, pensée des dialectiques, notamment : formes historiques de la personnalité/rapports sociaux, subjectivité/objectivité, possible/impossible. Il y a Vygotski et Léontiev qui ont ouvert des chantiers immenses sur les rapports entre pensée et langage, entre activité, sens et signification. De ces auteurs, nous donnons souvent des extraits à réfléchir dans nos stages de formations. Il y a aussi Langevin et Wallon, qui furent présidents du GFEN, auteurs et coordinateurs du plan de « refondation » de l'école publique en 1947 que Lucien Sève cite abondamment à la fin de son article de 1964, ouvrant ainsi des perspectives tactiques à une transformation stratégique de l'école.

(6) Bassis.H., *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman, Paris

(7) Art. cité, 1964.

(8) Voir sa biographie sur le site du GFEN : http://www.gfen.asso.fr/fr/pre-sidents_du_gfen ; c'est ce même Robert Gloton qui réussit à convaincre Henri Bassis de participer à cette expérience, alors que ce dernier était réticent à s'y engager : « Si je comprends bien, vous ne faites la révolution qu'à partir de 16h30 ! ».

(9) Art. cité, 1964.

(10) Art. cité, 1964.

(11) Y participaient aussi, déjà engagés sur le terrain du Tchad, Jean Bernardin et Michel Baraër, toujours membres du bureau national du GFEN.

(12) Témoignage d'O.Bassis : 20 ans après, lors d'une rencontre internationale des responsables de formation des pays « ex-colonisés », elle croise un des responsables tchadiens qui lui dit en aparté : « Vous savez, l'arbre que vous avez planté au début des années 70 continue de pousser ». Les processus de transformation des rapports éducatifs ne sont pas magiques (propos recueillis en novembre 2020).

(13) Expression reprise des ouvrages de Bernard Charlot.

(14) Postface par O. Bassis de l'ouvrage du GFEN Île de France, *S'approprier des savoirs, une aventure humaine. Pratiques en littérature, histoire, arts plastiques, poésie, science, maths...*, Chronique sociale, 2016, p. 245-248

(15) Vygotski n'est pas cité dans l'article de 1964 car la traduction de *Pensée et Langage* de Françoise Sève paraît en 1985 aux Editions Sociales. En outre, Lucien Sève fait référence, en 2009, aux travaux d'Yves Clot et de Jean-Yves Rochex, chercheurs qui ont contribué directement, eux aussi, à l'histoire du GFEN.

(16) Pour en finir avec les dons, le mérite et le hasard (*La Dispute*, 2009). Participent à l'écriture : Martine Alcorta, Elisabeth Bautier, Christine Capron, Michel Duyme, Jacques Fijalkow, Christian Laval, Catherine Malabou, Laurent Ott, Denis Paget, Hélène Romian, Jean-Louis Sagot-Duvaurois et Maryse Vaillant.

(17) Op.cit. p.24

(18) GFEN Île de France, op.cit. note 14

En définitive, articuler pédagogie, éducation et politique, en rapport avec un travail du philosophique, dans la visée de transformation de l'existant vers plus de démocratie sociale et scolaire, permet le développement « possible-réalisé » du GFEN comme mouvement d'éducation nouvelle, et non comme « guide prescripteur des bonnes pratiques ».

Nous nous rappelons souvent ces phrases : « Vous êtes dangereux, vous leur apprenez à penser ! » qui fut la « sentence » politique d'un haut-fonctionnaire de l'État français pour justifier (à l'insu des autorités tchadiennes) le renvoi en France des Bassis en 1975 et « juger » ainsi – politiquement – de leur pédagogie. De quoi mettre en relation avec cette phrase : « Vous êtes démagogique parce que vous laissez croire et espérer aux élèves de Saint-Denis qu'ils puissent aller au-delà de leurs capacités objectives ! » (substantifique moelle d'un rapport d'inspection visant un militant du GFEN en Seine-Saint-Denis au début du 21^{ème} siècle) ou encore : « Qu'est-ce que c'est que cette méthode qui réussit aux plus mauvais ? » (parole d'un inspecteur observant une démarche de mathématiques en élémentaire, années 1980).

Autant de citations tirées des retours de l'institution sur la mise en acte de pratiques, mises en travail au GFEN, dont l'enjeu peut être concentré en une formulation décisive, en réponse aux fatalismes sociaux : « Devenir citoyen dans le savoir »¹⁴ !

Début du 21^{ème} siècle : des rebonds dynamiques.

Le nouveau siècle venait à peine de débiter que, sous l'impulsion de Jeanne Dion, au GFEN Île-de-France, nous nous engageons dans la rédaction d'un ouvrage collectif dont l'objectif avoué était de renouveler le débat théorique sur l'idéologie des dons. Transmettre aux jeunes générations militantes les contenus de cette bataille d'idées était alors une de nos visées. Et grâce à l'apport des dernières avancées scientifiques, sur l'étude du cerveau et de la formation historico-culturelle de la psychologie chère à Vygotski¹⁵, il s'agissait aussi pour nous, non pas de refaire à l'identique « Doués, non doués ? » mais plutôt d'enrichir une pensée théorique qui, se confrontant en

permanence à la pratique, pouvait nourrir en retour nos démarches concrètes d'éducation nouvelle.

Nous sommes alors, en France, interpellés par les révoltes de 2005. Dans les milieux éducatifs et culturels, cet événement nous a obligés à réinterroger nos valeurs comme nos fondements théoriques : comment poursuivre et redynamiser notre travail qui consiste à mettre en actes dans l'enseignement, dans l'éducation, dans la formation, dans la culture le « contre-défi » éthique et politique de l'inexistence des « dons » ? « Tous capables ! », d'accord, mais comment singulariser ce pari collectif pour chacune et chacun ?

