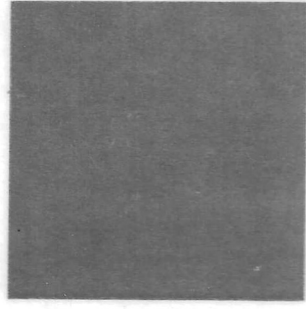


l'endoctrinement .

olivier reboul



puf
l'éducateur

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PREMIÈRE PARTIE	
<i>Qu'est-ce qu'endoctriner ?</i>	
CHAPITRE PREMIER. — <i>Une perversion de l'enseignement</i> ..	13
1. Treize cas d'endoctrinement.....	14
2. La propagande et le conditionnement.....	25
3. Endoctrinement et enseignement : les points communs	32
4. L'idée de doctrine.....	36
CHAPITRE II. — <i>A-t-on l'intention d'endoctriner ?</i>	39
1. Nul n'endoctrine volontairement.....	40
2. Cinq exemples discutables.....	47
CHAPITRE III. — <i>Atteinte à la neutralité ?</i>	53
1. Objectivité et neutralité.....	54
2. Les pièges de la neutralité.....	57
3. L'enseignement de la lucidité.....	65
CHAPITRE IV. — <i>Enseignement autoritaire ?</i>	73
1. De J.-J. Rousseau à Carl Rogers.....	74
2. Faiblesses des pédagogies non directives.....	79
3. Transmission du savoir ou pédagogie de la raison ?..	85
4. Vérité et liberté.....	90
CHAPITRE V. — <i>La répression de la pensée</i>	97
1. La notion de fin en éducation.....	97
2. Quelle est la fin de l'enseignement ?.....	101
3. Le rapport des fins et des moyens dans l'enseignement	104

DEUXIÈME PARTIE

Trois cas, trois problèmes

CHAPITRE VI. — <i>Le lavage de cerveau</i>	109
1. Du revivalisme aux procès staliniens	110
2. Les multinationales de l'âme.....	114
3. La « réforme de la pensée » en Chine maoïste.....	121
CHAPITRE VII. — <i>L'endoctrinement dans l'Allemagne hitlérienne</i>	131
1. L'idéologie hitlérienne et l'éducation	132
2. L'« éducation totale »	140
3. La perversion des concepts éducatifs	150
4. La leçon de l'hitlérisme.....	159
CHAPITRE VIII. — <i>L'école et l'idéologie</i>	172
1. Notre enseignement est-il idéologique ?	173
2. La sélection	176
3. Le pouvoir enseignant	181
CONCLUSION	188
BIBLIOGRAPHIE	198

Introduction

Peut-on être libéral sans être neutre ?

S'interroger sur l'endoctrinement est une manière de réfléchir sur l'enseignement. Une manière un peu perverse, sans doute, mais fort efficace. Car si le terme « endoctriner » est péjoratif, c'est par référence à un certain type d'enseignement que l'on considère comme valable et dont les critères permettent en retour de définir l'endoctrinement, et de le condamner.

Il est évident que la façon dont un auteur définit l'endoctrinement dépend de sa propre doctrine. Autant donc avancer dès maintenant les deux postulats qui commandent tout ce livre.

Le premier est qu'un enseignement véritable a pour fin, quel qu'en soit le contenu, de former des être adultes : des êtres capables de prendre leur responsabilité et de tenir leurs engagements, de penser par eux-mêmes, de respecter les faits même quand ils vont contre leur désir et d'écouter les autres même quand ils les contredisent. Tout enseignement qui se détourne de ce but m'apparaît comme un contre-enseignement.

Le second est qu'un enseignement véritable ne saurait être neutre. Certes, je ne prétends pas qu'un professeur ait le devoir ou même le droit de faire de la propagande dans sa classe, ni de chercher à « convertir » ses élèves. Mais il est quelque chose de plus triste qu'un professeur tendant à influencer ses élèves, c'est un professeur ennuyeux. Le premier risque de les dégoûter, le second risque de les dégoûter, ce qui est finalement la pire influence. Voilà un postulat que

les administrateurs de tous les pays admettront difficilement, moins soucieux qu'ils sont d'avoir des maîtres intéressants que d'avoir la paix. Mais, s'il leur fallait un jour retourner à l'école, quel genre de maître souhaiteraient-ils : le tendancieux ou l'ennuyeux ?

On dira que la question se pose autrement avec des enfants, qu'il s'agit avant tout de « préserver ». Mais de quoi : de doctrines dangereuses, ou du droit d'être informés, de réfléchir, de devenir majeur ?

Mes deux postulats sous-tendent tout ce livre, qui devra, en retour, non seulement les justifier, mais les concilier, montrer qu'en réalité ils ne font qu'un. Autrement dit : qu'on peut être libéral sans être neutre.

Trois approches du problème

Une autre conciliation nécessaire est celle des sources, qui sont bien distinctes, voire totalement divergentes.

La première est le sentiment populaire. Lorsque l'homme de la rue parle d'endoctrinement, il pense en général aux formes extrêmes du viol des consciences, comme le cléricalisme, le « dressage » de la Jeunesse hitlérienne, la propagande totalitaire, la guerre psychologique et surtout le lavage de cerveau. Il s'agit là de cas particulièrement graves d'endoctrinement, mais leur gravité est précisément ce qui me retient de les placer au centre de ma réflexion. A n'envier qu'eux, on pourrait croire que l'endoctrinement est une aventure exceptionnelle et qui n'arrive qu'aux autres. Mon propos est au contraire de montrer d'abord qu'il s'agit d'un fait on ne peut plus banal et quotidien, d'une menace qui pèse sur toute éducation.

La seconde source est la littérature philosophique anglo-saxonne sur l'endoctrinement et l'enseignement (*indoctrination and education*). Sans doute ces auteurs divergent-ils quant à leurs conclusions ; mais la philosophie de l'éducation dans laquelle ils abordent le problème présente bien des traits invariables.

C'est une philosophie individualiste, qui considère l'enseignement (et l'endoctrinement) comme une relation de personne à personne : un maître, un élève ; ou encore : un endoctrineur, un endoctriné. C'est une philosophie morale, qui voit dans l'endoctrinement une faute plus ou moins intentionnelle, et que le maître pourrait éviter s'il le voulait bien. C'est une philosophie libérale, pour qui le but de l'enseignement est d'amener les gens à penser par eux-mêmes, qui tient toute contrainte intellectuelle pour un mal, ou pour un pis-aller provisoire. Enfin, c'est une philosophie positiviste ; certes, la plupart des auteurs cités dans ce livre n'appartiennent pas (ou plus) au positivisme logique, mais ils restent hantés par le défi que leur lance ce système : du moment qu'une proposition vraie ne peut être qu'une tautologie, comme $2 + 2 = 4$, ou qu'un fait prouvé, comme Colomb a découvert l'Amérique en 1492, tout enseignement qui porte sur autre chose que des tautologies ou des faits prouvés n'est-il pas un endoctrinement ?

Alors que les philosophes anglo-saxons se posent sérieusement ce genre de question : « Est-ce que j'endoctrine Johnny en faisant la morale à Johnny ? », les auteurs français, notre troisième source, prennent le problème par l'autre bout.

Pour eux, la question de l'endoctrinement ne se pose pas au niveau des relations individuelles, mais des institutions. On ne se demande pas quand et comment tel enseignant endoctrine ses élèves, on se demande si l'enseignement tout entier n'est pas une entreprise d'endoctrinement, si l'école n'est pas un « appareil idéologique d'Etat », destiné à « reproduire » la division de la société en classes et à intégrer les individus « dans le système ». La dénonciation de l'endoctrinement n'est donc pas d'ordre moral mais politique ; c'est tout l'enseignement qu'il faut transformer ; mais comment transformer l'enseignement sans une révolution qui transformera, au préalable, toute la société ?

Les auteurs français, non pas tous, mais les plus en vue, ne s'embarrassent guère de la question : faut-il n'enseigner

que des vérités positives ? Leur problème est bien plutôt de savoir si l'école « au service de la classe dominante » ne peut pas se transformer en outil idéologique contre la classe dominante.

En revanche, bien des éducateurs de gauche se demandent avec anxiété si les actions positives qu'ils entreprennent ne sont pas du « réformisme », du « pédagogisme », ne sont pas « récupérées par le système ». Bien sûr tous ne sont pas gauchistes ; mais la révolution culturelle exerce sur les penseurs français une fascination, un pouvoir de défi analogue à celui de positivisme logique sur les Anglo-Saxons.

Entre ces deux dernières tendances, comment s'orienter ? J'admire la rigueur logique des philosophes anglo-saxons et je partage leur libéralisme. Il reste que leur analyse de l'endoctrinement, purement conceptuelle, en ignore trop souvent les conditions sociales, que la pensée française a le mérite de mettre en lumière. Mais cette dernière a trop tendance à se gargariser de paroles, à prendre ses mots drapeaux pour des concepts et ses slogans pour des évidences. D'autre part, le fait même de considérer l'école comme un appareil au service de l'idéologie de la classe dominante rend impossible toute distinction entre l'enseignement et l'endoctrinement.

L'endoctrinement est-il la doctrine de l'adversaire ?

Cette distinction, nous la faisons tous spontanément. Mais la faisons-nous bien ? Car « spontanément » nous tendons à voir dans l'endoctrinement l'enseignement d'une doctrine qui n'est pas la nôtre et qui nous dérange. Pour les Anglo-Saxons, les deux cas types (*paradigm-cases*) d'endoctrinement sont le catholicisme romain et le marxisme-léninisme : deux doctrines traditionnellement étrangères à leur culture et qu'ils considèrent comme une menace pour elle. Un administrateur français verra volontiers dans le communisme « une vaste entreprise d'endoctrinement », alors que des marxistes gauchistes en diront autant de

l'enseignement d'Etat dans son ensemble. Une telle attitude est d'ailleurs fort ancienne : elle revient à définir l'endoctrinement comme la doctrine de l'adversaire.

Si cette définition était valable, notre livre pourrait s'arrêter là, avant même d'avoir commencé. Il suffirait d'identifier la vraie doctrine, celle permettant de qualifier tout discours qui la conteste d'endoctrinement.

On remarque pourtant que, dans nos sociétés modernes, l'enseignement public s'est constitué et développé sans avoir trouvé, ni même cherché, la « vraie doctrine ». Seules les sciences exactes peuvent prétendre à des énoncés objectifs, susceptibles de rallier tous les esprits raisonnables. Le reste : la morale, la philosophie, les sciences humaines, l'interprétation des faits historiques et des œuvres littéraires, la politique et l'économie politique, les religions, le reste est toujours plus ou moins conjectural. La notion de vérité n'est certes pas absente de ces domaines, mais personne n'y peut prétendre avoir raison d'une manière infaillible et définitive. Or ce « reste » fait partie des programmes d'enseignement au même titre que les sciences exactes ; et fort heureusement, car sans lui, sans ces disciplines toujours incertaines et discutables, l'enseignement serait tout à fait hors de la vie.

D'autre part, dans l'enseignement tel que nous le connaissons, des maîtres appartenant à des doctrines opposées peuvent vivre et travailler ensemble sans avoir besoin de s'excommunier. Une des caractéristiques de notre université est qu'un professeur, chrétien ou athée, de droite ou de gauche, peut y enseigner sans avoir à se dissimuler ; quelle que soit sa doctrine, il n'est pas tenu de mentir sur sa doctrine.

Cet état de fait, qui serait inconcevable dans d'autres périodes de l'histoire et dans d'autres régions du globe, est réellement plus qu'un état de fait. Il est l'application plus ou moins réussie d'un principe fondamental.

Or, ce principe comporte une certaine définition de l'enseignement. Si j'accuse quelqu'un qui n'est pas de mon avis d'endoctriner au lieu d'enseigner, et si lui m'accuse de

la même chose, c'est que nous avons l'un et l'autre un point commun : une même idée de l'enseignement, qui nous sert de norme et permet d'opposer « enseigner » à « endoctriner ». Ce dernier terme n'a de sens que parce qu'on admet qu'il existe un enseignement véritable, même si cette existence est utopique ou tout idéale. Quelle est donc l'idée de l'enseignement véritable qui donne, par contrecoup, un sens au mot *endoctrinement* ?

Deux cas extrêmes d'endoctrinement

Mais a-t-il bien un sens, une acception unique et non équivoque ? Entre le prisonnier de guerre à qui l'on inculque, par des méthodes pavloviennes, une idéologie qui n'est pas la sienne, l'étudiant que son professeur persuade que sa théorie est la seule valable, le jeune élève auquel on impose un catéchisme, l'enfant auquel on inculque les valeurs de la société sans qu'il puisse les comprendre et les mettre en doute, qu'y a-t-il de commun ?

Pour y voir clair, retenons les deux cas extrêmes d'endoctrinement. L'endoctrinement de type *sectaire*, qui s'attaque aux préjugés les plus profonds de l'individu pour les remplacer par d'autres ; l'endoctrinement de type *conformiste*, qui s'appuie au contraire sur les mêmes préjugés profonds pour les renforcer. Le premier s'inspire en général d'une idéologie, religieuse ou politique, en rupture de ban avec celle qui prédomine dans la société ; c'est pourquoi il doit recourir à une certaine violence psychique, dont le type extrême est le lavage de cerveau. Le second, qui s'appuie sur la mentalité commune, passe au contraire inaperçu. Loin de s'opposer à l'enseignement officiel, il pourrait bien s'y intégrer et, qui sait, se confondre avec lui. D'où l'importance de notre question : qu'est-ce qui distingue finalement l'enseignement véritable de l'endoctrinement ?

PREMIÈRE PARTIE

Qu'est-ce qu'endoctriner ?

CHAPITRE PREMIER

Une perversion de l'enseignement

« Endoctriner : faire la leçon à (quelqu'un) pour le gagner à une doctrine, à un point de vue. »

Le Petit Robert.

« L'endoctrine », « Nous endoctrinons » : voilà des expressions qu'on n'entend pour ainsi dire jamais ; le fait même de les énoncer rendrait impossible l'acte qu'elles désignent, puisque la condition première de tout endoctrinement est de se dissimuler. Endoctriner, c'est faire ce qu'on ne dit pas.

D'ailleurs, si je demande à quelqu'un : « Êtes-vous endoctriné ? », et qu'il me réponde par l'affirmative, sa réponse prouverait le contraire de ce qu'elle dit. De même que si je demande à quelqu'un s'il dort et qu'il me réponde : « Oui »... Si l'on se rend compte que l'on est endoctriné, c'est qu'on ne l'est pas, ou qu'on ne l'est plus.

Une action qui ne peut réussir qu'en se dissimulant, tel est l'endoctrinement. Mais alors, qu'est-ce qui le distingue des autres formes de manipulation ou de persuasion clandestine, comme la propagande ou le conditionnement, qui toutes impliquent la dissimulation, au moins partielle, de ce qui les rend efficaces ?

Pour le savoir, commençons par examiner des cas indéniables d'endoctrinement. Nous verrons ensuite quel est leur caractère commun.

I. TREIZE CAS D'ENDOCTRINEMENT

Je n'ai pas la superstition du chiffre treize, et l'on pourrait trouver d'autres cas que ceux que je vais analyser. L'essentiel est : 1) qu'ils soient spécifiquement distincts les uns des autres ; 2) qu'on ne puisse évoquer aucun autre cas d'endoctrinement qui ne présenterait pas les caractères communs que l'on peut tirer de ces treize-là.

1° Enseigner une doctrine pernicieuse

C'est la notion de l'endoctrinement la plus commune et la plus ancienne. On la trouve déjà chez Platon, dans sa célèbre critique des poètes. Les poètes — Homère, Hésiode, Pindare — jouaient un rôle décisif dans l'éducation grecque, où ils représentaient à la fois le catéchisme et La Fontaine. Or l'endoctrinement qu'on tire de leurs œuvres est, nous dit Platon, foncièrement pernicieux : les poètes prétendent que les dieux récompensent la justice apparente et non la vertu réelle, qu'ils se laissent acheter par nos offrandes et nos sacrifices ; ils attribuent aux dieux eux-mêmes des passions violentes et des vices atroces ; enfin, ils montrent les dieux plongeant les hommes dans la folie pour les rendre criminels et malheureux¹. Cette critique sera reprise par les chrétiens contre le paganisme, par Luther contre les indulgences, par les Lumières contre la superstition.

Notons qu'enseigner une erreur n'est pas proprement endoctriner. Bien des gens, au début du siècle, parlaient des « Martiens », qu'ils dépeignaient comme des êtres à la fois plus intelligents et plus méchants que les hommes.

1. Cf. PLATON, *République*, 364 d, 377 b, 378 a.

L'endoctrinement est autre chose. Il implique que l'erreur est pernicieuse. Par exemple on endoctrine les enfants quand on leur enseigne que leurs concitoyens jaunes ou noirs sont paresseux, voleurs, cruels, etc., et qu'ils le sont du fait de leur race ; cela revient à leur inculquer non seulement l'erreur, mais la haine.

Maintenant, comment savoir que telle doctrine est dangereuse ? Il faut parfois des siècles pour s'en rendre compte. D'autre part, l'idée qu'une doctrine peut être dangereuse par elle-même et qu'il faut donc en préserver les gens, cette idée n'est-elle pas elle aussi facteur d'endoctrinement ? Ne justifie-t-elle pas toutes les censures, index, inquisitions, toutes les répressions de l'information ? Ne peut-on réfuter les « poètes » sans les chasser ?

2° Utiliser son enseignement pour propager une doctrine partisane

Notre second cas répond à une conception plus moderne. Il ne s'agit plus de l'enseignement d'une doctrine pernicieuse, mais d'une doctrine partisane, qui n'a donc pas sa place dans un enseignement qui doit s'adresser à tous les enfants, sans qu'un seul s'y trouve brimé ou banni.

En soi, la propagation d'une doctrine partisane n'est pas de l'endoctrinement. Si la démocratie admet « des » partis, elle admet de ce fait la libre diffusion de leurs doctrines ; si la justice reconnaît « des » parties, elle reconnaît à chacune le droit d'avoir son avocat. L'endoctrinement commence quand la propagation d'une opinion partisane se fait dans un lieu qui n'est pas destiné à cet effet, notamment à l'école. Alors ceux qui enseignent se servent de leur autorité pour propager une doctrine partisane comme si elle ne l'était pas, comme si elle avait l'objectivité des matières du programme.

L'endoctrinement revient alors à un abus du « pouvoir enseignant » au profit d'une cause ou d'un parti. Reste à savoir si le pouvoir enseignant n'est pas, par essence, abusif.

3° *Faire apprendre sans comprendre ce qu'on devrait comprendre*

C'est un des sens populaires du mot « catéchiser ». Ici ce n'est plus le contenu de la doctrine qui importe, mais la manière dont on l'inculque. Le catéchisme fut longtemps enseigné de la sorte, par questions et réponses apprises par cœur. De nos jours, la plupart des esprits religieux s'y opposent, non pas qu'ils rejettent le contenu du catéchisme, mais parce qu'ils estiment dangereux de l'inculquer sans l'expliquer.

En fait, les possibilités de catéchiser s'étendent bien au-delà du catéchisme ; on les trouve dans l'enseignement de la littérature, de la philosophie, des mathématiques, partout où l'on enseigne la bonne réponse au lieu d'enseigner les moyens de la trouver ; partout où l'élève est conduit à penser de telle sorte que sa pensée revienne à répondre de façon mécanique à un stimulus verbal.

Endoctriner, est-ce donc faire apprendre sans comprendre ? Non, car bien des choses doivent être acquises ainsi, par exemple le nom de tel personnage, telle formule chimique, telle nomenclature anatomique, sans parler des verbes irréguliers... L'endoctrinement commence quand on apprend sans comprendre ce qu'on pourrait apprendre intelligemment, car on risque alors d'être à jamais dégoûté de comprendre.

Sans doute ce troisième cas est-il trop vague. Pour endoctriner, ne faut-il pas qu'il y ait doctrine ? Apprendre sans comprendre un procédé mathématique — par exemple, la conversion d'un nombre décimal en base deux — n'est pas de l'endoctrinement. Il reste qu'apprendre ainsi revient à prendre l'habitude d'apprendre n'importe quoi. Et peu importe que le contenu soit vrai ou faux : on est prisonnier de ce qu'on apprend. Ce qui est appris par cœur risque toujours d'être appris comme sacré.

4° *Utiliser pour enseigner l'argument d'autorité*

« C'est vrai puisque le Pape l'a dit, puisque Mao l'écrit, puisque tout le monde le pense, puisque je vous le dis »... Ici encore, peu importe que le contenu soit vrai ou faux, intelligent ou stupide. Il y a endoctrinement parce qu'on ne laisse pas aux gens la possibilité de trouver par eux-mêmes qu'on les traite en éternels mineurs.

Alors on enseigne toujours quelque chose en plus de ce qu'on enseigne : à respecter l'autorité comme infaillible, à s'en remettre à elle pour penser ; on table sur la paresse et sur la crainte ; on dresse à la docilité là où la docilité n'est pas de mise.

Et pourtant, même dans la vie intellectuelle, l'autorité est indispensable. Le scientifique lui-même est obligé de s'en remettre à celle des « compétences », puisqu'il lui est impossible de tout retrouver tout seul. Peut-on reprocher à un catholique de croire à la tradition et aux encycliques, à un communiste de poser comme fondements les écrits de Marx et de Lénine ? Après tout, nous ne sommes pas seuls, et plus complexes sont les problèmes, plus nous avons besoin des autres pour y faire face. Le tout est de bien savoir pourquoi l'on s'en remet à telle autorité plutôt qu'à soi-même, pour quelle raison on renonce à sa propre raison. Dans l'endoctrinement l'autorité n'est plus proposée mais imposée ; et elle peut l'être par séduction aussi bien que par contrainte.

Dans ce cas comme dans ceux qui suivront, l'inculcation peut faire appel à l'intelligence, au raisonnement, au jugement — ne serait-ce que pour « interpréter » les paroles de l'autorité — mais toujours en les orientant de telle sorte et en limitant de telle sorte les possibilités de réfléchir que l'endoctriné ne sortira plus des rails sur lesquels on l'a placé.

5° *Enseigner à partir de préjugés*

Un préjugé est un jugement antérieur à tout jugement, un parti pris généralement inconscient et qui commande toutes les attitudes ultérieures : évaluations, sélection des

faits, réponses aux objections, etc. Alors la pensée ne s'explique plus par des raisons, mais par des causes, c'est-à-dire des forces extérieures à elle et qu'elle ne contrôle pas. Celui qui prétend que les femmes ne savent pas conduire ne le dit pas pour avoir consulté des statistiques, mais à cause d'un ressentiment inconscient.

Un enseignement basé sur des préjugés, par exemple racistes, ou nationalistes, est par définition tendancieux. Un observateur peut s'en rendre compte, mais le maître, lui, ne le sait pas.

L'endoctrinement porte ici sur le contenu, et non sur la forme. Notons pourtant qu'un enseignement tendancieux n'est pas nécessairement faux ; simplement, il élimine tout ce qui pourrait le mettre en question. Et c'est ainsi que, malgré tout, la forme, la pédagogie interviennent. On ne peut enseigner des préjugés avec une méthode susceptible de les détruire.

6° Enseigner à partir d'une doctrine comme si elle était la seule possible

Ici il ne s'agit plus de préjugés, car le maître peut avoir conscience de la doctrine, du « modèle explicatif » qui l'inspire ; le parti pris est délibéré. Notons que le mot important est le mot « seule ». Autrement dit, un professeur peut enseigner l'histoire selon le modèle marxiste, un autre la philosophie selon le thomisme, un autre la littérature selon le structuralisme : ils n'endoctrinent pas pour autant. Ils endoctrinent s'ils tentent de convaincre, et de se convaincre, que leur modèle est le seul valable.

Maintenant il se peut que ce soit le cas. Jusqu'au XIX^e siècle, la géométrie euclidienne était la seule connue, et ce n'était pas endoctriner que de dire qu'elle était la seule possible. De même les astronomes médiévaux, qui enseignaient le système de Ptolémée, n'endoctrinaient pas leurs étudiants, puisqu'on n'en connaissait pas d'autres.

En fait, un professeur qui adopte une fois pour toutes

un modèle explicatif aura tendance à s'y tenir et à rejeter *a priori* tous les autres. Cette tendance prévaut surtout dans les domaines où tout contrôle définitif est quasi impossible, comme l'histoire ou la philosophie. Ce cas définit assez bien le sectarisme ; l'adhésion étroite à une doctrine, intolérante envers tout ce qui diffère d'elle. Endoctriner n'est donc pas enseigner la doctrine, mais le mépris.

7° Enseigner comme scientifique ce qui ne l'est pas

Ce cas est une extension du précédent. Endoctriner, ce sera par exemple enseigner que « les savants prouvent l'existence de Dieu ». Ou le contraire. Alors que la science, en ce domaine, ne prouve rien du tout.

L'endoctrinement apparaît quand une doctrine s'arroge abusivement le nom de science. Peut-on parler d'un « socialisme scientifique », d'une « morale scientifique », d'une « explication scientifique de la guerre » ? Rappelons l'exemple frappant de l'hitlérisme, qui prétendait enseigner un « racisme scientifique » !

La forme moderne du dogmatisme est la prétention abusive à la scientificité. L'on endoctrine quand on enseigne dogmatiquement, quand on attribue à ce qui n'est qu'une croyance personnelle ou collective la modalité d'un savoir objectif. Et l'usurpation ne peut qu'engendrer le conflit : dogmatisme contre dogmatisme.

8° N'enseigner que les faits en faveur de sa doctrine

Dans ce cas comme dans les suivants, l'endoctrinement ne porte plus sur les prémisses de l'enseignement, mais sur ses conséquences. Il s'agit d'un enseignement orienté, qui exclut tous les faits contraires à son point de vue : point de vue qui peut être soit un préjugé, soit une doctrine avouée.

Tel historien, convaincu que tout s'explique « en dernière analyse » par l'économie, va montrer que les grands capitalistes ont financé Hitler avant sa prise de pouvoir.

C'est un fait. Mais on passe sous silence d'autres faits : qu'ils ont financé à peu près tous les partis non communistes, que les principales ressources du Parti national-socialiste provenaient des cotisations de ses membres ; de plus, en Angleterre ou ailleurs, le capitalisme n'a pas engendré le fascisme, etc.¹.

Un enseignement peut être orienté sans jamais mentir au sens positif du terme. Il lui suffit de taire les faits qui le contestent, ou de les minimiser : qu'Hitler ait fini par mettre le capitaliste Thyssen en camp de concentration n'a, d'ira-t-on, qu'une signification « éthique et non politique » !

Dans certains cas, le silence peut devenir violence : la censure, l'index sont des moyens typiques d'endoctrinement, puisqu'ils empêchent les gens de s'informer.

9° Falsifier les faits pour étayer sa doctrine

Ici, l'enseignement n'est plus seulement tendancieux, il est mensonger. L'endoctrineur en effet invente des faits, truque les statistiques, fabrique des témoignages, forge des faux.

L'exemple le plus célèbre est sans doute le *Protocole des sages de Sion*, utilisé jusqu'en 1945 par les mouvements antisémites, notamment par l'hitlérisme, auquel il servit d'argument principal, ou mieux unique, contre les juifs. Il s'agit de procès-verbaux de séances secrètes, tenues à Bâle par les dirigeants sionistes en 1897, établissant le programme de la conquête du monde par les juifs. Comme l'ont établi deux procès à Berne (en 1935 puis en 1947 en cour d'appel), le livre est un faux, entièrement fabriqué (sans doute par la police tsariste) pour propager la haine contre les juifs. Un exemple moins connu est celui que rapporte Melita Maschmann, dans *Fazit*, d'une lettre écrite par un prêtre polonais à une paroissienne, que les Hitlériens utilisaient à partir de 1940 pour la « formation idéologique » des cadres du

1. Voir sur ce point les analyses de J. Festr, *Hitler*, Gallimard, 1973, t. I, p. 196, 316 s., 509, 521.

parti : le prêtre affirmait que, devant le péril mortel que courait le peuple polonais occupé par l'Allemagne, les femmes dont le mari était déporté pouvaient avoir des enfants hors mariage, et que l'Eglise les en absolvait d'avance. L'auteur pense qu'il s'agit d'un faux car : 1) une telle lettre était invraisemblable de la part d'un prêtre polonais ; 2) elle correspondait par contre aux obsessions racistes et natalistes des hitlériens. Toujours est-il que, même authentique, elle ne prouvait rien, puisque l'opinion d'un prêtre n'engageait ni son Eglise ni sa patrie. L'endoctrinement consistait à lui faire « prouver » quelque chose.

L'endoctrinement, action à long terme, et donc exposée aux démentis, utilise rarement le mensonge flagrant. Il procède plutôt par exagération ou par omission, plutôt par faits truqués que par faits truqués. D'autre part, l'endoctrineur peut croire sincèrement au faux matériel dont il se sert : Hitler croyait dur comme fer à l'authenticité du *Protocole* (cf. *infra*, p. 161) ; les staliniens rejetaient avec une sincérité désarmante tous les témoignages concernant les camps soviétiques. La mystique collective comme la paresse bureaucratique entraînent les hommes à se fier davantage à ce qu'on leur dit qu'à ce qu'ils voient.

10° Sélectionner arbitrairement telle partie du programme d'études

Ce cas m'a été suggéré par un étranger qui voulait me prouver que l'enseignement de la philosophie, dans les lycées français, n'était pas objectif. Vous enseignez tels auteurs, me disait-il, par exemple Descartes, Kant, ou même Marx ; mais pourquoi pas Schopenhauer ? C'est de la censure ! Je lui répondis que notre enseignement rend tout de même capable de lire Schopenhauer.

En fait, un programme est toujours quelque peu arbitraire. On n'enseigne pas l'histoire et la géographie d'un pays lointain, ou très peu. Il faut choisir, donc éliminer. L'endoctrinement commence quand on donne au choix péda-

gogique un sens idéologique et qu'on méprise ce qu'on exclut ; ainsi quand on persuade les élèves que la civilisation occidentale est La Civilisation, puisqu'on ne parle pas des autres.

Reste à savoir qui endoctrine dans l'affaire. Ce peut être un professeur particulier qui choisit dans le programme en fonction de ses tendances. Ce peut être aussi l'institution responsable du programme ; alors l'arbitraire est le fait de toute une société. On retrouve ici les deux types d'endoctrinement : par sectarisme et par conformisme.

11° *Exalter dans son enseignement telle valeur au détriment des autres*

Ce cas, comme le suivant, porte sur l'aspect affectif de l'endoctrinement. Notons que l'« exaltation » ne constitue pas un endoctrinement : il n'y a rien de blâmable à célébrer la pureté révolutionnaire de Saint-Just, ni à s'apitoyer sur les malheurs de Louis XVI ; l'endoctrinement survient quand pour célébrer Saint-Just on dénigre Louis XVI, ou *vice versa*. Autrement dit, il s'agit d'un enseignement polémique, qui ne peut prôner une valeur qu'au détriment d'une autre. Je me demande ainsi si l'exaltation du travail, dans notre école, n'a pas conduit à un certain dénigrement du jeu et de la fête, qui sont pourtant au fondement de la culture, au même titre que le travail.

Bref, il s'agit d'un enseignement manichéen. On a connu l'époque où être patriote signifiait être anti-allemand, où être catholique signifiait haïr les athées, etc. Le manichéisme convient d'ailleurs à la mentalité enfantine qui, comme celle de la masse, fonctionne selon une logique dichotomique ; elle ne connaît pas de milieu entre le bien et le mal, le juste et l'injuste, l'ami et l'ennemi ; elle n'admettra jamais qu'un adversaire puisse avoir parfois raison. Pour elle, le crime, c'est la nuance.

Un véritable enseignement doit dissoudre ces structures infantiles. Si, au contraire, il les renforce et les exploite, il tombe dans l'endoctrinement.

12° *Propager la haine par son enseignement*

Ce cas, forme aggravée du précédent, est typique du fanatisme. Il m'a été suggéré par la réponse d'un des fondateurs de l'école laïque, Ferdinand Buisson, à ceux qui reprochaient à celle-ci de tuer la foi dans l'âme des enfants : « Ce qu'elle veut tuer (...), ce n'est pas la foi, c'est la haine »¹. Car la haine, comme disait Spinoza, est toujours mauvaise : *Odium nunquam potest esse bonum*. Or l'esprit doctrinaire est bien souvent, sinon toujours, à base de haine.

On rétorquera qu'il faut pourtant distinguer entre la haine des doctrines et celle des personnes, seule blâmable : « Je chéris sa personne et je hais son erreur », dit Pauline à propos de son chrétien de mari. Mais la suite de *Polyeucte* montre que Pauline se connaît mal, qu'elle ne peut plus tenir pour haïssable la doctrine de l'homme qu'elle aime. Inversement, on ne peut haïr une « erreur » sans lui donner un visage ; la haine, la plus irrationnelle des passions, est fondamentement magique : il lui faut des ennemis en chair et en os, des « traîtres », des « saboteurs », des « empoisonneurs » — des coupables.

On dira aussi que la haine peut être dans certains cas légitime : envers Hitler, par exemple. En fait, Hitler est lui-même l'incarnation de la haine la plus démentielle et la plus vile ; et ceux qui l'ont vraiment combattu ont fait preuve non de haine mais de courage. Car si la haine est mauvaise, elle l'est avant tout pour celui qui la ressent ; elle est la passion des faibles et des vaincus, l'humiliation impuissante qui cherche à humilier en retour. Tout enseignement qui propage la haine ne peut être qu'un endoctrinement.

Un cas particulier, mais fort courant, est le fait d'inculquer aux élèves le sentiment qu'ils sont incapables d'apprendre, qu'« ils ne feront jamais rien ». C'est un cas de

1. In J. COTTEAU, *Laïcité... sagesse des peuples* Fischbacher, 1965, p. 210.

haine, puisqu'on pousse les élèves à se haïr eux-mêmes. Et c'est un cas d'endoctrinement, puisqu'un enseignant qui décourage d'apprendre méprise, et son élève, et son enseignement, et soi-même.

13° *Imposer la croyance par la violence*

Nous touchons ici le cas limite, et l'on se demande même s'il est possible. Car enfin la violence est en général perçue par ses victimes, alors que le propre de l'endoctrinement est de se dissimuler comme tel. La violence peut faire parler, non faire croire ; elle contraind les corps, non les pensées.

La pensée est libre, certes ; mais encore faut-il qu'elle existe. Si l'on place les individus dans une situation telle qu'ils n'ont plus le pouvoir de réfléchir, que peuvent-ils croire sinon ce qu'on veut leur faire croire ?

On trouve le cas dans des romans d'anticipation, comme *Le meilleur des mondes*, de Huxley, où l'on inculque aux enfants par « hypnopédie » la croyance indélébile que la caste à laquelle ils appartiennent est celle qui jouit du meilleur sort. Ou encore dans 1984 d'Orwell, dont le héros, à force d'être torturé, finit par « croire » que 2 et 2 font 5, finit par aimer Big Brother.

Le cas s'est-il produit réellement, par exemple dans le lavage de cerveau ? On reviendra, au chapitre VI, sur les procédés par lesquels on amène les victimes à dire — et peut-être à croire — ce qu'elles savent être faux.

