

4. POURQUOI ET COMMENT ÇA RÉSISTE ?

Quand une mère dit de son fils, et souvent devant lui, qu'« il n'est pas bon en français », elle se fait complice de trois ordres d'influences défavorables : en premier lieu, ignorant que les résultats de son fils sont directement fonction de l'atmosphère culturelle de la famille, elle transforme en destin individuel ce qui n'est que le produit d'une éducation et qui peut encore être corrigé, au moins partiellement par une action éducative ; en second lieu faute d'information des choses de l'École, faute parfois d'avoir rien à opposer à l'autorité des maîtres, elle tire d'un simple résultat scolaire des conclusions prématurées et définitives ; enfin, en donnant sa sanction à ce type de jugement, elle renforce l'enfant dans le sentiment d'être tel ou tel par nature. Ainsi l'autorité légitimatrice de l'École peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribue par là à sa réalisation.

●●● P. Bourdieu et J.C. Passeron, « Les héritiers »

Jean G. est instituteur à Gennevilliers. Il réagit à chaud au Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 du Ministère de l'Éducation Nationale consacré au programme d'enseignement de l'école maternelle. Ce nouveau programme entre en vigueur à la rentrée prochaine. L'apprentissage de la lecture y apparaît comme un fantôme caché jusqu'au CP comme s'il y avait un âge pour apprendre à parler et un autre pour les autres langages...

Une machine de guerre contre la lecture

La problématique historique

Dès la création de l'École publique, laïque et obligatoire par Jules Ferry, la lecture a été au cœur des enjeux. Dans le documentaire de Yamina Benguigui, « Mémoires d'immigrés », un travailleur bénéficiaire (!) de l'alphabétisation dans les années 70 indique qu'il peut désormais lire « le journal et les consignes du patron »¹. C'est bien cela, dès les années 1880, qu'avait en tête Ferry, en introduisant à la communale, le b-a-ba des écoles religieuses plutôt que l'apprentissage de la lecture dans les livres, pratiquée dans les « écoles » du mouvement ouvrier. L'École de la République n'avait (déjà) pas pour but de permettre à l'ensemble des enfants, et particulièrement ceux des milieux populaires, de maîtriser la lecture, de s'enrichir au contact des textes, mais seulement de déchiffrer les modes d'emploi des diverses machines sur lesquelles ils travailleraient et les papiers administratifs qu'ils auraient à remplir ; tandis que, dès les années 1890, les inspecteurs se plaignaient que, dans les petits lycées que fréquentaient les enfants de la classe dominante et de ses serviteurs hauts placés, la pratique de la lecture dans les textes était insuffisante.

Dans les années 60 et 70 du 20^{ème} siècle, au moment où se préparait l'accession de tous les élèves au second degré, l'idée que les enfants entrent dans la lecture en lisant avait gagné nombre d'adeptes. Ce mouvement ne fut, curieusement, pas autant développé qu'on eût pu le croire lorsqu'Alain Savary était ministre de l'éducation nationale et, en tout cas, survécut très peu à son départ. Depuis, sous la houlette des gouvernements successifs, s'est organisée la reprise en main, destinée à limiter le nombre des lecteurs de l'implicite des textes. Néanmoins, outre celles et ceux qui devenaient lecteurs grâce au milieu familial, certains élèves continuaient à se débrouiller pour apprendre à lire en dehors de ce que dit l'école : des « malgré nous ». Ils devinrent alors la cible des penseurs du ministère.

Il fallait intensifier les attaques : il n'y a pourtant aucune différence de nature, entre les façons d'enseigner la lecture, qui passent, tôt ou tard, à petite ou forte dose, par la traduction de la langue orale en langue écrite. Mais certaines laissent des brèches, c'est pourquoi il est nécessaire d'accélérer le phénomène et de le préparer au plus tôt.