Lucien Sève accepte alors de reprendre, dans cet ouvrage collectif¹⁶, « la bataille contre la sauvage croyance aux « dons » ». Et cela dans des termes renouvelés : « L'humanité (...), en produisant sa vie sociale grâce à ces médiateurs décisifs que sont l'outil et le signe, a de plus en plus accumulé ses acquis matériels et mentaux dans un monde humain extérieur aux individus – techniques, savoirs, rapports, institutions, valeurs... -, univers en développement illimité à un rythme sans rapport avec la lenteur de l'évolution naturelle, et par l'appropriation inépuisablement singulière duquel chaque petit d'Homo sapiens sapiens a à devenir psychiquement homme, à s'hominiser. Par-delà ses réflexes de base, rien n'est donné à l'être humain de ses fonctions psychiques supérieures : toutes sont des activités à acquérir, et qu'elles soient mieux ou moins bien acquises renvoie essentiellement non à une supposée nature mais à l'histoire de chaque individu dans des conditions socio-culturelles données. Croire aux « dons », c'est donc ne rien comprendre à ce qu'est le propre de l'humanité évoluée »¹⁷.

Une telle profondeur d'analyse nous a donné alors envie de dépasser en pratique, par l'invention de démarches et d'ateliers¹⁸, l'offensive idéologique dominante de notre époque qui recycle les « dons » en talents et, pire encore, en « C'est dans mon ADN ! ». Comme si la critique du « tout génétique », en particulier pour expliquer les fonctions psychiques supérieures, n'avait pas existé ! C'est d'ailleurs un de ces apports nouveaux par rapport à

1964 que pointe Lucien Sève !

Au final, ce que nous transmet Lucien Sève dans les deux articles cités, c'est que toute visée émancipatrice passe par des processus d'appropriation, celui qui consiste à faire sien les savoirs construits par l'histoire humaine comme celui qui consiste à se faire soi dans des pratiques d'apprentissage où l'autonomie socialisée de l'individu est un possible à réaliser ... à condition qu'il le décide ... dans des conditions fondamentalement favorables. Cette dialectique entre le sujet qui décide d'apprendre, le collectif formé par les autres et les savoirs à comprendre, le GFEN l'a formalisée et conceptualisée en ces termes : auto-socio construction des savoirs !

A l'articulation du pédagogique, du politique, du social et du philosophique, il devient alors intéressant de ne plus se contenter d'apprendre à apprendre, mais de viser surtout à s'apprendre – soi-même et avec les autres – à comprendre le monde, ses contradictions et son histoire. Autrement dit saisir de manière dialectique, dans les savoirs, les rapports entre le comment et le pourquoi, entre les façons d'être et de faire et les raisons d'être et de faire.

Il en va du développement de nos capacités de conscientisation et de nos déterminations à agir pour transformer notre monde. Il en va de notre devenir en tant qu'humanité vivable et non plus exclusivement survivante !

PASCAL DIARD

Responsable national GFEN

Penser l'orientation avec Lucien Sève.

Psychologie de la personnalité et formes historiques d'individualité

Régis Ouvrier-Bonnaz

Dans l'introduction de l'ouvrage « **Penser avec Marx aujourd'hui. « L'homme » ?** », Lucien Sève, évoquant sa scolarité à l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm dans les années d'après-guerre et à la Sorbonne où il prépare un certificat de psychophysiologie dans le cadre de l'agrégation de philosophie, écrit : « on pouvait même, c'était mon cas, prendre un réel intérêt de curiosité à la psychologie animale qu'enseignait magistralement Henri Piéron » (2008, p. 13). L'intérêt porté à l'enseignement de Piéron (1881-1964)¹, l'un des fondateurs en France de la psychologie appliquée à l'orientation, attira mon attention. Que recouvrait cette curiosité ?

Bibliographie

Sève, L., **Lénine et la psychologie**, La Pensée, 57, 86-91, 1954

Sève, L., **Sur la conception marxiste de la responsabilité**, La Pensée, 101, 81-106, 1962

Sève, L., **Marxisme et théorie de la personnalité**. Paris : Éditions Sociales. Collection Terrains (5ème édition), 1969/1981.

Sève, L., **Penser avec Marx aujourd'hui. « L'homme » ?** Paris : La Dispute, 2008.

Sève, L., **Pour une science de la biographie. Suivi de Formes historiques d'individualité**. Paris : Éditions Sociales, 2015.

(1) Il crée en 1920 l'Institut de psychologie de l'Université de Paris avec une section de psychologie appliquée à l'orientation et co-fonde en 1928, l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) au 41 de la rue Gay Lussac.

Sève précise caractérisant ce qu'il nomme la « pensée-Marx » qu'« au cours des années 70 et 80, [il a] esquissé en ce sens plusieurs vues d'ensemble de l'anthropologie marxienne nourries d'emprunts à des travaux scientifiques tenus pour majeurs à cette époque, et qui le restent pour une forte part à la nôtre où ils trouvent de façon très éloquente confirmation et enrichissement - d'Henri Piéron à André Leroi-Gourhan, d'Henri Wallon à Alexis Léontiev » (idem, p. 90⁹¹). Il se réfère pour étayer son propos concernant ce qu'il nomme « le cheminement psychologique décisif du devenir-homme individuel » (idem, p. 105) à la quatrième partie « De l'enfant à l'homme et de son humanisation » (du tome second

de « De l'actinie à l'homme. De l'instinct animal au psychisme humain » de Piéron publié en 1958). Piéron y évoque la conférence de 1950 qu'il a consacrée à l'œuvre de Pavlov rencontré pendant son voyage en URSS lors de la VIIe Conférence internationale de psychotechnique tenue à Moscou en septembre 1931 pour inscrire l'accès à la culture du côté du conditionnement, mécanisme qu'il juge essentiel pour la psychologie : « le psychisme humain ne peut être compris que si l'on tient compte de l'action éducative et formatrice exercée par la société. Pour faire un homme civilisé, l'enfant doit être réellement humanisé. Or, le conditionnement est le mécanisme de cette humanisation, d'où sa valeur capitale pour la psychologie ». (1958, p. 235). Sève s'intéresse au conditionnement pour penser le devenir de l'homme et de la femme en société. Cependant, pour lui, « il y a deux psychologies à ne surtout pas confondre, la psychophysiologie des conduites et la psychobiographie de la personnalité qui seule nous donne à comprendre l'individualité humaine » (2015, p. 17).