L'expérience quotidienne nous montre en tout cas que la violence directe produit non la croyance mais la défiance. Reste la violence indirecte, comme la censure, le chantage, la séduction, qui peuvent réprimer la pensée critique et personnelle. La publicité et la propagande en fournissent bien des exemples. Et peut-être aussi, qui sait, l'enseignement.

2. LA PROPAGANDE ET LE CONDITIONNEMENT

Ces treize cas, que présentent-ils de commun ? On remarque d'emblée que tous sont liés à l'enseignement, que dans tous endoctriner est une certaine manière d'enseigner. D'autre part, si l'on retranche l'enseignement, l'endoctrinement disparaît. On l'a vu dans le second cas. Dans le 9^e, « falsifier les faits » ne constitue pas en soi un endoctrinement ; ceux qui fraudent le fisc falsifient les faits, mais on ne dira pas qu'ils endoctrinent le percepteur, car ils ne prétendent pas l'enseigner !

A titre de contre-épreuve, voyons ce qui distingue l'endoctrinement d'autres formes de manipulation psychique, avec lesquelles on le confond parfois.

La propagande

J'entends par propagande aussi bien l'agitation politique que la publicité ou la guerre psychologique, bref toute action symbolique destinée à faire agir les masses en fonction d'un certain but¹.

Comme l'endoctrinement, elle doit dissimuler quelque chose pour être efficace. Elle cache tantôt son but réel ; tantôt ses moyens, par exemple l'appel aux mobiles inconscients ; tantôt les faits qui la démentent ou les points de vue qui divergent du sien ; tantôt sa propre source, comme la « propagande noire » en temps de guerre : ainsi tel poste de radio émettant en anglais et se faisant passer pour écossais était en réalité allemand. La propagande la plus efficace est celle qui dissimule sa nature de propagande : par exemple la publicité cachée dans un article rédactionnel, ou le bulletin d'informations tendancieux parce qu'au service du gouvernement.

1. Pour ce qui suit, voir notamment l'ouvrage collectif édité par D. Katz, *Public Opinion and Propaganda*, New York, 1956 ; J. A. C. Brown, *Techniques of Persuasion*, Londres, 1954 ; J. Ellul, *Propagandes*, A. Colin, 1962.

D'autre part, on retrouve bien dans la propagande tous les cas d'endoctrinement que nous avons énumérés. La propagande peut être pernicieuse, par exemple quand elle est raciste ou diffamatoire ; mais elle ne l'est pas nécessairement ; les causes les plus valables, comme la santé, la sécurité routière, doivent bien y recourir. D'autre part, elle est par définition partisane (2^e cas). Elle utilise volontiers la répétition massive : d'un mot choc, d'un slogan, d'une image ; même quand l'élément répété n'a pas de sens (3^e cas), comme le nom d'une marque, un salut, un emblème, la répétition conditionne les masses, les rallie, les entraîne. La propagande use volontiers de l'argument d'autorité (4^e cas) : l'autorité d'un homme (Staline, Mao) ; celle d'une profession : « Votre docteur (ou votre garagiste) vous dira que... » ; celle de tout le monde : « Pourquoi pas vous ? », « Tout le monde le fait, fais-le donc ». Elle s'appuie sur les préjugés et les stéréotypes (5^e cas) : stéréotype du « juif », du « slave », du « nègre » dans la propagande hitlérienne ; stéréotype du « jeune » dans la publicité et la politique actuelles, stéréotype du « Français né malin », qui n'a pas de pétrole mais qui a des idées, etc.

Comme l'endoctrinement, la propagande tend à présenter son point de vue comme le seul possible (6^e cas) : « Le parti des patriotes » — *Le* comme s'il était le seul parti à l'être ! Elle colle l'étiquette « scientifique » aux marchandises les plus diverses : les produits de beauté « vendus en pharmacie », les « jouets pédagogiques », les horoscopes « établis par ordinateur ». Elle sélectionne les faits qui vont dans son sens, quitte parfois à les truquer (8^e et 9^e cas). Elle sélectionne les valeurs et elle est presque toujours manichéenne, comme la mentalité des masses à laquelle elle s'adresse (10^e et 11^e cas). Dans la propagande politique et militaire, la haine joue un rôle essentiel (12^e cas) : il faut un ennemi ; ou mieux : une image de l'ennemi, qui serve d'exutoire aux pulsions refoulées et renforce l'union sacrée.

La propagande est-elle nécessairement mensongère ? Non. Le mensonge, en publicité comme en propagande

électorale, risque de provoquer les sanctions de la loi et surtout le démenti des concurrents. Une propagande efficace utilise moins le mensonge que « des » vérités, mais sommaires et partielles. Sommaire : « X lave plus blanc » : que signifie blanc, et comment le mesurer ? La blancheur en question est d'ordre affectif, plus magique que physique. Partielle : on insistera sur tel avantage de la voiture qu'on annonce — son moteur « compte-gouttes », son cadran en simili-bois — tout en taisant ses inconvénients ; on ne dénonce que les abus du parti adverse, etc.

La propagande de guerre elle-même n'est pas nécessairement mensongère. Celle des Anglais, durant la seconde guerre mondiale, s'efforçait de s'en tenir aux faits ; même quand les faits étaient de lourdes défaites anglaises, on les reconnaissait dans les émissions destinées à l'ennemi, car le but premier était d'être crédible¹. Même la propagande de Goebbels, malgré ses abus, ne fut pas nécessairement mensongère ; après Stalingrad, elle n'hésita pas à reconnaître les défaites de l'Allemagne, à la fois pour rester crédible et pour bander les énergies, selon le principe de « la force par la peur ».

Si le mot propagande est péjoratif, c'est dû moins aux mensonges qu'à la violence qu'elle exerce sur ses destinataires (13^e cas) ; elle les pousse à faire ce qu'ils ne feraient pas d'eux-mêmes et sans leur laisser le choix de ne pas le faire. Elle lèse moins la vérité que la liberté.

La propagande n'est pas l'endoctrinement

Il est pourtant une différence essentielle entre propagande et endoctrinement.

La propagande s'adresse aux masses pour en obtenir une action immédiate et à court terme : voter, acheter, manifester, etc. L'endoctrinement vise avant tout la croyance

1. On prétend que, pour rester crédible, la BBC s'abstint de parler des camps d'extermination, dont les Alliés avaient pourtant connaissance.

et s'adresse donc à un seul ou à un nombre restreint d'individus pour un résultat à long terme. Faire voter pour tel parti est de la propagande ; inculquer l'idéologie du parti est de l'endoctrinement¹. D'où cinq différences dans leur contenu.

1° La propagande ne vise pas à éduquer mais à mobiliser ; elle n'utilise la croyance que comme un moyen d'action parmi d'autres. Si l'on me dit que « Gillette est la meilleure lame du monde », ce n'est pas pour que je croie — je puis me rendre compte de l'hyperbole — mais pour que j'achète. La notion d'hérésie n'intéresse pas la propagande ; elle commence avec l'endoctrinement, qui vise à faire croire.

2° C'est pourquoi l'endoctrinement ne s'adresse qu'à petit nombre et demande du temps. Il ne peut guère réussir qu'à long terme. D'autre part, si la propagande s'adresse à toutes les classes d'âge, l'endoctrinement a, comme l'enseignement, les enfants et les jeunes comme public favori.

3° La propagande peut à la rigueur se contenter de moyens irrationnels : répétition dépourvue de sens, images, musique, défilés, cadeaux publicitaires, etc. L'endoctrinement, qui doit toujours prévoir les protestations de l'esprit critique, utilise donc des arguments pour les prévenir. « Jésus t'aime », « Giscard à la barre » sont des « arguments de propagande », non d'endoctrinement, précisément parce que ce ne sont pas des arguments du tout.

4° La propagande doit respecter les besoins et les stéréotypes de ses destinataires ; elle n'a pas le temps de les transformer. La propagande hitlérienne commit ainsi de lourdes fautes, simplement parce qu'elle attribuait ses propres stéréotypes à l'ennemi. Ainsi le slogan : *Take it easy, you'll last longer* (Pas de zèle, et tu survivras), adressé aux combattants américains, heurtait de front leur patriotisme, leur sens de la solidarité et de l'honneur ; le calembour *The Jewmited*

1. En français, propagande et endoctrinement ont respectivement le sens de ce que Lénine nommait (mais sans nuance péjorative) agitation et propagande.

States eut un effet négatif sur tous les Américains, même antisémites. L'endoctrinement peut au contraire s'attaquer aux préjugés existants pour en créer d'autres. La différence se remarque au langage : la propagande utilise le code de ses destinataires, alors que l'endoctrinement peut le modifier, jouer un rôle « métalinguistique » ; le communisme, qui jusqu'à ces dernières années introduisait dans son vocabulaire des termes insolites (« révisionnistes ») ou calqués du russe (« gardes-blancs », « cosmopolite »), était maladroît dans sa propagande mais efficace dans son endoctrinement.

5° Il est rare qu'une propagande puisse se dissimuler totalement. En pays démocratique, elle est censée se désigner comme telle, encore que l'« information » soit souvent une publicité ou une propagande gouvernementale déguisée. La propagande électorale, qui s'avoue comme telle, est très peu payante ; elle ne convainc ni les partisans ni les adversaires, tout au plus les rares hésitants dont les voix peuvent, à vrai dire, assurer la victoire.

Plus significatif encore est l'échec de la propagande de guerre, quand elle ne s'appuie pas sur un endoctrinement qui lui préexiste. On connaît les résultats pitoyables de l'« action psychologique » pendant la guerre d'Algérie : elle n'a vraiment « agi » que sur ses auteurs ! La propagande alliée, durant la seconde guerre mondiale, qui connut tant de succès dans les pays occupés par l'Allemagne, n'en eut guère en Allemagne ; même en se bornant à n'exiger que des actes simples, comme la désertion, elle obtint très peu de résultats. On pourrait voir dans cet échec un succès de la propagande hitlérienne. Même pas ! En 1943, Goebbels écrivait lui-même dans son journal intime :

« En ce moment nous ne pouvons changer grand-chose par la propagande. Ce qu'il nous faudrait, c'est de remporter une grande victoire quelque part »¹.

E. A. Shils et M. Janowitz ont montré¹, par des enquêtes sur les prisonniers de guerre allemands, que la résistance jusqu'au-boutiste de la *Wehrmacht* s'explique par d'autres facteurs : 1) la cohésion : les soldats pensaient non à la patrie, encore moins à la politique, mais au groupe primaire auquel ils appartenaient (la compagnie), et qui signifiait pour eux direction et protection ; 2) la discipline, inculquée dès l'école, et qui se maintint même dans la certitude de la défaite ; on se savait vaincu, mais on n'avait pas l'idée d'élaborer des plans de mutinerie ou de désertion ; 3) la valeur des officiers, qui savaient satisfaire aux besoins primaires de leurs hommes (nourriture, courrier), et mêlaient la bienveillance à la sévérité ; 4) la confiance envers Hitler ; même les prisonniers anti-nazis l'admiraient et refusaient de voir en lui le responsable de la défaite, alors qu'ils méprisaient le parti et disaient que le nazisme commençait à 10 km derrière le front ; le culte du *Führer* n'était pas dû à la propagande mais, comme nous le verrons, à l'éducation ; 5) la peur de tomber aux mains des Russes, où d'être livrés par les alliés à l'URSS ; peur que la propagande n'a pas créée, mais exploitée avec des slogans comme *Sieg oder Sibirien* (C'est la victoire ou c'est la Sibérie).

Il reste qu'une propagande peut devenir endoctrinement quand elle est durable et monolithique. Ainsi la publicité : du fait qu'elle est concurrentielle, elle semble laisser le choix au public, qui peut consommer tel produit plutôt que tel autre ; mais, à la longue, elle lui enlève jusqu'au choix de ne pas consommer ; d'autre part, elle instaure un type de communication unilatérale qui laisse le public passif et presque sans défense. En ce sens, la publicité constitue bien un endoctrinement : « L'école des consommateurs ».

D'autre part, une propagande n'est efficace que lorsqu'elle s'inscrit dans le prolongement d'un endoctrinement déjà existant. Et ce dernier est bien une sorte d'école, qui

1. *Id.* KATZ, p. 554 s.

prend l'homme dès l'enfance, ou le « recycle » s'il est adulte. L'endoctrinement est à la propagande ce que l'enseignement est au renseignement.

Le conditionnement

Le conditionnement est au contraire une activité durable, visant un but à long terme ; et l'on en fait parfois un synonyme d'endoctrinement. Notons que le terme a pris des sens assez divers, dont nous retiendrons les deux principaux :

1° D'abord le dressage, ou inculcation d'une habitude sans qu'intervienne l'intelligence, de sorte que le même stimulus provoquera toujours la même réponse. William James raconte qu'un vieux soldat qui portait un repas se mit au garde-à-vous au cri d'un officier et laissa tomber son plateau. L'habitude résultant du dressage n'est qu'un réflexe conditionné, tout à fait aveugle.

Pourtant le soldat trop bien dressé n'était pas endoctriné ; car il pouvait se rendre compte de ce qui lui arrivait ; la croyance n'était pas modifiée. Le dressage est à la conduite ce que l'endoctrinement est à la pensée. Dans certains cas, notre troisième par exemple, il y a interférence, puisqu'on dresse les gens à donner des réponses toutes faites à des questions toutes faites. Il s'agit d'une méthode efficace d'endoctrinement, mais rien ne prouve qu'elle soit la seule.

2° Le mot conditionnement désigne aussi l'action durable sur l'affectivité pour la modifier ou l'orienter à l'insu du sujet. Mais on ne peut parler d'endoctrinement tant que la croyance n'est pas concernée. John Wilson nous en donne l'exemple suivant : si je persuade un enfant que, s'il se masturbe, Dieu l'enverra en enfer, je l'endoctrine ; si je me contente de lui inspirer la crainte de cet acte par des châtiements, je le conditionne. L'homme conditionné peut en effet éprouver une répulsion irrésistible envers tel acte tout en sachant qu'elle est stupide. L'endoctrinement implique au contraire la croyance, une croyance accompagnée d'une

certaine compréhension et dont on puisse donner des raisons, même si elles ne sont pas les bonnes¹.

La distinction demeure pourtant assez théorique. L'homme conditionné tendra à conformer ses croyances à ses pulsions et ses inhibitions. Inversement, la croyance n'est jamais une attitude purement intellectuelle ; elle comporte toujours une part de sentiment ou de passion, et sa force est à leur mesure. Disons que, si croire est une attitude totale, l'endoctrinement concerne l'aspect intellectuel du croire ; il implique donc un certain appel à la raison.

Le lavage de cerveau n'est qu'une forme complexe de conditionnement. Il est endoctrinement lorsqu'il vise à provoquer non seulement l'aveu, mais la croyance. Alors lui aussi se présente comme une « école ». Citons, à titre privilégié, les camps de « réforme par le travail » en Chine maoïste, où l'endoctrinement se nomme « rééducation » et les malheureux qui le subissent *schoolmates*, « camarades étudiants » (cf. *infra*, chap. VI) !

Les endoctrineurs ne disent jamais qu'ils endoctrinent, mais qu'ils enseignent. Et leurs victimes ne pensent pas qu'on les endoctrine, mais qu'elles apprennent.

3. ENDOCTRINEMENT ET ENSEIGNEMENT : LES POINTS COMMUNS

Ces contre-exemples confirment notre thèse : l'endoctrinement est un type d'enseignement. Notons que le terme, qui vient de *doctrina* (matière d'enseignement), a longtemps signifié « enseignement », sans aucune nuance péjorative en français comme en anglais. Et la définition actuelle en retient quelque chose : « Endoctriner : faire la leçon à (quelqu'un) pour le gagner à une doctrine, à un point de vue », dit le *Robert*, qui décèle ce sens péjoratif à partir de

1. WILSON, in SNOOK, p. 17-18.

1835. Ni la propagande, ni le conditionnement ne « font la leçon ».

On dira, et nous l'avons dit, que l'endoctrinement présente avec l'enseignement cette différence essentielle qu'il ne réussit qu'en se dissimulant. Mais la différence entre les deux activités n'a de sens que par leur ressemblance, qui permet précisément à la première de se dissimuler et de se faire passer pour la seconde. Si bien que tel qui prétend enseigner est peut-être en train d'endoctriner.

Une situation d'autorité

Dans les deux cas, on remarque d'abord que celui qui enseigne, ou qui endoctrine, est en position d'autorité, autrement dit qu'il exerce un pouvoir, considéré, à tort ou à raison, comme légitime.

Dans les deux cas, l'autorité ne s'impose de façon durable que si elle se recommande d'une valeur extérieure à celui qui l'exerce. Le maître est un « représentant ». L'endoctrineur aussi. Il s'impose au nom de Dieu, de la société, du peuple, de la culture, de la vérité, de l'humanité, etc.

Sans doute existe-t-il des autodidactes, qui s'instruisent sans maître. Mais, loin de nier l'autorité, ils la cherchent, parfois naïvement, là où ils peuvent, dans les livres ou dans les media. Rien ne prouve que l'endoctrinement n'ait pas, lui aussi, ses autodidactes.

Le long terme

L'endoctrinement est, comme l'enseignement, une activité durable, visant un but à long terme. Cette notion est essentielle. Elle distingue l'enseignement du renseignement. On peut dire : « J'ai appris à Pierre, à 3 h 25, qu'il a réussi à Polytechnique » ; mais on ne dira pas : « J'ai enseigné à Pierre, à 3 h 25, les matières du programme de Polytechnique. »

De même on n'endoctrine pas quelqu'un à 3 h 25 ! Il s'agit d'un travail de longue haleine, visant à modifier les

croiances de façon durable. Bien sûr, l'endoctrinement provoque des conversions soudaines, comme l'enseignement peut susciter, lui aussi, des illuminations brusques. Mais, dans les deux cas, elles suivent un travail de préparation dont elles constituent la mystérieuse réussite, et elles doivent être suivies d'un travail de consolidation.

L'institution

L'enseignement est rarement le fait d'un seul homme. Le maître le plus indépendant est dans une école ; ou du moins doit-il suivre une tradition, des livres, des programmes, préparer à des examens, etc. Si l'endoctrinement est parfois le fait d'un seul individu, le fondateur d'une secte par exemple, il n'est durable que s'il s'appuie sur une institution, par exemple la secte une fois fondée.

Et l'endoctrinement a lui aussi ses cours, ses programmes, ses livres, ses examens. Il se présente alors comme une institution opposée à l'enseignement officiel. Qui sait pourtant si, parfois, ce n'est pas la même.

La pédagogie

Comme l'enseignement, l'endoctrinement a ses méthodes, sa pédagogie. Plus encore peut-être, car étant tendancieux, arbitraire, dogmatique... il a moins de chances de s'imposer qu'un enseignement honnête, sauf chez ceux qui sont déjà préparés à le recevoir. Comme l'enseignement, l'endoctrinement doit simplifier, graduer les difficultés, illustrer, motiver, etc.

La publicité elle-même comporte une sorte de pédagogie : rendre lisible l'essentiel du message, frapper, motiver, répéter inlassablement, etc. Mais elle ne suffit pas plus à l'endoctrinement qu'à l'enseignement. On ne persuade pas les gens que le thomisme ou le marxisme est la seule explication, comme on les persuade que X est la seule lessive, même si dans les deux cas on recourt à des formules

sommaires, à des images frappantes, à des faits tronqués. La pédagogie des endoctrineurs doit elle aussi recourir à la raison.

Le système de notions

Endoctriner revient à inculquer une croyance durable, indélébile. Mais une croyance ne peut durer si elle est isolée, si elle ne s'intègre pas à tout un complexe de croyances déjà là. Ici encore on retrouve l'enseignement.

On ne peut enseigner aux élèves un théorème s'ils n'ont pas la culture mathématique nécessaire pour le comprendre, ni même une date historique s'il leur manque les repères qui lui donnent un sens. Supposons maintenant qu'on veuille persuader un enfant de la proposition suivante : « Dieu enverra en enfer ceux qui se masturbent. » On peut voir là un double endoctrinement : religieux, car l'enfer n'est pas une réalité évidente, et les chrétiens eux-mêmes y croient de moins en moins ; moral, car on peut fort bien admettre que l'onanisme n'est pas une faute du tout. Toujours est-il qu'on ne peut inculquer cette croyance qu'à des enfants possédant déjà tout le système de croyances qui leur permet de la recevoir : il faut qu'ils croient à l'existence d'un au-delà, d'un Dieu qui connaît tous nos actes et les sanctionne après la mort ; il faut d'autre part qu'ils aient une certaine expérience de l'onanisme et surtout que leur affectivité profonde soit déjà commandée par certains tabous.

Dans notre exemple, les justifications idéologiques peuvent être d'ailleurs des plus diverses. Ainsi les médecins du XIX^e siècle « enseignaient » que la masturbation est mauvaise pour la santé. Mao Tsé-toung avait la même idée : l'onanisme est malsain, dit-il à la jeunesse chinoise, en ajoutant qu'il détourne les jeunes de la lutte révolutionnaire ; et il prescrit comme remède la pratique du sport ainsi que la lecture de Marx et de Engels¹... Oserait-on dire qu'il ne s'agit pas là d'un enseignement ?

1. Cf. *Le devoir*, Montréal, 19 juillet 1975.

4. L'IDÉE DE DOCTRINE

Comme le mot l'indique, l'endoctrinement est un enseignement qui porte sur une doctrine. Ce qui laisse entendre qu'il est une activité distincte dans l'enseignement, sinon de l'enseignement.

Qu'est-ce qu'une doctrine ?

Qu'entend-on par doctrine ? « Un ensemble de notions, qu'on affirme être vraies et par lesquelles on prétend fournir une interprétation des faits, orienter ou diriger l'action » (*Robert*). Toute doctrine aurait donc quatre caractères :

- 1) Elle constitue « un ensemble de notions » : elle est ainsi plus ou moins cohérente, sinon systématique. Une croyance isolée peut être indice de doctrine, non doctrine. Car une seule croyance ne peut prétendre interpréter les faits ;
- 2) Elle « affirme », « prétend » : c'est donc qu'elle n'est pas prouvée, évidente, objective. Elle comporte nécessairement une part de croyance, de parti pris. A toute doctrine peuvent s'opposer d'autres doctrines, qui prétendent elles aussi interpréter les faits ;

- 3) Elle prétend « orienter ou diriger l'action ». En ce sens la doctrine se distingue de la théorie ; elle n'est pas seulement explicative, mais normative ; on dit : « La théorie des ensembles », mais : « La doctrine Monroë », « La doctrine maoïste ». D'ailleurs, les adversaires d'une doctrine ne la traitent pas de fausée, mais de « mauvaise », « dangereuse ». Il semble bien qu'il n'existe pas de « vraies » doctrines, mais seulement des doctrines « justes », ou « bonnes », ou « utiles ».

Pourtant, une doctrine ne se réduit pas à de simples normes d'action. Elle prétend les fonder sur une interprétation des faits. Elle s'exprime donc moins par des impératifs bruts que par des jugements de valeur. Non pas : « Ne fais

pas ceci », mais : « Il est malsain, ou injuste, ou réactionnaire de faire ceci » ;

- 4) Enfin, une doctrine tend par essence à se communiquer, à s'enseigner. On « professe » une doctrine. Le mot vient d'ailleurs de *docere* et signifie : « ce qu'on enseigne ». Sans doute est-il des doctrines « secrètes », « réservées » ; mais on les enseigne, au moins à une chapelle d'initiés. Une doctrine qu'on ne « professerait » pas ne serait pas une doctrine du tout.

Doctrine et idéologie

Maintenant, peut-on admettre sans plus que l'endoctrinement porte sur une doctrine ? La question se divise ainsi : 1) Tout endoctrinement implique-t-il doctrine ? Nous y reviendrons au chapitre III ; 2) La doctrine fait-elle l'endoctrinement ? Autrement dit, l'enseignement d'une doctrine est-il nécessairement doctrinaire ?

Evidemment non : on peut enseigner une doctrine « en troisième personne », sans s'y impliquer ; par exemple la mythologie grecque, ou l'idéalisme de Berkeley. On peut même enseigner une doctrine à laquelle on adhère sans endoctriner : en montrant par exemple que les croyances qu'elle renferme sont sujettes à discussion, qu'elles ne vont pas de soi. On peut en revanche déformer les faits par esprit de doctrine. Il y a endoctrinement surtout quand on dissimule l'incertitude et la partialité inhérentes à la doctrine, quand on lui confère une objectivité qu'elle ne comporte pas. Endoctriner, c'est enseigner une doctrine comme si elle n'en était pas une. Elle est alors idéologie.

La doctrine, en principe, s'avoue comme telle : « J'ai pour doctrine que... » ; alors qu'on ne dira pas : « J'ai pour idéologie... ». Une doctrine peut s'enseigner sous sa propre étiquette : « la doctrine chrétienne », « maoïste », alors qu'enseigner une idéologie revient à la dénoncer. Si je donne comme titre à mon cours « L'idéologie bourgeoise actuelle », personne ne croira que j'en suis le missionnaire.

Telle est la différence essentielle. On « professe » une

doctrine, non une idéologie. Celle-ci se situe à l'arrière-plan de l'enseignement ; elle le domine à son insu ; c'est elle qui le rend partial, orienté, haineux, etc.

La doctrine n'endoctrine que si elle est idéologie.

La question centrale

L'endoctrinement peut être un enseignement tendancieux, partisan, haineux, un abus du pouvoir enseignant. Il reste toujours un enseignement, et au sens le plus strict du terme, impliquant l'autorité, le long terme, l'institution, la pédagogie, le système de notions. Il n'est pas une activité différente de l'enseignement mais sa perversion.

Autrement dit, il constitue un enseignement réel, et même très répandu, mais qui n'est pas l'enseignement véritable. Reste à savoir pourquoi. Qu'est-ce qui fait qu'un enseignement est, ou devient, endoctrinement ?

Telle est la question centrale. Les philosophes anglosaxons lui donnent trois réponses différentes :

1^o Pour les uns, c'est l'intention qui fait l'endoctrinement, c'est-à-dire la volonté d'utiliser les méthodes et les contenus de l'enseignement pour des fins qui sont contraires aux siennes, pour endoctriner.

2^o Pour les autres, c'est le contenu de ce qu'on enseigne qui fait l'endoctrinement. Il se définit alors comme un enseignement qui manque d'objectivité ou qui manque à la neutralité.

3^o Pour d'autres enfin, ce n'est pas la matière mais la manière qui fait l'endoctrinement, le fait qu'on recourt à des méthodes autoritaires. A la limite, toute contrainte enseignante devient endoctrinement.

Les trois chapitres qui suivent examineront respectivement ces trois réponses. Et je me demanderai finalement s'il faut choisir entre elles, ou si elles ne peuvent se ramener à une seule.

CHAPITRE II

A-t-on l'intention d'endoctriner ?

« And thus the child imposes on the man. »

DRYDEN, 1687.

Endoctriner est un terme péjoratif. C'est donc qu'il désigne un acte coupable. Or on conçoit mal une culpabilité sans intention. On peut en conclure que l'endoctrinement implique nécessairement un endoctrineur, qui ait l'intention de faire ce qu'il fait. Cette thèse, soutenue avec subtilité par certains philosophes anglo-saxons, est en réalité la plus ancienne et la plus populaire.

En effet, quand on parle d'endoctrinement, on sous-entend soit une doctrine « mauvaise », « pernicieuse », soit une « manipulation » des esprits. Et l'on juge que les endoctrineurs ne peuvent être sincères ; ou bien ils ne croient pas à ce qu'ils enseignent, et ce sont des imposteurs ; ou bien ils y croient, et ce sont des fanatiques. L'endoctrineur n'est jamais innocent.

Mais l'intention suffit-elle à définir l'endoctrinement, abstraction faite de tout contenu et de toute méthode ? Et, d'autre part, le concept même d'intention est-il si clair, si objectif, qu'on puisse en faire le critère essentiel de l'endoctrinement ?

I. NUL N'ENDOCTRINE VOLONTAIREMENT

La thèse de l'intention

Endoctriner est un acte, et ce qui caractérise un acte, le distingue des autres, c'est l'intention de son auteur. A partir de là, des philosophes de l'éducation comme Hare, Snook et White définissent l'endoctrinement en se fondant sur l'intention d'endoctriner. Mentionnons leurs principaux arguments :

1^o Il n'est pas d'endoctrinement sans endoctrineur. Supposons, dit White, qu'un homme croie de façon inébranlable qu'il a vu des soucoupes volantes : on dira qu'il se trompe, non qu'il a été endoctriné, puisque personne ne lui a inculqué sa croyance.

2^o Le résultat ne prouve rien. Tout comme on peut enseigner des élèves sans réussir à leur faire apprendre quoi que ce soit, on peut endoctriner sans succès : il y a quand même endoctrinement. C'est donc l'intention qui qualifie l'acte.

3^o La méthode ne prouve pas non plus qu'il y ait endoctrinement. Par exemple, pour éduquer des jeunes enfants, on est bien contraint de les contraindre, de leur faire apprendre leurs tables par cœur ou de les convaincre qu'il faut obéir. Il y a endoctrinement si, et si seulement, on recourt aux méthodes autoritaires pour déformer l'esprit de l'enfant, pour l'empêcher à jamais de penser par lui-même. Il y a éducation au contraire, si l'on recourt à ces méthodes avec l'intention d'y renoncer dès que possible, de tout faire pour qu'elles cessent d'être nécessaires. C'est donc l'intention qui compte.

4^o Puisque l'acte d'endoctriner est une faute, il faut que l'intention de l'agent porte expressément sur ce qui le rend coupable. Un professeur qui, sans le vouloir et à son insu, fascine ses élèves et les gagne à sa doctrine, n'endoctrine pas. Un autre qui enseigne des doctrines discutables mais

qu'il croit indubitables n'endoctrine pas. Sa sincérité l'absout¹.

5^o D'où le paradoxe : la présence d'une doctrine ou d'une idéologie n'est pas logiquement nécessaire pour qu'il y ait endoctrinement. Autrement dit, n'importe quoi peut servir de matière à l'endoctrinement ; il suffit de vouloir l'inculquer de telle manière qu'il devienne une croyance inébranlable, rendant ainsi l'élève endoctriné, c'est-à-dire incapable de penser par lui-même.

De quoi a-t-on l'intention ?

On nous dit qu'endoctriner est un acte intentionnel, au même titre que signer une lettre ou se marier. Admettons que l'endoctrineur ait effectivement une intention. Mais laquelle ? Tout semble prouver que celui qui endoctrine n'a pas l'intention d'endoctriner, mais d'enseigner.

Car de deux choses l'une : ou bien il croit à ce qu'il professe, et il ne se rend pas compte qu'il endoctrine ; on ne peut donc parler d'intention ; ou bien il n'y croit pas ; alors il ment, et endoctriner n'est pas mentir.

D'ailleurs, quand nos auteurs se posent le problème : qu'est-ce que l'endoctrineur a l'intention de faire ? leur réponse n'est pas : d'endoctriner, mais : de maintenir l'élève dans une enfance perpétuelle², de lui inculquer une croyance inébranlable³, de le faire croire à une proposition sans égard pour les preuves ou contre-preuves⁴. Dans les trois cas, on admet que le contenu de l'intention n'est point d'endoctriner mais d'empêcher à jamais les gens de douter de ce qu'on leur enseigne, donc de penser par eux-mêmes.

1. Cf. WHITE, in SNOOK, p. 199, et SNOOK, in SNOOK, p. 152 ; ce dernier corrige ici la thèse plus rigoriste de son premier livre, *Indoctrination and Education* : cf. n. p. 48 s.

2. HARE, in HOLLINS, p. 54.

3. WHITE, in SNOOK, p. 120 et 123.

4. SNOOK, in SNOOK, p. 154.

Mais c'est pour leur bien, dira l'endoctrineur lui-même ! Ce dernier tient sans doute sa doctrine comme la plus propre, ou la seule propre, à armer l'élève pour la vie adulte. Il pensera donc sincèrement que si l'élève doit rester toute sa vie la proie du doute, il ne sera qu'un individu infantile, mal adapté et peu fiable : une girouette. Bref, il n'a pas l'intention de l'endoctriner, mais de le former, de l'armer. Il lui rend service !

I. A. Snook, qui reprend de façon plus subtile la thèse de l'intention, élide l'objection en attribuant deux sens possibles à ce terme. Je puis en effet jouer la nuit de la trompette : soit *pour* ennuyer mon voisin, soit *sans* penser à mon voisin. Dans le premier cas, l'intention consiste à vouloir l'acte pour ses conséquences. Dans le second, elle consiste à vouloir l'acte pour lui-même, en sachant qu'il pourrait avoir ces conséquences, mais sans les vouloir expressément. L'endoctrineur serait dans le second cas¹ ; il ne veut pas fausser l'esprit de ses élèves, mais il leur inculque des croyances sans tenir compte des preuves et contre-preuves, donc sans prendre garde au fait que son enseignement peut devenir un endoctrinement.

Mensonge, sincérité, mauvaise foi

En ce cas, plutôt que d'intention, mieux vaudrait parler de *self-deception*, de mauvaise foi au sens sartrien. Quand on endoctrine, on ignore ce qu'on fait. Et l'ignorance est, paradoxalement, volontaire ; au sens où l'on dit : « Je ne veux pas le savoir ! » Cette ignorance voulue présente deux aspects :

1) L'endoctrineur est si convaincu de ce qu'il prêche qu'il admet quelque entorse à la vérité pour convaincre les autres de la vérité de sa cause. Ainsi peut-il cacher certains faits contraires à sa doctrine parce qu'il pense qu'elle le

mérite ; de même, il peut défendre certains aspects de sa doctrine qui lui répugnent *in petto* : ainsi tel catéchète qui enseigne le culte des saints sans y croire ; tel stalinien qui, bien que choqué par le culte de la personnalité, le justifie « pour ne pas donner prise à l'adversaire ». Bref, on pense (sincèrement) que la fin justifie les moyens, que la valeur de la cause fait des mensonges qu'elle exige de pieux mensonges. Des mensonges pédagogiques !

2) Le plus souvent, l'endoctrineur ignore totalement qu'il endoctrine. C'est qu'il étouffe en lui les objections avant de les étouffer chez les autres ; il est d'autant plus fanatique qu'il est moins sûr de ce qu'il enseigne ; s'il ment, c'est d'abord à lui-même. Telle est la mauvaise foi : une sincérité acquise en se trompant soi-même, en étouffant en soi ce qu'il faudrait de lucidité et d'esprit critique pour changer d'avis. Elle montre que le mot « sincérité » n'a pas le même sens que le mot « honnêteté ».

Pour prendre un exemple limite, on peut affirmer que le Dr Goebbels était sincère : « Il croyait qu'il disait la vérité, et que c'était l'ennemi qui mentait »¹. Certes, il se permettait certaines entorses aux faits pour mieux faire passer l'essentiel. Mais il croyait dur comme fer à sa cause. La fameuse formule : « N'importe quel mensonge, répété sans relâche, finit par être cru », n'avait pas pour but, dans l'esprit de Goebbels, de révéler le secret de sa propagande — pour quoi aurait-il vendu la mèche ! — mais de dénoncer celle des Anglais pendant la première guerre mondiale. Comme le dit fort bien J. Ellul : *Goebbels the big liar* est une réussite de la propagande anglo-saxonne².

Plutôt que de mensonge, mieux vaut parler de mauvaise foi. C'est pourtant une foi.