Même les programmes de 2002, les seuls qui aient jamais évoqué l'existence de la voie directe en lecture, prônaient également cette stratégie de transcription de l'oral à l'écrit avant de se préoccuper de l'acte de lire, bien tardivement. Depuis les années De Robien, menant croisade contre la méthode globale (« *la pelée, la galense* », comme disait Freinet), alors utilisée par moins de 5% des enseignants de CP, l'offensive idéologique s'est accentuée, avec notamment les évaluations CE1 dans un climat d'augmentation effrénée de la pression des IEN...

C'est en toute logique qu'une nouvelle étape vient d'être franchie avec les programmes de maternelle. Ces programmes, juste sortis des fonts baptismaux, posent un énorme problème de fond² concernant l'usage du langage écrit. Les conséquences en sont meurtrières également pour l'oral. **Tout ce qui est langage dans ces programmes est traversé par la question récurrente du passage qui semble obligé par des activités vides de sens :** ainsi, par exemple, à l'oral, « *Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots.* » et à l'écrit, pour, tels des nécromanciens, deviner l'écriture des mots qu'ils ne connaissent pas, les enfants « *peuvent recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire (par exemple les voyelles), attribuer à des lettres la valeur phonique de leur nom (utiliser la lettre K pour transcrire le son /ca/).* »

La « lecture », le fantôme caché dans le placard

Officiellement, on n'apprend pas à lire à la maternelle, il n'y a d'ailleurs aucun chapitre sur la lecture dans ces programmes. Pourtant, elle hante toute la partie « langage » et est même présente lorsqu'on évoque l'oral, ce qui n'est qu'un paradoxe apparent, nous le verrons. Il en est un peu comme de la découverte des rapports sexuels dans les familles monothéistes, on n'en parle jamais, mais on ne pense qu'à ça ! Quelques novices pourraient s'en réjouir, apprendre à lire peut bien débiter avant « l'âge légal ». Toutefois on comprend vite que l'obsession des rédacteurs est d'entraîner tout le monde (enseignants et élèves) dans une spirale qui fera reposer l'apprentissage au CP sur les sons, la prononciation, l'oralisation...

1 ► Aujourd'hui distribué gratuitement dans le métro 2 ► Les bons lecteurs que vous êtes viennent de « faire » deux sens différents, les alphabétisés simplement un même son !

La « conscience phonologique » comme préalable à la lecture

La « conscience phonologique » est omniprésente dans le chapitre concernant l'oral et ne sert qu'à une chose : faire croire que l'écrit n'est qu'une transcription de l'oral. Si on s'en tient à sa seule valeur officielle, qui doit être une distinction des sons visant à une amélioration de l'articulation, laquelle, au pire, peut concerner phoniâtres et orthophonistes, on comprend tout de suite qu'il se pose des problèmes. J'en citerai quelques-uns.

Ne connaissant pas l'alphabet phonétique, je vais bricoler. Dans la région dont je suis originaire, autour de Toulouse, le mot Ambialet, désignant une commune du département du Tarn, peut être prononcé tantôt « Ambialé », tantôt « Ambialettt ». Dans le même ordre d'idée, ma grand-mère maternelle prononçait le « litt » et la plupart des indigènes du Languedoc, pour ce qui est du mot « lait », le prononcent « lé ». Il existe deux prononciations du son « o » en français ; pour moi qui ne suis pas capable de les distinguer, chose et rose s'entendent pareil. Mes enfants, nés et vivant en région parisienne, ne font pas de différence quand je dis Frédéric ou Frédérique, Gwenaël ou Gwenaëlle. Je connais des tas de gens, en région parisienne pour qui « lundi » et « brun » ne se distinguent pas de « Alain » et « brin ». Enfin, bien que le « g » final de bourg soit muet, les habitants de Bourg-en-Bresse et leurs voisins prononcent « Bourqq » le nom de leur ville.