Lucien Sève et la théorie pavlovienne

Comme il l'énonce dès 1954, pour bien

différencier ces deux psychologies, il est utile de distinguer concernant la conscience « ce qui reflète de ce qui est reflété ». « Le pavlovisme répond à la question : comment le monde objectif est-il reflété par quels processus, par quelles médiations, selon quelles lois ? La deuxième voie qui interroge ce qui est reflété chez l'homme placé dans telle ou telle condition permet de comprendre les lois sociales du développement de la personnalité. Il conclut, « si ce qui précède est vrai, il en résulte que c'est à tort que nous identifions purement et simplement la psychologie scientifique au pavlovisme. Le pavlovisme représente un aspect, un aspect fondamental, mais seulement un aspect de la psychologie scientifique » (1954, p. 90-91).

Sève, nourri de sa lecture des œuvres de Lénine, « choc intellectuel aussi fort que l'avait été celle de Politzer » (2015, p. 14) pose aux textes de celui-ci, les questions psychologiques qu'il se pose comme il le fait dans sa conférence, Lénine et la psychologie lors du colloque organisé par *La Pensée*, le 1er mars 1954, pour le trentième anniversaire de la mort de Lénine, Lénine philosophe et savant. À partir d'un récit emprunté à Lénine, Stopyline et la révolution, il montre que l'histoire d'un homme, « sa courbe d'évolution personnelle, son idiosyncrasie sont toujours le reflet de l'idiosyncrasie d'une classe sociale donnée, de sa biographie, de sa courbe d'évolution » (1954, p. 88). Soixante ans après, sa position n'a pas varié. « Malgré ses grands mérites propres, la science pavlovienne de l'activité nerveuse supérieure n'était pas, ne pouvait pas du tout être la psychologie du marxisme : elle en était le soubassement neurophysiologique mais aussi peu capable d'expliquer la substance d'une vie personnelle que les fondations de la maison ne pouvaient rendre compte des activités menées à ses divers étages » (2015, p. 16)².

La psychologie entre vie et conscience

C'est au nom de l'unité de la psychologie que Wallon, en conclusion du colloque de 1954, critique la position de Sève : « Je ne crois donc pas que nous puissions établir en psychologie une distinction entre ce qu'il y a d'organique

et ce qu'il y a d'idéologie » (1954, p. 128). Pour Wallon, la psychologie est l'étude des faits appartenant à la conscience ou évocateurs de conscience : « c'est par elle que l'homme a pu dépasser la simple adaptation biologique au milieu physique et créer des civilisations » (idem, p. 125). Dès lors, Sève ne cessera de questionner l'œuvre de Marx pour interroger les rapports entre individualité biologique et personnalité historico-sociale et dissiper ce qu'il juge être un malentendu à l'origine de la réception de son approche de la psychologie dans le milieu communiste. En 1962, il explique dans un texte sur la responsabilité et le déterminisme le rapport qu'il établit entre vie et conscience, « en tout domaine, ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, c'est la vie qui détermine la conscience, c'est la vie qui se détermine elle-même à travers la conscience. Sur cette base, et sur cette base seulement, on peut résoudre théoriquement la contradiction classique, et sans cesse renaissante dans la philosophie de type prémarxiste, entre le réel et l'idéal, entre ce qui est et ce qui doit être, entre le fait et le droit, entre l'existence et la valeur » (idem, p. 84). Il précise : « Si l'homme, si le genre humain possède l'existence, il possède nécessairement aussi en même temps une essence déterminée, et cette essence, comme le dit Marx dans la 6e thèse sur Feuerbach, c'est l'ensemble des rapports sociaux, dont le développement lui-même est déterminé. Ainsi, du seul point de vue théorique, il est clair qu'exclure l'homme, fût-ce partiellement, du domaine du déterminisme universel, cela ne peut avoir aucun sens. (...) Les actions des hommes, comme toute chose, ont leurs lois, dont l'étude objective nous renvoie sans cesse davantage de ce prétendu libre-arbitre au déterminisme, et du déterminisme moins profond au déterminisme plus profond. Et c'est bien pourquoi en dernière analyse, dans l'effort de compréhension des actions humaines, on est toujours ramené au matérialisme historique, justement parce que, considérant l'homme du point de vue de son essence la plus profonde, - l'ensemble des rapports sociaux - il nous donne accès à la connaissance de leur déterminisme le plus fondamental » (idem, p. 90 et 91).

(2) Sève avait exprimé ses réserves dès 1952 à la lecture d'un numéro de la revue des psychiatres communistes, La Raison, consacré à Pavlov. En 1954, après l'intervention de Sève au colloque de La Pensée, la même revue publie sa lettre de 1952 revue et enrichie et les réponses critiques.