1. In D. Katz, *Public Opinion and Propaganda*, New York, 1956, p. 513.

2. Jacques Ellul, *Propagandes*, A. Colin, 1962, p. 66.

1. Cf. SNOOK, p. 48 ; et *Indoctrination and Education*, p. 155 à 159.

L'endoctrineur endoctriné

A l'appui de notre thèse, sur la sincérité de l'endoctrineur, on peut encore avancer trois arguments :

1) D'abord, l'endoctrineur est lui-même endoctriné. Du moins presque toujours. On dira que ce n'est pas le cas pour l'inventeur d'une doctrine. Et pourtant celle-ci est toujours une synthèse d'éléments préexistants qui ont été inculqués, d'une manière ou d'une autre, au doctrinaire. Hitler avait puisé son nationalisme pangermaniste, son antisémitisme, son culte de la force dans les milieux racistes et chauvins de la Vienne d'avant 1914.

2) D'autre part, quand on parle d'endoctrinement, on oublie trop la responsabilité de ceux qui le subissent. Sans doute est-elle absente chez les jeunes enfants. Mais combien d'adolescents, combien d'adultes restent assez infantiles pour gober une pensée toute faite qui les libère de la difficulté de réfléchir et de l'angoisse de douter ! Combien, à tout âge, se cherchent un guide, un chef, un père, qui les délivrent du fardeau de penser par eux-mêmes, de vouloir par eux-mêmes, d'être eux-mêmes ! Bien des hommes « demandent » à être endoctrinés, et l'endoctrinement réussit autant par la paresse et la lâcheté de ses victimes que par la mauvaise foi de ses auteurs. L'endoctrineur le plus dangereux, c'est l'enfant qui demeure dans l'homme et, comme dit le poète, impose la loi à l'homme : *And thus the child imposes on the man*¹.

3) Enfin, l'apparent truisme : pas d'endoctrinement sans endoctrineur, est hautement discutable en réalité. Reprenons l'exemple des soupapes volantes : si quelqu'un prétend en avoir vu, comment peut-il dire que ce qu'il a vu « est » une soupape volante s'il n'a pas été de quelque façon endoctriné ? Or, un tel endoctrinement peut bien n'être le fait de personne en particulier, provenir des on-dit, des media, d'une persuasion diffuse et collective.

1. DRYDEN, cité in SNOOK, p. 48.

De même, l'enseignement peut devenir endoctrinement sans qu'un maître particulier en soit responsable. En fait, c'est l'institution qui enseigne. Et c'est l'institution qui endoctrine. Et elle y parvient beaucoup mieux qu'un individu, du moment que l'endoctrinement est une entreprise à long terme.

Finalement, loin d'expliquer l'endoctrinement, l'intention le ruinerait si elle était présente. Pour réussir, il faut non seulement ne pas dire qu'on endoctrine, mais ne pas se le dire. Il faut que l'endoctrineur soit lui-même endoctriné. Et, pour paraphraser la formule célèbre de Platon, je dirai que nul n'endoctrine volontairement.

Peut-on parler d'endoctrinement sans doctrine ?

S'il en est ainsi, peut-on admettre que la doctrine ou l'idéologie puissent être absentes de l'endoctrinement ?

En fait, les deux termes doctrine et idéologie n'ont pas le même sens. Et le tort est précisément de les confondre. White nous donne ainsi quatre exemples d'endoctrinement, dont il affirme qu'ils n'impliquent pas l'inculcation d'une doctrine¹. Mais sont-ils possibles sans qu'il y ait idéologie quelque part ?

Dans les deux premiers exemples, le maître persuade ses élèves qu'ils sont destinés, de par leur milieu, à n'être que des travailleurs manuels ; ou qu'ils sont peu doués et incapables d'apprendre. Il s'agit bien là d'un endoctrinement, et particulièrement grave (cf. notre 12^e cas) ; mais peut-on dire qu'il n'implique aucune idéologie ? Il est certain que ces maîtres n'enseignent pas une doctrine à leurs élèves et qu'en leur inculquant la croyance qu'ils sont incapables de toute vie intellectuelle, ils contribuent à réaliser leur propre prophétie. Maintenant, l'opinion qui commande leur pratique est bien une idéologie de classe ou de caste, aussi virulente qu'inconsciente. White répond qu'ils n'ont qu'une

1. WHITE, in SNOOK, p. 123 s.

croissance vague sur la nature humaine, qui ne forme pas un système cohérent. Mais une idéologie n'a pas besoin, pour être, d'être un système cohérent!

Les deux autres exemples paraissent tout à fait invraisemblables : un maître emploie tous les moyens pour faire croire à son élève que Melbourne est la capitale de l'Australie (pour n'endoctriner personne, je précise que c'est Canberra); un autre s'acharne à persuader un enfant qu'Uranus a sept satellites (au lieu de cinq). Mais pourquoi ce genre d'expérience ? Sans doute pour faire des recherches psychologiques, ou pour tenir un pari, nous répond-on. Mais manipuler ainsi des élèves serait impossible sans une certaine idéologie, une idéologie du mépris de l'homme.

White évoque d'autre part un cas plus pertinent : celui de la loi dite Balfour (1902), dont l'auteur, Sir Robert Morant, trouvait que les écoles secondaires formaient beaucoup trop de déclassés; la loi instaure donc des écoles pratiques (inspirées des EPS françaises), dont le programme intellectuel fort restreint empêchait les enfants du peuple de prendre une conscience critique à l'égard de la situation qui leur était faite : bref, un type d'école destiné à faire des travailleurs utiles et dociles¹. White remarque avec raison qu'on n'avait pas besoin d'inculquer à ces élèves une doctrine pour les endoctriner; il suffisait d'établir les programmes de telle sorte qu'ils acquiescent la conviction qu'ils n'étaient aptes qu'au travail manuel :

« Croyance qu'on s'efforçait de rendre inébranlable en les rendant intellectuellement incapables de comprendre tout ce qu'on aurait pu lui opposer. »

L'exemple de White, qui n'est pas tellement inactuel, se retourne pourtant contre ses deux thèses : 1) rien ne prouve que Morant ait eu l'intention d'endoctriner les enfants du peuple; il pensait simplement qu'il fallait les convaincre de ne pas chercher à sortir de la condition ouvrière, ceci pour

1. Cf. WHITE, in SNOOK, p. 196 s.

leur bien et celui de la société tout entière; 2) son système d'enseignement n'impliquait pas l'inculcation d'une doctrine, mais s'inspirait lui-même d'une idéologie bourgeoise. Si l'idéologie n'est pas le contenu de l'endoctrinement, elle en est la cause.

Tant qu'on ne nous aura pas produit des exemples réels d'endoctrineurs avouant leur intention d'endoctriner, il sera préférable de considérer celle-ci comme un mythe.

2. CINQ EXEMPLES DISCUTABLES

Or, justement, on peut produire de tels exemples. Reste à savoir ce qu'ils prouvent en fait. Examinons les plus flagrants.

La marine de guerre américaine

Le premier nous est fourni par la marine américaine, qui instaure pendant la dernière guerre mondiale des « cours d'endoctrinement, signifiant par là : « l'apprentissage des bases de la discipline militaire, des coutumes et des pratiques de la marine » »¹.

Il est certain que la marine de guerre n'a pas les mêmes pudeurs que l'université, mais il est difficile de savoir pourquoi ces militaires ont préféré le terme *indoctrination* à un autre moins péjoratif, comme instruction ou initiation. Reste qu'ils étaient convaincus eux-mêmes de ce qu'ils voulaient inculquer à leurs recrues. D'autre part, ce qui est répréhensible, voire criminel, dans une situation de paix, cesse de l'être en temps de guerre. Du moment que la guerre implique de sacrifier des vies par millions, il est normal qu'elle immole aussi la pensée. Le « moral » est aussi important que les canons. Bref, si l'on admet la guerre, on accepte aussi la mobilisation des esprits.

1. Indoctrination to mean « instruction in the fundamentals of military discipline, naval customs, and usage », in SNOOK, p. 48.

La censure soviétique

Le deuxième exemple est un texte du gouvernement soviétique condamnant la diffusion clandestine par le *Samizdat* de textes interdits¹ :

« Le marxisme-léninisme ne reconnaît pas de liberté d'expression sans classe. Dans les conditions propres au socialisme, la parole et l'écrit doivent servir les intérêts du peuple en propageant des vues progressistes d'avant-garde qui contribuent au succès de la construction socialiste et communiste. »

Voilà un refus officiel et non équivoque de la liberté d'expression inconditionnelle. Comme il justifie la censure, on peut y voir une revendication du droit d'endoctriner (cf. notre 8^e cas).

L'affirmation incluse dans le texte cité repose en fait sur un triple postulat : 1) que la doctrine marxiste-léniniste est la seule vraie (cf. notre 6^e cas) ; 2) qu'elle seule sert les intérêts du peuple ; 3) que le gouvernement soviétique est le dépositaire de cette doctrine. On en conclut que tout enseignement qui s'en écarte est faux, nuisible au peuple, donc à interdire.

Derrière ces trois postulats occasionnels, on en trouve un quatrième, qui est celui de tous les cléricismes : que la libre expression des idées est une menace pour la doctrine qu'on tient pour vraie. Cette affirmation est un postulat, car elle ne va pas de soi. On peut penser en effet que la vérité se défend d'elle-même, par ses propres raisons ; qu'elle n'a pas à redouter l'erreur, puisqu'elle est de nature à la dissiper ; que la violence et la censure, loin de la renforcer, ne peuvent que la rendre suspecte. La science, en principe du moins, n'a pas besoin de censure pour s'imposer.

En fait, notre second exemple est du même type que le premier. Un certain marxisme, illustré en particulier par Staline et Jdanov, considère la lutte des classes comme une guerre totale : « La force de l'appareil stalinien était précisé-

1. Cité dans *The Times*, du 20 février 1969.

ment d'entretenir une psychologie de guerre en temps de paix », écrit Edgar Morin¹. Et la guerre, c'est aussi la pensée en uniforme. Aujourd'hui, la guerre froide a fait place à la coexistence pacifique ; mais le communisme n'a pas encore désavoué la maxime de Khrouchtchev du 8 mars 1963 :

« La coexistence pacifique dans le domaine idéologique est une trahison du marxisme-léninisme, une trahison de la cause des ouvriers et des paysans. »

Ici encore, on endoctrine pour la bonne cause ; et rien ne prouve que les endoctrineurs aient conscience de l'être.

Un pédagogue catholique

Les deux textes qui précèdent justifient l'endoctrinement par la guerre. Le troisième est d'inspiration toute différente. Il est du philosophe et pédagogue catholique W. I. McGucken, qui écrivait en 1937 :

« Toute institution éducative recourt à l'endoctrinement. Les enfants sont endoctrinés avec la table de multiplication ; endoctrinés avec l'amour de la patrie ; endoctrinés avec les principes de la chimie, de la physique, des mathématiques, de la biologie ; et personne n'y trouve à redire. Pourtant ces matières sont de peu d'importance dans la grande affaire de la vie en regard des idées sur Dieu, sur la relation de l'homme à Dieu, à son prochain, à lui-même ; en regard des idées sur la nature de l'homme et sur sa destinée individuelle. L'éducateur catholique n'a pas à rougir d'endoctriner ses élèves dans ces matières essentielles »².

Voilà donc un philosophe de l'éducation qui proclame ouvertement le droit à l'endoctrinement. A vrai dire, peu de catholiques reprendraient, aujourd'hui, sa déclaration à leur compte. Elle rappelle en revanche un argument bien actuel : si tout enseignement, même celui des sciences, est idéologique, rien ne nous empêche d'introduire une autre idéologie à l'école, pour saper dans ses racines l'idéologie dominante.

1. *Autocritique*, Seuil, 1975, p. 136.

2. In *Catholic Way in Education*, cité in SNOOK, p. 58 et 84.

En tout cas, si McGucken revendique le droit d'endoctriner, c'est en vidant le terme de son contenu ; il ramène cette notion à celle d'enseignement imposé ou non discutable : la patrie dans le premier cas, les principes de la chimie dans le second. Alors la classe de science est bien un endoctrinement au même titre que la catéchèse. Mais l'ignorance du contenu, du fait qu'il y a doctrine et foi dans un cas, non dans l'autre, est une ignorance idéologique. C'est parce que l'auteur considère la doctrine catholique comme aussi évidente que les mathématiques qu'il peut nier leur différence « épistémologique », tout en affirmant que la première est infiniment plus utile au salut de l'âme. En bonne logique, il devrait interdire le catéchisme protestant au même titre que l'enseignement des sciences occultes !

Je ne vois pas là l'intention d'endoctriner, au sens péjoratif, mais d'enseigner. Et si la notion d'enseignement est pervertie — au point de justifier le retour à l'Inquisition — c'est que l'auteur est lui-même imbu d'une idéologie cléricale, lui-même endoctriné.

Platon et le pieux mensonge

Si l'on voulait mettre en évidence l'intention d'endoctriner à l'état pur, il faudrait trouver un auteur prescrivant l'enseignement d'une doctrine à laquelle lui-même ne croit pas.

Ne le trouve-t-on pas avec Platon lui-même ? Dans *La République*, il trace le plan d'une cité juste, la justice étant définie par le fait de donner à chacun la fonction qu'il mérite. On aura ainsi trois classes de citoyens coopérant harmonieusement : les gardiens philosophes, destinés au gouvernement, les gardiens guerriers à la défense et à la police, les laboureurs et artisans à la production. Les guerriers, et parmi eux les philosophes, seront sélectionnés par des examens progressifs, de la naissance à la maturité, et formés par une éducation très complète qui, dans le cas des philosophes, se termine à l'âge de 50 ans.

Or Platon, qui chasse de sa cité les poètes et leur mythologie, n'hésite pas à recourir, pour faire admettre son système aux citoyens, à une fable phénicienne, qu'on tentera de leur faire accroître¹. Elle s'énonce à peu près ainsi : l'éducation que vous avez reçue est un songe ; « en réalité » vous êtes tous sortis tout formés de la terre, « avec armes et bagages » ; elle est donc votre mère, et vous devez l'aimer et la protéger mieux que vous-mêmes ; les autres citoyens sont vos frères. Maintenant, le dieu qui vous a formés n'a pas employé le même métal pour tous : il a mis de l'or dans la nature des gardiens philosophes pour les rendre capables de commander, de l'argent dans celle des guerriers, de l'airain et du fer dans celle des producteurs. Votre nature se transmet héréditairement à vos enfants, mais des mutations sont possibles : de l'or peut naître un rejeton d'argent, de l'airain un rejeton d'or, etc. Ainsi doit-on sélectionner tous les enfants par un examen rigoureux, pour donner à chacun la fonction qui correspond à son métal. Notons que si l'on remplace le mot « métal » par « aptitudes », ou « quotient intellectuel », la fable paraît moins étrange...

Bref, Platon prétend inculquer à tout un peuple un mythe auquel il ne croit pas lui-même. Notons pourtant que, s'il ne croit pas à la fable, il est profondément convaincu de la moralité qu'elle doit véhiculer. Celle-ci est double : tous les citoyens sont frères ; la sélection en castes est indispensable au bien de la cité. Bref, il s'agit de détruire l'égoïsme, individuel ou familial, éternelle menace pour la cité juste. Le mensonge est donc au service d'une vérité fondamentale qui en fait, aux dires mêmes de Platon, un « noble mensonge »². Un mensonge pour la bonne cause : « Engager chacun à se dévouer toujours plus à la cité et à ses concitoyens »³.

1. Cf. *République*, III, 414 c s.

2. *Ibid.*, 414 c.

3. *Ibid.*, 415 d.

Hitler et les écoliers russes

Un dernier exemple va plus nettement contre notre thèse de la sincérité de l'endoctrineur, puisque celui-ci n'a même plus l'excuse de la « bonne cause ». C'est celui du sort que Hitler réservait aux enfants des populations d'URSS, qu'il s'appropriait à coloniser après sa victoire définitive :

« Les populations asservies ne recevraient qu'une instruction primaire limitée à des calculs simples, à la signature, « à l'enseignement que l'ordre divin commande d'obéir aux Allemands, d'être honnête, appliqué et docile ». Elles seraient maintenues dans un état sanitaire instable, de façon que leur procréation fût freinée par des épidémies périodiques »¹.

Voilà donc un projet avoué d'anti-enseignement, où l'endoctrinement joue le rôle d'asservissement au même titre que la terreur et les épidémies. Un anti-enseignement qui eût été pourtant, aux termes mêmes du texte, un enseignement. Reste à savoir si les maîtres chargés de le dispenser y auraient cru.

Le drame avec Hitler est que cet « ordre divin », commandant aux « sous-hommes » d'obéir aux Allemands, Hitler y croyait.

L'analyse des cinq exemples qui semblaient s'inscrire en faux contre notre thèse lui donne finalement raison : nul n'endoctrine volontairement.

Curieusement, les philosophes de l'intention, qui ne veulent pas tenir compte du résultat, décrivent fort bien le résultat de l'endoctrinement : une pensée réduite au dogmatisme et à l'infantilisme par les croyances indélébiles inculquées en elle. Mais il est évident que personne ne peut « vouloir » un tel résultat, sinon à titre de pis-aller pour une cause qui le justifierait. Il faut donc chercher la source de l'endoctrinement ailleurs que dans l'intention. N'est-ce pas le contenu même de l'enseignement qui en serait responsable ?

1. In H. MICHEL, *La seconde guerre mondiale*, PUF, 1968, t. 1, p. 235 ; cf. *infra*, p. 159.

CHAPITRE III

Atteinte à la neutralité ?

« Il n'y a que le néant qui soit neutre. »

Jean JAURÈS.

Toute société a toujours réprimé l'enseignement des doctrines « pernicieuses » (cf. le 1^{er} cas). Mais selon quel critère ? Des critères culturels : une société (nation, Eglise, parti, etc.) tend à considérer comme pernicieuse toute doctrine qui s'oppose à ses croyances, à ses valeurs, à ses intérêts, à ses tabous, en un mot à son idéologie. Nous voilà ramenés à notre définition initiale : l'endoctrinement est la doctrine de l'autre.

Pourtant la société moderne, industrielle et démocratique, est devenue plus tolérante du fait même qu'elle devenait plus complexe, et que plusieurs idéologies s'affrontaient en son sein. Elle se refuse à condamner telle ou telle doctrine au nom d'une doctrine officielle. Mais le refus vient précisément du fait qu'il n'existe plus de doctrine officielle, de « religion d'Etat ». Alors, comment préserver l'enseignement public de l'endoctrinement ? En rejetant non plus telle doctrine dite pernicieuse mais toute doctrine. Car toute doctrine est par définition incertaine, partielle et polémique.

Il s'agit là, certes, d'un cas limite : du libéralisme bourgeois poussé jusqu'à sa caricature. Mais il est bien connu que certaines matières, parce qu'elles tendent à être doctrinales, apparaissent d'emblée comme dangereuses. Bien des maîtres

ont été sanctionnés pour avoir parlé de politique ou de religion dans leur classe : on ne leur reprochait pas d'enseigner des doctrines pernicieuses mais des doctrines. Reste à savoir si une telle neutralité est souhaitable, et même tenable. Peut-il exister une éducation sans risque ?

I. OBJECTIVITÉ ET NEUTRALITÉ

Saint Augustin affirmait déjà qu'aucun père ne serait assez fou pour « envoyer son fils à l'école afin de savoir ce que le maître pense »¹ ! Le professeur enseigne quand il professe des vérités objectives ; il endoctrine quand il ne fait qu'exposer ses opinions à lui.

L'« enseignable »

Que peut-on en effet considérer comme enseignable ? Avant tout des notions ou des faits universellement admis, dont le modèle se trouve dans les sciences exactes. Rappelons qu'en grec, le terme *mathésis*, qui a donné « mathématiques », désigne l'acte d'apprendre, et *mathémata* les choses apprises. L'enseignable, c'est le scientifique, ou du moins l'objectif.

L'objectivité est le propre de toute connaissance qui peut se donner comme universelle et nécessaire, parce qu'elle exclut les préjugés et les passions et parce qu'elle porte sur des propositions démontrées ou sur des faits prouvés. La connaissance objective est le savoir d'un sujet sans subjectivité, qui peut être transmis à quiconque puisque quiconque pourrait le retrouver de lui-même. On ne vous contraindrait pas à croire que $7 + 5 = 12$, ou que Colomb a découvert l'Amérique en 1492. Si vous n'êtes pas de cet avis, consultez votre raison ou examinez les documents : vous vous rendrez de vous-même à l'évidence.

¹. SAINT AUGUSTIN, *De magistro*, n° 45.

L'enseignable est donc l'objectif. Inversement, la croyance, du fait qu'elle est subjective, ne peut être qu'imposée : soit par l'argument d'autorité (4^e cas), soit par la sélection des faits ou leur falsification (8^e et 9^e cas), soit par la violence pure et simple (13^e cas). Enseignement quand le maître professe ce qu'il sait ; endoctrinement quand il professe ce qu'il croit.

On remarquera que l'intention n'est pas en cause, puisque la croyance peut être sincère ; seul le contenu de l'enseignement — savoir ou croyance — importe. D'ailleurs l'opposition entre savoir et croire dépasse l'individu ; l'endoctrinement, défini comme enseignement de croyances, peut être le fait de toute une institution, et même de toute une civilisation.

Le positivisme logique et l'enseignement

La doctrine de l'objectivité a trouvé son expression extrême dans le positivisme logique, philosophie très répandue dans les pays anglo-saxons au cours des années 50. Les positivistes partent du principe qu'il y a deux sortes, et deux seulement, de propositions objectives : les propositions analytiques (ou « tautologiques »), comme $7 + 5 = 12$; les propositions synthétiques, qui sont vérifiées, directement ou indirectement, par les faits : « Il y a eu douze apôtres. » Ainsi : « Cette 2 ch est une Citroën » est analytique, car tautologique ; « Cette Citroën est une 2 ch » est synthétique, car il faut le vérifier. Les propositions qui ne sont ni tautologiques ni vérifiables sont « vides de sens » (*meaningless*) ; et c'est le cas, selon les positivistes, pour tout ce qu'affirme la métaphysique, l'éthique, l'esthétique, la philosophie des valeurs, la théologie. Ainsi l'expression « Tu ne tueras point » est vide de sens, car elle n'est que l'expression d'une croyance subjective, d'un sentiment ; et la portée de telles propositions n'est pas de faire savoir mais tout au plus de faire agir. En revanche, la proposition « La plupart des gens considèrent le meurtre comme blâmable » a un sens, puisqu'elle peut être vérifiée.

Dans cette perspective, la démarcation entre enseignement et endoctrinement est toute tracée. L'enseignable, c'est le contenu des disciplines objectives, dont toutes les propositions portent, soit sur des relations démontrées, soit sur des faits établis. L'endoctrinement surgit dès qu'on introduit des croyances, nécessairement subjectives et partiales, dans l'enseignement. Il faut donc en exclure la religion, la politique, la métaphysique, l'esthétique et même la morale. On trouve un exemple frappant de cette restriction aux Etats-Unis :

« Des juristes ont soutenu que la Constitution américaine, dans l'interprétation qu'en donne le *decision Schemp* de la Cour suprême, interdit toute forme d'enseignement moral (*moral education*), un tel enseignement équivalant à la propagation de systèmes de croyances »¹.

La neutralité, ses principes et ses applications

Reste un problème : étant donné le caractère très limité des savoirs objectifs, que faire de tout le reste ? C'est-à-dire de la masse énorme des opinions religieuses, éthiques, politiques, etc., qui existent mais ne peuvent prétendre à l'objectivité, donc à être enseignées.

La seule attitude qui convienne est la neutralité. Le mot « neutre » n'a de sens, notons-le, que dans une situation de conflit. Une pays neutre est un pays qui se tient à l'écart des guerres, réelles ou possibles, et par conséquent refuse de s'allier à quelque camp que ce soit. L'analogie vaut pour l'enseignement : parce qu'on pose que toutes les opinions, en tant que non objectives, sont nécessairement partiales et polémiques, on en conclut que propager l'une d'elles revient à nuire aux autres. Propager une religion n'est possible qu'au détriment des autres religions et de l'irrè-

1. Cité par Michel SCHLEIFER. Notons que l'enseignement moral, ici condamné, est perçu comme dogmatique dans sa forme et religieux dans son contenu. Il est assez différent de notre « morale laïque ».

ligion. Si l'enseignement consacre une doctrine, il condamne par là même toutes celles qui en diffèrent.

La neutralité repose sur un double principe. Elle protège l'élève, en le préservant d'être la proie des divers partis qui s'affrontent. Elle protège l'enseignement lui-même, en lui permettant de garder son crédit au milieu des conflits idéologiques, puisqu'il ne professe que ce qui est.

Quant aux modalités d'application de la neutralité, elles sont très diverses, mais toutes discutables. On peut n'enseigner que les croyances qui font l'accord de toute la société ; mais nous verrons plus loin combien ce consensus est illusoire. On peut présenter les opinions comme des faits, sans aucune appréciation : par exemple, dans l'histoire des guerres de religion, se borner à dire ce que voulait chacun des partis ; mais toute opinion possède un pouvoir d'attraction ou de répulsion difficile à contrôler ; l'exposer risque donc d'influencer les élèves. Aussi l'attitude la plus logique, si l'on veut être neutre, est encore de se taire ; d'ailleurs, dans les débuts de l'école laïque, certains éditeurs de manuels scolaires rayèrent le mot « Dieu » de tous les textes où il figurait.

« Petit poisson deviendra grand
Pourvu que Dieu lui prête vie. »

se transforma ainsi :

« ... Pourvu que l'on lui prête vie. »

Ce « l'on lui » valait bien une messe ! On pensait que la simple mention du mot « Dieu » pouvait donner aux écoliers des « idées » sur l'origine des poissons et sur la leur. La neutralité parfaite est le silence.

2. LES PIÈGES DE LA NEUTRALITÉ

Objectivité et neutralité : tels seraient donc les deux principes qui préserveraient l'enseignement de l'endoctrinement. L'objectivité est un principe difficilement contestable.

Qu'une école soit confessionnelle ou non, politisée ou non, on y enseignera la même mathématique, la même physique, la même logique. Il n'y a point de sectes dans les sciences exactes. Il se trouve pourtant des doctrines extrémistes — à commencer par l'hitlérisme — pour nier la possibilité même de l'objectivité scientifique ; toute science serait « idéologique » (cf. *infra*, p. 143). Mais il faut s'entendre : ou bien l'on dénonce le caractère idéologique des sciences au nom d'une objectivité plus haute ; ou bien on l'accepte pour enrôler la science au service de son propre parti, de sa propre idéologie ; alors on justifie d'avance toutes les censures, toutes les impostures ; on détruit non seulement l'idée de science mais, ce qui est encore plus grave, la liberté de pensée. Objectivité ou servilité, il faut choisir.

Reste à savoir si le domaine de l'enseignable coïncide avec celui de l'objectivité, s'il faut exclure de l'enseignement tout ce qui n'est pas objectif, autrement dit toute doctrine.

C'est donc la neutralité qui fait problème. Et doublement : est-il possible d'être neutre ? Et, même dans ce cas, est-ce vraiment souhaitable ?

La neutralité est-elle possible ?

A vrai dire, si l'on prétend n'enseigner que ce qui est constaté ou démontré, on limite le contenu de l'enseignement à une sorte de degré zéro. Bien plus, on oublie que tout enseignement, même scientifique, repose sur certains choix qui ne peuvent être, eux, scientifiques. Le grand tort, je dirai même la grande hypocrisie, du positivisme logique comme de toute espèce de scientisme est de dissimuler la nécessité de choisir.

L'exemple de la littérature

On se demande aux Etats-Unis, par exemple, si la morale peut entrer dans l'enseignement public sans qu'il tombe dans l'endoctrinement. En fait, avec ou sans cours de morale,

tout enseignement véhicule des croyances, des préjugés, des tabous.

Ainsi l'enseignement de la littérature. Sans doute un professeur qui se servirait de Pascal pour tenter de convertir ses élèves au christianisme, ou de Voltaire dans un but contraire, serait traité d'endoctrineur ou de propagandiste. Mais, même enseignée dans un esprit de neutralité, la littérature est-elle vraiment neutre ?

N'oublions pas qu'aux termes mêmes des instructions officielles, l'enseignement littéraire vise non seulement à transmettre des connaissances, « mais plus encore à fortifier l'intelligence en éduquant l'esprit critique, à affiner le goût, à former la conscience morale »¹. On pourrait montrer, et l'on ne s'en est pas privé, que les goûts et les valeurs transmis par l'enseignement littéraire sont en réalité ceux d'une société, et sont fortement idéologiques².

Ces critiques de l'idéologie sont elles-mêmes trop idéologiques pour prouver grand-chose. Mais il est indéniable que le choix des auteurs, le découpage des textes à l'intérieur de leur œuvre, le commentaire qui les escorte, tout cela relève des règles du goût, de la bienséance et de la morale d'une époque.

Non seulement l'enseignement littéraire inculque certaines valeurs sociales, mais il élimine les textes qui pourraient les contester. On présente Voltaire en face de Pascal, en toute équité, mais on rejette les auteurs qui dénoncent l'exploitation : littérature implique censure. Des auteurs engagés sont cités, certes, mais leur engagement est « récupéré », c'est-à-dire privé de toute valeur d'exemple, momifié :

« Des poètes peuvent crier leur révolte contre ce monde-là, dont ils ont souffert ou dont ils sont morts : chantée par eux, la révolte n'est rien qu'un plaisir plus exquis pour les délicats »³.

1. Cité par G. RAILLARD, in *Littérature*, n° 7, Larousse, 1972, p. 15.

2. Voir dans ce même numéro les articles de Pierre KUENTZ, Jean-François DELJURIE, Georges RAILLARD, François RASTIER, Renée BALIBAR.

3. Roger FAYOLLE, Le cas Baudelaire, *ibid.*, p. 71.

Sous son apparence d'objectivité, la littérature sélectionne, censure et récupère ; elle n'est pas neutre.

Même l'enseignement des mathématiques peut véhiculer une certaine idéologie. Un sociologue américain, nous dit J. A. C. Brown¹, prit la peine d'analyser un manuel scolaire d'arithmétique et découvrit qu'en moins de 200 pages, 643 problèmes utilisaient, en les renforçant, des notions propres au capitalisme : rente, intérêt, investissement, bénéfice, etc. Comme si l'économie de type capitaliste était la seule possible.

Mais l'exemple le plus significatif me paraît celui de la langue.

L'exemple de la langue d'enseignement

L'enseignement du français : rien de plus objectif, apparemment. Mais quel français ? Faut-il enseigner aux enfants des campagnes celui de Paris, aux enfants du peuple celui de la bourgeoisie, aux enfants du Québec celui de France ? Mieux encore : faut-il enseigner le français aux enfants bretons ou basques ? Autant de questions qui exigent une réponse, une réponse qui n'est pas d'ordre scientifique, mais politique et idéologique. Et qui ne va pas sans conséquences ! « Bien parler c'est se respecter », dit un slogan québécois ; mais si l'on impose aux Québécois le français international, on leur inculque de ce fait le sentiment que leur parler à eux n'a rien de respectable ; on les dépouille de leur langue et peut-être de leur identité.

Maintenant, si l'on enseignait les Bretons en breton et les Québécois en joual, on risquerait de les enfermer dans un ghetto linguistique et culturel qui ne vaudrait sans doute pas mieux que l'assimilation et même, pour les seconds, favoriserait l'assimilation à l'anglais. Je n'ai pas à résoudre ici ce genre de problème, et je doute d'ailleurs qu'on puisse y répondre par oui ou par non. Je voulais montrer sim-

1. *Techniques of Persuasion*, p. 22.

plement qu'il se pose, et que sa solution ne peut être objective.

D'autre part, si l'on prend la neutralité comme critère, le contenu même de la langue peut être taxé d'endoctrinement, puisqu'il s'agit de règles qui ne peuvent guère se fonder en raison. On prétend faire aujourd'hui une linguistique non normative ; il reste que l'objet de la linguistique, la langue, est un système de normes. Normes sociales, que la capitale impose aux provinces, la bourgeoisie au peuple, les adultes aux enfants. Normes morales, pour ne pas dire religieuses : transgresser l'orthographe ou la syntaxe n'est pas une erreur mais une « faute », sanctionnée par le ridicule, l'humiliation, le « déclassement ».

Enfin et surtout, une langue, notre langue, est chargée d'idéologie. Il ne suffit pas de gommer le mot « Dieu » pour supprimer du lexique et de la syntaxe tout ce qu'ils contiennent de prélogique : le simple syntagme « prêter vie » est théologique, pour ne pas dire magique. Bien plus, la langue commune véhicule un système de valeurs dont le pouvoir d'endoctrinement est autrement réel, parce que dissimulé, que celui des cours de morale ou de catéchèse. La langue commune est aristocratique : « grand » et « petit », « haut » et « bas » désignent à la fois une mesure physique, une situation sociale et une qualité morale, de même que « riche » et « pauvre » (« une riche nature », « un pauvre type »), comme si la pauvreté était non seulement un manque mais une tare. La langue commune est volontiers raciste : le mot « blanc » désigne à la fois la pureté, l'innocence et une certaine race, alors que le mot « noir » n'a que des connotations négatives. La langue commune est antiféministe : il suffit de prendre l'exemple du mot « homme », qui désigne à la fois le genre humain et l'une de ses moitiés, comme si l'autre était moins humaine.

Bref, si l'on voulait supprimer comme endoctrinement tout ce qui n'est pas neutre dans l'enseignement, il faudrait renoncer à enseigner le langage.

Finalement, la définition même de la neutralité n'est pas

neutre ; elle dépend du milieu d'où elle provient. Un pédagogue allemand la décrivait ainsi :

« Le maître, à l'écart des querelles politiques (...) éduque pour l'Etat mais non pour le parti, pour la science mais non pour le système, pour la religion mais non pour la confession »¹.

Peu de Français approuveraient le dernier point (« pour la religion ») ; quant au premier (« pour l'Etat ») il est hautement discutable.

La neutralité est-elle souhaitable ?

Il est impossible d'être totalement neutre. Maintenant, là même où elle est possible, la neutralité est-elle souhaitable ?

Je voudrais partir d'une idée fort répandue en France : que l'enseignement public, étant laïque, doit être neutre. Historiquement et juridiquement, c'est une erreur. L'école laïque, dès son origine, s'est proclamée neutre à l'égard des croyances religieuses, mais non pas neutre dans l'absolu. Le simple fait qu'elle fût « républicaine », à une époque où l'idée républicaine avec ses corollaires : la souveraineté du peuple, l'égalité de tous devant la loi, l'instruction universelle, étaient loin d'être admis par tous les Français, montre que l'école laïque, n'est pas neutre au point de vue politique, qu'elle a pris parti. Et l'école n'a pas pu contribuer au fait que ledit parti ait fini par s'imposer et cessé d'apparaître comme un parti pris !

Loin d'être un principe de l'école laïque, la neutralité fut une arme aux mains de ses adversaires ; ou mieux : le carcan dans lequel ils voulurent l'enfermer. Et ses fondateurs surent voir le piège. F. Buisson écrivait ainsi :

« Les cléricaux nous disent aujourd'hui : « N'oubliez pas qu'il y a une loi qui vous impose la neutralité. Soyez neutres, mes bons amis. » Ils veulent dire : « Soyez nuls » »².