La pratique de la comptine, par exemple, n'est pas en cause, mais il y a de quoi douter, pour l'intérêt même de la pratique du langage oral, de la pertinence du concept de « conscience phonologique » quand on voit que des individus d'origine géographique différente

ont une conscience du « son des mots » qui n'est pas la même. Mais ce qui permet de mieux comprendre ce qui se cache derrière cette « conscience phonologique » est le lien maintes fois évoqué avec l'écrit.

Dans le texte des programmes, la « conscience phonologique » est abordée dans le chapitre sur l'oral mais constamment liée à l'écrit. « *Rome n'est plus dans Rome, elle est toute où je suis* », disait le Sertorius de Corneille. Eh, bien ! La « conscience phonologique » n'est pas dans l'oral, elle est toute dans l'écrit. Ainsi, nous apprenons dans un chapitre intitulé « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » que, outre la reconnaissance du vocabulaire et de la syntaxe, celle « *des unités sonores de la langue française* » est « *indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français* ». Plus loin, dans le chapitre « l'acquisition et le développement de la conscience phonologique », nous apprenons que « *Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique)* ». »

Ainsi donc, les rédacteurs des programmes ont écrit la partie concernant l'oral en ne pensant qu'à la lecture et l'écriture. À titre de comparaison, les programmes de 2002 distinguaient le langage et l'écrit (le langage correspondant à notre « oral » de 2015) et, dans la partie consacrée au langage, les mots lire, lecture, écrire, écriture étaient absents. On voit bien nos rédacteurs à l'hiver 1812, au bord de la Bérézina, obsédés par une seule chose, le pont que les sapeurs du général Eblé allaient jeter pour passer de l'autre côté, le lien de l'oral à l'écrit.

Une fois passée cette découverte ahurissante, il faut s'interroger sur la qualité du pont. Quel sens ont ces références incessantes à l'écrit dans le chapitre sur l'oral ? Sont-elles pertinentes ? Quelle conception de l'Écrit et de la lecture impliquent-elles ?

Il est facile de comprendre que ces références à l'écrit n'ont pour but que de formater l'enseignant dans l'idée force des domestiques du capitalisme : **lire c'est transcrire de l'oral en écrit**. La phrase : « *L'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique).* » donne le ton. Eh bien, non ! L'écriture est un outil de pensée spécifique. **Il n'y a pas et il n'y a jamais eu dans l'invention et l'utilisation de l'écriture depuis Sumer une quelconque volonté de jeter un pont entre écrit et oral. L'écrit est un langage particulier, qui n'a besoin que de lui-même pour exister.** Et le langage oral aussi, même si nos auteurs ne s'y intéressent qu'en temps qu'il permette de passer la Bérézina.

Quel sens peuvent bien avoir les lettres à l'oral ?

La vérité apparaît, comme l'empereur des habits neufs, toute nue. Nous apprenons que « *L'unité la plus aisément perceptible est la syllabe. Une fois que les enfants sont capables d'identifier des syllabes communes à plusieurs mots, de les isoler, ils peuvent alors s'attacher à repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition des syllabes.* ». Or nous sommes à l'oral, dans lequel, **il n'existe pas d'élément plus petit que la syllabe**. Sauf s'ils parlent en épelant les lettres, les rédacteurs des programmes le savent parfaitement.

En tout bon sens, l'intérêt de l'attention sur la syllabe à l'oral (laquelle est également absente des programmes de 2002) nous échappe un peu, mais le sens de la dé-

marche voulue par les promoteurs des programmes apparaît lorsqu'on lit que « *Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots.* ». L'idée n'est cette fois pas nouvelle, et figure dans les programmes de 2002 (mais au chapitre de l'Écrit).