Matérialiste historique et personnalité, l'excentration de l'essence humaine

La 6ème thèse de Feuerbach qui marque la spécificité de l'essence humaine perçue non comme une donnée abstraite mais comme « l'ensemble des rapports sociaux » introduit une différence importante avec ce qui se joue dans le monde animal au regard de ce que Piéron (1958) définit comme relevant de l'instinct spécifique d'adaptation. La reconnaissance de l'excentration de l'essence humaine permet de poser la question fondamentale du développement humain : quels sont les effets de l'activité d'appropriation de l'héritage extérieur sur le devenir de la femme et de l'homme appelé-e-s à vivre en société et, en retour, quels sont les effets de cette appropriation sur le développement de la société ? Si l'on considère, comme nous le faisons à la suite de Wallon, en posant le lien entre culture et orientation, que les activités mises en œuvre dans le domaine de l'orientation peuvent participer, à certaines conditions, à la compréhension du monde dans lequel toute personne, jeune ou adulte, vit pour l'aider à s'y situer et à y faire des choix raisonnés - choix d'orientation compris -, analyser les processus en jeu dans l'orientation, c'est d'abord essayer de comprendre comment chaque personne, par son activité, en lien avec les autres, s'approprie les ressources stockées en dehors d'elle, selon des modalités jamais donnés d'avance³. C'est dans ce cadre nécessitant de bien différencier les relations entre les personnes du rapport social objectif qui les détermine que nous envisageons l'apport de Sève à la définition d'un cadre théorique de l'orientation à partir du concept qui organise son approche du psychisme : le concept de « formes historiques d'individualité ». Ce concept développé dès 1969 dans le marxisme et la théorie de la personnalité, ne figure pas en tant que tel dans l'œuvre de Marx mais comme le précise Sève découle de toute sa logique. Ainsi, « l'ensemble des rapports sociaux tel qu'il invite à l'entendre le matérialisme historique n'est par lui-même rien de psychologique, il relève au contraire de l'objectivité transpersonnelle (...). C'est pourquoi, « l'impersonnelle formation sociale

(3) Voir sur ce sujet les concepts de biographie et d'emploi du temps chez Sève (1969/1981), pp. 461-470 et pp. 409-428.

(4) À propos du concept de personnalisation se reporter aux travaux de Philippe Malrieu (1995) : « La personnalisation : Analyse psycho-sociale ».

ne peut déterminer au sens fort la formation personnelle qu'en produisant les plus diverses formes implicites ou explicites de personnalisation » (2008, p. 401). Pour Sève, « les rapports sociaux, tout en se distinguant absolument des conduites psychiques, constituent du fait qu'ils sont des rapports entre les hommes, des matrices sociales au sein desquelles vient nécessairement s'informer l'activité humaine concrète ». (1969/1981, p. 325). « Les formes sociales d'individualité » qui sont les produits objectifs de cette activité, tout à la fois transpersonnelle, et impersonnelle, interpersonnelle et personnelle, participent à la formation de ce que Sève désigne comme étant la base de la personnalité, « c'est-à-dire les rapports spécifiques qui la déterminent fonctionnellement en son essence » (idem, p. 542). D'où l'idée concernant l'orientation que le point de départ de toute analyse est l'individu social concret et non l'individu abstrait perçu à travers le filtre d'une supposée nature définie par des attributs déjà-là.

Le concept de « formes historiques d'individualité » que Sève nous a transmis (1969 ; 2015), articulé à celui de personnalisation⁴, considéré sous l'angle du travail permettant de mettre à distance des conduites antérieures tout en cherchant à formuler des problèmes nouveaux pour agir, remplit une fonction médiatrice entre science sociale et science psychologique pour penser la dialectique de l'externe et de l'interne propre au développement et au devenir humains. À bien y regarder, concernant la compréhension des processus en jeu dans le domaine de l'orientation et la recherche de pertinence des activités qui lui sont spécifiques, l'approche anthropologique de la personnalité chez Lucien Sève répondant « à la fois à sa logique de fonctionnement et à sa dialectique de fonctionnement dans le temps » (2008, p. 407) pourrait bien porter encore plus loin que nous ne l'avions imaginé en découvrant l'intérêt qu'il a porté à certains travaux de Piéron.

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ

Groupe de Recherche et d'Étude sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation (GRESHTO) – Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) – CNAM

Ce jour-là, bien des choses changeront...

Je ne sais plus par quel conseil ou par quel hasard, je me suis retrouvé devant le texte¹ que Lucien Sève avait écrit dans l'Ecole et la Nation où il affirme que les « dons » n'existent pas. J'ai seulement le souvenir que sa lecture fut essentielle pour l'enseignant peu expérimenté que j'étais.

Je fais partie d'une génération dont la formation intellectuelle a été marquée par la sociologie critique et qui en a acquis la conviction que l'école ne cesse de vouloir naturaliser l'échec alors qu'elle privilégie des codes sociaux et linguistiques qui n'assurent que la réussite de ceux qui les possèdent déjà du fait de leur origine sociale. De ce fait, l'affirmation que les dons étaient une construction destinée à perpétuer les inégalités sociales, en cherchant à les justifier par des fondements naturels, n'eut pas, alors que je lisais ce texte plus de vingt ans après sa sortie, le même effet sur moi qu'il avait pu avoir sur les lecteurs le découvrant en 1964. Mais, par contre, ce texte contenait une affirmation dont Lucien Sève, lui-même,

disait que c'était la raison la plus déterminante pour affirmer que les dons n'existaient pas : « La raison la plus profonde pour laquelle l'intelligence ne peut absolument pas être « donnée », c'est qu'elle est une activité sociale. [...] Quand on a compris que l'intelligence humaine, produit de l'activité sociale, est en elle-même une activité sociale, on comprend de même coup que cela n'a aucun sens de parler de « don » à son propos ». Lucien Sève voyait le fondement de cette affirmation dans la sixième thèse sur Feuerbach² : « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux. »

Ce postulat d'une intelligence d'essence sociale nous contraignit, dans nos pratiques enseignantes, à construire une autre vision de la classe. L'activité sociale de la classe, ne devait plus constituer seulement un cadre favorable aux apprentissages

l'entretien

avec Paul Devin

Secrétaire général du SNPI-FSU
Président de l'Institut de recherche de la FSU
Membre du Comité de rédaction de Carnets Rougs

et à leur motivation mais constituait l'essence même de l'activité intellectuelle des élèves.