1. Hermann NOHL, en 1928 ; cité par K. C. LINGELBACH, p. 42.

2. Texte de 1908, in J. COTEREAU, *Laïcité... sagesse des peuples*, p. 221.

Et Jaurès lui fait écho, à la même époque :

« La plus perfide manœuvre des ennemis de l'école laïque, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la neutralité, et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre »¹.

Malheureusement l'enseignement laïque, son administration surtout, n'a que trop écouté les sirènes d'en face. Anxieux de rester neutre, on s'est réfugié, surtout dans le secondaire, dans un enseignement hyper-intellectualiste, négligeant la formation politique, artistique, morale, sexuelle : bref, tout ce qui pouvait ressembler à une éducation. Cette prudence bureaucratique, qui tua dans l'œuf tant d'initiatives pédagogiques, n'a pas peu contribué à l'ennui et la misère de tant d'internats français.

Poser la neutralité totale revient à renoncer à l'éducation. Car toute éducation repose sur des valeurs qu'on ne peut pas prouver, sur des choix aussi indémontrables qu'inévitables ; on ne peut démontrer que le respect humain vaut mieux que le racisme, la vérité que le mensonge, etc.

Un enseignement sans éducation ?

Certains nous répondront : admettons que l'éducation n'est pas neutre ; alors laissons-la aux familles et réservons à l'école publique l'enseignement, qui lui du moins est objectif. On retrouve ici les craintes, sincères mais sectaires, de certains théoriciens de la laïcité : du moment que les cléricaux, dans leurs collèges, dispensent une éducation qui est en réalité un endoctrinement, évitons dans les nôtres toute éducation ; nous éviterons l'endoctrinement.

A quoi l'on peut répondre trois choses.

1^o D'abord l'enseignement le plus objectif n'exclut pas lui-même la nécessité de choisir ; les qualités qui font l'esprit scientifique : l'honnêteté intellectuelle, le souci des

1. *Ibid.*, p. 221 ; texte de 1908.

faits et des preuves, l'acceptation et même la recherche des objections, sont autant d'options que la science présume et ne démontre pas. Sans ces options, la science ne serait pas possible, certes ; mais après tout on peut se passer de science : pourquoi préférer l'esprit positif à la magie, la réalité au désir ? Comme on l'a vu avec l'affaire Lyssenko, même des savants peuvent se passer de science !

2° L'enseignement le plus objectif n'est après tout que le moyen d'atteindre certaines fins, et tout le problème est de savoir lesquelles. On peut instruire les élèves en fonction des exigences du marché. On peut les instruire pour eux-mêmes, pour développer leur jugement, répondre à leur curiosité, leur permettre de comprendre le monde. On peut enfin tenter de concilier les deux buts. Mais dans tous les cas, la finalité de l'enseignement découle d'un choix qui ne peut être objectif.

3° Enfin, n'est-il pas étrange que l'enseignement public, dans sa volonté d'être neutre, laisse à d'autres la charge d'éduquer ? Il s'agit, dit-on, du « droit des parents ». Mais si l'enseignement public s'abstient d'éduquer pour éviter d'endoctriner, que veut dire le droit des parents, sinon celui d'endoctriner : d'inculquer aux enfants les croyances partiales et polémiques que l'enseignement s'interdit lui-même de propager ? Le « droit des parents » ne peut pourtant signifier la liberté d'empoisonner !

Bref, la neutralité de l'enseignement n'est pas un remède à l'endoctrinement, mais une démission devant tous les endoctrinements. Sous prétexte qu'éduquer revient à tomber dans le cléricalisme, on se borne à un enseignement sans âme, en laissant au cléricalisme le monopole de l'éducation. En renonçant à éduquer pour ne pas influencer, on abandonne les enfants aux influences les moins contrôlables : non seulement celle des familles et des Eglises, mais celle des sectes, des media. En privant, sous prétexte de neutralité, l'enseignement de tout contenu éducatif, on vide l'enfant — c'est le cas de le dire — avec l'eau du bain.

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LUCIDITÉ

On peut refuser la neutralité sans mépriser pour autant les principes qu'elle prétend défendre, mais en montrant au contraire que ces principes : le crédit de l'enseignement et le respect de l'enfant, ont tout à gagner à se passer d'elle.

Peut-on parler d'une « idéologie dominante » ?

Notons d'abord que si l'enseignement ne peut se passer de doctrine, cela ne signifie pas qu'il soit nécessairement au service d'une idéologie. L'idéologie n'est pas la doctrine : elle est un complexe de croyances collectives qui précède toute pensée individuelle et fait que la pensée individuelle se situe toujours dans un « déjà pensé », qui détermine le langage et les catégories dont elle se sert, les problèmes qu'elle se pose ou ne se pose pas, les expériences qu'elle intègre et celles qu'elle rejette. Elle ne peut donc prendre conscience d'elle-même sans se détruire. Alors que la doctrine peut s'avouer comme doctrine, la nature de l'idéologie est de dissimuler sa nature d'idéologie.

Si l'idéologie est par définition au service d'une collectivité, est-ce à dire qu'elle est nécessairement celle de la classe dominante ? Si oui, il faut renoncer à toute distinction entre enseignement et endoctrinement.

On dira qu'il est impossible qu'une société soit sans idéologie et ne la transmette pas par son enseignement ; et l'impossibilité est d'autant plus flagrante que ceux qui transmettent l'idéologie n'en ont pas conscience.

Sans doute est-ce vrai pour une société archaïque, isolée des autres. Une société aussi complexe que la nôtre contient en réalité plusieurs idéologies différentes, voire opposées ; celle d'un syndicat de gauche n'est pas celle du patronat, etc. Rien ne prouve, d'autre part, que l'idéologie de la classe dominante soit l'idéologie dominante ; tout semble prouver, au contraire, qu'une société complexe est partagée entre des

idéologies dont chacune cherche à dominer. La thèse de l'idéologie dominante vaut, à la rigueur, pour les pays totalitaires ; et généraliser cette thèse revient à abolir la distinction entre les pays totalitaires et ceux qui ne le sont pas. Il me semble bien plus plausible de classer les idéologies qui s'affrontent dans notre société en deux grands types, correspondant à nos deux types d'endoctrinement.

D'abord le type conformiste. On peut le définir comme l'inculcation des croyances traditionnelles d'une société donnée. L'enfant reçoit les mythes, les rites et les tabous de son milieu avant de pouvoir s'en rendre compte, souvent sans jamais pouvoir s'en rendre compte. C'est en cela précisément qu'il est endoctriné : à cause du « jamais ».

Ensuite le type sectaire. Ici on ne tente plus d'inculquer les croyances traditionnelles mais au contraire une idéologie qui les conteste. Le maître (ou le groupe) « sectaire » fait scandale, puisqu'il s'oppose au conformisme ambiant, et sa situation d'inconfort l'oblige souvent à se durcir, à devenir d'autant plus dogmatique, voire fanatique, qu'il est plus seul.

Conformisme et sectarisme sont deux formes d'endoctrinement : le premier parce qu'il étouffe la pensée sous les préjugés sociaux ; le second parce qu'il l'enferme dans un ghetto culturel. Dans les deux cas, l'élève est sacrifié à l'idéologie.

Il est sans doute impossible d'échapper à toute idéologie. Du moins peut-on prendre conscience de son existence, enseigner la lucidité à son égard. Et le fait qu'il existe plusieurs idéologies qui s'affrontent exige cette prise de conscience, tout en la rendant possible. Précisément parce qu'il n'y a pas d'idéologie dominante, l'endoctrinement n'est pas fatal.

On dira que l'enseignement de la lucidité est trop abstrait pour s'appliquer à des enfants, qu'il ne vaut guère que pour les lycées et l'université. Essayons donc de l'éprouver sur trois exemples : le français, la morale, la religion.

L'enseignement du français

La langue commune est porteuse d'idéologie, donc facteur d'endoctrinement. Facteur d'autant plus efficace qu'il est plus caché. L'endoctrinement n'est pas de type sectaire, comme est sectaire le langage d'une église ou d'un parti, mais de type conformiste. L'enseignement de la langue maternelle est d'abord un endoctrinement. Mais ce d'« abord » ne signifie pas un « toujours ». Du moment que la langue est objet d'enseignement, elle peut être aussi objet de réflexion et facteur de lucidité.

Ainsi est-il possible de montrer aux élèves, même très jeunes, le danger de certaines polysémies, comme celle de l'article « les », qui peut signifier soit « tous les », soit « certains » ; d'où les expressions piégées, du type : « Les femmes sont frivoles », « Les juifs sont commerçants ». On peut aussi souligner le danger des métaphores les plus usuelles, comme celles déjà signalées : « les pauvres », « les Noirs ».

L'enseignement des proverbes est ainsi très fécond¹. Le proverbe, comme le slogan d'ailleurs, est par sa forme concise et rythmée un véritable prêt-à-penser. Enseigné bêtement, il est une école de conformisme (« Mieux vaut être fou ensemble que sage tout seul ») et de résignation (« La raison du plus fort... »). Mais si le proverbe arrête la pensée, il lui permet de réfléchir ; il est une *pensée* sur laquelle on peut penser. Ainsi, « Le mieux est l'ennemi du bien » peut susciter un débat fécond entre partisans du bien et ceux du mieux ; tout proverbe rend nécessaire, mais également possible, la question : « Croyez-vous ? »

D'autre part, la « sagesse des nations » nous fournit, sur presque tout sujet, non pas un proverbe, mais deux, et qui se contredisent : « Prudence est mère de sûreté », mais : « Qui ne risque rien n'a rien » ! Ici encore, le débat est possible.

On pourrait multiplier les exemples, avec les maximes d'auteurs, les poèmes, les grands textes. Je voulais montrer

1. Cf. notre livre *Le slogan*, p. 132 à 141.

simplement que la culture, qui est l'appropriation par un homme de sa propre langue, commence très tôt. Et l'enseignant de la langue n'est plus alors un facteur de confort mais de libération.

L'enseignement de la morale

Contrairement à ce que certains pensent, l'enseignement de la morale présente un danger nettement moindre parce qu'il est moins dissimulé. Sans doute faut-il se méfier des « leçons de morale », mais moins comme menace d'endoctrinement que comme aberration pédagogique. Car on n'apprend pas la morale dans des leçons ; on l'apprend en jouant aux billes, en grimant à la corde, en traduisant un texte difficile, en faisant une expérience scientifique, en réfléchissant sur un incident scolaire : en un mot, partout où l'on s'éduque. Inversement, une éducation sans but moral est difficilement concevable ; du moment qu'on éduque, on « fait de la morale ». Le danger est de la faire en trois points, coupée du reste, c'est-à-dire de la vie.

D'autre part, l'inconscient de l'enfant est façonné, à son insu et à l'insu de ses éducateurs, par des tabous autrement forts que tous les principes que l'école peut enseigner. Réellement, une leçon sur Dieu, ou contre Dieu, pose beaucoup moins de problèmes d'endoctrinement qu'une certaine image du père et de la mère risquant de fixer à jamais ce que seront pour l'individu ses tabous et ses idoles, de changer sa destinée en destin. Et l'image du maître est souvent bien moins neutre que lui ne voudrait l'être. Piaget a montré que l'enfant passe normalement d'une morale de la contrainte extérieure et magique à une morale du contrat et de la réciprocité. Il a montré d'autre part que la famille contribue trop souvent, par une éducation aveugle et contraignante, à fixer l'enfant à ce premier stade, qui ne lui laisse d'autre alternative que la soumission ou la révolte. Mais Piaget sous-estime sans doute la gravité du problème : si la famille endoctrine ainsi, ce n'est pas seulement faute de culture et

de sens pédagogique, mais par sa structure essentiellement hiérarchique, et par les passions qui s'affrontent en elle.

Contre cet endoctrinement fondamental et inconscient — je dis bien « contre » — que peut faire l'enseignement ? Réfléchir : c'est là, une fois de plus, qu'il est indispensable. L'école est moins un agent de moralité que de lucidité en matière de moralité. Et l'on pourrait montrer, exemples à l'appui, qu'elle s'acquitte fort bien de sa tâche ; dans l'enseignement primaire, on ne présente plus la morale de façon dogmatique, mais sous forme de discussions à partir d'exemples vécus. Je n'ai pas la prétention de donner des conseils de pédagogie, mais de dégager quelques règles indispensables pour éviter que l'enseignement de la morale ne tourne à l'endoctrinement.

D'abord répondre à toutes les questions des élèves. La question : « D'où viennent les enfants ? » n'épouvante plus les adultes comme autrefois ; mais il en reste bien d'autres qui les plongent dans l'insécurité ; les questions trop curieuses : « Si Dieu a créé le monde, qui a créé Dieu ? » ; les questions violentes : « Pourquoi lui et pas moi ? C'est injuste ! » ; les questions provocantes : « Pourquoi faut-il travailler ? » ; « Être poli ? », etc. Toujours est-il qu'il faut répondre. Refouler les questions est non seulement dénier à l'enfant le droit de comprendre mais priver l'enseignement de son premier moteur, qui est le besoin de comprendre chez l'enfant. Ensuite ne pas tricher. Le mensonge, même par omission, ne peut être un moyen d'éducation. Présenter la famille comme toujours unie, le travail comme toujours récompensé, etc., revient à couper l'enfant de sa propre expérience. Car il est bien des familles qui sont des enfers, et nulle n'est parfaitement unie ; car le travail, même scolaire, n'obtient pas toujours son juste prix. De même l'obéissance à un ordre injuste, ou simplement inutile et bête, n'est pas vertu mais lâcheté ; et il n'est jamais trop tôt pour s'en rendre compte. Un élève qui refuse d'admirer sur commande ou de copier cinq cents fois... n'a pas de leçon de morale à recevoir : il en donne.

L'enseignement religieux

Abordons finalement le problème crucial, celui de l'enseignement religieux. Du moment que l'école publique, du moins en France, refuse de s'immiscer dans ce domaine, la décision appartient aux familles. C'est à ce propos qu'on peut parler du droit des parents, assorti du droit de déléguer l'éducation religieuse à telle institution. Maintenant, si la religion est affaire de conscience, les parents peuvent-ils disposer de la conscience de leurs enfants ?

Je me bornerai, sur ce point, à quelques réflexions personnelles.

D'abord il me semble que l'éducation familiale, qu'elle soit chrétienne, athée ou tout ce qu'on voudra, comporte nécessairement un élément religieux. La famille, de par sa structure hiérarchique et les forces affectives qu'elle engendre, est le lieu où naissent les tabous les plus aveugles, mais aussi les sentiments les plus élevés, comme l'admiration, l'amour, la « piété filiale ». Dans les kibboutz israéliens, la disparition de l'autorité parentale n'a pas supprimé les tabous ni les sentiments ; la soumission au père a seulement fait place à la soumission au groupe d'âge, dont la plupart des individus restent toute leur vie dépendants.

En un mot, la famille est la grande école du sacré. Et l'on ne supprime le sacré qu'au profit d'un autre sacré. Au lieu donc de se targuer d'éduquer sans croyance, mieux vaudrait s'adonner à l'éducation du croire : amener l'enfant à distinguer le sacré du tabou, à comprendre que l'homme est sacré pour l'homme.

Reste le problème spécifique des éducateurs chrétiens. Peuvent-ils imposer aux enfants leurs convictions sans les endoctriner ? Mais, d'un autre côté, peuvent-ils renoncer à leur transmettre ce à quoi ils tiennent le plus ? Peut-être pourrait-on remarquer que la doctrine chrétienne elle-même, celle de l'Evangile, condamne l'endoctrinement. Il suffit de rappeler les trois distinctions théologiques bien connues :

1^o La distinction entre la foi et les œuvres : vouloir faire de son enfant un chrétien, c'est non seulement abuser de son pouvoir d'éducateur, mais c'est manquer de foi ; c'est faire l'œuvre de Dieu, au lieu de lui faire confiance ; c'est se mettre à sa place pour créer un homme nouveau. Comme le dit Karl Barth¹ : « Les parents ne peuvent faire de l'enfant un chrétien. (...) Ils ne peuvent exactement rien *faire* de lui. »

Le problème de l'éducateur chrétien n'est pas de faire des chrétiens mais d'en être un lui-même. Il n'est pas l'avocat de Dieu mais son témoin ; et c'est par sa vie qu'il témoigne.

2^o La distinction entre la foi et la vue : le dogmatisme porte non sur le contenu de l'enseignement, mais sur sa modalité ; on professe comme certain ce qui n'est pas certain. Or cet abus de confiance est dénoncé par le christianisme lui-même, qui se présente non pas comme une « vue » mais comme une foi : « Heureux ceux qui n'ont pas vu et qui ont cru » (Jean, XX, 29). L'endoctrinement commence dès qu'on force à croire en dissimulant la nécessité de croire.

3^o La distinction entre la loi et l'amour : l'esprit évangélique bannit les passions négatives, comme la peur, l'envie, la haine des autres et de soi, qui sont le pain bénit de tous les endoctrineurs. L'éducateur chrétien endoctrine, au sens le plus fort, si son attitude est inspirée par la loi qui condamne et non par la grâce qui délivre. Car le centre du message chrétien n'est pas le péché, mais le pardon. « Pères, n'exaspérez pas vos enfants », dit saint Paul (Ephésiens, VI, 4). La figure du Père, dans la parabole de l'Enfant prodigue, est celle qui devrait inspirer tout éducateur chrétien. Ici encore, il n'a pas à être juge mais témoin. Et la vraie manière de témoigner n'est-elle pas d'aimer ?

Sans doute les parents chrétiens peuvent-ils informer leurs enfants de ce qu'ils croient et répondre à leurs questions religieuses, mais sans leur cacher que la réponse n'est pas de l'ordre du savoir mais de la foi.

1. *Dogmatique*, Labor et Fides, 1964, t. 15, p. 294.

En résumé, le fait qu'une doctrine soit pernicieuse n'explique pas son pouvoir d'endoctrinement. C'est précisément par la peur des doctrines qu'on censure les livres, qu'on chasse les poètes de la cité et les éducateurs de l'école. Je dis bien « les éducateurs », car la neutralité est elle-même une doctrine dangereuse ; loin d'être une valeur, elle ne peut donner qu'un enseignement sans valeur, coupé de toute fin éducative.

L'endoctrinement ne dépend pas du contenu des doctrines enseignées, mais de l'idéologie qui sous-tend leur enseignement. Endoctriner, c'est enseigner comme certain ce qui n'est pas certain, faire passer ce qu'on croit pour une vérité objective ; c'est inculquer l'idéologie comme si elle n'en était pas une. Alors la doctrine n'éclaire pas la pensée, elle l'emprisonne.

Le véritable enseignement consiste au contraire à faire prendre conscience de l'idéologie comme telle. Et par là même à la priver de son pouvoir essentiel : la dissimulation. Si l'endoctrinement vient non de la doctrine mais du fait qu'on se sert du pouvoir enseignant pour l'imposer et qu'on aliène ainsi la pensée, n'est-ce pas que l'endoctrinement tient moins au contenu de l'enseignement qu'à sa méthode, moins à sa matière qu'à sa manière ?

CHAPITRE IV

Enseignement autoritaire ?

« L'expérience n'est jamais transmissible, seul le dogmatisme l'est. »

Louis ARAGON.

L'endoctrinement défini par la méthode

Définir l'endoctrinement comme une certaine méthode d'enseigner offre un immense avantage : on peut parler d'endoctrinement abstraction faite de toute doctrine et donc en donner une description objective. Endoctriner, ce n'est plus inculquer la doctrine de l'adversaire : c'est inculquer.

Ainsi, peu importe que ce qu'on enseigne soit le catéchisme ou la géométrie, peu importe que l'on soit « laïque » ou « clérical », peu importe la doctrine ; dans tous les cas, on peut être dogmatique ou non, répressif ou non. Le partage entre enseignement et endoctrinement ne tient pas à la doctrine professée, mais à la manière de l'enseigner.

Or, qu'est-ce qui fait que telle ou telle méthode devient endoctrinement ? La contrainte. L'élève est contraint de penser ce qu'il a dû apprendre par cœur, contraint de croire à l'autorité, contraint de ne connaître d'autres faits que ceux qu'on a sélectionnés pour lui, contraint de haïr, etc. Tous les cas d'endoctrinement se ramènent ainsi peu ou prou au dernier : imposer la croyance par la violence.

Le sentiment populaire le confirme d'ailleurs. Si le mot « endoctrinement » est péjoratif, il le doit moins à sa racine — *doctrina* — qu'à son préfixe : *en*, qui suggère une clôture,

un emprisonnement de l'enseigné par l'enseignement. Le même préfixe qu'on retrouve dans « embrigader », « enrégimenter », « entuber »... Mais non, ai-je besoin de le dire, dans « enseigner », qui vient d'*insignare* : signaler, montrer. Endoctrinement : tout enseignement qui emprisonne au lieu de libérer.

En fait, même dans les cas d'endoctrinement qui impliquent le plus la doctrine, on retrouve ce principe. Enseigner à partir de préjugés (5^e cas), de façon sectaire (6^e), dogmatique (7^e), en déformant les faits (8^e et 9^e), en sélectionnant arbitrairement (10^e et 11^e) : tous ces procédés sont répréhensibles, puisqu'ils contraignent au lieu de libérer, qu'ils embrigadent la pensée à son insu.

Maintenant, peut-on dénoncer la contrainte sans référence à une doctrine ? Qu'on le veuille ou non, le rejet de la contrainte est déjà d'ordre doctrinal, et les « méthodes nouvelles » qu'on oppose à l'enseignement traditionnel reposent elles-mêmes sur une doctrine : la « nature » chez Rousseau, la « démocratie » chez Dewey, la « croissance » chez Rogers, etc. Il semble donc que l'objectivité alléguée au départ soit un leurre : on pensait ne parler que de méthode, mais en condamnant telle méthode, on dénonce la doctrine qui la sous-tend au nom d'une autre doctrine.

I. DE J.-J. ROUSSEAU A CARL ROGERS

Contre l'enseignement autoritaire

Les pédagogies « nouvelles », pour diverger fortement sur ce qu'elles préconisent, sont pourtant bien d'accord sur ce qu'elles rejettent.

Ce qu'elles rejettent : l'enseignement autoritaire. C'est-à-dire, au fond, l'enseignement comme tel, du moins tel que nous le connaissons. Rousseau bannit toute leçon, tout livre, tout programme jusqu'à l'âge de 12 ans, âge où l'enfant est censé demander de lui-même à apprendre.

Dewey refuse, non l'école certes, mais l'enseignement traditionnel, avec ses cours imposés, ses programmes, ses examens. Rogers est encore plus radical ; l'activité même d'enseigner est selon lui inefficace ; et, s'il lui arrive de réussir, elle est alors nuisible à l'élève puisqu'en le contraignant à recevoir la connaissance d'un autre on lui fait perdre confiance en sa propre expérience¹. Pour tous ces pédagogues, l'enseignement véritable ne peut être qu'un auto-enseignement, soit individuel, soit en groupe ; un enseignement où le maître est remplacé par un moniteur qui aménage le milieu (Rousseau, Montessori, Dewey), ou par des personnes-ressources, qui répondent « à la demande » aux questions qu'on leur pose et fournissent au groupe les moyens de s'instruire comme il l'entend (Rogers).

Bref, on rejette comme endoctrinement tout ce que nous appelons enseignement : depuis la table de multiplication et la dictée jusqu'au bachotage qui précède les grands concours, en passant par les leçons, les cours, les devoirs imposés, les examens, les programmes, etc. C'est Dewey qui, le premier, identifie l'enseignement autoritaire à l'endoctrinement, puisque contredisant l'idéal démocratique. Mais quand Rousseau dit que l'éducation traditionnelle « déprave » l'enfant, il parle au fond de la même chose : de quoi ?

« Nature » et « croissance »

L'enseignement contraignant va contre la « nature » de l'enfant, dit Rousseau, contre sa « libre croissance », diront Dewey puis Rogers. L'éducation doit partir de la connaissance de l'enfant. Et le connaître, c'est d'abord le reconnaître, respecter l'enfance dans l'enfant. Au lieu d'y voir une étape à franchir aussi vite que possible, il faut la considérer comme un état qui a sa valeur et sa beauté propres. On répondra que l'enfance est par définition un passage. Mais précisément, l'enseignement traditionnel qui brûle les étapes ne fait pas,

1. Cf. C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Dunod, 1968, p. 198.

comme il le prétend, des adultes, mais voue les hommes à l'infantilisme. A force de croire, d'obéir et d'apprendre passivement, l'élève est détourné de penser par lui-même et de prendre ses responsabilités. En voulant, dit Rousseau, « de jeunes docteurs », on aura « de vieux enfants »¹. L'élève est déformé par un enseignement contraignant, contraignant parce que prématuré, contraire à sa libre croissance.

Et les conséquences de la contrainte sont bien celles de l'endoctrinement. D'abord le divorce entre la pensée et la sensibilité. Forcé d'apprendre ce qui ne correspond ni à ses expériences ni à ses besoins, l'enfant ne peut s'intéresser sincèrement à ce qu'on lui inculque. Et peu importe qu'il s'agisse de calcul ou de morale, de littérature ou de religion, l'élève contraint est toujours contraint de faire semblant :

« Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur »².

Le « non » du cancre, dans ce qu'il a de fruste et d'incohérent, est la violence d'une nature à laquelle on a fait violence. A ceux qui affirment qu'il faut bien contraindre l'enfant, car, livré à lui-même, il sera paresseux, capricieux, méchant, menteur, etc., Rousseau et ses successeurs apportent la même réponse : c'est l'éducation répressive elle-même qui provoque chez l'enfant les réactions funestes qu'elle est censée prévenir. Car la force de croissance, une fois bloquée, va trouver son exutoire dans des comportements aberrants, comme les jeux brutaux, les rêveries malsaines, les caprices, les mensonges, etc. Si l'on s'appuyait sur la vraie nature de l'enfant, si l'on commençait par lui faire confiance, par partir de ses expériences et de ses besoins, on n'aurait plus à réprimer son énergie puisqu'elle s'intégrerait harmonieusement à la personnalité de l'élève et à son milieu.

1. *La Nouvelle Héloïse*, V, lettre 3, éd. de la Pléiade, p. 562.
2. Jacques PRÉVERT, *Le cancre*, *Paroles*, 1947, p. 75.

La contrainte scinde la pensée non seulement de l'affectivité mais d'elle-même. L'élève, dépossédé de sa propre expérience, gavé de réponses à des questions qu'il ne s'est pas posées, l'élève ne peut pas vraiment comprendre ce qu'il apprend. Une vérité imposée ne sera jamais sa vérité. Alain, pourtant peu suspect de non-directivité, affirmait qu'une vérité pour être mienne doit naître de mes propres tâtonnements ; que si la vérité n'est pas l'erreur corrigée, et par moi corrigée, elle me reste étrangère et ne tient pas plus à moi qu'un chapeau.

Enfin, dans un enseignement autoritaire, l'élève apprend presque toujours quelque chose en plus de ce qu'il apprend. Instruit de force, il apprend aussi à se soumettre devant l'autorité d'où qu'elle vienne ; à reproduire le langage des maîtres et des livres sans en saisir le sens ; à se servir de théorèmes sans les comprendre ; à dissenter sur des « pensées » célèbres sans qu'elles rejoignent sa propre pensée ; à faire semblant d'admirer des œuvres qui l'ennuient ; à se résigner au verbalisme, aux préjugés, voire à la mauvaise foi.

Finalement, si l'enseignement autoritaire est un endoctrinement, c'est parce qu'il traite l'enfant ou l'adolescent comme un simple moyen au lieu de le respecter et de l'écouter. L'enfant, c'est le gêneur dont il faut se débarrasser, soit en le réprimant, soit en le flattant, mais sans jamais le prendre au sérieux.

L'enseignement et l'éducation n'ont alors d'autre rôle que de l'intégrer à la société : l'éducation en réprimant ses désirs, l'enseignement en étouffant ses questions pour lui imposer le « bagage » de savoirs, théoriques ou techniques, dont la société a besoin. L'enfant n'est qu'un instrument.

De la contrainte à l'autocontrainte

Bref, si vous refusez de traiter l'enfant comme un égal, si vous refusez de lui faire confiance, si vous lui imposez ce qu'il doit aimer et croire, vous ne l'instruisez pas, vous l'endoctrinez.

Il est facile de se débarrasser de ces pédagogies en les présentant de façon caricaturale. La critique la plus fréquente consiste à dire qu'elles abolissent tout enseignement et même toute éducation, qu'en refusant de contraindre on renonce à élever.

Rien n'est plus faux. Certes, on trouve toujours des parents naïfs qui, sous prétexte de ne pas endoctriner, démissionnent ; des professeurs fumistes qui, sous prétexte d'être non directifs, transforment leur classe en *happening* permanent. Mais il ne faut pas prendre le prétexte pour la cause. L'enseignement traditionnel connaît lui aussi ses paresseux et ses fumistes.

Il ne s'agit pas d'abolir l'éducation, mais de la transformer. Il ne s'agit pas de supprimer l'enseignement, mais de mettre chaque élève en état d'apprendre par lui-même et de penser par lui-même. Il ne s'agit pas de se complaire dans l'infantilisme mais de faire confiance à l'enfant, de le prendre au sérieux pour lui permettre de devenir vraiment adulte.

Ce n'est donc pas la contrainte qu'on veut abolir, mais l'autorité. Emile est contraint d'avoir froid quand il casse une vitre ; les enfants de Julie sont contraints « de ne pas plus gêner la compagnie qu'elle ne les gêne, de ne pas crier plus haut qu'on ne leur parle »¹. De même les enfants de Summerhill, s'ils ont le droit de ne pas apprendre, n'ont pourtant pas le droit de jouer de la trompette dans le groupe de ceux qui apprennent le latin ! On ne supprime pas la contrainte mais le caractère arbitraire et humiliant de la contrainte. En revanche, on reconnaît la nécessité des choses et la libre contrainte que s'impose l'individu, ou le groupe, pour atteindre le but qu'il s'est fixé.

On a présenté aussi ces pédagogies comme abolissant toute communication, isolant l'individu dans son expérience propre, intransmissible, ineffable. A quoi l'on peut répondre qu'elles veulent au contraire détruire une fausse communi-

1. *La Nouvelle Héloïse*, op. cit., p. 578.

cation pour en instaurer une vraie, fondée sur le partage de l'expérience. « L'expérience n'est jamais transmissible, seul le dogmatisme l'est », disait Aragon¹ ; mais, en abolissant un enseignement autoritaire et dogmatique, qui refoule l'expérience de chacun, on permet à celle-ci de s'exprimer ; en renonçant au dogmatisme de l'expérience transmise, on rend possible l'expérience partagée. Or le partage de l'expérience dans la coopération est à la fois le but de la démocratie et le moyen de l'enseigner.

Bref, il ne s'agit pas de ne rien apprendre sous prétexte de ne pas endoctriner ; il s'agit de mettre chaque enfant en état de s'instruire lui-même, de trouver sa propre vérité. Mais quelle vérité ?

2. FAIBLESSE DES PÉDAGOGIES NON DIRECTIVES

Le droit et le fait

Le postulat commun à toutes ces théories est celui de la « bonté originnaire » de l'homme, en tout cas de l'enfant tant qu'il n'a pas été dépravé par une éducation répressive. Postulat que nous ne pouvons discuter ici. Disons que, pratiquement, dans l'impossibilité où l'on se trouve de savoir si un enfant est ou non « foncièrement bon », il vaut mieux lui accorder le bénéfice du doute et faire confiance à son naturel. C'est là un principe non seulement de générosité mais de bon sens, encore que souvent méconnu. Mais peut-on en tirer l'affirmation théorique : tout enseignement autoritaire est un endoctrinement ?

La force de ces théories, mais aussi leur ambiguïté, est qu'elles s'appuient à la fois sur le fait et sur le droit, sur la psychologie et sur la morale.

Ainsi, on nous explique, à grand renfort d'arguments psychologiques, voire psychiatriques, que l'autorité déforme

1. In Dominique DESSANTI, *Les staliens*, Fayard, 1975, p. 60.

l'individu, qu'elle le bloque dans sa croissance, étouffe son expérience, etc. Argument de fait.

Mais on nous dit également que l'autorité est abusive par essence, qu'il faut donc la remplacer soit par la nécessité des choses, soit par l'autocontrainte, soit par la coopération. Argument de droit.

Or les deux thèses ne se recourent pas. A s'en tenir au fait, on devra reconnaître que si un acte d'autorité, par exemple un cours magistral ou un examen, s'avérait utile et efficace, il faudrait y recourir. A s'en tenir au droit, on arrive à ce paradoxe que le meilleur cours est le plus dangereux, que le bon maître est le pire des maîtres, car la valeur même de l'enseignement empêche l'élève de chercher par lui-même, d'explorer des terres inconnues, de créer.

Bref, la force apparente des non-directifs est d'appuyer leur théorie sur des faits psychologiques ; mais c'est aussi leur faiblesse réelle, car si les faits ne répondent pas à leur attente, l'argument tombe. Ainsi Rousseau, malgré ses intuitions étonnantes, se trouve parfois en opposition flagrante avec les découvertes les plus solides de la psychologie moderne, je dirais même avec le bon sens ; il prétend par exemple que l'enfant ne s'intéresse qu'aux choses et non aux autres, que sa vie sentimentale est quasi nulle, à moins qu'une éducation vicieuse ne la développe prématurément !

La Fontaine endoctrine-t-il les enfants ?

Rappelons la célèbre diatribe où Rousseau prétend qu'enseigner les fables aux enfants revient à les pervertir. Pour une part, en effet, l'enfant ne comprend pas les mots et les expressions qu'il apprend : « maître », « ramage », « sur un arbre perché », etc. ; il prend alors l'habitude du verbalisme. Pour une part, il comprend, mais de travers : confondant la métaphore avec le fait, et la moralité avec la morale, il va croire que les corbeaux parlent et, pire encore, que les flatteurs ont raison d'exploiter leurs victimes ; il s'identifiera au renard, à la fourmi, au loup maigre, etc. L'enseigne-

ment prématuré des fables, et plus généralement de la littérature, conduit au verbalisme et aux idées fausses. Si l'on attendait l'adolescence, l'âge des sentiments et des passions, où l'on a vraiment besoin de littérature, l'élève l'apprendrait volontiers et la comprendrait.

On voit s'enchevêtrer les deux types d'arguments. D'une part, je n'ai pas le droit d'imposer à l'enfant une fable s'il ne la demande pas. D'autre part, son psychisme n'est pas assez développé pour susciter une telle demande. Et si le deuxième était faux ? Car on peut répondre à Rousseau : 1) qu'un instituteur pédagogue peut intéresser l'enfant à la fable, lui faire saisir son sens, au moins global ; 2) qu'un enfant normal, à l'âge scolaire, est capable de distinguer la réalité de la fiction, le fromage métaphorique du fromage réel ; 3) que le même enfant peut comprendre que le renard n'est, pas plus que le corbeau, un exemple à suivre ; on peut même soutenir que La Fontaine est un excellent antidote contre le moralisme manichéen, si courant dans la littérature enfantine.