À l'oral (et à l'écrit aussi, mais nous n'y sommes pas encore), l'unité de sens est dans le dialogue composé de mots. Rien de plus « petit » que le mot n'a de sens. À quoi bon le détacher ? À quoi bon passer de ce qui fait sens à une construction abstraite, qui fait d'autant moins sens qu'elle peut se prononcer différemment et surtout, la plupart du temps s'écrit différemment, même si elle se prononce de la même manière. La syllabe n'a strictement aucun intérêt, car elle est vide de sens. Au contraire, il faut aider les élèves à aller vers le sens de l'écrit au lieu de s'en détacher.

Se détacher du sens des mots, construire contre le sens, dans quel but ?

Et ce n'est pas fini : « *Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en découpant oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé.* » Est-ce que la dernière syllabe est la même dans les deux derniers mots de « *Les poules du couvent couvent.* » ? Ne sommes-nous pas arrivés au terme de l'exercice le plus stupide possible, qui n'a aucun sens, ni pour l'enfant, ni pour l'adulte, qui n'est là que parce que telle est la volonté mystique des dirigeants de l'École au service de la bourgeoisie : acclimater non pas à l'acte de lire mais à celui de transcrire de l'oral en écrit, à éloigner complètement l'enfant de la pratique du lire.

L'écrit ne serait qu'une transformation de l'oral

Pas de surprise, tout est du même acabit, pour le plat de résistance. Voyons tout de suite le ton qui est donné : « *Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit.* » Donc l'écrit n'est conçu qu'à travers ce va et vient, indépendamment de sa réalité propre. À aucun moment n'est présent, dans le document, l'idée que l'écrit pourrait se penser en soi-même et par soi-même. S'il s'agissait d'une langue étrangère, on verrait les critiques fuser, disant que le plus important n'est pas de traduire avant de pratiquer l'autre langue mais de la pratiquer en y baignant. Il en est ainsi de l'écrit.

La suite est à l'avenant. Un sous chapitre est titré : « *Écouter de l'écrit et comprendre* » Or, l'écrit ne s'écoute pas, il est muet et sourd. « *En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute...* ». Rien de ceci ne correspond à une découverte de l'écrit. Découvrir de l'écrit, ce n'est pas entendre l'oralisation de textes, c'est voir un ou des écrits pour savoir comment ça fonctionne (les paragraphes, les titres, la ponctuation, etc.).

Écrire serait forcément dépendant d'une formulation antérieure orale du message ou du récit. Voici la doxa formulée : « *Toute production d'écrit nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations*

nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. » et « *Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. [...] Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue* ». Tout est dit. On comprend bien que cette élaboration orale est à la fois une préparation de l'écriture et aussi de la lecture. Le mot d'ordre est simple : il n'y a d'écrit que s'il y a eu oral auparavant...

Lire est une activité qui ne se fait qu'avec les yeux ; écrire aussi, n'en déplaie à nos amis promoteurs des programmes. On sait quelle idée court derrière la réduction de l'écrit à une simple traduction, transposition, transcription de l'oral : empêcher les enfants, au-delà d'un minimum, de maîtriser la lecture et l'écriture. Tout cela est dans la droite ligne de Jules Ferry, introduisant en masse le *b-a ba* dans les écoles communales, quand les élèves des petits lycées apprenaient à lire dans les textes. Le résultat, c'est la petite voix qui, dans le meilleur des cas, parle dans la tête quand on lit, qui ralentit la lecture ou, quand on ne peut s'empêcher de subvocaliser, l'annihile.

Ce que codent les lettres

Le fond du trou arrive avec le principe alphabétique : « *L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre* ».

Comment écrire des mots inconnus ?