Et si la croyance en une prédétermination biologique de l'échec scolaire n'avait plus prise sur nous, les représentations de sens commun n'en persistaient pas moins qui venaient nous offrir l'échappatoire d'une limite naturelle quand la difficulté à apprendre résistait, malgré nos volontés pédagogiques. La persistance d'une explication d'incapacité mentale, de limite intellectuelle, finissait, à des degrés divers de patience et de persévérance, par justifier le renoncement et contribuait ainsi à installer l'échec scolaire. De ce fait, l'affirmation de Lucien Sève créait, pour l'enseignant, à la fois une lourde et complexe responsabilité et une espérance immense. Mais au moins, nous étions à l'abri des illusions qui prétendent constater la

(1) Sève, L., *Les « dons » n'existent pas, L'école et la nation, octobre 1964*

(2) Marx, K., *Écrits philosophiques, textes choisis par Lucien Sève, 2011*

(3) Sève, L., *Une croyance sans fondement, L'école et la nation, novembre 1962*

(4) Sève, L., *ibidem*

(5) Sève, L., *Les « dons » intellectuels : nouvelles réflexions, L'école et la nation, juin 1963*

(6) Jaurès, J., *De l'Éducation, édition établie par Madeleine RÉBERIOUX, Guy DREUX, Christian LAVAL, octobre 2012, p.149*

(7) Sève, L., *Les dons n'existent toujours pas ! GFEN, 2009, p.31*

(8) Sève, L., *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme, Carnets rouges n°5, novembre 2015*

(9) Sève, L., *Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous rapporte, Carnets Rouges, n°17, octobre 2019*

réussite sur l'organisation artificielle du progrès de quelques indicateurs.

La question n'était donc plus d'interroger la part du biologique et celle du social mais de considérer que l'intelligence est, par essence, une activité sociale quelle que puisse être la réalité biologique qui en est le support. D'aucuns nous pensaient idéalistes, voire idéologues, et nous accusaient de nier la réalité, pour eux évidente, de la limite des capacités. Lucien Sève n'a jamais nié que des enfants puissent avoir des difficultés particulières d'apprentissage, ni même que certaines de ces difficultés puissent s'inscrire dans une réalité biologique identifiable mais il veut rompre avec une « croyance sans fondement³ » : celle d'une explication de l'échec scolaire par l'absence de « dons », celle de croire que la nature déterminerait ceux qui sont « doués » pour les études et ceux qui ne le sont pas. C'est cela que Lucien Sève affirme dès l'automne 1962² : « Tout cerveau est apte, au départ, à acquérir les connaissances et à effectuer les opérations mentales les plus complexes ». La vigueur des réactions face à de telles affirmations, y compris dans sa propre famille politique, l'avait conduit à la publication d'un nouvel article en juin 1963 qui condamne à nouveau la croyance en « une prédisposition intellectuelle d'essence biologique et héréditaire⁵ » et explique qu'une telle affirmation ne suppose en rien l'égalitarisme et l'uniformité mais, au contraire, « justifie la revendication d'une école adaptée à la diversité des individus ».

L'idée d'une école dont la mission égalitaire était de développer l'intelligence de toutes et tous n'était pas nouvelle. Dans le texte qu'il adressait aux instituteurs et aux institutrices, dans la Dépêche du 15 janvier 1888⁶, Jean Jaurès portait, avec un grand optimisme, une telle ambition et l'article se terminait sur ses perspectives de transformation sociale : « Dans chaque intelligence, il y aura un sommet et, ce jour-là, bien des choses changeront. » Mais l'expression d'un espoir égalitaire, dans bien des textes progressistes du XIX^e et XX^e siècle, n'avait pourtant pas suffi à écarter une vision d'inégalité naturelle des intelligences comme modèle d'interprétation de la difficulté scolaire. Certains la reproduisaient insidieusement en défendant une égalité des chances, justement basée sur la

promotion d'une exception naturelle permettant des réussites exceptionnelles à quelques enfants des milieux populaires. Et l'épanouissement, que le discours éducatif libéral ne cesse de mettre au cœur de ses discours, est généralement évoqué dans les termes du développement de qualités intrinsèques, de prédispositions naturelles. Et « dans ces conditions, nous disait Lucien Sève, les échecs scolaires, bien loin d'être une surprise de la nature, sont précisément le résultat social cherché⁷ ».

Cinquante ans plus tard, Lucien Sève défend à nouveau une intelligence du « dehors social » et non du « dedans biologique » que ce soit pour dénoncer le recours néolibéral à l'innéisme⁸ : ou les impasses des neurosciences cognitives⁹. Il nous rappelle que ce qui a fait l'évolution des capacités humaines est une mutation historique et non pas biologique et que « le cœur de cette mutation est l'objectivation rapidement cumulative de néofonctions psychiques dont la base n'est plus donnée au-dedans de l'organisme mais formée au-dehors dans le monde social ».