Curieusement, Rousseau lui-même nous donne un exemple qui va contre sa psychologie ; celui d'une fillette que la fable du loup maigre et du chien gras faisait pleurer. Pourquoi ? « La pauvre enfant s'ennuyait d'être à la chaîne, elle se sentait le cou pelé ; elle pleurait de n'être pas loup ». On voulait lui donner une leçon d'obéissance, elle en tirait une d'indépendance ! Mais précisément : l'admirable fillette n'avait-elle pas compris le sens de la fable autrement mieux que ses stupides éducateurs ?

La confusion du fait et du droit est encore plus flagrante chez les rogériens. D'une part on nous dit : vous n'avez pas le droit d'imposer ; et d'autre part : psychologiquement la contrainte est nuisible, et, au fond d'eux-mêmes, les enfants n'en veulent pas. Mais s'ils en veulent ? Si mes élèves ou mes étudiants me demandent des cours magistraux, des examens, s'ils refusent mes prétentions à la non-directivité, ai-je le

droit de les y contraindre ? Puis-je, en me fiant à des psychologues qui affirment qu'en réalité les étudiants ne savent pas ce qu'ils désirent et qu'ils sont déformés par « le système », puis-je en arriver à ce comble : contraindre les gens à la non-directivité ?

L'aménagement du milieu peut être un endoctrinement

D'autre part, en n'enseignant que « sur demande », ne risque-t-on pas de n'enseigner jamais aux enfants ce dont ils auraient vraiment besoin ?

A cette question fondamentale, nous trouvons deux réponses différentes.

Rousseau et les néo-rousseauistes, quant à eux, ne renoncent pas à l'enseignement ni à l'éducation morale, bien au contraire. Mais ils remplacent l'autorité du maître par un aménagement du milieu tel que l'enfant soit d'une part arrêté par la nécessité des choses et d'autre part incité à s'instruire de lui-même. Seulement, il s'agit d'un milieu artificiel, où tout est arrangé, prévu par l'adulte. L'élève « ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse »¹. De même dans les classes Montessori, les enfants sont apparemment livrés à eux-mêmes, mais leur activité est prédestinée par le matériel ; et l'autorité, invisible mais omniprésente, s'exerce par l'aménagement du milieu.

Ces méthodes sont pédagogiquement excellentes. Mais elles n'évitent point l'endoctrinement ; car l'enfant peut fort bien apprendre « librement », « spontanément » ce qu'on veut qu'il apprenne. Emile arrive à l'âge adulte avec les savoirs de Rousseau, la morale de Rousseau, la religion de Rousseau. Du moment que le milieu est à la disposition de l'éducateur, l'éducation par le milieu ne préserve pas de l'endoctrinement. Elle en est même le moyen le plus efficace.

1. *Emile*, p. 150.

La non-directivité et ses limites

La position des tenants de la non-directivité est difficile. Ils ne se demandent plus comment conduire l'enfant à nos vérités, à nos valeurs, sans l'y contraindre. Ils affirment que « nos » vérités, « nos » valeurs ne sont que des opinions que l'enfant a le droit de rejeter. Il ne s'agit plus de changer les moyens de l'enseignement mais d'en transformer le but.

Chez Rogers, tout devient donc facultatif. Le groupe, qui remplace la classe, ne travaille que s'il le veut et sur ce qu'il veut ; les notes sont remplacées par des appréciations subjectives du type : « Cela ne me plaît pas à moi, mais fais comme tu voudras. » S'inspirant de son expérience de thérapeute, Rogers affirme que ce qui compte dans l'enseignement, comme dans la cure, c'est de préparer le sujet à passer « les tests de la vie ». Il faut donc créer un climat de confiance, de « congruence », d'« empathie », pour que la créativité de chacun puisse s'exprimer sans entraves.

Le revers de la médaille, c'est un certain mépris de la science, et plus généralement de la culture. Toutes les connaissances scientifiques actuelles seront dépassées d'ici vingt ans, affirme Rogers ; il est donc stupide d'en faire des matières de programme et d'examen. Mais la science n'est pas une affaire de mode ; les changements, les bouleversements qu'elle comporte ne peuvent être compris que si l'on comprend ce qu'elle a dépassé¹. Bref, Rogers opère un glissement dans la position du problème qui revient à le supprimer ; au lieu de demander : comment le vrai peut-il devenir le vrai de chacun ? il affirme : à chacun sa vérité.

Sans doute faut-il nuancer ; les textes de Rogers ne sont pas toujours clairs et cohérents sur ce point. Avec A. S. Neill, la thèse est au contraire d'une limpidité totale. La liberté pour apprendre devient chez lui la liberté de ne pas

1. Voir les justes remarques de G. SNYDERS, *Où vont les pédagogies non directrices ?*, PUF, 1973, p. 128 s.

apprendre. A quoi bon, demande-t-il, enseigner le latin et les mathématiques à des jeunes qui n'en ont pas envie ? Ces matières sont totalement inutiles à de futurs vendeurs ou de futurs mécaniciens ; et de plus, elles ne rendent pas meilleur¹ ! En opposition avec les néo-rousseauistes, Neill va jusqu'à refuser l'autocontrainte :

« Nous ne suggérons jamais à un enfant de terminer son travail ; si son intérêt s'évanouit, il est injuste de le presser de terminer »².

Avec une bonne dose de naïveté, il déclare qu'aucun élève ne pourra reprocher plus tard à Summerhill de ne l'avoir pas contraint à apprendre la musique ou les mathématiques ; en effet :

« Rien n'empêchera jamais un jeune Einstein de devenir Einstein, ni un jeune Beethoven de devenir Beethoven »³.

Encore faudrait-il leur en donner l'idée. Mais surtout pourquoi réserver les mathématiques aux mathématiciens et la musique aux Beethoven ? On voit comment, chez certains pédagogues, le mépris de la culture équivalait au mépris de l'enfant.

Finale, toutes ces doctrines peuvent avoir des applications pédagogiques fort utiles. Mais elles échouent à résoudre un problème autrement sérieux que celui des procédés pédagogiques : comment *élever* l'enfant au niveau de culture qu'on est en droit d'attendre ? Ou plutôt : qu'il est en droit d'attendre ? Ou bien, on résout le problème en remplaçant l'autorité par une contrainte indirecte qui peut être, elle aussi, un moyen d'endoctriner ; ou bien, on supprime le problème : on renonce à l'enseignement.

Mais, en renonçant à l'enseignement, rien ne prouve qu'on évite l'endoctrinement. Livré à lui-même, le groupe d'enfants ou d'adolescents risque fort de s'enfermer dans les

1. Cf. A. S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, 1970, p. 322.

2. P. 310.

3. P. 28.

lieux communs et même dans les préjugés du milieu ; l'influence non contrôlée du maître moniteur peut s'avérer, même à son insu, plus « conformante » que celle des programmes. La merveilleuse illusion de n'apprendre que ce qu'on aime peut masquer le fait qu'on s'endoctrine soi-même.

3. TRANSMISSION DU SAVOIR OU PÉDAGOGIE DE LA RAISON ?

Maintenant, on peut contester l'enseignement autoritaire d'un tout autre point de vue. Non pas comme attentatoire à la croissance de l'enfant, mais comme irrationnel.

Si l'élève apprend par contrainte que :

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2,$$

il ne le comprendra jamais ; et il apprendra ainsi n'importe quoi, vrai ou faux, peu importe. Ainsi avons-nous appris bien des algorithmes qui, tout en étant rationnels en soi, sont irrationnels pour nous, car nous les avons reçus sans les mettre en question. Combien d'adultes sont-ils capables de dire pourquoi ils font une retenue dans une division ? Ils l'ont appris sans l'avoir jamais compris. C'est précisément contre ce genre d'obscurité que réagissent les mathématiques dites « modernes ».

L'obscurité est peut-être inévitable tant qu'on en reste aux savoir-faire, comme le sont sans doute les opérations. L'obscurité devient obscurantisme quand on passe du savoir-faire au savoir, quand on apprend à croire comme on apprend à faire : mécaniquement.

La boutade d'Aragon semble trouver ainsi une justification inattendue. Il est banal de dire que l'expérience n'est pas transmissible, et ce n'est pas « leur » expérience que les enseignants prétendent transmettre. Mais ils prétendent pourtant transmettre quelque chose : un savoir.

La « transmission du savoir » : voilà la définition de l'enseignement qu'en donnent aussi bien les traditionalistes que

leurs adversaires les plus acharnés. Les premiers affirment que leur rôle n'est pas de communiquer leurs idées personnelles ni d'inventer des théories nouvelles, mais de transmettre aussi fidèlement que possible les savoirs et les valeurs qui constituent l'héritage social ou le patrimoine humain. Les seconds répondent que le « bagage » qu'on impose à l'élève n'est en réalité qu'un poids mort, sa transmission la répression de ses expériences et de ses désirs.

Mais la question que personne ne se pose est celle-ci : la transmission d'un savoir est-elle simplement possible ? Il est de fait que la transmission est un processus mécanique et passif ; même quand elle s'opère non par des machines mais par des hommes. Ainsi la sentinelle qui transmet la consigne n'a pas à la comprendre mais à l'apprendre pour la reproduire. D'autre part, en tant que processus physique, la transmission entraîne toujours une déperdition, un effacement graduel de l'« information » initiale.

Si l'enseignement n'est que transmission, on doit donc admettre qu'il nuit à ses destinataires ; il les condamne à apprendre sans comprendre, à reproduire sans pouvoir mettre en question. Plus encore, l'enseignement ruine ce qu'il a charge de transmettre ; ce qui fut invention intellectuelle se transforme en dogme et finalement en formule dépourvue de sens : n'est-ce pas le propre de la scolastique ? Et toute école ne risque-t-elle pas de tomber dans la scolastique ? Un savoir qu'on transmet est un savoir qu'on éteint.

Une telle définition de l'enseignement va contre les fins qu'il se propose. On croit éclairer les esprits, on les obscurcit ; on croit les libérer, on les enchaîne ; on croit les ouvrir, on les emprisonne dans des formules toutes faites. Ce qui est transmis ne peut être que dogmatisme.

Ce qui ne s'enseigne pas

Il y a là un paradoxe : ce que nous avons défini plus haut comme l'« enseignable » est précisément ce qui ne s'enseigne pas, ou du moins ne se transmet pas ! Paradoxe qui remonte

à Socrate : on n'apprend pas d'autrui, mais de soi-même ; le savoir ne s'enseigne pas, c'est à chacun de le découvrir en soi. Socrate veut dire que le maître n'a pas à transmettre la vérité à d'autres, mais à la « révéler » chez les autres ; il est un accoucheur, dit Platon, un questionneur, dit saint Augustin, un éveilleur, dit Alain : toujours celui qui permet à chacun de prendre conscience de la vérité qu'il porte en soi.

La pédagogie de la raison est non directive, elle aussi, mais pour des motifs tout autres. Si elle refuse la contrainte extérieure, ce n'est pas au profit de la spontanéité affective, mais de l'autonomie de la raison. Savoir, c'est comprendre, et personne ne peut comprendre à ma place.

Mais ce que je comprends a valeur universelle ; le théorème n'est pas « mon » théorème, la valeur morale n'est pas « ma » valeur ; je les découvre en moi pour tous. Livrer l'élève à lui-même n'est pas donner la parole à son opinion, mais à la raison en lui.

Inversement, tout enseignement qui se borne à transmettre un savoir est déjà facteur de passivité intellectuelle et de préjugés. Il est endoctrinement par le fait même qu'il est transmis. La vertu ne s'enseigne pas, dit Platon ; car chacun doit la comprendre, donc la trouver ou la retrouver en soi ; et s'il se borne à l'apprendre des autres, elle n'est qu'un conformisme aveugle. Dans la même ligne, Rousseau dira que la religion qu'on enseigne est superstition : précisément parce qu'on l'enseigne, parce qu'il faut l'enseigner ; la vraie religion est celle que chacun peut trouver en lui-même ; celle qu'une tradition transmet est contingente, donc incertaine : pourquoi la croire plutôt qu'une autre tradition ? Il y a trop « d'hommes entre Dieu et moi ! »¹ ; trop d'hommes, trop d'enseignement, trop d'endoctrinement.

Que l'éducation de la raison ne puisse être qu'une auto-éducation, Descartes l'affirme lui aussi. Après avoir fait le bilan de l'instruction, pourtant excellente, qu'il avait reçue au collège, il décide : « de sortir de la sujétion de mes pré-

1. *Emile*, liv. IV, éd. Garnier, 1951, p. 364.

cepteurs », « de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde »¹. Qu'est-ce que le doute méthodique, sinon un procédé radical pour se défaire de toutes les opinions apprises, celles qui viennent des sens et celles qui viennent des autres, pour fonder la science en raison ?

Endoctrinés avant d'être enseignés

Or Descartes nous prévient que l'entreprise n'est pas facile. Le grand obstacle à la pensée personnelle est le fait « que nous avons été enfants avant que d'être hommes », comme il l'affirme au début des *Principes* ; autrement dit, toutes nos opinions ont été formées en nous sans nous ; nous les avons reçues de nos sens et de nos précepteurs avant d'être capables de les examiner et de les comprendre. La pensée de l'homme adulte est donc toujours faussée par un complexe de préjugés déjà là. Ainsi handicapé, notre jugement est très inférieur à ce qu'il serait « si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle »².

Enfants avant que d'être hommes : endoctrinés avant que d'être enseignés ! Descartes décrit ce qu'on nommera plus tard la mentalité infantine — son syncrétisme, son verbalisme, son recours à la magie³ — et montre qu'elle pèse toujours sur la pensée adulte, obérée par les jugements « que nous avons faits (...) en un temps que nous n'étions pas capables de bien juger »⁴. Le doute méthodique ne peut donc être qu'une rupture totale avec cette enfance qui demeure en nous. Repartir à zéro, commencer « tout de nouveau », il n'en faut pas moins pour libérer l'entendement de l'endoctrinement qui l'a faussé dès l'enfance. Qui est l'enfance.

1. *Discours de la méthode*, I ; cf. le début de la première *Méditation*.
2. *Discours de la méthode*, II.
3. Cf. *Principes*, n° 74 ; lettre à la princesse Elisabeth de mars 1638.
4. *Principes*, I, n° 71.

La complicité de l'endoctriné

Toutefois, pour que l'homme puisse se délivrer des préjugés de son enfance, il faut qu'il le veuille ; l'auto-éducation de la raison implique une décision ; et la plupart s'y dérobent. Autrement dit, l'homme est de connivence avec ce ou ceux qui l'endoctrinent, par là même qu'il refuse d'examiner les préjugés qui sont en lui. Voilà ce que laisse entendre Descartes.

Kant est encore plus explicite. L'*Aufklärung*, dit-il, représente le fait que l'homme est sorti de sa minorité : minorité intellectuelle, que Kant définit comme l'incapacité de se servir de sa propre intelligence sinon sous la tutelle d'autrui. Sans doutes les « tuteurs », prêtres, médecins, clercs, sont-ils heureux de nous rendre service et seraient désolés si nous nous passions d'eux ! Mais au fond, c'est nous, nous-mêmes qui sommes coupables de subir leur tutelle et de rester mineurs. Coupables par lâcheté et paresse à penser ; il s'agit d'un défaut non de lumière, mais de courage. A cette « minorité coupable », Kant oppose la fière devise de l'*Aufklärung* : « Ose savoir, aie le courage de te servir de ta propre intelligence »¹.

On voit maintenant ce qui oppose le rationalisme au « spontanéisme » non directif. Des deux côtés, on affirme bien que l'enseignement véritable ne peut être qu'un auto-enseignement ; on n'est pas instruit, on s'instruit. Mais alors que les non-directifs en tirent comme conséquence : à chacun sa vérité, les rationalistes affirment que chacun peut et doit trouver en soi la vérité ; comprendre, c'est réinventer l'universel.

Dans les deux cas, l'endoctrinement est défini comme la transmission d'un savoir. Mais, alors que les non-directifs refusent cette transmission comme contraignante, les rationalistes la rejettent comme extérieure. La contrainte ne peut expliquer l'endoctrinement, puisque l'individu qui pense

1. KANT, *Was ist Aufklärung ?* (*Qu'est-ce que les lumières ?*), début.

peut toujours refuser d'être contraint à croire ; même un Dieu tout-puissant qui prendrait plaisir à me tromper ne pourrait le faire qu'avec mon consentement, affirme en substance Descartes ; car chacun reste libre de ne pas croire ce dont il n'est pas sûr¹. « On ne juge pas comme on veut, on ne juge que si l'on veut », dit Alain. L'homme est toujours complice de ceux qui l'endoctrinent, et la contrainte qu'ils exercent sur lui n'est possible que par son abdication. Sans doute, cette responsabilité ne concerne pas les enfants ; mais elle concerne l'homme, quel que soit son âge, dès qu'il est en mesure de sortir de l'enfance. Être majeur me concerne et ne se produira pas sans moi.

La pédagogie de la raison n'exclut donc pas toute contrainte. D'une part, elle l'admet pour remplacer la raison quand c'est indispensable ; par exemple, il faut bien contraindre l'enfant qui n'est pas encore en âge de comprendre ; tout le problème est d'éviter que la contrainte ne handicape à jamais sa pensée. D'autre part, elle l'admet pour inciter à penser ; le rôle du maître, dit saint Augustin, n'est pas de transmettre la vérité, mais d'inciter (*admonere*) l'élève à la trouver en lui-même ; le vrai maître n'est jamais que celui qui questionne, mais par ses questions, méthodiques et progressives, il permet à l'élève de découvrir graduellement la vérité qu'il porte en lui².

Du prisonnier de la caverne, Platon dit : « On le force à lever les yeux vers la lumière »³. Enseigner, c'est pour une grande part forcer l'individu à penser, contre la paresse et la lâcheté qui l'en empêchent ; c'est le contraindre à être libre.

4. VÉRITÉ ET LIBERTÉ

Maintenant, existe-t-il une vérité telle qu'elle autorise ses détenteurs à contraindre les autres à la trouver ? Il serait

1. Cf. *Principes*, I, n° 6.

2. SAINT AUGUSTIN, *De magistro*, n° 46.

3. *République*, VII, 515 c.

facile d'ironiser sur les variations des philosophies rationalistes, de montrer que, si chacun porte en soi la vérité, la vérité de Platon n'est pourtant pas celle de Descartes, ni celle de Kant, etc. Sans doute existe-t-il des vérités universelles que chacun peut retrouver en soi : en logique, en mathématiques, en morale. Mais la raison ne peut pas tout connaître à elle seule ; elle doit bien s'en remettre à l'expérience et à la tradition, avec tous les risques d'erreurs que comporte la première et, plus encore, la seconde.

La tolérance

Faut-il alors s'en remettre à l'enseignement extérieur ? Mais auquel ? Comment choisir entre toutes les traditions qui s'imposent à nous ? Le problème est justement qu'on puisse choisir, et que la tradition ne s'impose pas. Ce problème est celui de la tolérance.

La tolérance, question fort agitée au XVIII^e siècle, connaît aujourd'hui, sous d'autres noms, un regain d'actualité, avec l'éducation non directive, mais plus généralement la contre-culture ou l'antipsychiatrie.

La tolérance est l'attitude qui consiste à laisser s'exprimer librement des opinions qu'on ne partage pas. Qu'est-ce en effet qu'on « supporte » quand on est tolérant ? Ce que l'on considère soi-même comme erreur, laideur, immoralité, vice, folie. Pourquoi ?

D'abord, on peut tolérer par condescendance. On considère l'erreur comme peu dangereuse ; ou encore ceux qui en sont victimes comme incapables d'en sortir ; les en délivrer n'en vaudrait vraiment pas la peine ; laissons-les plutôt comme ils sont : d'éternels enfants. C'est ainsi qu'on tolère l'erreur et le reste comme on se résigne à la faiblesse humaine. « La tolérance, répondait Claudel à un journaliste, il y a des maisons pour ça ! »

On peut tolérer ensuite par indifférence : aucune valeur, aucune vérité ne mérite qu'on la défende. Si la tolérance semble acquise en matière religieuse, c'est que la religion

ne nous passionne plus ; en fait, les guerres de religion n'ont pas cessé, mais les religions pour lesquelles on se bat ont pris d'autres noms. Finalement, on tolère l'erreur parce qu'on ne croit plus à la vérité, parce que l'erreur elle-même n'est qu'une opinion parmi d'autres.

On peut enfin tolérer par respect : on tient à sa vérité, mais on reconnaît que l'autre a le droit d'avoir la sienne ; car l'homme importe plus que les idées. La vérité passe avant nos amis, disait Aristote ; on peut penser au contraire que l'amitié des hommes est plus enrichissante que la vérité solitaire.

De quelque manière qu'on la définisse, la tolérance n'évite pas la contradiction ; car parmi ce qu'elle doit « tolérer » se trouvent des attitudes qui la nient : le fanatisme, le dogmatisme, le bellicisme. Faut-il tolérer l'intolérance ? Et l'intolérance, ai-je besoin de le dire, n'a rien de rare ; elle est moins l'exception que la règle.

D'autre part, un maître qui pratiquerait l'une des trois formes de la tolérance s'interdirait tout simplement d'enseigner. Le maître condescendant méprise ses élèves ; le maître indifférent méprise ce qu'il enseigne ; quant au maître respectueux, son cas est moins clair ; mais est-ce respecter l'élève que de se résigner à ses erreurs et à ses lacunes ? S'il est quelqu'un qui n'a pas le droit de sacrifier la vérité à l'amitié, c'est bien le maître !

Faudrait-il donc justifier l'intolérance ? En fait, la tolérance extrême repose sur le même postulat que l'intolérance : l'idée que la liberté est dangereuse pour la vérité ; qu'il faut donc contraindre. L'intolérant, le clérical, dira que laisser les hommes libres revient à les laisser « errer » ; que, faute d'être maintenus de force dans la vraie doctrine, ils seront la proie de toutes les hérésies. Le tolérant répond que la liberté importe plus que la vraie doctrine, et qu'une vérité qu'on doit imposer ne mérite pas qu'on y adhère.

Mais c'est le postulat qui fait question : est-il vrai que le vrai soit nécessairement contraignant et qu'il exclue la liberté ?

Les sens du mot « vérité »

En fait, retrouve-t-on dans l'idée de vérité celle de contrainte ? Pour le savoir, on peut recourir à l'étymologie, du moins comme indice de sens.

En latin, *veritas* vient du verbe *vereor* : craindre, respecter, vénérer. Le vrai, c'est l'obstacle qu'on appréhende, le sacré qu'on révère, la loi qu'il faut respecter ; c'est tous jours ce qui arrête, mais aussi ce sur quoi l'on peut s'appuyer : « Ce qui résiste existe », dira Malebranche. La vérité romaine est en somme ce qui s'oppose aux illusions, aux désirs qu'on prend pour la réalité ; elle nous délivre de leurs prestiges... et de leurs chaînes.

En anglais, *truth* vient du verbe *to trust* : faire confiance. Le vrai, c'est la parole à laquelle on peut se fier, l'homme sur qui l'on peut faire fond. Dans ce second sens, la vérité s'oppose à la duperie, au mensonge. Elle est ce qui ne trompe pas, ne déçoit pas.

En grec, *alétheia* vient du verbe *lanthano* : être caché, dissimulé, et (à la voix moyenne) : oublier. Le *a* privatif signifie la dé-couverte du caché, le déchirement de l'oubli (*lêthé*). Le vrai est alors, au sens de Heidegger, le « dévoilement », la lumière qui dissipe les ténèbres et révèle la cohérence intime des choses, hors de nous comme en nous. « Connais-toi » : cesse de t'oublier ! Le vrai est ce qui s'oppose à la confusion, à l'aveuglement, ainsi qu'à toutes les formes d'*ubris* — injustice, démesure — qui en résultent.

Dans les trois langues, enfin, comme probablement dans bien d'autres, vérité ne signifie pas simplement réalité, mais un certain rapport avec le réel. C'est seulement parce qu'on a fait l'expérience de l'erreur, de l'illusion, du mensonge, que le mot « vrai » prend un sens : il a fallu la guerre et ses privations pour qu'on dise « du vrai café » ; il a fallu, affirme Plotin, les sophistes pour qu'on dise « un vrai philosophe ».

Dans tous ses sens, la vérité n'apparaît jamais comme ce qui contraint, mais au contraire comme ce qui délivre.

Qu'est-ce qu'enseigner la vérité ?

Il existe donc un lien entre vérité et liberté, que ni les partisans de la tolérance ni leurs adversaires n'acceptent de voir. Exprimons-le par deux propositions : 1) le vrai est ce qui libère ; 2) on ne va au vrai que librement.

Le cléralisme, peu importe qu'il soit religieux ou positiviste, ignore ce lien. Il pose la vérité comme transcendante et contraignante. « Il n'y a pas de tolérance en géométrie », disait Auguste Comte. L'enseignement du vrai ne peut être qu'autoritaire.

Et pourtant, quand on enseigne la vérité à des élèves, le but qu'on se propose n'est pas la vérité, mais qu'elle devienne leur vérité. Il faut qu'ils la retrouvent d'eux-mêmes, qu'elle signifie pour eux aussi résistance, confiance et lumière. Quel que soit le domaine — les mathématiques, l'histoire, le langage, la morale, etc. — le problème reste le même.

La contrainte est sans doute nécessaire pour enseigner le vrai. D'abord pour préserver l'enfant (voire l'adulte !) de la violence des autres et de sa propre violence. Ensuite pour l'adapter aux exigences inéluctables de la société. Mais si la contrainte est une condition externe de l'enseignement, elle cesse dès que l'enseignement commence. Elle fait place alors à l'autocontrainte : l'élève comprend non seulement ce qu'il apprend, mais qu'il doit apprendre.

La tentation inverse est celle de l'abandon. Elle consiste à dire qu'il n'y a pas de vérité en soi, et que seul importe ce que « sentent » Pierre et Paul. Ici encore, Pierre et Paul sont endoctrinés. Si la pédagogie autoritaire leur impose une vérité qu'ils risquent ainsi de ne jamais retrouver d'eux-mêmes, la pédagogie non directive les dispense de la chercher. Dans les deux cas, dans le dogmatisme comme dans la non-directivité, on détruit dans l'élève les conditions du vrai : la méthode, l'esprit critique, l'analyse, la recherche des objections.

On voit maintenant la fonction pédagogique de la tolérance.

L'enseignant dogmatique dira : la tolérance est en réalité un mépris envers les élèves et envers ce qu'on enseigne ; tolérer leur paresse, leurs ignorances, leurs erreurs, leur refus des grandes œuvres, etc., revient à mépriser, et ses élèves, et sa propre discipline. Le non-directif répondra : les forcer à apprendre, à comprendre, à aimer, c'est aller à l'encontre du but qu'on poursuit : les aveugler, les bloquer, les dégoûter.

En fait, la tolérance n'est ni un mépris, ni une fin en soi. Elle est un moyen d'accéder à la vérité, puisqu'on n'y accède que librement. On tolère l'erreur, non parce qu'elle est « la vérité de l'élève », mais parce qu'elle est sa manière à lui d'aller au vrai. On tolère les fausses notes et les fautes de calcul, non parce qu'elles sont sans importance, mais parce qu'il importe d'essayer. On tolère le mauvais goût, non parce qu'il n'existe pas de bon ni de mauvais en matière de goût, mais parce que respecter la sincérité de l'élève est le seul moyen de former en lui le goût sincère des grandes œuvres. On tolère ses fautes, ses violences, ses mensonges, non comme autant de preuves d'authenticité, mais parce que chacun doit acquérir sa vertu propre en redressant ses propres fautes, sa sagesse dans l'étoffe même de ses passions, son honnêteté en surmontant de lui-même la tentation de mentir. Le courage d'un homme, et il en faut pour ne pas mentir, n'est jamais qu'une victoire sur sa propre peur. Tel est l'enseignement véritable : à la vérité qui libère par la liberté.

Tout le reste est endoctrinement...

La méthode ne suffit pas à définir l'endoctrinement, car la même méthode peut servir à endoctriner comme à enseigner. Apprendre par cœur la table de multiplication ou les verbes forts allemands peut être utile à l'élève, surtout s'il en sent lui-même le besoin. En revanche, un « libre débat » pour savoir si Dieu est un en trois personnes, ou encore si le vrai marxisme est celui des Russes ou des Chinois, peut être un moyen efficace d'endoctrinement, puisque le débat

repose sur une pétition de principe qu'il renforce en la dissimulant.

En fait, les pédagogies anti-autoritaires impliquent non seulement une méthode mais une doctrine. Ou plutôt deux doctrines, très différentes l'une de l'autre. La première, qui pose comme principe la libre croissance de l'enfant, ne va pas sans équivoques et risque de sacrifier les fins mêmes de l'enseignement. La seconde, qui se recommande de la raison, principe « inné » de connaissance et d'évaluation, est juste mais ne concerne qu'un secteur, sans doute le plus noble, mais pourtant limité, de l'enseignement.

Le critère qui permet de distinguer l'endoctrinement de l'enseignement n'est donc ni l'intention, ni la doctrine, ni la méthode. Sans doute interviennent-elles toutes les trois ; mais le facteur décisif est au-delà d'elles.

CHAPITRE V

La répression de la pensée

« There is a thought that stops thought. That is the only thought that ought to be stopped. »

CHESTERTON¹.

En fait, les trois thèses convergent vers un point commun qui serait peut-être, au-delà d'elles, le véritable critère de l'endoctrinement.

I. LA NOTION DE FIN EN ÉDUCATION

La thèse de la méthode permet de qualifier d'endoctrinement non pas tel ou tel procédé pédagogique mais toute pédagogie qui sacrifie soit la vérité soit la liberté de l'élève — les deux étant d'ailleurs liées — et se détourne ainsi de la fin de l'enseignement.

La thèse de la doctrine permet de voir que ce n'est pas le contenu de ce qu'on enseigne qui fait l'endoctrinement, mais l'idéologie, qui ramène l'élève au rang de simple moyen au service de la collectivité et du pouvoir. Ici encore on trahit la fin de l'enseignement.

La thèse de l'intention exprime la même idée. On peut

1. « Il existe une pensée qui réprime la pensée. C'est la seule pensée qui mérite qu'on la réprime » ; cité par GREEN, *in* SNOOK, p. 42.

rejeter la thèse elle-même, mais non l'argument sur lequel elle s'appuie, à savoir que l'endoctrinement est une faute. Or l'enseignement est coupable du moment qu'il fait croire au lieu de comprendre et se détourne donc de sa fin.

La fin est donc bien ce qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement. S'il est une perversion de l'enseignement, c'est qu'il se détourne en enseignant des fins de l'enseignement.

L'intention n'est pas en cause

En quoi la thèse de la fin se distingue-t-elle de celle de l'intention ? Avoir une intention, n'est-ce pas se proposer une fin ?

Sans doute est-ce vrai pour l'enseignement. Le verbe enseigner indique à la fois une tâche et un résultat, et la première peut exister sans le second. Je puis affirmer ainsi sans me contredire :

- a) J'ai enseigné à Paul la règle de trois (tâche) ;
- b) Je n'ai pas enseigné à Paul la règle de trois (résultat).

En d'autres termes, lui apprendre cette règle était mon but (a), mais, du fait de sa paresse ou de mon incompréhension, je n'ai pas réussi à la lui apprendre (b). On ne peut donc juger de l'existence d'un enseignement à son résultat.

Le tort des philosophes anglo-saxons est d'appliquer le même schéma à l'endoctrinement. On ne peut, selon eux, le juger à son résultat : un endoctrineur peut tout faire pour inculquer une croyance indélébile à ses élèves sans réussir pour autant. Il n'en a pas moins endoctriné. Mais, alors, comment le savoir concrètement ? Il ne reste plus qu'à sonder les intentions de l'endoctrineur, ou sa doctrine, ou sa méthode. Or précisément, on ne trouve rien de tel qu'une intention d'endoctriner ; tout ce qu'on trouve est celle d'enseigner.

Peut-être faudrait-il renverser les termes du problème et dire que le seul critère concret qui nous permette de juger

s'il y a ou non endoctrinement est le résultat. Le maître — ou l'école, ou l'institution — a endoctriné parce que ses élèves sont en fait endoctrinés. On dira que notre thèse exclut la responsabilité. Non, mais elle en transforme le contenu. L'endoctrineur ressemble moins à l'empoisonneur cynique qu'au guérisseur naïf qui compromet la santé des malades pour un soulagement passager. Sa faute n'est pas du type de celle du saboteur qui veut détruire, mais de celle de l'artisan qui s'était engagé à créer tel objet et qui a manqué son œuvre ; il n'a pas voulu son échec, mais il en est responsable et doit en assumer les conséquences.

Ainsi, s'il s'avère que notre enseignement n'a pas atteint son but, qu'il a tourné à l'endoctrinement, à nous de nous demander pourquoi, et comment réparer l'échec ou du moins l'éviter dans l'avenir. La responsabilité n'est plus au niveau de l'intention — notre menuisier n'avait pas l'intention de faire une armoire qui ne fût pas d'équerre — mais de la réflexion.

Ni la doctrine, ni la méthode ne suffisent

La doctrine n'est pas non plus ce qui fait l'endoctrinement. L'important est de savoir à quelles fins on l'enseigne.

Prenons l'exemple de la publicité, qui n'est pas, certes, de l'endoctrinement, mais peut nous servir d'analogie. Qu'est-ce qui la distingue de l'information ? Rejetons d'abord l'idée puérile que l'une serait mensongère et l'autre vraie ; la publicité peut dire le vrai et, quand elle ment, c'est surtout par exagération ou par omission ; quant à l'objectivité de l'information, elle est bien discutable ; même si ceux qui informent sont sincères, ils ont un point de vue qui détermine le choix des faits, leur présentation, leur interprétation. Information et publicité se placent l'une et l'autre sous la même catégorie, qui est celle de l'*utilité* ; et c'est précisément à ce niveau-là qu'elles se distinguent. L'information est au service de ses destinataires, alors que la publicité ne sert vraiment que ceux qui la font ou qui la

paient. L'une et l'autre peuvent avoir le même contenu. Elle n'ont pas la même fin. Maintenant, quand l'information est en fait au service du gouvernement, ou de telle firme, elle n'est qu'une propagande dissimulée : la plus efficace.

Il en va de même pour les doctrines ; la vraie question est de savoir si elles sont au service de ceux qui les enseignent ou de ceux qu'ils enseignent. A vrai dire, certaines doctrines semblent facteurs d'endoctrinement parce que leur contenu contredit le but de l'enseignement. Ainsi le christianisme clérical : en considérant l'homme comme un instrument de la providence, un moyen au service de la gloire divine, on le voue à se soumettre aveuglément à Dieu, c'est-à-dire à ses représentants sur terre. A vrai dire, le cléricalisme n'est que l'idéologie du pouvoir théocratique, et il s'accommode en fait de doctrines très différentes. En revanche, on pourrait montrer que le cléricalisme est contredit par les paroles mêmes de Jésus :

« Je ne vous appelle plus serviteurs, car le serviteur ignore ce que fait son maître ; je vous appelle amis, car tout ce que j'ai appris de mon Père, je vous l'ai fait connaître » (Jean, XV, 15).

Toujours est-il que le contenu d'une doctrine, si pernicieux soit-il, n'explique pas l'endoctrinement. L'idée que telle doctrine est dangereuse « par elle-même » n'est-elle pas précisément l'essence du cléricalisme, avec son cortège d'index, de censures, d'interdits, d'autodafés ? Elle a en effet pour corollaire l'affirmation que les hommes sont d'éternels mineurs et qu'il faut les traiter comme tels, les « préserver ». L'idée que la doctrine endoctrine est sans doute elle-même un des plus grands facteurs d'endoctrinement.