On comprend bien le message : l'enfant doit essayer d'inventer la façon dont s'écrit un mot qu'il ne connaît qu'à l'oral ; évidemment, dans ce cas, il n'a pas le choix, il doit jouer avec des unités sonores non significantes. Pourtant, travailler sur du non-sens ne peut conduire à du sens, ni pour les enfants, ni pour les adultes d'ailleurs. Et surtout en français où les 35 phonèmes renvoient à près de 200 graphèmes et plus de 200 graphies ! On sait à quoi doit conduire cette démarche en élémentaire : aux dictées de syllabes ou à l'écriture de non-mots prescrite par les instructions officielles. Mais pourquoi procéder ainsi ? Qu'est-ce qui empêche simplement d'aider les enfants à enrichir leur capital mots, à réutiliser en écriture les mots qu'ils ont rencontrés dans un texte ? **Et qu'est-ce qui empêche, lorsque dans leur production ils ont besoin d'un mot qu'ils ne connaissent pas, de leur donner le mot écrit quand ils le demandent et de commencer à fréquenter une des listes de mots que la classe élabore, rangés par sens, famille ou racine, un lexique, voire un dictionnaire. En français particulièrement, on ne**

6

2^e LEÇON. — Consonnes **r, n, m.**

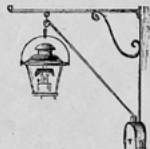
Récapitulation.

a u é i e â è o ô

au é i e ã è o ô

1

[Un réverbère
r...]





r...

Exercice d'articulation avec r... (verticalement, puis horizontalement).

Cette consonne peut et devra se faire entendre quelque temps seule, par une sorte de roulement avant de frapper la voyelle qui suit : r...ra, r...rà, r...ré, etc.

r...	r...	r...	r...	r	r	r	r
ra	rà	ré	ro	ri	ru	re	re

Applications. — Mots.

ri-re, ra-re, ri-ra, i-ra, a-é-ré.

Indications. — Procéder, ici et pages suivantes, comme il a été dit pages 2 et 5.

Dès que l'élève a bien lu un exercice d'articulation, on le lui fait reprendre pour dire, avec l'aide du maître, en montrant chaque son articulé, des mots commençant par ce son articulé. Exemples :

ra, radi, rabot, ragoul, raté, rage, ravin, etc.

râ, râpe, râpé, râle, rable, rateau, rateier, etc.

ré, réciel, réchaud, régale, récolte, régime, etc.

ro, robe, rocher, roséif, robinet, robinets, etc.

ri, rir, riche, rideau, rivière, rigole, etc.

ru, ruban, ruche, rue, ruelle, russeau, etc.

re, règle, règlement, regne, le vigne, etc.

re, revoir, recuin, retour, renard, rebord, etc.

L'élève, au fur et à mesure, emploiera chaque mot dans une petite phrase : — *radiis* (je mange des radiis) — *rabot* (le rabot est un des outils du menuisier), etc. Cet exercice intéresse l'enfant et a l'avantage de retenir quelque temps son attention sur l'objet étudié.

Puis, épellation pour l'orthographe : **ra, r' a; — rà, r' â; etc. — nò, n' è, etc.**

Dans les applications, l'élève lit chaque mot en soutenant la voix d'une syllabe à l'autre, c.-à-d. sans repos entre deux syllabes consécutives, et le mot lu est cité aussitôt dans une expression : **rire** (mieux vaut rire que pleurer), — **rare** (l'or est plus rare que l'argent), etc.

La 2^e leçon (pages 6, 7, 8, 9) peut être considérée comme la clé de la méthode : quand elle sera bien sue, tout le reste s'apprendra promptement. Ne pas craindre de s'y arrêter et d'y revenir souvent.

7

[Un à-ne.]
ne
n^e





Exercice d'articulation avec n^e — (verticalement, puis horizontalement *).

n ^e	n ^e	n ^e	n ^e	n	n	n	n
nè	no	nô	na	ni	nu	né	ne

Applications. — Mots.

à-ne, u-ni, ni-é, nu-i, u-ne nu-e.