Plus que jamais, ces propos doivent constituer une des interrogations majeures de l'enseignant. Les volontés néolibérales renforcent les inégalités scolaires et sous des pudeurs égalitaires consacrent la seule réussite des élites. Nous sommes désormais habitués à des discours qui ne cessent d'affirmer « la réussite de tous » sans jamais vouloir engager une politique éducative capable de porter une véritable ambition égalitaire. Dans un tel contexte, ce que nous propose Lucien Sève construit une nécessaire exigence politique du métier enseignant. Car, s'il nous manque cruellement l'ambition et les moyens d'un projet politique éducatif capable d'égalité, un tel projet ne nécessiterait pas moins de se traduire, au quotidien, dans des pratiques enseignantes débarrassées du préjugé des dons et des inégalités naturelles. Et ce jour-là, disait Jaurès, bien des choses changeront !

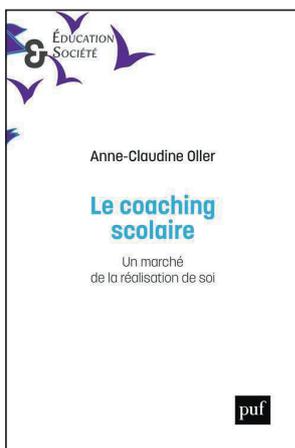


notes de lecture

Erwan Lehoux : Le Coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi

Christine Passerieux. les privatisations de l'éducation.

Notes de lecture jeunesse : Françoise Chardin



Note lecture présentée par Erwan Lehoux

Le Coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi

Anne Claudine Oller, Presses universitaires de France, Coll. « Éducation et société », Paris, 2020, 270 p.

Anne-Claudine Oller nous livre dans cet ouvrage une synthèse très accessible de ses travaux sur le marché du coaching scolaire, qu'elle définit comme un « accompagnement non disciplinaire de la scolarité – c'est-à-dire non basé sur une discipline scolaire », contrairement aux cours particuliers notamment. Une publication qui tombe à pic à l'heure où la pratique semble se développer, à la faveur des récentes réformes du lycée et de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Une impression confirmée par l'auteure qui montre néanmoins que le frémissement observé sur ce marché est en fait un peu plus ancien, même si les élèves qui en bénéficient demeurent assez minoritaires.

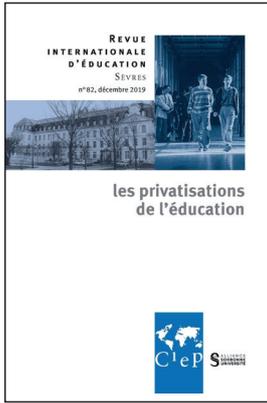
Sans surprise, l'accès au coaching scolaire se révèle très inégalitaire. Sont principalement concernés des élèves dont les parents appartiennent à la catégorie des « technocrates », autrement dit, au pôle privé des couches moyennes supérieures. Au-delà du coût, qui varie selon l'auteure de 50 à 150 € pour une séance d'une heure et demi, Anne-Claudine Oller met surtout en évidence le rôle déterminant d'un certain nombre d'habitudes et dispositions culturelles parmi lesquelles la proximité que les familles entretiennent avec le monde de l'entreprise, le stress voire

les craintes des parents comme des enfants face aux enjeux croissants de la scolarité alors que la concurrence scolaire s'intensifie, mais aussi le sentiment d'« avoir droit » à un accompagnement, le fait d'être enclin à dépasser ses propres limites, d'être en quête d'autonomie ou encore de rechercher l'épanouissement personnel par la réalisation de soi.

Ce dernier objectif apparaît central dans l'analyse de l'auteure, à tel point qu'il figure dans le sous-titre de l'ouvrage. Elle montre ainsi comment le coaching scolaire répond à la demande des familles en la matière et comment il contribue à conforter les élèves dans cette quête individuelle. Néanmoins, on pourra regretter que la construction sociale de cet objectif et ses répercussions en matière d'éducation ne soient pas vraiment abordées. Surtout, au-delà du discours, du côté des coachs comme du côté des familles et des élèves, la traduction concrète de cette quête de soi gagnerait sans doute à être davantage interrogée : comment les pratiques des coachs permettent-elles de répondre aux attentes des jeunes en la matière ? Quels sont leurs effets sur les représentations que ces jeunes ont de leur scolarité, de leur orientation, de leur avenir et finalement d'eux-mêmes et de la société ? Quelles

en sont les conséquences sur leur rapport à l'école et sur leurs choix d'orientation ? Autant de questions qui mériteraient d'être développées, à la lumière des évolutions contemporaines de l'école. Une comparaison entre les pratiques des coachs scolaires et celles des psychologues de l'Éducation nationale – et de leurs éventuels effets performatifs – pourrait également être envisagée.

(1) Voir Van Zanten, A., *Choisir son école, Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, 283 p.



Note lecture présentée par Christine Passerieux

Les privatisations de l'éducation

Coordination : **Thierry Chevallier**, de l'Université de Bourgogne et **Xavier Pons**, de l'Université Paris Est Créteil. Dossier Revue internationale d'éducation, Sèvres, n°82, décembre 2019

Les processus de privatisation « dans » l'éducation et « de » l'éducation concernent désormais la plupart des pays du monde. Les treize chercheurs issus de différents pays et de différents continents qui contribuent au dossier, font un constat commun de l'Angleterre au Chili, de la Côte d'Ivoire aux États-Unis, de la France à l'Inde en passant par la Suède : la privatisation est un phénomène dont la croissance est exponentielle ces dernières années dans les pays concernés par leur recherche. Les « raisons » invoquées pour justifier les processus de privatisation sont toujours les mêmes : des raisons économiques qui se conjuguent avec l'intention affichée de réduire l'échec scolaire. Les enjeux de cette privatisation évoluent avec la mondialisation et l'internationalisation des systèmes éducatifs et ne sont pas toujours faciles à identifier. D'où l'intérêt de ce dossier qui donne à voir à la fois les caractéristiques des processus de privatisation et leurs déclinaisons en fonction des spécificités locales (par exemple le soutien scolaire défini comme « privatisation par défaut » en Asie, l'instruction en famille en France, la privatisation par le marché au Chili ou l'influence des entreprises privées sur les politiques éducatives).