Quant à la méthode, elle n'est pas non plus le critère déterminant. Si l'endoctrinement utilise toujours une pédagogie, il n'existe pas de pédagogie spécifique à l'endoctrinement. Toutes peuvent faire l'affaire, depuis le dressage intellectuel jusqu'au libre débat. Une pédagogie n'est jamais qu'un moyen ; ce qui importe est la fin qu'elle sert. Un cours

magistral peut habituer les élèves à subir passivement ce qu'on leur enseigne, mais il peut aussi les provoquer à la réflexion, au jugement ; son dogmatisme même peut stimuler la pensée. Une dynamique de groupe peut libérer les individus de leur timidité et de leurs préjugés ; elle peut aussi les intégrer davantage au système dans lequel ils vivent : usine, armée, prison même, et leur en inculquer d'autant mieux les préjugés qu'ils auront l'impression de les avoir trouvés par eux-mêmes. Le racisme peut être inculqué à coup d'invectives et de slogans, mais aussi par des méthodes « raisonnées », comme en Allemagne hitlérienne.

Pour définir l'endoctrinement, il faut donc commencer par définir le but de l'enseignement. Si le résultat de l'enseignement trahit ce but, quelle que soit l'intention, ou la doctrine, ou la méthode, on endoctrine.

2. QUELLE EST LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT ?

L'élève traité comme simple moyen

Il n'est pas facile de déterminer la fin — ou les fins — de l'enseignement. Toutefois, la confrontation permanente de l'enseignement et de l'endoctrinement permet d'éclaircir le problème.

L'être qu'on endoctrine, on le traite, même sans le savoir, comme un simple moyen. On le remarque dans chacun de nos treize cas d'endoctrinement.

Enseigner une doctrine pernicieuse, c'est imposer aux individus une fin qui ne serait pas la leur s'ils pouvaient en décider. Enseigner une doctrine partisane, c'est utiliser le pouvoir enseignant pour asservir et non pour servir. Faire apprendre par cœur ce qu'on pourrait découvrir autrement, c'est priver l'individu du droit de comprendre. Recourir à l'argument d'autorité, c'est faire de la pensée de l'élève un instrument au service de l'institution. Enseigner de façon tendancieuse, sectaire ou dogmatique, c'est également

déposséder l'élève du droit de penser, asservir son jugement à une cause qu'il n'a pas pu choisir. N'enseigner que les faits en faveur d'une doctrine, ou les falsifier, revient à l'empêcher de connaître et de juger. Choisir arbitrairement telle partie du programme, exalter telle valeur au détriment des autres, c'est dénier à l'individu son droit à la culture, en faire un adepte malgré lui. Propager la haine par son enseignement, c'est changer ses élèves en instruments involontaires de sa propre passion. Faire croire par la violence, c'est changer l'homme non seulement en moyen mais en chose.

L'enseignement qui traite ses élèves comme de simples moyens, voilà l'endoctrinement. Si l'enseignement véritable s'en distingue, c'est qu'il traite l'élève comme une fin, qu'il respecte en lui ce qui mérite d'être respecté.

La pensée

Dans tous les cas d'endoctrinement, on constate en effet qu'une violence est faite à l'individu et qu'elle a pour but de le contraindre à croire. L'endoctrinement, sous toutes ses formes, est répression de la pensée.

Et si l'enseignement s'en distingue, c'est bien parce qu'il a pour fin la pensée dans chacun. La pensée, c'est-à-dire le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger.

L'examen, l'endoctrinement peut certes l'utiliser, mais toujours en le canalisant, en précisant d'avance son pôle et ses limites. L'examen ressemble plus alors au doute passionnel et au soupçon qu'au doute intellectuel, qui est une mise en question active, libre et méthodique. Dans l'endoctrinement, le penseur fait place au censeur.

La compréhension elle-même n'est pas étrangère à l'endoctrinement, car il est impossible de croire sans rien comprendre à ce qu'on croit. Il est nécessaire de donner des raisons à ceux qu'on endoctrine, mais des raisons unilatérales, des arguments d'avocat, de telle sorte que les vicieuses deviennent complices. La raison est alors une arme, une arme au service de la passion. Comprendre, au contraire,

implique le pouvoir non seulement d'abstraire, mais de s'abstraire de son propre point de vue.

Quant au jugement, il est précisément ce que l'endoctrinement supprime, le remplaçant par le *pré-jugé*, qui est encore un jugement, sans doute, mais monté d'avance, préfabriqué. Si le but de l'enseignement est de former le jugement *vrai*, son premier soin sera de former le *vrai* jugement, c'est-à-dire la pensée personnelle, sans laquelle la vérité ne signifie rien ; en ce sens, une erreur qui provient de l'élève est pédagogiquement préférable à des vérités qu'il reproduit sans les comprendre. Le vrai jugement, capacité de décider par soi-même, est la condition première du jugement vrai.

Le vrai jugement implique à la fois l'examen et la compréhension de son objet ; juger vraiment, c'est se déterminer par la chose, en faisant taire ses propres passions ; c'est se demander ce qu'en penserait n'importe quel esprit impartial ; c'est décider non pas en individu, mais en homme. Toutefois, si l'on doit juger, c'est-à-dire décider, c'est qu'on ne comprend pas tout ; une compréhension parfaite rendrait le verdict inutile. Juger revient donc à prendre un risque, mais librement, en toute connaissance de cause. Lucidité et liberté, telles sont donc les conditions du vrai jugement, celles précisément que détruit l'endoctrinement, en remplaçant l'acte de juger par le déjà jugé, la responsabilité par la dépendance, le risque par le dogme.

La pensée est donc bien la fin de l'enseignement. Et avec la pensée la liberté, car la pensée est libre ou elle n'est pas. Examiner, comprendre, juger, voilà précisément ce que personne ne peut faire à ma place. C'est pourquoi le vrai maître, à l'encontre de l'endoctrineur, ne s'indigne pas quand ses élèves ne pensent pas comme lui : n'est-ce pas la preuve qu'ils pensent ?

3. LE RAPPORT DES FINS ET DES MOYENS DANS L'ENSEIGNEMENT

L'endoctrinement est donc la répression de la pensée. Et il contredit par là la fin même de l'enseignement.

La fin, peu importent les moyens, dira-t-on. Mais, en éducation précisément, les moyens importent ; et s'il est un domaine où la fin ne les justifie pas, c'est bien celui-là.

Le rôle des passions dans l'endoctrinement

Or, si les moyens de l'éducation doivent être homogènes aux fins qu'elle poursuit, ne peut-on trouver une relation analogue dans l'endoctrinement lui-même ? Sans doute emploie-t-il des moyens propres à l'enseignement ; mais sa fin étant contraire, il faut bien qu'il les utilise autrement, qu'il les pervertisse. On ne peut réprimer la pensée avec les méthodes qui permettent de l'éveiller.

Et pourtant, l'endoctrinement n'est ni un dressage, ni une pure contrainte. La force pure peut faire agir et parler, il est douteux qu'elle puisse faire croire. Pour endoctriner, il faut aussi des faits et des preuves ; il faut, dans une certaine mesure, faire appel à la raison. C'est toujours une pensée qui réprime la pensée.

On pourrait dire que l'enseignement véritable s'oppose à l'endoctrinement en ceci qu'il est purement intellectuel et dépourvu de toute affectivité. Mais c'est vraiment trop simpliste. L'enseignement est la partie de l'éducation qui forme l'intelligence. Or, de même que l'intelligence est inséparable de la personnalité tout entière, l'enseignement est inséparable de l'éducation. Apprendre n'est pas seulement devenir plus instruit, mais autre. Autre, c'est-à-dire soi-même, mais soi-même libéré, délivré d'une confusion, d'un préjugé, d'une impuissance. Et c'est pourquoi l'enseignement est joie ; quand un élève arrive à comprendre un théorème ou à saisir le sens d'une œuvre d'art, c'est comme une soudaine aurore qui se lève en lui. La première moti-

vation, et de toutes la plus efficace, est précisément la joie de trouver, de comprendre, de créer. La vraie récompense d'apprendre, c'est d'apprendre.

L'opposition de l'endoctrinement à l'enseignement n'est pas celle de la passion à la raison ; elle se situe à l'intérieur de la passion elle-même et s'exprime par les deux adjectifs qui dérivent de ce mot : « passionné » et « passionnel ». L'enseignement peut être passionné ; l'endoctrinement n'est que passionnel.

D'abord parce qu'il est entièrement dominé par la passion. La raison n'est plus alors un instrument de recherche et de preuve mais une arme. Et tous les arguments que la passion utilise — car la passion est « raisonneuse » — seraient abandonnés pour d'autres s'il le fallait. La pensée n'est pour la passion qu'un moyen ; elle n'est pas détruite mais aliénée, en ce sens qu'elle ne dépend plus, en dernière instance, ni du penseur ni de l'objet pensé. On le remarque encore mieux dans l'idéologie, cette passion collective.

L'endoctrinement est donc un enseignement qui emprisonne au lieu de libérer. Aussi la joie, la joie de trouver, de comprendre, de créer, en est-elle exclue. L'esprit sectaire, fanatique, dogmatique, en un mot doctrinaire, n'a rien de joyeux. Et les passions qui le dominent sont des passions tristes : le chagrin, la crainte, l'anxiété, l'envie, la haine.

Le chagrin, car le doctrinaire — endoctrineur ou endoctriné, peu importe — n'est pas libre. Ce n'est pas vraiment lui qui pense quand il pense. Et la seule joie qui lui soit accordée n'est pas celle de comprendre, mais la *Schadenfreude*, le plaisir sadique que procurent les douteuses victoires du ressentiment : « Je vous l'avais bien dit ! », « Ça va lui apprendre ! », sont les expressions de cette joie empoisonnée.

La crainte, car n'osant pas penser par lui-même, il se réfugie dans la relation dominant/dominé. Tantôt maître, tantôt esclave, il n'est jamais libre.

L'anxiété : la raideur du doctrinaire, son absence d'humour témoignent d'un manque de confiance en soi, en

tout cas de la peur de tomber dans le scepticisme ; aussi réprime-t-il la pensée non seulement chez les autres mais en lui.

L'envie : l'esprit doctrinaire tend à dénigrer, par une crainte torturante de devoir admirer. Qu'est-ce qu'il envie ? Précisément ce qui lui manque le plus : le courage de penser par soi-même et d'être soi. La rencontre d'un esprit libre lui est insupportable, parce qu'il y voit l'image de ce qu'il aurait pu devenir s'il l'avait voulu : « Et tout son art, qui est souvent profond, est de fâcher chacun contre soi, et de recruter des envieux », dit Alain.

La haine est à la fois le paroxysme de toutes ces passions et ce qui résume ce qu'elles ont de triste. La haine n'est pas seulement le besoin d'écarter, d'excommunier ; à base d'humiliation et d'impuissance, elle est le désir torturant d'humilier en retour, d'affirmer sa supériorité en rabaisant l'autre. Les gens que les sectaires haïssent le plus ne sont pas les sectaires d'en face, mais ceux qui ne le sont pas, les esprits indépendants qui refusent d'entrer dans le conflit manichéen. La haine est la passion des vaincus qui ne peuvent ni ne veulent surmonter leur défaite ; elle peut bien se manifester par la violence : ses convulsions ne prouvent que son impuissance.

L'esprit doctrinaire est aveugle, car il est dominé par des passions qui l'empêchent de comprendre l'autre et détruisent tout dialogue. Il est triste, car les passions qui le dominent résultent d'une impuissance qu'elles contribuent à aggraver. Et si l'enseignement a pour but de libérer la pensée, sa mission n'est pas de tuer la foi, mais la haine.

Portrait de l'endocriné

Du moment que l'on juge de l'endocrinement à son résultat, nous pouvons terminer par un portrait de l'endocriné : le portrait robot d'une sorte de robot ! On le reconnaît en effet à certains traits qui demeurent constants, quelle que soit sa doctrine.

Le premier est la tendance à masquer les faits qui le dérangent, et à se les masquer.

Le second est le caractère unilatéral de ses arguments ; il n'est pas l'homme qui pèse le pour et le contre ; ou tout lui est pour, ou tout lui est contre.

Le troisième n'est pas son absence de logique, mais le caractère sophistique de sa logique : pétitions de principes, raisonnements illégitimes, équivoques des termes utilisés, etc.

Le quatrième est le recours à la rhétorique précisément pour masquer les failles de sa logique ; la métaphore, l'euphémisme, l'hyperbole sont ses figures favorites¹.

Le cinquième est l'aspect figé de son langage, l'abus des formules toutes faites, des clichés, des slogans, tenus pour autant d'évidences ; il pense par « prêt-à-penser »².

Le sixième, qui explique les précédents, est la crainte de douter, de « changer d'idées », d'avoir tort, de ne pas savoir : la crainte de penser.

Le septième, qui découle du précédent, est la haine envers tous ceux qui peuvent déranger ses certitudes, de tous ceux qui pensent.

Le huitième est un certain manichéisme à l'égard des valeurs, des doctrines ou des hommes qui les incarnent ; pour lui tout ce qui n'est pas blanc est noir, tout ce qui n'est pas vrai est faux, etc.

Le neuvième est l'absence d'autocritique, de recul envers soi ; il peut sans doute faire preuve d'un esprit critique fort subtil, mais toujours à l'égard de l'adversaire.

Le dixième est la confusion constante entre l'ordre de la force et l'ordre de la raison, entre le chantage et l'argument, entre la soumission et l'adhésion, entre le fait de vaincre et le fait de convaincre.

Le onzième est un certain mépris de l'homme ; l'homme

1. Pour plus de précisions, je me permets de renvoyer à mon livre, *Le slogan*, « Complexe » / PUR, 1975, chap. II.

2. Cf. *ibid.*, chap. III.

n'est jamais pour lui qu'un moyen de servir sa cause, ou qu'un obstacle qu'elle doit écarter.

Le douzième est l'absence d'humour...

Ces traits caractérisent aussi bien l'endoctrineur que l'endoctriné : en principe c'est le même homme. Il n'est sans doute pas nécessaire qu'il les ait tous ensemble ; encore qu'il soit difficilement concevable qu'un seul n'entraîne pas tous les autres. Ainsi il arrive qu'un doctrinaire fasse preuve d'humour ; mais il vient toujours un moment où, devant la résistance des faits, l'humour grince. De même, nous verrons que l'autocritique est fortement utilisée dans le lavage de cerveau, mais il va de soi qu'elle est imposée par le manipulateur et n'a rien d'autonome.

D'autre part, à l'encontre de nos analyses, on connaît des endoctrinés heureux, et même rayonnants de bonheur. Je pense qu'on peut en rendre compte de deux façons.

Ou bien le bonheur s'achète au prix d'une régression à un stade infantile, d'une abdication de toute pensée et de toute responsabilité ; un tel bonheur, qui ressemble à celui des drogués, n'a rien d'authentique ; ce n'est pas lui qu'on souhaiterait, à soi ou à ses amis. Ou bien le bonheur provient de ce que la doctrine comporte effectivement des aspects positifs, éclairants, humains, et de ce que l'endoctriné voit ces aspects et ne voit qu'eux ; alors il éprouve réellement la joie de comprendre ; mais il ne comprend qu'à moitié.

Le vrai danger, avec le doctrinaire, est qu'il n'a pas d'étiquette dans le dos et ne sent pas le soufre, que ses traits, si décelables en théorie, se discernent mal en pratique. Toujours est-il qu'ils définissent l'endoctrineur aussi bien que l'endoctriné. On le voit : la formation de ce genre d'homme ne peut être intentionnelle ; mais il suffit d'enseigner en réprimant la pensée pour risquer d'avoir, au bout du compte, ce genre d'homme.

Je voudrais le montrer maintenant par quelques exemples.

DEUXIÈME PARTIE

Trois cas, trois problèmes

CHAPITRE VI

Le lavage de cerveau

Le lavage de cerveau est la forme la plus voyante de l'endoctrinement. Mais il est difficile d'en parler d'une manière sûre et exhaustive. Une chose est certaine en tout cas, c'est qu'il existe plusieurs types de lavage de cerveau, dont les traits communs ne doivent pas faire oublier ce qui les distingue.

Le trait commun essentiel est la volonté, chez les manipulateurs, de produire un « homme nouveau », transformé non seulement dans ce qu'il croit mais dans ce qu'il est. L'endoctrinement, nous le savons, n'est possible que par la fragilité de ses victimes, qui « demandent » en quelque sorte à être endoctrinées. Le lavage de cerveau consiste à créer artificiellement cette fragilité, à désintégrer la personnalité de l'individu jusqu'à ce qu'il s'accroche, comme à une planche de salut, à la croyance qu'on veut lui inculquer. Nous avons là le type extrême de l'endoctrinement sectaire, par opposition au conformiste.

Ai-je besoin de préciser que l'expression « lavage de cerveau » n'est qu'une métaphore ? On ne lave pas le cerveau comme une ardoise, mais on modifie l'ensemble du psychisme ; on ne change pas les souvenirs et les perceptions, mais les sentiments et les croyances.

A partir de là, on peut distinguer plusieurs types de lavage de cerveau, selon la manière dont on s'y prend pour désintégrer la personnalité et en construire une nouvelle.

I. DU REVIVALISME AUX PROCÈS STALINIENS

Le terme est apparu dans les années cinquante, quand l'opinion a été secouée par les grands procès staliniens et par le « retournement » des prisonniers de guerre en Corée. A l'époque, on cherchait à comprendre comment des hommes pouvaient s'accuser eux-mêmes des crimes les plus invraisemblables, comment de vieux militants qui avaient subi sans fléchir la torture hitlérienne pouvaient déclarer devant le tribunal populaire avoir été des agents hitlériens, comment des aviateurs américains, prisonniers de guerre, pouvaient admettre avoir lancé des bombes bactériologiques, etc. On se demandait si les staliniens n'employaient pas des drogues mystérieuses capables de modifier la pensée ; d'autres parlaient d'hypnotisme, d'autres de chirurgie cérébrale. Aldous Huxley semait l'épouvante en déclarant : « On a inventé des méthodes nouvelles, dont personne n'avait rêvé jusqu'ici, et contre lesquelles on ne peut rien »¹.

En fait, toutes les victimes qui ont pu en réchapper et témoigner ont sans exception rejeté leurs aveux de l'époque. Reste à savoir si, à l'époque, elles ont cru à ce qu'elles avouaient.

En tout cas, le lavage de cerveau n'est endoctrinement qu'en tant qu'il vise à provoquer la croyance et non seulement l'aveu. L'aveu n'est plus alors la fin visée, mais un moyen privilégié d'amener la victime à rompre avec son passé et à revêtir une personnalité nouvelle.

1. Cité par BROWN, *Techniques of Persuasion*, p. 285.

La théorie de William Sargant

Comment parvient-on à faire changer un homme du tout au tout, à lui inculquer une doctrine qui n'était pas la sienne, qui est parfois tout opposée à la sienne ?

Le psychiatre anglais W. Sargant¹ l'explique à partir des découvertes de Pavlov, d'une en particulier : l'inhibition prolongée des réflexes acquis provoque une angoisse intolérable dont le sujet se délivre par des réactions opposées à ses conduites habituelles. Un chien, par exemple, s'attachera au garçon de laboratoire qu'il détestait et tentera de s'attaquer au maître qu'il aimait. Il est possible de conditionner l'homme de la même façon, de le faire haïr ce qu'il aimait, et *vice versa* : « Cela ne se fait pas simplement en persuadant le sujet de se laisser endoctriner, mais en imposant au cerveau des épreuves intolérables »². Alors se produit une « inhibition protectrice » qui désorganise les réflexes acquis, détruit la couche la plus récente d'entre eux, et détermine chez le sujet l'abandon de ses croyances. Certains adoptent spontanément une attitude opposée à la leur ; d'autres deviennent totalement influençables, « prêts à croire tout ce qu'on leur raconte, même si c'est dépourvu de sens commun » (p. 56, cf. p. 23).

Sargant lui-même s'est servi de ses expériences pour soigner des soldats atteints de névroses de guerre. Il provoquait, notamment grâce à des drogues, des crises d'angoisse très violentes accompagnées de délire ; le malade finissait par tomber dans le coma. A son réveil, il était guéri de sa névrose ; la crise, dite abréaction, avait détruit le conditionnement pathogène (obsessions, hallucinations, etc.). Le tout était de provoquer chez le patient un état de surexcitation analogue à celui qui, au combat, avait provoqué la névrose. Parfois, pour l'angoisser davantage, on lui faisait « revivre » par suggestion des événements qu'il n'avait pas

1. *Physiologie de la conversion*, trad. M. RODKER, PUF, 1967.
2. P. 20.

réellement vécus, mais qu'il redoutait ; ainsi, pour provoquer la crise chez un conducteur de char, on le persuadait par suggestion qu'il « était pris dans un tank en flammes et qu'il devait à tout prix en sortir. C'est une situation dans laquelle il n'avait jamais été, mais qu'il avait cependant toujours redoutée » (p. 52).

L'auteur retrouve le même processus dans les phénomènes les plus divers : l'initiation aux mystères dans l'Antiquité, les procès de l'Inquisition, la méthode des psychologues qui « endoctrinent » leurs patients en leur faisant « revivre » des traumatismes de leur enfance — avoir été témoin de l'accouplement des parents, subi un viol — traumatismes qui n'ont en fait jamais eu lieu (cf. p. 58, 169-170).

En fait, le cas privilégié pour la théorie de Sargant est celui des convertisseurs, notamment des revivalistes anglais, qui obtenaient des conversions en masse par des sermons effrayants sur l'enfer et la damnation qui plongeaient certains auditeurs dans des crises hystériques, suivies d'une conversion brutale et totale. L'endoctrinement proprement dit venait après la conversion : on inscrivait le converti dans un petit groupe qui se réunissait toutes les semaines pour étudier la Bible et partager les expériences religieuses ; l'animateur du groupe restait en contact avec les missionnaires, qui pouvaient intervenir le cas échéant.

Sargant conclut : 1) qu'on n'endoctrine pas, politiquement ou religieusement, en faisant appel à l'intelligence adulte, mais en provoquant des émotions violentes qui désorganisent le psychisme et lui permettent de se métamorphoser (cf. p. 74 et 92) ; 2) qu'on ne résiste pas à l'endoctrinement par la raison : même quand l'individu comprend ce qui se passe et sait ce qu'il attend, la violence de l'angoisse abolira tôt ou tard son sens critique ; la colère et la haine peuvent d'ailleurs s'ajouter à la peur pour augmenter la suggestibilité (cf. p. 206-207). Mais ces conclusions s'appliquent-elles, comme l'auteur le prétend, aux procès stalinien ?

Les procès staliniens

Dans un sens, oui. On sait maintenant que les accusés étaient conduits à l'aveu par une destruction systématique de leur personnalité : périodes d'angoisse savamment graduées avant l'arrestation ; ensuite, privation de nourriture et surtout de sommeil, menaces à l'égard de la famille, production de dénonciations de vieux camarades, interrogatoires à la chaîne où l'accusé devait sans cesse retracer son passé et finissait par s'empêtrer dans des contradictions insurmontables. Le malheureux arrivait ainsi à la limite de la folie ; le tout était de ne pas franchir cette limite. Il est certain que les tortures physiques et certaines drogues ont pu servir d'appoint, mais d'appoint seulement.

Le facteur essentiel de l'aveu est que les accusés, vieux militants communistes, accoutumés à l'autocritique permanente, convaincus que le parti avait « toujours raison », finissaient par découvrir que c'est le parti lui-même qui les accusait, qu'il n'y avait plus aucun recours, plus aucun espoir, sinon peut-être celui de rendre une dernière fois service au parti en avouant ce qu'il voulait. Accusé implacablement par son propre parti d'être « trotskyste », nationaliste, bourgeois, sioniste (s'il était juif), espion américain, et finalement nazi, l'accusé éprouvait un sentiment de culpabilité dont aucun raisonnement, aucun souvenir ne pouvait le délivrer ; tout son système de référence chavirait :

« A force d'entendre sans cesse rabâcher pendant des semaines, des mois, des années les mêmes mots, les mêmes expressions, vous finissez vous-même par répéter automatiquement, comme une machine, les mots qu'on vous a suggérés (...). Et si l'on vous interroge sur votre dernier-né, vous êtes fin prêt pour déclarer : « Mon fils, le petit trotskyste Michel, vient d'avoir un an ! » ».

Si les procès staliniens provoquaient bien la crise, telle que la décrit Sargant : un sentiment de culpabilité et de déchéance intolérable, ils n'aboutissaient pas au dénouement ; l'accusé ne devenait pas un homme nouveau, mais

un homme brisé. Aucun endoctrinement ne suivait le lavage de cerveau ; ce qui suivait était presque toujours la mort, à moins qu'on ne gardât l'accusé en vie comme témoin contre de prétendus complices. Le seul endoctrinement véritable, du moins chez les communistes, était celui qui préexistait au lavage de cerveau : l'adhésion inconditionnelle au parti :

« La déformation du principe du centralisme démocratique par l'élimination de la démocratie au bénéfice du centralisme nous avait peu à peu conduits, dans le passé, à désapprendre de penser par nous-mêmes, à attendre tout du « Parti », du guide suprême. Nous en avions oublié le droit de réflexion et de contestation. Devant certains problèmes, nous n'avions pas toujours réagi assez humainement »¹.

La théorie de Sargent s'applique mal aux procès staliniens, dont le but n'était pas l'endoctrinement des accusés, mais leur aveu pour endoctriner les masses. En revanche, elle s'applique fort bien à certains types de conversion religieuse, où d'une crise violente sort un homme nouveau. Mais s'applique-t-elle à toutes les conversions religieuses ?

2. LES MULTINATIONALES DE L'ÂME

Il existe de nos jours certaines sectes dont la doctrine se présente comme une synthèse entre le christianisme et diverses religions d'Extrême-Orient, sectes ayant à leur tête un « messie », ou un *guru*, et qui recrutent parmi les jeunes de tous les pays d'Occident. Parmi ces « multinationales de l'âme », celle qui intrigue le plus l'opinion publique depuis 1975 est l'Association pour l'unification du christianisme mondial, du Rév. Sun Myung Moon : c'est à son propos qu'on parle le plus d'endoctrinement et même de lavage de cerveau².

1. P. 434.

2. Outre le livre, très contestable, de J.-P. MORIN, *Le viol psychique*, Ed. Garry, 1975, voir les articles du *Monde* : A. WOODROW, 4 mars 1975 et 3 mars 1976 ; E. KAUFMANN, 1^{er}-2 juin 1975 ; R. CANS, 24 janvier 1976 ; Pierre GEORGES, 27 janvier 1976 ; du *Nouvel Observateur* : H. CHABALIER, 26 janvier 1976 ; d'*Études* : B. POIRIER, août-septembre 1975.

L'intention

Sun Myung Moon, né en 1920, est un Coréen d'origine protestante ; en 1936, il eut, dit-il, la vision du Christ, qui lui révéla les « principes divins » de la création et du salut du monde, ignorés jusqu'ici. Après la guerre, il fut interné pendant trois ans en Corée du Nord ; libéré par l'armée américaine en 1950, il reprit sa mission, fonda le mouvement des « Pionniers » (missionnaires), puis émigra aux États-Unis, d'où il gagna de nombreux adeptes dans tout l'Occident.

Ces adeptes sont en général des jeunes, de culture et de milieux très divers, qui abandonnent leurs parents pour vivre en communauté une existence monastique : ils se privent d'alcool, de tabac et de relations sexuelles, sauf en cas de mariage prescrit par la secte ; ils travaillent pour un salaire très faible et vouent une obéissance inconditionnelle au Maître ou à ses représentants. Pauvreté, chasteté, obéissance...

On a beaucoup suspecté les intentions du Rév. Moon ; certains lui reprochent d'exploiter cyniquement le travail de milliers d'adeptes trop confiants et d'acquiescer grâce à eux argent et puissance. Il est vrai que l'argent y est, la puissance aussi. Mais l'on peut répondre que les biens sont à la communauté, et la puissance au service de Dieu. Dans un tract de l'AUCOM, distribué en janvier 1976, son président en France, Henri Blanchard, affirme que tous les biens appartiennent à l'association, non à Moon. D'ailleurs, remarque-t-il :

« Pendant de nombreuses années, le Rév. Moon endura la misère et la persécution à cause de ses idées religieuses. Si ses véritables motivations avaient été la puissance et l'argent, aurait-il persisté dans un tel chemin ? »

S'agit-il d'un mystique sincère, d'un exploitateur cynique ou d'un mégalomane religieux ? Il ne nous appartient pas d'en juger. En tout cas, depuis des siècles, des ordres monastiques ont brisé les liens parentaux, accumulé des fortunes au détriment des familles de leurs membres. Pourquoi reprocher à Moon ce qu'on trouve normal ailleurs ?

La doctrine

On lui reproche également de mystifier les jeunes avec une doctrine singulièrement pauvre et incohérente. Pourtant le résumé qu'en donne B. Poirier dans *Etudes* suggère que la doctrine de l'AUCM est au moins aussi riche et cohérente que celle de bien des sectes rivales : une interprétation originale de la création, de la chute, et surtout du rôle de Jésus, qui aurait échoué dans sa mission rédemptrice : sa passion ne serait due qu'à la méchanceté des hommes et non à un plan salvateur divin. Moon admet que Dieu a ressuscité Jésus, mais que c'est un autre messie qu'il enverra : un troisième Adam qui réalisera, avec une nouvelle Eve, le couple parfait, but de la création du monde ; alors naîtra une humanité nouvelle, délivrée de Satan ; le monde continuera, mais deviendra le royaume du Ciel. Or la nouvelle ère a déjà commencé, en 1960 précisément, avec le début des « Pionniers ». Et les disciples de Moon semblent le considérer comme le Messie, le « Seigneur du deuxième avènement » (p. 112) ; en tout cas, sa personnalité fait l'objet d'un véritable culte.

On pourrait en dire autant des chefs de bien d'autres sectes. Plus inquiétant est l'anticommunisme virulent de l'AUCM. Quand l'Evangile dit que le Seigneur mettra les justes à sa droite et les méchants à sa gauche, il apparaît clairement à Moon que la droite signifie le « monde libre », et la gauche le monde communiste (p. 216). Certains de ses discours parlent d'ailleurs de « défense » et de « mobilisation » en Corée du Sud. Et sa prise de position en faveur de Nixon au moment du Watergate prouve sa mentalité « ultra ». Mais prouve-t-elle qu'il soit vraiment dangereux ? On serait tenté de croire le contraire, car ses prières n'ont pas sauvé Nixon.

L'accusation d'endoctrinement vient surtout du fait que la doctrine de l'AUCM est très étrangère à la mentalité française. Ainsi l'ADFI voudrait faire condamner par la loi « l'invasion de notre secteur culturel par une organisation

étrangère, de culture totalement hétérogène » (in *Le Monde*, 24 janvier, 1976). En ce cas, on aurait dû condamner depuis longtemps les missions, religieuses ou laïques, qui propagent de par le monde une culture « totalement hétérogène » à celle des pays où elles s'implantent.

A mon avis, la doctrine de Moon, qui va jusqu'à nier l'évolution des espèces, représente surtout une régression religieuse, un retour à la religion médiévale, avec l'esprit monastique et l'esprit de croisade, le dogmatisme, le messianisme, le culte des saints.

La méthode

L'accusation d'endoctrinement porte surtout sur la méthode utilisée pour gagner des adeptes. S'agit-il vraiment d'un lavage de cerveau ? Morin donne sur ce point des indications significatives : on soumettrait les néophytes à l'hypnose, on les droguerait, le stage se terminerait par une initiation comportant des souffrances physiques (p. 68, 69, 86). Toutefois Morin n'en apporte aucune preuve ; d'ailleurs, l'extravagance de ses propres théories rend ses allégations peu fiables : il met froidement dans le même panier la secte Moon et les guérilleros d'Amérique du Sud, tous participant selon lui à un complot international destiné à s'emparer des Etats par « la phagocytose des cerveaux dans les organes de direction administratifs gouvernementaux » (p. 31 ; cf. p. 99 s.) !

En tout cas, M. Blanchard, dans le même tract, nie totalement le lavage de cerveau ; il allègue que toute conversion religieuse profonde entraîne un changement de la personnalité, sans pour autant réduire la liberté du sujet. Il cite à l'appui une sentence rendue par la Cour supérieure du district de Columbia, le 23 septembre 1975, qui rejette l'accusation d'hypnotisme et de contrôle de la pensée. Il remarque que si ces conversions choquent, c'est que nos contemporains ont perdu le sens du christianisme. Elles sont dues, précise-t-il, « uniquement (à) l'authenticité du

témoignage de ceux qui vivent réellement le message » (tract cité, de janvier 1975).

Je pense qu'on peut lui en donner acte, et que l'AUCM ne recourt à aucun procédé illégal de manipulation. Il semble pourtant qu'on puisse parler de lavage de cerveau ; on dispose d'assez de certitudes pour cela.

Quelques certitudes sur le lavage de cerveau religieux

La première est la transformation totale des adeptes après leur initiation. Une transformation qui permet de parler, au sens fort, d'endoctrinement. Une étudiante en 3^e année de médecine, après avoir participé à un séminaire de trois jours, décide d'abandonner ses études pour entrer dans l'AUCM. Ses parents peuvent la ramener à la maison :

« Mais dans quel état ! Ce n'est plus elle, amaigrie, fatiguée, plus aucun sentiment familial. Plus rien ne la touche, même pas la peine de ses parents, seule son idée compte, l'illusion de changer le monde (...) Nous n'avons pu la retenir » (*in* Morin, p. 46).

Les témoignages concordent : « Ils reviennent le regard vide, inexpressif, la tête ailleurs, physiquement sans ressort. Pratiquement, tous ceux qui ont fui Moon doivent faire un séjour dans un hôpital psychiatrique »¹. Amis ou parents ont tous « l'impression de se trouver devant quelqu'un d'autre »², qui n'a plus ni l'expression ni même l'intonation d'avant.

On ne peut juger une religion sur ses renégats, dira-t-on. Ceux qui lui restent fidèles semblent au contraire profondément joyeux. Mais ils abandonnent leurs études et leur profession, délèguent leur signature au mouvement, qui s'approprie ainsi leur argent personnel, leur voiture, etc. Ils quittent souvent le pays pour aller en mission aux Etats-Unis, au Japon, en Corée.

1. *Le Nouvel Observateur* du 26 janvier 1976, p. 40.
2. E. KAUFMANN, dans *Le Monde*, 1^{er} février 1975.

Leur transformation va d'autre part dans le sens d'une infantilisation. Un graphologue, ayant étudié l'écriture de cinq adeptes, écrit :

« Ces jeunes sont redevenus des enfants. Leur pensée est statique et leur écriture inintéressante ; ils semblent être entrés dans un moule »¹.

Quand ils ne peuvent défendre leur doctrine, ils répondent aux questions par des discours et des slogans, débités d'une voix monotone, et dont le plus caractéristique est la phrase de Moon : « Désormais, je suis votre cerveau »². Le bonheur des adeptes vient sans doute pour beaucoup de cet abandon de leur volonté à la volonté d'un autre.