[Une da-me.]
me
m^e





Exercice d'articulation avec m^e — (verticalement, puis horizontalement *).

m ^e	m ^e	m ^e	m ^e	m	m	m	m
mi	mu	ma	mâ	mo	mé	mé	me

* Exemples de mots à citer (et à expliquer) à mesure que l'élève énonce un son articulé :

nè, nègre (*nègre* veut dire *noir*), nèfle.
no, noce, note, nord, novice, novembre, etc.
nô, nôtre, le nôtre, la nôtre, les nôtres, etc.

mi, midi, mille, milieu, miroir, mirliton, etc.
mu, mur, muet, musée, murmure, musique, etc.
ma, mal, malin, matin, marteau, mastic, etc.

devine pas l'écriture d'un mot : qu'est-ce qui distingue vingt, vin, vint, vain ou vînt à part le sens ? Si l'enfant connaît le mot et qu'il sait ce qu'il signifie, plutôt que de balbutier des sons, qu'il construise une vraie démarche d'écriture.

A contrario de cette démarche de bon sens, voici ce que disent les programmes : « l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. » On atteint le sommet avec ce qui est donné comme méthode modèle pour les premières productions d'écrits : « ils peuvent recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire (par exemple les voyelles), attribuer à des lettres la valeur phonique de leur nom (utiliser la lettre K pour transcrire le son /ka/). »

La démarche consiste donc à tenter de prononcer un mot et à le transcrire, avec tous les risques possibles dans une langue comme le français, qui n'est justement pas une langue dans laquelle phonèmes et graphèmes correspondent. Le résultat sera un éloignement de la pratique de la lecture et de celle de l'écriture. À preuve, l'aveu révélé dans le texte des programmes : « *La séparation entre les mots reste un problème difficile à résoudre jusqu'au CE1* ». Résultat du travail sur le non-sens, on ne peut à la fois tenter de fabriquer des mots sans les connaître, au hasard de l'oreille, et s'étonner après que les enfants ne puissent faire du sens. Si, au lieu de passer par ces élucubrations, les enfants différencient, interprètent puis utilisent les mots écrits comme ils l'ont fait pour l'oral, ils n'ont aucun souci pour les écrire séparément. Alors pourquoi ne pas partir de la phrase (qui n'existe qu'à l'écrit) plutôt que de phonèmes qui eux n'existent pas ?

La bataille idéologique menée par les idéologues de la fin de la lecture et du triomphe de l'alphabétisation au nom de la « science » est quasiment en passe d'être gagnée, dans l'indifférence générale. Les organisations favorables au capitalisme, qu'elles soient progouvernementales (SGEN-CFDT, SE-UNSA, SNUIPP-FSU, FCPE), réactionnaires (SNALC-FGAF, CGC) ; ou qui pense que la pédagogie n'est pas un enjeu (FNEC-FP-FO) ont voté comme un seul homme pour ce texte des programmes au Conseil Supérieur de l'Éducation. Les représentants de la CGT et de SUD se sont abstenus, ce qui est semble-t-il un acte difficile. Quant à voter contre... Il est certain que même les syndicalistes progressistes perçoivent de plus en plus mal le réel enjeu que constitue cette écriture « noir sur blanc » de ce que toutes celles et tous ceux qui sont attachés à la lecturisation, comme dit l'AFL, combattent depuis des années.

Ce qui change dans ces programmes, c'est le cynisme : on peut faire un parallèle avec la loi Macron. Depuis 2012 et l'équipe Hollande, Valls et Cie, jamais les réactionnaires se sont sentis aussi forts, idéologiquement parlant. Ils ne mentent plus, ils disent ce qu'ils font, utilisant des sbires dont on peut, pour ce qui est des programmes, se demander s'il leur arrive de réfléchir. Je suis instituteur depuis trente ans ; et depuis longtemps, je me demande comment bâtir, en dehors de l'État bourgeois, une école qui ne soit pas la machine idéologique la plus efficace au service du Capital. Avec ces programmes, il me semble temps, comme le disait Henri Krasucki, secrétaire général de la CGT, dans les années 80, de « *crier casse-con* ».

● Jean G.