Derrière une grande diversité de situations, les auteurs dégagent trois principales formes de privatisation, que Thierry Chevallier et Xavier Pons caractérisent, dans l'introduction au dossier,

comme « non exclusives et clairement liées les unes aux autres » : « une privatisation par le biais de politiques publiques spécifiques, une privatisation par le marché et une privatisation par une prise en compte croissante d'aspirations et d'intérêts individuels privés ».

Le constat est également fait qu'il n'est pas toujours besoin de privatiser pour marchandiser, avec des dispositifs qui même s'ils ne sont pas tous réunis, conduisent tous à la concurrence. Ainsi une école peut être privatisée dans son fonctionnement et rester formellement publique, comme au Chili avec entre autres la liberté de choix des écoles par des parents devenus des « consommateurs ».

« La privatisation individualisée » se caractérise par une recherche d'écoles dites alternatives, ou innovantes (très en vogue en ce moment en France avec la prolifération d'écoles estampillées Montessori), également par « l'école à la maison » qui fait l'objet d'un chapitre. L'éducation devient alors « un bien de consommation privée » sur le marché scolaire. C'est la conception même de l'éducation et de ses finalités qui est transformée. Le bien public d'éducation devient un bien privé, ce qui entraîne une concurrence renforcée entre établissements avec la sélection des « meilleurs » et donc une forte aggravation d'une sélection ségrégative. De nombreux établissements paupérisés n'accueillent plus

que les enfants des familles les plus en difficultés. Les finances sont plus consacrées à des campagnes de marketing (cf États Unis) pour vendre la marchandise « éducation » qu'à la formation pédagogique des enseignants (Côte d'Ivoire) ou à une réflexion sur des curricula plus pertinents pour promouvoir la réussite de tous. En Espagne les « acteurs privés s'engagent de manière croissante dans la production et la mobilisation de connaissances utiles à des fins politiques ».

Alors que l'école publique est menacée dans tous les pays les chercheurs font le constat que la privatisation s'accompagne d'une baisse de la qualité de l'enseignement (Inde, États Unis, Suède ...), que la démocratisation n'est pas au rendez-vous, avec une constance de résultats faibles, voire en baisse, et une ségrégation qui perdure.

Ce dossier montre également qu'il est d'autant plus difficile d'exercer un contrôle démocratique que la privatisation « prospère aussi dans tous les interstices laissés ouverts par ces politiques, par une législation imprécise ou par l'état d'organisation du système éducatif à un moment donné ». Avec pour conséquence le risque majeur à terme d'une autonomisation du privé, qui ne peut être que recul de la démocratie et transformation en profondeur de la société.

Une lecture très éclairante d'une problématique trop méconnue.



Note lecture présentée par Françoise Chardin

Longtemps j'ai rêvé de mon île.

Lauren Wolk. Traduction de Marie-Anne de Béru.
École des loisirs 2019.

Il y a une centaine d'années, au large du Massachussets, dans l'archipel des îles Elisabeth, un vieux rafiote échoue sur un ilot voisin de Cuttyhunk. A son bord, un bébé, des fragments de lettre et une bague. Un artiste misanthrope fuyant la boucherie meurtrière de la guerre de 14, recueille l'enfant. Chacun choisit pour l'autre ce qui devient leur nouvelle identité : Osh pour lui, Corneille pour elle. Une douzaine d'années s'écoulent, entre cabanon, peinture, casier de homards pour vivre de la pêche. Maggie, fermière à Cuttyhunk, complète cet attelage improbable : elle apporte à Corneille livres et enseignement, à Osh, une amitié exigeante et bourrue.

Le récit s'ouvre l'année des douze ans de Corneille : *Et puis, une nuit, l'année de mes douze ans, j'ai vu un feu brûler à Penikese, l'île où personne n'allait jamais, et j'ai moi-même décidé qu'il était temps de savoir d'où je venais et pourquoi j'avais été envoyée sur les flots.* Pennikese, c'est l'île qui accueille jusqu'en 1921 une léproserie et ne compte plus après son évacuation que quelques lapins, un cimetière, et des oiseaux. Et si c'était de là que venait Corneille, abandonnée à la mer dans le seul espoir de la sauver d'une contamination certaine ? Si c'était parce que les habitants de Cuttyhunk en ont le soupçon qu'ils s'écartent de la fillette et refusent de lui serrer la main ? Oui mais voilà : d'après les informations recueillies par miss Maggie, deux bébés seulement sont nés sur l'île, l'un envoyé vers le continent, l'autre déclaré mort-né et

enterré précipitamment sur l'île.

Quête et enquête entraînent Corneille dans des péripéties qui donnent au roman le charme d'un récit d'aventures susceptible d'intéresser des lectrices et lecteurs d'une dizaine d'années. On trouvera tous les ingrédients du genre : des trésors enterrés par les flibustiers, de mystérieux signes de reconnaissance gravés dans la pierre, un déconcertant grimoire, l'indispensable très méchant bandit prêt à tout pour contrecarrer les projets de Corneille, une famille perdue et retrouvée. Une île qui nous fait autant rêver que la fillette et nous interdit de nous fâcher devant quelques rebondissements trop providentiels.