La transformation s'explique-t-elle par la méthode employée ? Sans doute, du moins d'après ce qu'on en peut connaître. En général, le jeune homme, ou la jeune fille, est abordé dans la rue par une personne bien mise et souriante, qui lui pose une question de ce genre : « Parler de Dieu, ça vous intéresse ? » Si oui, on l'invite à une réunion d'information, puis à un stage de trois jours. Dans cette phase initiale, on ne parle pas de la doctrine : « On présente seulement l'attrait d'une communauté chaude, d'une ambiance fraternelle et libre, du programme de paix et d'unité »³. Ensuite, le néophyte part pour un stage de plusieurs mois dans un château loué par l'AUCM, isolé du monde extérieur, jusqu'à l'aboutissement : il entre lui-même dans une équipe de missionnaires.

L'efficacité du stage s'explique sans qu'on fasse appel à la drogue ou à l'hypnose. Les recrues « apprennent » en groupe du lever au coucher, sans aucune possibilité de s'isoler ; le travail est exténuant, la nourriture et le sommeil nettement insuffisants. Une ancienne adepte raconte :

« Les adeptes sont totalement isolés et la correspondance familiale est subtilisée. Je puis avouer que les conditions de vie sont

1. *Le Nouvel Observateur*, *ibid.*, p. 40.
2. *Ibid.*
3. B. POIRIER, *Etudes*, p. 218.

inhumaines. Les adeptes ne dorment au maximum que six heures par jour, parfois même trois ou quatre heures. Lorsque les gens sont épuisés, on leur dit que c'est Satan qui attaque... La nourriture très médiocre n'est constituée qu'à base de féculent » (*in* Morin, p. 42 ; cf. p. 47).

L'endoctrinement est assuré en partie par des cadres, en partie par les membres mêmes du groupe ; les cours sont entrecoupés de gymnastique, de chants et de prières collectives intenses, envoûtantes. A la fin de la journée, le groupe discute sur l'enseignement reçu ; les membres confirmés,

« devant les doutes émis, disent qu'on ne peut pas tout comprendre tout de suite et manifestent fortement (...) leur conviction, leur émotion, leur enthousiasme. Chacun doit se sentir anormal, ou même vaguement coupable, s'il ne ressent rien » (E. Kaufmann, *Le Monde*, 1^{er}-2 juin 1975).

Fatigue, répétitions interminables, privation de nourriture et de sommeil, séparation du milieu social et contrôle permanent du groupe, exaltation collective, voilà en quoi consisterait le lavage de cerveau.

Mais il semble que la véritable efficacité de l'endoctrinement tienne à la vulnérabilité de ses victimes et à la carence de leur milieu moral. Ceux qui marchent sont surtout des jeunes animés d'un profond besoin de faire le bien et qui découvrent dans la communauté la chaleur et l'amour qu'ils attendaient sans savoir où les trouver. Ces jeunes éprouvent un besoin de dévouement total, un besoin de sens, que ni la famille, ni l'école, ni la société ne peuvent satisfaire. C'est là qu'est le drame. Le père d'une adepte disait : « Même si j'obtenais que ma fille rentre à la maison, quel idéal pourrais-je lui proposer qui donne un sens à sa vie ? »¹. Le véritable mystère est que ce genre de secte n'ait, pour le moment du moins, pas plus d'adeptes.

1. *Le Monde*, 4 mars 1975.

3. LA « RÉFORME DE LA PENSÉE » EN CHINE MAOÏSTE

Nous avons aujourd'hui un certain nombre de témoignages de rescapés des prisons et des camps chinois, qui laissent présumer l'existence d'une forme bien plus globale de lavage de cerveau. Il s'agit en effet de gens considérés par les autorités chinoises comme des ennemis ou des traîtres, et qu'elles ont cherché non seulement à châtier mais à convertir. D'ailleurs le terme même, « lavage de cerveau », employé pour la première fois par le journaliste Edward Hunter, serait la traduction littérale de l'expression chinoise : *hsi nao*¹. Jean Pasqualini, dans *Prisonnier de Mao*², donne un récit qui va dans ce sens ; il se plaint à un gardien du camp du fait qu'on soumet un prisonnier qui a volé un pain à une véritable torture mentale :

« Il *admet* qu'il a volé le pain. Il avait faim. Cela ne suffit-il pas ? Faut-il que nous lui fassions dire qu'il est un sale bourgeois parce qu'il avait faim ? »

Le gardien prend alors un récipient de fleurs fanées, en vide le contenu et, sans le rincer, le fait remplir d'eau par Bao (Pasqualini). Puis il explique :

« L'eau ne sera pas claire aussi longtemps qu'il y a des choses sales dans la bouteille, n'est-ce pas Bao ? Eh bien, il en est de même avec votre compagnon de cellule. Il y a des choses sales dans sa tête, et il ne veut pas en entendre parler. Aussi longtemps qu'elles resteront là, aucune de vos critiques bien intentionnées ne portera son effet » (p. 65-66).

Certains s'indigneront qu'on puisse faire état de témoignages d'ennemis de Mao. On peut répondre que ces récits, de Pasqualini, du Dr Vincent, de Gordon, du R.P. Van

1. Cf. J. A. C. BROWN, *Techniques of Persuasion*, p. 253 ; Alain PEYRE-PRITTE, dans *Quand la Chine s'éveillera*, dit qu'il a entendu une seule fois un officiel chinois parler de « lavage de cerveau ».

2. Gallimard, 1975.

Coillie¹, se recouperont de façon frappante. D'autre part, le fait de récuser un témoignage du moment qu'il porte ombrage au régime qu'on approuve était l'attitude même des staliniens du temps de Staline : toutes les informations qu'on pouvait avoir alors sur l'« archipel » des bagnes soviétiques, ils les rejetaient comme autant de calomnies réactionnaires. Ce refus de savoir, cet auto-endoctrinement, est pire que tous les lavages de cerveau.

L'endoctrinement par le groupe

Le système chinois est d'ailleurs très différent du système stalinien, non seulement dans ses méthodes, mais surtout dans ses buts. Il ne cherche pas seulement à faire avouer l'accusé, mais à le récupérer pour la bonne cause. Après l'« aveu » complet de ses « crimes », on l'envoie « à sa demande » dans un « camp de réforme par le travail », où il pourra « se racheter ». « C'est à la faute que nous en avons, non pas à l'homme », disent les gardiens, qui sont souvent de véritables psychopédagogues. Et le but final de la « réforme de la pensée » est de détruire « le vieil homme » pour en faire un homme nouveau :

« Nous avons un nom pour les gens comme vous : les gens dont le cerveau est pire qu'une fosse d'aisance. Quand nous en aurons fini avec vous, vous serez un homme nouveau, Bao. Doté d'un cerveau tout neuf et propre. Mais (...) nous ne pouvons faire que la moitié du travail — l'autre moitié dépend de vous » (Pasqualini, p. 192, cf. p. 34, 147 et 160).

Le cas de Pasqualini est le plus intéressant, car cet homme, fils d'un Français et d'une Chinoise, a été traité

1. Outre le livre de PASQUALINI et l'étude très complète de J. A. C. BROWN, voir J.-C. LAURET et R. LASIERRA, *La torture propre*, Grasset, 1975, p. 25 à 67 ; Philip LERSCH, *Zur Psychologie der Indoctrination*, éd. de la Bayerische Akademie der Wissenschaften, 3, 1968, donne une analyse médicale et psychiatrique du lavage de cerveau ; il affirme que rien ne prouve que les Chinois aient voulu expressément recourir à des procédés pavloviens.

comme un Chinois ; de plus, son stage en prison a été suivi d'un séjour de sept ans dans les camps de réforme par le travail.

Arrêté en 1957 sous l'inculpation d'espionnage au profit des puissances occidentales (il avait effectivement travaillé dans des ambassades), Pasqualini est conduit dès le premier jour dans une salle de torture ; il est terrifié ; mais l'interrogateur lui explique qu'il s'agit d'un musée ; que la société socialiste a répudié ces méthodes « grossières et inhumaines », car il est assez fort pour s'en passer : « Et les méthodes dont nous nous servons sont cent fois plus efficaces que celles-ci » (p. 44). En effet !

Pendant des mois, il reste enfermé dans une petite cellule, avec un groupe de six à dix codétenus — exactement comme le Dr Vincent, un Français arrêté à Shanghai, accusé lui aussi d'espionnage. Dans les deux cas, le processus est le même : en plus des interrogatoires à la chaîne, conduits par des professionnels, le prisonnier est endoctriné par ses codétenus eux-mêmes. C'est le chef de cellule qui lit des articles de presse ou des discours du président Mao, et qui dirige les discussions à leur sujet. Comme dans les séances de dynamique de groupe, la moindre parole, le moindre geste peuvent être soumis à discussion ; un moment d'inattention, une manifestation de faim ou de sommeil, une parole non conforme sont disséqués comme autant de fautes contre le peuple chinois. Tous ces entretiens sont rapportés et portés au dossier de chaque accusé. Ces séances d'enseignement, de critiques et d'autocritiques durent des journées entières et le prisonnier n'a pas un instant de quant-à-soi.

Sans torture, ni menaces contre les familles, le système n'exclut pas pourtant une certaine violence : l'état de sous-alimentation permanente, les interrogatoires à la chaîne. Les sévices, comme la privation de sommeil ou le cachot, où l'on passe des semaines les bras enchaînés, ne servent qu'à titre de punition. Mais la violence la plus caractéristique consiste dans l'« Epreuve » : « Invention spécifiquement chinoise, qui combine l'intimidation, l'humiliation et l'épui-

sement pur et simple du prisonnier » (Pasqualini, p. 62). On enchaîne un accusé qui refuse d'avouer ses « crimes », et ses « camarades étudiants », pendant des heures et des heures, lui hurlent des injures et le somment de se dénoncer ; même si la victime avoue et s'avilit, on accueille ses paroles par de nouvelles insultes :

« Le pauvre prisonnier est encerclé de visages railleurs et haineux qui lui brailent aux oreilles et lui crachent dessus ; des poings menaçants fouettent l'air tout près de lui et tout ce qu'il dit est marqué du sceau de l'infamie et du mensonge » (p. 65).

De telles séances, qui provoquent chez la victime à la fois l'épuisement et un sentiment de culpabilité insupportable, peuvent se répéter plusieurs jours de suite, jusqu'à ce qu'on obtienne de l'accusé une confession jugée complète et sincère. L'intérêt de l'épreuve est aussi qu'elle change les autres prisonniers en accusateurs et les insère dans l'idéologie officielle.

Après l'aveu complet de ses « crimes », Pasqualini est aussitôt invité à prouver sa « réforme » en dénonçant ses anciens complices ; plus tard, dans les camps de travail, il devra dénoncer ses codétenus, et réciproquement : « Il vaut mieux, dit un gardien, offenser un compagnon de cellule que le gouvernement » (p. 131 ; cf. p. 64 et 77). Lui-même écrira, dans un de ces examens de conscience mensuels qu'on exige au camp :

« Dénoncer les autres constitue une aide sous deux aspects : cela aide le gouvernement à savoir ce qui se passe, et cela aide la personne concernée en lui donnant la possibilité de reconnaître ses fautes » (p. 163).

Les méthodes

Le plus surprenant est qu'aucune des méthodes utilisées par les communistes chinois n'est originale. Le lavage de cerveau consiste dans la combinaison de procédés policiers bien connus, de techniques propres au Parti communiste (critique et autocritique, biographies), et de coutumes propres aux couvents et même aux collèges religieux (médi-

tations, confessions, dénonciations). L'originalité est dans la combinaison de ces méthodes, appliquées à des gens sans défense.

L'épuisement physique et les accusations incessantes créent chez le prisonnier un sentiment de culpabilité intense. Brown montre que le lavage de cerveau passe ainsi par cinq phases : 1) la rupture totale avec le milieu normal, qui constitue une manière de « mourir au monde » ; 2) la culpabilisation : non seulement on affirme à l'accusé qu'il est fautif, mais il doit apprendre à se sentir coupable ; toute protestation d'innocence est une preuve supplémentaire de sa faute, comme les « résistances » en psychanalyse ; 3) l'abdication : elle se produit en général au moment où l'accusé se trouve en présence d'un enquêteur bienveillant et compatissant ; alors il s'effondre et s'accuse de tout ce dont on l'accuse ; 4) le changement de perspective : adoptant maintenant « le point de vue du peuple », il se reconnaît coupable non seulement de ce qu'il a fait mais de ce qu'il était : un agent de l'impérialisme occidental, ce qui incrimine toutes ses pensées et tous ses actes ; 5) la rééducation, pratiquée dans les camps de travail, avec de nouveaux stages en prison, en cas de « rechute »¹.

Le sentiment de culpabilité est lié à l'infantilisation permanente de l'accusé : « Ils savent tout sur moi »². Dépossédé de ses souvenirs et de ses sentiments les plus intimes, il est livré sans recours à un pouvoir qui dispose de sa vie comme de sa mort. Pasqualini le montre bien :

« Vis-à-vis de l'Etat, nous nous trouvions dans un rapport d'enfant à parent, plutôt que d'adulte à adulte comme il est de tradition dans la jurisprudence occidentale. L'enfant doit placer son entière confiance dans le parent, parce qu'il n'a pas d'autre choix » (p. 55).

L'argument suprême que ses « camarades-étudiants » opposent à un propriétaire accusé d'avoir refusé le mouve-

1. Cf. BROWN, p. 279 à 284.

2. Cf. PASQUALINI, p. 25, et LAURET-LASIERRA, p. 47.

ment coopératif est le suivant : « Mao a proclamé cette directive avec toute la bonté de son cœur. Il ne vous appartient pas de la juger » (p. 59).

Qu'il soit un Chinois d'origine bourgeoise ou un Occidental, le prisonnier est placé d'emblée dans une situation où son système de référence, sa notion de vérité, son échelle de valeurs ne jouent plus ; les mots ne sont plus les mêmes ou n'ont plus le même sens : ainsi pour le mot « faute ». Ses accusateurs estiment, avec une sincérité totale, que les pensées ne sont pas une affaire privée : certaines opinions sont « justes », d'autres objectivement fausses et dangereuses pour le socialisme, et le simple fait de les avoir est un crime.

Le résultat

Peut-on dire que le lavage de cerveau réussisse à transformer les croyances de ses victimes ?

Le cas des prisonniers américains pendant la guerre de Corée ne pose guère de problème. En fait, 13 % du total devinrent d'actifs collaborateurs de l'ennemi, 13 % restèrent résolument réfractaires, le reste se contentant de signer des pétitions ou de parler à la radio sans trop se compromettre. Malgré un endoctrinement intensif de plus de deux ans, il n'y eut que quelques individus sur 7 000 environ pour rester communistes après leur rapatriement. Le résultat est donc pitoyable et, comme le dit Brown, on aurait mieux réussi *at home* ! Si les prisonniers acceptèrent de coopérer plus ou moins durant leur captivité, c'est dû aux causes suivantes : 1) leur manque de discipline : il fut facile de détruire la hiérarchie et de remplacer l'autorité des officiers par celle d'hommes de confiance ; 2) leur moral déployable ; 3) leur ignorance presque totale du marxisme, et même de leur propre culture¹ ; 4) le fait, ajouterai-je, qu'ils étaient engagés dans une guerre injuste et qu'il était facile de

1. Cf. BROWN, p. 255 à 266.

les culpabiliser et de les inciter à lancer des appels pour la paix.

Un cas opposé, étudié par W. Sargent, est celui des stages de formation des cadres du parti, stages qui durent environ neuf mois, avec un lavage de cerveau analogue à celui des prisons de Pasqualini. Ici, le résultat est au contraire positif, du moins chez ceux qui ne sont pas éliminés en cours de stage ; il semble qu'il s'agit en fait de volontaires¹.

Reste le cas des prisonniers politiques. Le fait essentiel est qu'aucun de ceux qui ont pu quitter la Chine n'est resté endoctriné ; tout au plus certains conservent un sentiment de culpabilité, de désorientation, et un regret de la vie en groupe. Aucun d'entre eux n'est demeuré maoïste ; reste à savoir s'ils l'étaient vraiment devenus durant leur captivité.

Pasqualini laisse entendre que oui. Il cite le cas d'un prisonnier arrêté par erreur, à la place d'un homonyme :

« Au bout de quelques mois, il avait avoué tous les crimes de l'autre. Quand on découvrit la méprise, les autorités de la prison eurent toutes les peines du monde à le persuader de rentrer chez lui. Il se sentait trop coupable pour ça » (p. 41).

Lui-même, Pasqualini, devient un expert pour endoctriner les détenus et conduire les « Epreuves » ; il croit « dur comme fer » aux confessions idéologiques qu'il rédige mensuellement (cf. p. 164 et 323). Pourtant, il raconte que ses codétenus le ménagent et le nourrissent en secret pendant la famine, parce qu'en tant que Français il a une chance de sortir des camps et de « pouvoir en parler » (p. 262). Bien d'autres passages montrent que le scepticisme s'exprime dès que le contrôle se relâche.

Vincent exprime bien le type de croyance très spécial du prisonnier qui avoue :

« Vous commencez à croire tout ceci, mais c'est un genre très spécial de croyance. Vous n'êtes pas totalement convaincu, mais vous l'acceptez, pour éviter les ennuis, parce que chaque fois que vous n'êtes pas d'accord, les ennuis recommencent » (*in* Lauret-Lasierra, p. 53 ; cf. Brown, p. 275-276).

1. SARGENT, *Physiologie de la conversion*, p. 145.

Mais croire *pour* ne veut pas dire croire *que*...

La réforme par le travail habitue les captifs à un langage stéréotypé ; elle modifie leur affectivité profonde en leur inculquant le sentiment de dépendance. Les plus doués acquièrent les attitudes et les paroles qui leur permettent de vivre ou de survivre dans ce milieu ; ils arrivent même à jongler avec le langage idéologique. Mais, si l'on entend par croyance réelle celle qui survit aux circonstances qui l'ont provoquée, tout laisse penser qu'ils ne croient pas.

Quel est le but du lavage de cerveau ?

Or, faire croire est bien le but de la « réforme de la pensée » : on attend des individus qu'ils adhèrent sincèrement à ce qu'on leur impose de croire !

Le véritable mystère est là : pourquoi les communistes chinois emploient-ils des moyens aussi coûteux pour des résultats aussi douteux ? Faut-il voir là une entreprise de sadiques rendus fous par le pouvoir, ou au contraire la tentative profondément éthique, et même religieuse, de sauver des criminels, malgré eux s'il le faut ? Car enfin, des gens comme Pasqualini et ses codétenus sont réellement coupables, et l'on prend soin de les régénérer comme on ne le ferait nulle part ailleurs.

Il semble pourtant que ces hommes ne sont pour rien, ou pour peu de chose, dans les crimes qu'on leur reproche ; il s'agit de missionnaires à qui l'on avait promis la liberté religieuse, de propriétaires à qui l'on avait permis de garder leurs biens, d'intellectuels qu'on avait autorisés à critiquer le régime durant la campagne des Cent Fleurs, de sympathisants de l'étranger venus en Chine par conviction : tous ont cru à la parole du gouvernement et se sont trouvés incarcérés pour cette même raison ! D'autre part, criminels ou non, les accusés ne sont pas jugés au sens où l'entend notre « justice bourgeoise » : ils n'ont pas d'avocats, ils ne peuvent appeler ni témoins ni experts ; condamnés avant

d'être entendus, ils n'ont ni recours ni espoir, sinon de s'abandonner.

Et pourtant on exige d'eux une sincérité totale, et pour leur bien. De nombreux slogans, du type : « Osez penser, osez parler, osez faire », les y invitent (Pasqualini, p. 153, cf. p. 157). Tant que les aveux paraissent peu sincères, ils sont rejetés. D'autre part, les gardiens eux-mêmes respectent un certain juridisme, même quand il leur complice la tâche ; Pasqualini, en arguant de la consigne de franchise, peut ainsi envoyer une lettre de protestation qui déjoue le plan des gardiens ; ces derniers sont souvent, d'ailleurs, des hommes intelligents et humains. On a vu, d'autre part, que le prisonnier inculpé par erreur est relâché dès qu'on s'en rend compte. D'autre part, ceux qu'on expulse de Chine après des années de captivité ne sont l'objet d'aucune menace, ni avant leur départ, ni après ! On leur fait confiance.

Bref, tout plaide pour la sincérité des endoctrineurs. Ajoutons qu'il est normal qu'un régime, reposant sur un large consensus populaire, utilise des méthodes drastiques pour réduire une opposition d'autant plus dangereuse qu'elle joue sur une idéologie ancrée depuis des siècles. Quand la parole est une menace vitale, il est légitime de faire taire. Mais l'est-il de faire croire ?

Certains chrétiens de gauche saluent dans la Chine maoïste la tentative de réaliser « l'homme nouveau » qu'annonçait l'Evangile. Et dans un sens, ils ont raison. Tel semble bien le but du maoïsme, et l'explication réelle du lavage de cerveau. Rappelons toutefois à ces chrétiens que, selon l'Evangile, l'Esprit-Saint peut seul faire renâître l'homme (cf. Jean, III, 6 et 7). Il est d'ailleurs loisible de ne pas y croire et de n'y voir qu'une survivance mythologique. Mais la portée négative de l'avertissement reste : il ne dépend pas de l'homme de faire de son semblable un homme nouveau ; il peut, certes, tuer en lui le vieil homme, mais il n'en sortira jamais qu'une loque humaine ou, dans le meilleur des cas, un singe.

Le lavage de cerveau n'est pas un procédé nouveau, mais la combinaison nouvelle et méthodique de procédés déjà connus. Il est endoctrinement quand il produit chez ses victimes, non seulement l'aveu, mais l'adhésion à une doctrine qui n'était pas la leur.

Aussi représente-t-il un moyen d'endoctrinement coûteux et incertain, puisqu'il doit détruire les préjugés les mieux ancrés et parfois même s'attaquer à l'évidence des faits. D'après tout ce que nous avons vu, il ne réussit vraiment que dans deux cas : 1) quand les sujets qui l'ont subi ont l'impression d'avoir adhéré librement à la nouvelle cause, de n'avoir jamais été manipulés ; la nouvelle doctrine les réconcilie avec leur environnement et avec eux-mêmes, et ils en sont heureux ; 2) quand le sujet se trouve dans un milieu humain tel qu'il n'a d'autre espoir d'y vivre ou d'y survivre qu'en adaptant ses croyances ; en rupture totale avec son ancien milieu, sans recours ni espoir, « mort au monde », il n'a d'autre issue que d'accepter l'idéologie imposée, non pas parce qu'il la croit vraie, mais parce qu'il doit y croire pour survivre ; il croit « pour », mais il ne croit pas « que ».

Dans les deux cas, le lavage de cerveau n'est pas un processus d'implantation mais d'adaptation, une transformation de la pensée pour survivre ou pour vivre. En ce sens, il est bien vrai que « la moitié du travail » dépend de la victime.

Nous allons aborder maintenant un exemple d'endoctrinement beaucoup plus massif et, hélas, bien plus efficace.

CHAPITRE VII

L'endoctrinement dans l'Allemagne hitlérienne

Chacun s'accorde à voir dans l'éducation « nazie » le type même de l'endoctrinement. Seulement, on ne sait guère en quoi elle consistait ; on se contente de quelques clichés sur la jeunesse bombardée de propagande, soumise à un dressage de type militaire, ou encore sur les enfants qui devaient dénoncer leurs parents. Ces faits ont existé, mais ils ne rendent pas compte de l'essentiel ; pour que le régime ait pu, selon ses propres termes, « mettre au pas » (*gleichschalten*) et « aligner » (*ausrichten*) toutes les institutions, qu'il ait pu « prendre en main » (*erfassen*) la quasi-totalité des individus, surtout des jeunes, il fallait autre chose que le dressage, la propagande et la terreur. Autre chose, qui fut en réalité une « éducation totale », et dont on doit comprendre le caractère à la fois génial et diabolique pour saisir toute la puissance de l'endoctrinement.

Aujourd'hui, on ne voit plus dans l'hitlérisme qu'une sorte de musée des horreurs, ce qu'il fut effectivement. Mais son apparence était tout autre ; et l'on ne peut comprendre son pouvoir de fascination sur tout un peuple que si l'on étudie l'aspect sous lequel ce peuple l'a vu¹.

1. Outre *Mein Kampf* (A. HITLER, *Mon combat*, Nouvelles Editions latines, 1934), nos sources principales sont : H. J. GAMM, *Führung und Verführung*, Munich, List, 1964 ; C. C. LINGELBACH, *Erziehung und Erziehungstheorien in nationalsozialistischen Deutschland*, Berlin, Beltz, 1970 ; M. MASCHMANN, *Fazit*, DVA, 1963.

I. L'IDÉOLOGIE HITLÉRIENNE ET L'ÉDUCATION

Le racisme au pouvoir

Les divers termes par lesquels on désigne l'hitlérisme sont eux-mêmes idéologiques et facteurs d'endoctrinement. En français et en anglais, on parle de *nazisme*, raccourci commode ; toutefois, le terme *nazi* n'a jamais été une abréviation, mais un sobriquet ; de plus, il est tellement péjoratif, sa charge affective est si forte, qu'il paralyse toute réflexion. En Allemagne fédérale, on s'en tient, par souci d'objectivité, à l'appellation officielle : *national-socialisme* ; mais l'objectivité est elle-même suspecte, car, en acceptant l'appellation, on risque d'entériner la double prétention qu'elle renferme, à savoir que le III^e Reich était réellement « socialiste » et réellement « national ». Dans les démocraties populaires, on parle du *fascisme hitlérien*, terme qui remonte à Staline ; celui-ci voyait dans l'hitlérisme un avatar du fascisme, et dans le fascisme la réaction armée du « capitalisme aux abois » contre la révolution prolétarienne ; une telle interprétation, outre sa grossière erreur de prévision sur l'avenir du capitalisme, a le tort de considérer comme secondaire le trait spécifique de l'hitlérisme, qui le distingue totalement du fascisme italien : le racisme.

Hitler n'a pas inventé le racisme. Sa seule originalité est d'avoir fait d'un ramassis d'élucubrations malsaines, rumiées dans les cercles d'extrême-droite, la doctrine officielle de l'Allemagne, avec toutes les conséquences juridiques, politiques, éthiques et finalement éducatives qui pouvaient en résulter.

Pour Hitler, le racisme est la clef de l'histoire universelle. Il existe des races supérieures et des races inférieures ; la plus noble se trouve en Europe, c'est la race « nordique », ou « aryenne », la race créatrice et source de tous les progrès de l'humanité ; elle a donc pour vocation de dominer les races inférieures (les Slaves et, plus bas, les hommes de

couleur), races intermédiaires entre l'homme et l'animal, incapables de création, tout juste bonnes à servir de « matériel technique pour l'érection de l'Etat aryen » ; un Noir devenu avocat n'est, selon Hitler, qu'une sorte de demi-singe savant¹. Reste que les races inférieures, par leur forte fécondité, risquent d'étouffer les Aryens, qu'il faut donc protéger comme on protège les plantes nobles contre les mauvaises herbes².

Quant aux juifs, ils ne sont pas à proprement parler une race inférieure, mais une véritable antirace (*Gegenrasse*). Hitler le précise dans un entretien privé, mais les propos de *Mein Kampf* sont tout aussi extravagants :

« Le Juif est la dérision de l'homme. Le Juif est la créature d'un autre dieu (...) Ce n'est pas que j'appelle le Juif un animal. Il est beaucoup plus éloigné de l'animal que nous Aryens. C'est un être étranger à l'ordre naturel, un être hors nature »³.

Son antisémitisme se résume en deux thèses : 1^o La volonté des juifs de dominer le monde ; derrière la bourse comme derrière les syndicats, à Moscou comme à New York, on retrouve toujours l'homme qui tire les ficelles, le juif ; depuis Moïse, il ne recule devant aucun moyen pour asservir et détruire, tel un parasite, les peuples qui l'accueillent ; le traité de Versailles et la révolution bolchevique ne sont que les derniers exploits de sa volonté de destruction. 2^o L'infection microbienne et sexuelle que représente le Juif ; grand maître de la prostitution et propagateur de syphilis, il « empoisonne le sang des autres », il est « la tuberculose raciale »⁴. Le combat contre lui est donc une forme d'extermination nécessaire, un « épouillement », diront les SS.

Or, le combat est entré maintenant dans sa phase décisive : il sera gagné ou perdu une fois pour toutes. C'est

1. Cf. *Mon combat*, p. 428-429.

2. Cf. LINGELBACH, p. 29 ; GAMM, p. 16-17 et 47.

3. Cité par SAÛL FRIEDLÄNDLER, *L'antisémitisme nazi*, Seuil, 1971, p. 145.

4. *Mon combat*, p. 315 ; cf. p. 66, 71, 247, 304, 315, 325 ; FRIEDLÄNDLER, p. 119 ; GAMM, p. 16 ; LINGELBACH, p. 28.

pourquoi le peuple allemand doit rejeter ses divisions et s'« aligner » derrière son *Führer*. De là résultent les autres éléments de la doctrine hitlérienne : l'autorité pyramidale (*Führerprinzip*), l'espace vital pour les Aryens, l'union du nationalisme et de socialisme allemands contre l'internationalisme juif, etc.

L'idéologie et ses justifications

La doctrine hitlérienne, à l'encontre du libéralisme ou du marxisme, ne pouvait prétendre à l'universalité. Elle ne concernait pas les « sous-hommes », qu'elle prétendait exploiter, encore moins les juifs. Son propos n'était pas de convaincre, mais de vaincre. Et pourtant elle ne pouvait se propager sous un aspect aussi brutal. Il fallait y mettre les formes, trouver des raisons à la déraison. L'endoctrinement le plus aveugle ne va pas sans logique, du moins apparente.

En 1933, le Dr Frick, nouveau ministre de l'Intérieur, tient un discours sur l'importance de la race dans la formation de l'esprit national ; il précise d'entrée de jeu :

« Il faut écarter par principe (*grundsätzlich*) tout mépris haineux envers les races étrangères. »

Mais il ajoute sans transition :

« Ce qu'il faut avant tout, c'est prouver les conséquences pernicieuses de l'altération de la race, et répéter sans cesse que notre avenir racial exclut absolument toute contamination du sang allemand par celui d'une autre race, avant tout par le sang juif ou de couleur » (*in Gamm, p. 77*).

On créait dans les faits le mépris haineux qu'on excluait « par principe » !

Un texte destiné aux veillées de la Jeunesse hitlérienne justifie ainsi l'annexion de l'Etat tchèque, en mars 1939 : 1) cet Etat, même faible, restait une sentinelle ennemie au cœur de l'Allemagne ; 2) c'est une loi historique que les Tchèques n'ont jamais pu former un Etat durable et indé-

pendant ; ils sont « par destin » dépendants de l'Allemagne ; en entrant à Prague, le *Führer* n'a fait « qu'accomplir une fois de plus cette loi historique de l'assujettissement des Tchèques à la force créatrice de l'Empire allemand »¹.

Plus tard, on affirma que les travailleurs polonais sur-exploités par le Reich étaient encore mieux traités qu'avant. Quant aux persécutions contre les juifs, on les justifiait en invoquant tous les malheurs de l'Allemagne avant 1933, dont on les rendait collectivement responsables.

Bref, l'idéologie hitlérienne, comme toute idéologie, avait réponse à tout. Fondée sur la passion la plus insensée, débouchant de toute nécessité sur la violence, la guerre et le génocide, elle alléguait pourtant le droit pour justifier la force, la raison pour rendre plausible sa folie. L'endoctrinement hitlérien a recouru sans doute à des mensonges et à des faux (comme le *Protocole des sages de Sion*), mais il a surtout réussi en insistant sur les faits qui lui donnaient raison et en taisant les autres : la partialité est plus dangereuse que le mensonge.

L'apparence de raison commence avec la désignation même que se donnait l'hitlérisme : un « socialisme national » ; elle unissait ainsi deux courants jusque-là contraires et répondait aux aspirations du prolétariat comme de la bourgeoisie ; au capital « juif », usuraire et prédateur (*raffendes*), on opposait le capital national et créateur (*schaffendes*), de même qu'à la révolution bolchevique « juive », basée sur la « masse », on opposait la révolution allemande, basée sur la « race ».

D'autre part, l'endoctrinement hitlérien s'est servi magistralement du langage, et notamment de trois manières :

1° En jouant sur la musique des mots : *Sieg Heil ! Ein Volk, ein Reich, ein Führer !*, musique aussi essentielle pour la propagande que les symboles, les marches, l'architecture ou la musique tout court.

1. Texte de 1942, *in Gamm*, p. 357.

2° En jouant sur la connotation des termes : leur charge affective, leur pouvoir d'évocation. On en trouvera bien des exemples dans ce qui suit ; rappelons ici le slogan *Kraft durch Freude* (La force par la joie), ou encore l'appellation de l'Union des Jeunes Allemands : *Bund Deutscher Mädel* ; *Bund* évoque la tradition bien vivante des mouvements de jeunesse ; *Mädel* est un terme quelque peu provincial et archaïque : bref, l'enracinement plus le mouvement.

3° En jouant sur l'ambiguïté des termes. Ainsi le mot le plus évocateur de l'hitlérisme est sans doute le terme *völkisch*, adjectif dérivé de *Volk* (peuple) et qui signifiait chez les hitlériens : populaire, national, racial, raciste ; le pouvoir d'envoûtement du terme venait à la fois de son passé romantique et de son ambiguïté ; certains se laissaient prendre par l'aspect « social », d'autres par l'aspect « national », d'autres par l'aspect « racial ». Tous y trouvaient leur compte.

Pour l'hitlérisme, l'individu allemand a sa raison d'être dans son appartenance à la *Volksgemeinschaft*, à la communauté populaire-nationale-raciale. D'où une véritable révolution dans le domaine de l'éducation, concernant non seulement son contenu, mais son objet même (l'éduqué) et son but final.

L'anti-humanisme : communauté et sélection

Hitler, qui n'avait pas lu Reich ni Marcuse, affirmait pourtant : « Toutes les révolutions du passé ont échoué parce que leurs leaders n'ont pas vu que l'essentiel d'une révolution n'est pas la prise du pouvoir mais l'éducation »¹. Il fallait donc prendre en main toute l'éducation du pays.

Le but final de l'éducation hitlérienne n'est plus de faire des hommes mais des Allemands. Elle s'oppose ainsi à l'humanisme, qualifié de « bourgeois » et de « réactionnaire ».

1. En 1933, in LINGELBACH, p. 34.

L'éducation humaniste prétend former les individus pour l'humanité ; vain rêve :

« Il y a une éducation par le peuple et pour le peuple, non par et pour l'humanité. Car le peuple est une réalité historique naturelle, alors que l'humanité n'est qu'un simple concept »¹.

L'humanisme prétend former l'individu pour lui-même :

« Nous voulons former l'homme allemand et nul autre ; non l'homme allemand dans la plénitude de ses possibilités multiples, dans toute la variété de ses figures spirituelles. Nous le voulons dans la frappe nationale-socialiste »².

L'humanisme prétend développer l'autonomie individuelle ; on lui oppose l'esprit de la communauté :

« L'école est au service du peuple comme totalité. Sans doute, le développement de la personnalité reste pour elle une tâche importante ; mais c'est la communauté nationale-raciale qui constitue non seulement le cadre mais le but de ce développement »³.