Pour les plus vieux, c'est le passage parfois douloureux de l'adolescente de son identité rêvée à son identité réelle, très finement analysé, qui éveillera l'intérêt. Lauren Wolk l'étudie à travers les tensions que la quête de Corneille fait naître entre son père adoptif et elle, soutenue par Maggie. Lui fuit le passé, elle souhaite connaître le sien pour pouvoir se tourner vers l'avenir, et cela ne va pas sans heurts. Osh rêve de préserver ce qu'il a construit, au risque de l'étouffement, Corneille aspire à de nouvelles découvertes. *Il me fallait des réponses à ces trois questions : d'où venais-je ? Qu'étais-je ? Qui étais-je ? Osh, lui n'en avait pas besoin. Quand je l'interrogeais sur les perles ou les marées, il répondait de son mieux, mais si je tentais de regarder plus loin que notre vie sur ces îles, il devenait comme la lune elle-même et me retenait, comme si j'étais faite d'eau de mer et non de sang.*

Enfin, cerise sur l'épidémie, le sort réservé aux lépreux il y a un siècle et l'angoisse de la contagion, documentés avec précision dans le roman, apportent un éclairage historique qui fait écho à d'autres années 20...



Note lecture présentée par Françoise Chardin

Violette Hurlevent et le jardin sauvage

Paul Martin. Illustré par Jean-Baptiste Bourgois, Sarbacane 2019.

Ce pourrait aussi s'appeler Violette Sauvage et le jardin Hurlevent, ou toute autre combinaison dictée par une fantaisie malicieuse qui est l'un des grands charmes de ce livre superbement illustré. « Illustré » est d'ailleurs un terme réducteur, car on devine le jeu jubilatoire qui a dû associer auteur et dessinateur dans un duo de trouvailles qui foisonnent dans le roman.

Tout partait pourtant très mal. Un père tyrannique et violent oblige la mère de Violette à s'installer dans le rébarbatif pavillon de banlieue du grand-père. Le jardin ne semble au premier abord qu'une friche à l'abandon. Et il faut la grande frayeur causée à Violette par l'intrusion brutale

du père à la porte de la maison pour qu'elle enjambe la fenêtre avec son chien Pavel et se retrouve dans un jardin qui loin d'être un simple refuge va lui ouvrir les portes d'aventures dont elle va être l'héroïne : elle découvre au cours de ses visites secrètes qu'elle est la Protectrice du jardin menacé par une mystérieuse tempête. Mais tant de protecteurs ont déjà échoué !

Le jardin défie les lois de l'espace et du temps. Il s'agrandit démesurément pour abriter toutes sortes de lieux fantastiques : on se promènera avec Violette dans des mers de liane, on marchera avec une armée de Trolls-rochers, on croisera des « jardiniens » fort affairés. La pluie

tombe à l'envers et jaillit du sol. Un univers à la Lewis Carroll, à qui l'auteur fait un clin d'œil en nommant Lewice la rivale de Violette.

La force du récit est de ne jamais verser dans le surgissement échelonné. L'univers construit l'est avec rigueur, aucun élément n'est gratuit, et l'évolution du jardin d'une visite à l'autre de Violette montre un plan d'ensemble aussi cohérent que fantaisiste. On rit aussi beaucoup, par exemple de la susceptibilité de Pierre Précieux, petit caillou relique à qui son orgueil interdit de devenir une simple monnaie d'échange et avec qui doit composer Violette, ou des confusions linguistiques des ours qui parlent des soldats *tombs au champ de betteraves...*

Violette se réfugie dans l'aventure pour échapper à sa réalité angoissante. Comme elle le dit à Pavel : *On va dire... On va dire que... j'étais une héroïne, et tu étais ma fidèle monture. Et si on se cachait dans ce jardin. Le jardin fantastique.*

Le récit multiplie les passerelles entre le monde réel de Violette et son jardin sauvage. Le sinistre Kaliban, figure du mal du jardin, évoque bien sûr la figure du père : Le tourbillon avait pris la forme d'un visage humain, à l'expression maléfique. Il se réjouissait de la destruction qu'il provoquait. Violette frissonna.

Le roman s'achève sur une note d'espoir : *Et si c'était cela, sa vraie mission ? Non pas d'arrêter la Tempête, mais de donner à tous la force d'y survivre ? De façon à ce que le Jardin, riche et solide, tienne jusqu'au retour du ciel bleu.*

Peut-être que finalement, elle n'a pas échoué.

Peut-être.

Recevoir carnets rouges chez vous !

Bulletin de souscription

Tous les numéros de la revue sont librement consultables en ligne. Vous pouvez les retrouver à cette adresse : www.carnetsrouges.fr. Vous pouvez également lire carnets rouges en version papier. Il est demandé une somme de 5€ par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.

À partir du n°

Par défaut, indiquer le numéro du prochain numéro ⁽²¹⁾. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tard.

Nombre d'abonnements : x 13 € = €

Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014.	5€ x	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ x	=	€
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018	5€ x	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019.	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019.	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019.	5€ x	=	€
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020.	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020	5€ x	=	€
Coût total =				€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
carnets rouges – Réseau école du PCF – 2, place du Colonel Fabien – 75019 Paris

carnetsrouges²¹

Prochain numéro

Mai 2021 : Libertés et responsabilités

En tant que fonctionnaires, les personnels d'éducation et notamment les enseignants représentent l'État. Cela les oblige à se conformer aux instructions qui sont formulées par le pouvoir politique sans pour autant nier une liberté dans l'exercice de leur fonction et leur liberté de citoyens. Cette liberté exige par ailleurs des personnels d'éducation une responsabilité vis-à-vis de l'intérêt général.

Voir entre autres l'article de Paul Devin, « Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général », Carnets rouges n°7, juin 2016.

En ligne : <http://carnetsrouges.fr/dialectique-de-la-liberte-pedagogique-et-de-linteret-general/>