L'humanisme prétend éduquer au nom des valeurs universelles, dans un esprit de curiosité et d'admiration désintéressées :

« La première tâche du maître allemand est de s'engager de toutes ses forces pour la communauté nationale-raciale, seule capable de créer des valeurs durables »⁴.

L'humanisme exalte toutes les grandes œuvres de l'humanité ; il faut au contraire retrouver la créativité allemande :

« La forme devient entrave et prison si elle ne croît à partir du naturel ; et il n'y a rien d'étonnant qu'un chaos de formes imposées crée l'impuissance »⁵.

L'éducation devait changer non seulement son but final mais son objet initial, à savoir le concept même de l'élève.

1. K. F. STURM, 1938, in GAMM, p. 120.

2. *Ibid.*, p. 117 ; cf. p. 114.

3. D. FRICK, 1933, in GAMM, p. 75.

4. Alfred BAUEMLER, 1942, in GAMM, p. 190.

5. W. SCHULTZ, 1939, in GAMM, p. 111.

Avant d'être instruit, il fallait être « sélectionné », au sens racial du terme, et la sélection (*Auslese*) devait se poursuivre à tous les niveaux. Non sans raison, on s'opposait à l'« illusion pédagogique », à la « prétention éducative », autrement dit à l'idée d'Helvétius ou des modernes behavioristes que la plasticité de l'homme est sans limites et que l'éducation peut tout¹. Mais ces limites, les hitlériens les attribuaient à la race. Pour eux, les facteurs raciaux sont immuables et déterminent au départ le niveau d'éducation auquel un individu peut atteindre ; l'éducation ne peut pas plus faire d'un homme inférieur un homme supérieur que l'élève ne peut changer du seigle en blé ; de même la valeur raciale d'un peuple peut « dégénérer » par abâtardissement, mais elle ne peut être accrue. L'éducation peut changer l'acquis, elle ne peut modifier la possibilité ou l'impossibilité d'acquiescer².

La sélection reposait elle-même sur trois sortes de critères : 1) les données anatomiques, morphologiques, sur lesquelles les « savants » étaient loin de s'entendre, d'ailleurs ; 2) le pedigree : ainsi, on ne pouvait entrer dans les collèges du parti (*AHS*) qu'en prouvant une ascendance aryenne à 100 % depuis 1800, et ce grâce aux certificats de baptême ! 3) le caractère du candidat, censé découler de sa race. Bien sûr, le III^e Reich dut admettre dans ses écoles et dans son armée bien des Allemands de « sang impur » et de « race inférieure ». Mais là où on le put, on pratiqua une sélection à la manière des éleveurs et des planteurs ; ainsi la SS pensait obtenir, par des mariages ou des accouplements appropriés, une race plus pure à chaque génération³. Les conséquences de la sélection nous apparaissent clairement, plus clairement, hélas, qu'aux contemporains.

D'abord le racisme, pris à la lettre, conduisait à un « fatalisme biologique » détruisant l'idée même d'éducation.

1. Cf. in GAMM : W. SCHULTZ, 1939, p. 109 ; A. BAUEMLER, 1942, p. 92 s. ; A. ROSENBERG, p. 63 ; HITLER, 1942, p. 172.
2. HANS GÜNTHER, 1936, in GAMM, p. 85 s.
3. Cf. HIMMLER, 1935, p. 392.

En fait, celle-ci devait jouer dans la marge étroite que lui laissait la sélection. Son objectif ultime était de produire un « type » (*Typus*), une forme commune minimisant les différences individuelles mais dégageant les plus nobles. L'éducation, disait-on, ne change pas la race, mais elle permet à la communauté nationale de produire tel type à partir de la race qui domine en elle. Ainsi, sa race fait de l'Allemand l'être du courage, du travail et de l'inquiétude, « l'éternel combattant » ; à partir de là, l'éducation doit en faire un « soldat politique ». L'humanisme, affirme A. Bauemler, qui prétend former l'individu pour lui-même, a produit en réalité « non pas des individualités, mais un type bien précis : l'intellectuel »¹.

L'autre conséquence est encore plus brutale : la sélection (*Auslese*) des individus supérieurs avait pour conséquence l'« élimination » (*Ausmerze*) des inférieurs ; l'individu de sang impur, quels que fussent ses mérites ou ses convictions, était rejeté :

« En rentrant à la maison, ta sœur déclara qu'elle voulait entrer dans la Jeunesse hitlérienne. C'est alors seulement que vos parents lui révélèrent que vous étiez juifs »².

L'hitlérisme est dans son fond une doctrine du rejet, mais qui sut jouer pleinement sur l'équivoque du terme. Être rejeté pouvait signifier être exclu de telle école, renvoyé de son emploi, expulsé d'Allemagne, éliminé physiquement. L'idéologie, on le sait, en vint à ses ultimes conséquences ; mais la plupart des contemporains, y compris les victimes, s'en aperçurent quand il était trop tard.

D'autre part, la sélection dissimulait sa barbarie sous une apparence de justice sociale : elle donnait, affirme Hitler, à tous les enfants du peuple la chance de faire valoir leurs capacités et ouvrait les grandes écoles « à tous les sujets bien

1. In LINGELBACH, p. 88 ; cf. p. 193 s., et GAMM, p. 122, 97 s., 94, 114.
2. Melita MASCHMANN, *Fazit*, Stuttgart, DVA, 1963, p. 23.

doués, quelle que soit leur origine ». Et la communauté en tirait profit, par le renouvellement constant des couches cultivées¹.

2. « L'ÉDUCATION TOTALE »

Etant donné les fins, quels étaient les moyens ?

En fait, l'hitlérisme n'a pas suscité de technique pédagogique originale. Ses théoriciens se méfiaient d'ailleurs des techniques pédagogiques et méprisaient ce que nous appelons aujourd'hui le « pédagogisme » (*methodismus*) :

« Dans le III^e Reich, chaque maître doit enseigner selon sa méthode propre et personnelle, car le principal moyen et instrument de l'éducation est et demeure la seule personnalité de l'éducateur »².

Plus qu'aux techniques, l'hitlérisme se fiait à l'« éducateur-né » (*geborener Erzieher*) et s'en remettait surtout à la sélection et à l'expérience pour former ses propres cadres :

« On n'était pas chef de jeunes parce qu'on l'avait appris (...) mais parce qu'on était national-socialiste et qu'on avait le « don du commandement ». La formation pédagogique spécialisée était remplacée par l'enthousiasme juvénile, l'inépuisable « esprit d'engagement », l'improvisation créatrice. La bonne volonté avait plus de valeur qu'un diplôme de professeur »³.

Le concept d'« éducation totale » représente donc tout autre chose qu'une réforme pédagogique. Il ne s'agit de rien de moins que de « changer la vie ». Tout, dans l'existence de tous les jeunes de toute condition et de tout âge doit servir à former leur personnalité entière : non seulement leur esprit, mais d'abord leur corps et leur caractère, pour les intégrer au tout de la communauté nationale⁴.

1. HITLER, *Mon combat*, p. 430.

2. HANS SCHLEMM, in GAMM, p. 184 : le style de l'époque était souvent redondant ! Cf. aussi p. 88, 93, 331.

3. M. MASCHMANN, *Fazit*, p. 57-58.

4. Cf. GAMM, p. 83 s., 280, 312 ; LINGELBACH, p. 105.

La mise au pas de l'enseignement public

La première condition de l'éducation totale était d'unifier l'ensemble des institutions éducatives, et de sortir de l'anarchie propre, disait-on, au « système » d'avant 1933.

En 1933, Rudolf Benze¹, conseiller ministériel et officier ss, peut affirmer que toutes les instances éducatives sont dans les mains du parti, dont chaque éducateur est le représentant. La première éducation reste, dit-il, l'apanage de la famille « cellule naturelle du peuple », à condition qu'elle se considère elle-même comme responsable devant le parti et l'Etat, « comme un membre de l'éducation totale nationale-socialiste du peuple allemand », et qu'elle préserve la race dans la procréation. Son rôle éducatif, décisif dans la première enfance, disparaît progressivement au profit du parti et de l'Etat.

L'Etat a la charge de l'école. Dès 1934, Hitler crée un ministère de l'Éducation du Reich, et l'enseignement est mis au pas ; les établissements confessionnels ne sont pas supprimés, mais étroitement surveillés. On révoque tous les enseignants non aryens et l'on met à la retraite ceux qui étaient membres des partis de gauche avant 1933. A partir de 1938, les écoles d'Etat sont interdites aux enfants juifs. L'endoctrinement entre officiellement dans l'enseignement public, et de deux manières.

D'abord on introduit des cours spécifiquement idéologiques, comme la formation politique, la géopolitique, la doctrine raciale (considérée comme une science au même titre que l'anatomie). Mais surtout, on tente d'utiliser toutes les disciplines pour former la conscience nationale-raciale. Les programmes de lecture comportent des textes exaltant les faits d'armes du passé et les héros du parti. L'histoire et la géographie sont centrées sur l'Allemagne, le génie allemand, l'« espace vital », etc. Même les problèmes arithmétiques peuvent servir à l'endoctrinement ; par

1. In GAMM, p. 84.

exemple, pour justifier l'euthanasie des malades mentaux : sachant quelle somme coûte au Reich annuellement « l'entretien des malades héréditaires, calculer combien de cités ouvrières on pourrait construire chaque année avec cette somme »¹.

Pendant la guerre, on s'efforcera en outre de centrer l'enseignement sur la formation du futur soldat : la physique des moyens de communication avec et dans la nature ; la chimie des explosifs ; les sports utiles au combat ; la géographie appliquée à sa stratégie, avec des cartes au 1/100 000 et des exercices d'orientation sur le terrain ; mais, plus que tout, la formation de la pensée logique :

« Le soldat, et précisément le sous-officier, doit sans cesse pouvoir se retrouver dans des situations nouvelles, apprécier correctement l'ennemi, le terrain, la situation. Il lui faut savoir penser dans les pires circonstances, sous le feu de l'artillerie ennemie. Ce qui implique qu'il soit entraîné à la pensée logique »².

L'université et le problème de l'objectivité des sciences

L'université est épurée et mise au pas selon les mêmes principes. On prétend créer un *nouveau type d'étudiant*, formé politiquement et initié, grâce aux camps de travail d'été, au « socialisme pratique »³. Egalement un *nouveau type de professeur* : non plus le pur chercheur communiquant son savoir, mais le formateur des « soldats politiques ». Les étudiants se rallieront, les uns avec enthousiasme, les autres avec indifférence ; on ne constate, du moins jusqu'en 1939, aucune velléité de résistance de leur part. Quant aux professeurs, beaucoup, parmi les plus illustres, cautionneront le régime ; d'autres se réfugieront dans le silence ; en fait, dès la prise de pouvoir, ils furent soumis à une épuration draconienne ; de 1933 à 1939, 3 120 quittèrent l'Allemagne,

1. Cité in GAMM, p. 468 ; cf. LINGELBACH, p. 119.

2. Article anonyme de 1940, in GAMM, p. 239.

3. Dr SCHEEL, Führer des étudiants du Reich, 1937, in GAMM, p. 167.

dont 800 professeurs titulaires¹. Enfin et surtout, on prétend instaurer un *nouveau type de science* : « Une science qui n'est pas une fin en soi, mais qui ne veut être qu'un service de la nation »².

On attendait de la science qu'elle fondât en raison la doctrine et la pratique de l'hitlérisme, mais on s'opposait expressément au principe libéral d'une science objective et neutre (« une science sans présupposé ni jugements de valeur »). Ainsi, un géographe, Jörgen Hansen, reprend à son compte la protestation de Martin Heidegger contre « la *pure science* pour le seul amour de la recherche »³ : une telle science, selon lui, parce qu'elle ignore ce que la vie et le peuple attendent d'elle, doit être rejetée comme étrangère aux besoins de la communauté nationale-raciale. Le refus de l'objectivité vaut aussi bien pour les sciences physiques ; en 1935, Philippe Lenard, prix Nobel, publie un livre intitulé *Deutsche Physik*, où il écrit notamment :

« Mais, me dira-t-on, la science est une et demeure internationale. C'est faux ! En réalité la science, comme tout autre produit de l'humanité, est raciale, et conditionnée par le sang. La physique juive est par conséquent un fantôme, et un phénomène de dégénérescence pour la physique allemande fondamentale » (cité par Droz, p. 86).

En rejetant l'objectivité scientifique, les officiels du régime tombaient sous le coup d'une grave accusation, celle de juguler la liberté de recherche. Ils s'en défendent en attaquant, en arguant que la science libérale positiviste implique elle-même des présupposés, comme la foi dans le progrès :

« Et l'on comprenait l'homme comme un être indépendant du monde, libre vis-à-vis de lui, et pouvant s'emparer du réel par le savoir théorique »⁴.

Seule une telle conception du sujet permet au positiviste de croire à l'objectivité. La nouvelle doctrine, qui fait

1. Cf. M. Droz, *Le national-socialisme*, CDU, 1966, p. 81 à 89.

2. Dr SCHEEL, *ibid.*

3. In GAMM, p. 245 ; cf. LINGELBACH, p. 89 et 224.

4. B. Rust, ministre de l'Éducation du Reich, 1936, in GAMM, p. 156.

l'homme dépendant de sa race et de son peuple, voit aussi la science en fonction de ceux-ci : par exemple on s'intéresse à Sparte pour y trouver un modèle racial « de dressage viril et d'esprit de sacrifice pour la communauté »¹. La liberté de recherche n'est pas niée, mais « garantie » au contraire par le national-socialisme, car cette doctrine s'est « édifiée elle-même à partir de la connaissance pratique des lois naturelles de la nature et de l'histoire »². On ne disait pas aux chercheurs ce qu'ils devaient trouver — car on avait besoin d'eux — mais ce qu'ils devaient chercher.

En fait, la mise au pas de l'enseignement ne fut pas aussi totale que ne le laissent entendre les textes officiels, toujours optimistes. Gamm montre que les vieilles institutions se prêtaient mal à un endoctrinement pour lequel elles n'étaient pas faites ; d'autre part, bien des enseignants s'y opposèrent, soit par le juridisme, soit par l'inertie, soit par l'humour. C'est pourquoi bien des discours officiels avertissaient les universitaires de prendre garde au mécontentement des étudiants ; et, devant les instituteurs réticents, on brandissait le slogan : *Die Jugend hat immer recht* ! :

« Ils oublient simplement que la jeunesse a toujours raison, dans un sens supérieur, puisque c'est elle qui porte la vie nouvelle. Leur attachement rigide à l'ancien temps ne réussit qu'à les écarter eux-mêmes du temps nouveau et à les priver de tout contact avec la jeunesse et avec la vie »³.

On dénonçait sans relâche l'« école hors de la vie » (*Lebensfern*) et les professeurs « bourreaux de crâne ». Hitler lui-même, qui méprisait les enseignants, affirmait en privé que l'école est « spirituellement morte, sclérosée, et surtout ennemie de la jeunesse »⁴.

Paroles entendues souvent, depuis...

1. *Ibid.*, p. 138 ; cf. aussi ROSENBERG, p. 65-66.

2. *Ibid.*

3. Baldur von SCHIRACH, 1934, in GAMM, p. 332 ; cf. p. 125-126.

4. HITLER, 1942, cité in GAMM, p. 46 ; cf. p. 42, 46 s., 170 à 180, 195, 294.

L'école parallèle

Aussi bien le régime doubla-t-il l'enseignement public d'une véritable école parallèle : l'ensemble des « formations » éducatives qui dépendaient du parti (et non plus de l'Etat), dont le but exprès n'était pas d'enseigner mais d'éduquer. Il n'est pas question ici d'en retracer l'histoire mais d'en dégager le sens.

D'abord la *Hitlerjugend* (HJ, Jeunesse hitlérienne), pour les garçons, et le *Bund Deutscher Mädel* (BDM), pour les filles, toutes deux obligatoires de 10 à 18 ans à partir de 1936 ; elles comprenaient une section cadets (*Jungvolk*) de 10 à 14 ans ; le mercredi soir était consacré aux veillées et le samedi tout entier aux sorties. Ensuite, le *Reichsarbeitsdienst* (RAD : Service national du Travail), obligatoire dès 1935 pour tous les jeunes âgés de 18 ans ; logés dans un camp, ils participaient pendant six mois aux travaux agricoles ou industriels. D'autre part, les fonctionnaires devaient suivre des stages de formation idéologique (*Umschulung*). Enfin, le parti créa ses propres écoles secondaires, indépendantes du ministère de l'Education, les *Adolf Hitler Schulen*, et la SS ses *Napolas* : dans les deux cas, les élèves, tous internes, recevaient une éducation physique et intellectuelle très poussée ; destinées à former, comme le collège d'Eton, une « élite politique », elles étaient gratuites et accessibles aux enfants de tout milieu, après une sévère sélection scolaire, caractéristique et raciale. Les familles sur lesquelles tombaient cet honneur auraient eu mauvaise grâce de le décliner¹...

L'activité commune à toutes les « formations » est la *Schulung*, terme intraduisible qu'on pourrait rendre par « écolage ». Alors que l'école constitue un milieu à part, l'écolage a lieu partout : dans les cafés, les rues, les terrains de sport, etc. Mais son lieu privilégié est le camp (*Lager*) qui, avec ses tentes ou ses baraquements démontables,

1. Cf. GAMM, p. 342 s., 410 s., 433, 422 s. Dans *Le roi des aulnes* de Michel TOURNIER, on trouve une description saisissante d'une *Napola* SS vue du dedans par un prisonnier de guerre français.

détermine une forme de vie toujours provisoire et toujours renouvelable. Tous ceux qui y viennent, peu importe qu'ils l'aient voulu ou non, sont plongés d'emblée dans « une atmosphère pédagogique » qui, à leur insu, les unit, les exalte et les forme¹.

Enfin, l'écolage substitue à la relation du maître et de l'élève celle du « chef et de sa troupe » (*Führer und Gefolgschaft*). Le chef est lui-même un jeune, avec lequel on vit, que l'on tutoie, qui sert de guide et de modèle, selon le principe : « C'est la jeunesse qui doit conduire la jeunesse »².

Parmi les nombreuses activités de l'écolage, on trouve l'« instruction idéologique » (*weltanschauliche Schulung*), qui constitue le contenu intellectuel de l'endoctrinement. Le programme en est presque partout le même : histoire de l'Allemagne et de l'hitlérisme, traité de Versailles, espace vital, doctrine de la race, hygiène raciale, etc. Il est douteux que ces causeries aient suscité beaucoup d'intérêt. Melita Maschmann éprouvait pour celles de doctrine raciale « la même indifférence que pour les formules chimiques ou les principes mathématiques »³ ; elles passionnaient en revanche, ajoute-t-elle, « les malheureux à qui manquaient les signes de la race nordique » ! En fait, la « fonction poétique » du langage importait plus que son contenu : les mots chocs comme *Einsatzbereitschaft* (esprit d'engagement), les slogans comme *In der Arbeit stehen* (Solide au travail), avaient un pouvoir de conviction qui dépassait leur sens⁴.

Mais l'impact de l'endoctrinement vient surtout du « vécu » (*Erlebnis*) dans lequel il prend place. Si l'on endoctrine, c'est d'abord et surtout par les chants, la musique, le sport, le travail en commun, le camping, les veillées, les feux de camp, les fêtes..., qui créent et développent dans l'individu le sentiment de la communauté. Le port de l'uniforme joue un rôle capital : d'une part, il abolit les diffé-

1. Cf. GAMM, p. 211, et LINGELBACH, p. 19, 96 s. et 105 s.

2. GAMM, p. 24 et 382.

3. M. MASCHMANN, *Fazit*, p. 53 ; cf. p. 134.

4. Cf. *ibid.*, p. 56.

rences sociales et professionnelles, très marquées à l'époque et d'abord au niveau du costume ; d'autre part, il donne à l'individu le sentiment d'être toujours disponible et de n'exister que pour l'ensemble. La chemise brune est d'étoffe idéologique¹.

La pédagogie du vécu

La force de l'endoctrinement vient donc de ce qu'il fait vivre la doctrine qu'il transmet. Soit quelques exemples, concernant des âges différents.

Le premier concerne l'écolage des enfants de 6 à 10 ans :

« Les groupes d'enfants représentent la première communauté nationale-socialiste ; le jeune y apprend la camaraderie et la discipline. Avant de pouvoir comprendre intellectuellement la communauté nationale-raciale, il apprend ainsi à en saisir la portée par sa petite activité à lui (...) Ce ne sont pas les idées politiques qu'il faut transmettre aux enfants ; il importe bien plus de faire appel en eux aux valeurs de caractère et aux impulsions affectives appropriées pour édifier le national-socialisme »².

Le second est un discours du *Führer* de la jeunesse, Baldur von Schirach, qui parle de l'expérience exaltante des camps, en forêt, en montagne ou à la mer, qui libère la jeunesse de la vie urbaine et « des usages bourgeois » :

« Les fils à maman apprennent au camp à se prendre en main (*Selbständigkeit*), les gringalets deviennent costauds. Le camp est le plus beau rêve d'une jeunesse » (1934, in GAMM, p. 326).

Le troisième concerne la formation des maîtres, le secteur de l'enseignement public auquel les hitlériens consacraient, et pour cause, tous leurs soins. Un texte du philosophe Alfred Bauemler souligne l'importance du camp-école pour les futurs maîtres, et de son « atmosphère pédagogique » qui les forme plus que tout enseignement intellectuel, grâce à l'expérience communautaire que procurent la musique, le jeu et la parole. Cette « expérience vécue qu'est l'éducation

1. Sur la *Schulung*, cf. les analyses de GAMM, p. 21 s. et 35 s.

2. Texte anonyme de 1937, in GAMM, p. 324 ; en fait, la *Hf* n'était obligatoire qu'à l'âge de 10 ans.

communautaire » sera pour eux l'étalon de toutes leurs futures expériences éducatives. Et d'autant mieux que ce « vécu » sera moins conscient :

« L'âme, comme tout vivant, refuse qu'on la dresse et l'endocctrine artificiellement » (*künstlich abrichten*). Elle se rabougrit quand elle est soumise à des buts extérieurs qu'elle ne comprend pas. »

Et c'est vrai surtout de l'adolescent ; il serait donc aberrant de lui rappeler que ce qu'il fait au camp doit lui servir dans son futur métier :

« Le jeune ne ressent rien plus négativement que les intentions et les vues à long terme par lesquelles on engage sa propre personne. »

Certes, les chants, les jeux, les sports auxquels il participe dans le camp lui serviront plus tard dans sa classe :

« Mais il faut éviter de lui rappeler sans cesse ce « plus tard ». Le rapport avec la profession future est admis une fois pour toutes comme ce qui va sans dire. Toute parole de plus serait une parole de trop » (*in Gamm*, p. 211-212).

Texte remarquable, car il dénonce le « dressage artificiel », mais laisse intact le problème d'un dressage et d'un endoctrinement « naturels », autrement dit d'une pédagogie partant des intérêts profonds des jeunes pour mieux les manipuler.

Le dernier exemple est le Service national du Travail, qui permettrait de grouper et d'isoler les jeunes pendant six mois. En plus du travail proprement dit, en général très dur, les stagiaires étaient tenus, du lever au coucher du soleil, par de nombreuses activités : sport, nettoyage, salut aux couleurs, commentaires des résultats du travail, préparation de la fête, activités qui ne leur laissaient aucune possibilité de s'isoler, ou simplement de souffler. Après des semaines d'initiation « torturante », les jeunes commençaient à éprouver une joie croissante en constatant qu'ils arrivaient à se vaincre eux-mêmes et à s'intégrer à leur équipe :

« L'épuisement physique, qui me réduisait parfois à un morceau presque inerte de chair douloureuse, se transforma brusquement

en une joie d'agir inaltérable. Il me fallait encore peiner, mais j'étais souvent si heureuse au travail que je chantais de joie. Depuis lors j'éprouve un profond respect pour ceux qui font un dur travail physique » (M. Maschmann, *Fazit*, p. 40).

Composée de filles de tous les milieux :

« La communauté que formait notre camp était un modèle réduit de ce que représentait pour moi la communauté nationale-raciale (...). Une fois admises les forces et les faiblesses reciproques, chacun reconnaissait la valeur de chacun, et chacun s'efforçait d'être serviable et digne de confiance » (p. 41).

L'instruction idéologique s'appuyait sur l'expérience vécue au camp. L'expérience de la camaraderie et de l'esprit d'équipe permettait de découvrir le socialisme allemand, « né dans les tranchées » ; l'expérience de la nature permettait de « désenbourgeoiser » les jeunes et de leur insuffler l'amour de la terre, en leur expliquant qu'elle n'était plus, comme dans le libéralisme, un « objet de spéculation », mais un « legs sacré »¹, et l'on passait de là à la nécessité d'agrandir l'espace vital. On exploitait enfin l'expérience du travail manuel, auquel le III^e Reich avait, disait-on, rendu toute sa noblesse, alors que le marxisme et le libéralisme l'avaient réduit à une marchandise ou un moyen de profit :

« Nous voulons faire du mot travailleur un titre de gloire pour chaque Allemand ; c'est pourquoi chaque jeune Allemand doit consacrer une période de sa vie au travail manuel, comme à un service d'honneur envers son pays »².

N'oublions pas pourtant que, par-delà le travail, les responsables pensaient à l'armée.

D'autre part, le Service du Travail semble avoir souffert d'une contradiction interne : censé révéler la dureté du travail à tous les jeunes, que pouvait-il apporter aux jeunes ouvriers eux-mêmes, qui connaissaient déjà cette dureté et

1. LINGELBACH, p. 141 et 144.

2. K. HIERL, 1933, *in* GAMM, p. 364.

ne voyaient dans ces stages qu'un « labeur rebutant et non payé »¹ ?

En refusant les aspects techniques et « artificiels » de la pédagogie, l'hitlérisme a su créer une pédagogie singulièrement puissante, en regard de laquelle la nôtre apparaît quelque peu vétuste... Une pédagogie « de pointe », comme étaient « de pointe » son industrie et son armée. En fait la pédagogie, même totale, n'est jamais qu'un moyen, qui peut servir à manipuler autant qu'à former, à endoctriner autant qu'à instruire. Reste que la valeur du moyen était exceptionnelle. Et si l'on cherche le « miracle » de la propagande hitlérienne, il est là.

3. LA PERVERSION DES CONCEPTS ÉDUCATIFS

« Il y avait donc tout de même quelque chose de bon dans le nazisme », dira-t-on. Il faut voir qu'en réalité le « tout de même » est un « parce que ». En représentant, comme on le fait trop souvent, les hitlériens comme un ramassis de brutes fanatiques, d'imbéciles ou de tarés, on ne comprend plus la fascination qu'ils exercèrent sur l'Allemagne. Quand l'erreur gagne, c'est toujours grâce à la part de vérité qu'elle porte en elle. Répétons-le : si les endoctrineurs sentaient le soufre, personne ne marcherait.

Le terme même « national-socialisme » faisait appel à deux valeurs chères aux masses — la Chine, comme l'URSS, comme Cuba, sont à la fois socialistes et nationalistes — et le génie politique de Hitler fut d'affirmer que les deux valeurs étaient conciliables. Le mot *völkisch*, aujourd'hui mal famé, remontait à la grande tradition du romantisme allemand ; s'il portait en lui la guerre et le génocide, la plupart des Allemands l'ignorait ; il signifiait pour eux la communauté retrouvée, l'abolition de la lutte des classes et des différences culturelles. Une jeune institutrice française

1. MASCHMANN, *Fazit*, p. 135.

qui fit un stage d'été dans un camp de jeunesse hitlérien en revint enthousiasmée, notamment par le fait que l'ouvrière était l'égale de la comtesse ! Il est normal que les jeunes Allemands s'y soient eux-mêmes laissés prendre.

La stupidité criminelle de l'idéologie a pu s'imposer grâce à l'utilisation d'idées vraies et de valeurs exaltantes. Et c'est par cette perversion des concepts que l'éducation totale a pu être un endoctrinement totalitaire.

Le concept d'éducation

Les hitlériens se servirent du concept d'« éducation spontanée » (*funktionale Erziehung*), découvrit bien avant la prise de pouvoir par le philosophe Ernst Krieck. Krieck pose comme principe : « Chacun éduque chacun à chaque instant »¹ ; avant et en dehors de l'éducation intentionnelle, les individus sont élevés à leur insu par la famille, par le milieu, par toutes les œuvres de la communauté : les mythes, les symboles, le droit, l'économie, la science, l'art, le langage. Toute situation vécue est une situation éducative, car une société élève nécessairement ses membres. Bref, l'éducation est une donnée avant d'être une tâche, et l'éducation intentionnelle est efficace dans la mesure où elle s'appuie sur la spontanée (Krieck n'imaginait pas que cette dernière pût être incohérente et contradictoire).

L'écolage hitlérien a su exploiter à fond ce principe. Rappelons la définition que Trude Bürkner donne en 1937 de l'éducation, dans son rapport sur la BDM (Union des Jeunes Allemandes) dont elle était la *Referentin* :

« La BDM est une union d'éducation. Que veut dire « éduquer » ? D'abord rien d'autre que de se proposer d'être un exemple, une existence si claire et si nette que ceux qu'on conduit (*Geführten*) s'y aligneront ; et ensuite : leur laisser le temps de croître et de mûrir. »

1. *Alle erziehen jederzeit alle* : in GAMM, p. 96 ; cf. aussi p. 119 et 195. L'hitlérisme récupéra non seulement les idées de Krieck, mais Krieck lui-même, qui adhéra au parti dès 1932 et abandonna ses thèses antiracistes. LINGELBACH lui consacra une étude approfondie.

Le concept d'éducation spontanée n'est pas propre à l'hitlérisme ; on le retrouve sous d'autres formes chez Dewey, chez Rogers, chez Illich. Qu'il ait pu devenir un moyen supérieur d'endoctrinement nous montre combien il est ambigu ; mais il n'en garde pas moins sa valeur.

Plus généralement, l'hitlérisme utilise et pervertit le concept même d'éducation. Un des traits caractéristiques du fascisme est de prendre en charge non seulement l'instruction des jeunes, mais leur éducation ; à ma connaissance, c'est Mussolini qui changea le premier le « ministère de l'Instruction publique » en « ministère de l'Éducation nationale ». Les hitlériens ont su profiter d'une carence profonde de la société libérale, carence qu'on peut définir ainsi : instruction publique, éducation privée. Rien ne prouve que la France ait su, depuis, surmonter cette carence, sinon par des mots.

Le concept de communauté

L'hitlérisme exploita de même la distinction classique entre société (*Gesellschaft*) et communauté (*Gemeinschaft*), la première n'étant qu'une unité contractuelle, extérieure, abstraite, la seconde une réalité affective et fondée en nature. La *Volkgemeinschaft* était censée être une communauté antérieure à la conscience et à la volonté des individus : donc un fondement, une valeur s'opposant comme solidarité vécue à l'égoïsme, comme race à la masse, comme enrachement national dans « le sol et le sang » à l'internationalisme démobilisateur. La communauté nationale-raciale est ce que les mouvements de jeunesse ont pour but de faire découvrir¹.

La déification de la communauté devait conduire au sacrifice de l'individu, de la conscience et de l'intellect. Toutefois, on pouvait croire que ce qu'on sacrifiait à la communauté importait moins que ce qu'on y trouvait.

1. Cf. B. von SCHIRACH, in GAMM, p. 324, et STURM, p. 120. Le slogan « Sol et sang » (*Blut und Boden*) évoquait à la fois le retour à la terre et la pureté raciale maintenue dans la paysannerie.

Sacrifice de l'individu ? Mais on affirmait sans relâche que l'individu se réalise dans la communauté, et là seulement ; que sa dignité est d'exister, non comme une conscience solitaire, mais comme un « membre » ; que chacun est la petite pierre qui doit entrer dans la grande mosaïque ; que la tâche la plus humble est sanctifiée au service du tout, etc. Le slogan : « Tu n'es rien, ton peuple est tout », peut nous paraître invraisemblable aujourd'hui ; son pouvoir de fascination était pourtant indéniable ; il s'explique par le transfert du *tu* au *ton*, par l'abandon d'une solitude vide de sens au profit d'une communauté chaleureuse qui est « mon » peuple, qui est, d'une certaine manière, moi. Transfert proprement religieux, qui n'allait pas sans un certain culte de la mort : « Maintenant, tu es morte à toi-même, se dit Melita Maschmann au début de la guerre. Tout ce qui fut moi est parti dans le tout » (*Fazit*, p. 65).

Sacrifice de la conscience ? Si les hitlériens présentaient la conscience humaine comme une « domestication », ils n'abolirent pas la morale, mais l'utilisèrent en la réduisant pour l'essentiel aux vertus qui font le bon militant et le bon militaire : la fidélité, l'esprit d'engagement, la discrétion, le courage physique, l'agressivité. Pendant la guerre, les SS accomplirent leurs crimes « par devoir » ; on avait même paraphrasé l'impératif catégorique de Kant : « Agis de telle manière que si le *Führer* connaissait ton action il l'approuverait »². On sait que les plus monstrueux criminels de guerre furent presque tous de bons époux, de bons pères, aimant les enfants, les animaux, les fleurs... Moins que d'une disparition de la conscience, il s'agissait plutôt de sa régression au stade d'un surmoi infantile et aveugle.

1. *Du bist nichts, Dein Volk ist alles*, in GAMM, p. 33.

2. HANS FRANK, 1943, cité par S. FRIEDLÄNDER, p. 168 ; cf. LINGELBACH, p. 33 ; GAMM, p. 20, 29, 34, 41-42. Notons que la foi en Dieu faisait partie du serment des SS ; cf. p. 305, 307, 396 ; la religion aussi était mise au pas.

Sacrifice de l'intellect ? L'intégration totale de l'individu à la communauté impliquait en effet qu'on insistât sur le sentiment aux dépens de l'esprit critique, considéré comme dissolvant, calculeur, égoïste :

« Au-dessus d'une intelligence aiguë, nous plaçons un cœur fidèle et courageux. Les hommes à l'intelligence froide peuvent se tromper, mais les hommes fidèles ont toujours raison. L'intelligence cherche souvent son avantage (...), la fidélité ne connaît que le devoir »¹.

La pédagogie de l'écolage insistait donc sur les symboles, les chants, les rythmes, pour faire appel « au monde souterrain de l'âme »².

On ne voit que trop où tout cela pouvait mener. Mais on ne peut dire que l'intelligence fût systématiquement méprisée. La phrase du « propagandiste nazi » qu'on cite toujours : « Quand on parle de culture, je tire mon revolver », n'est qu'une caricature facile (qu'elle soit authentique ou non est sans importance). La doctrine officielle ne méprisait pas la culture, mais elle la subordonnait au caractère et voulait qu'elle fût allemande avant tout.

Hitler lui-même hiérarchisait ainsi les buts de l'éducation nationale-raciale : « En première ligne », la formation physique ; en seconde, celle du caractère ; en dernier lieu, l'instruction scolaire. Il ne la méprisait pourtant pas, mais il lui donnait un sens foncièrement pragmatiste : 1) n'enseigner en détails que les connaissances professionnellement utiles à l'élève ; 2) dispenser une « culture générale » destinée à rendre aux jeunes le sens de la communauté nationale-raciale (exemple : l'histoire romaine ! ?) et à faire de chacun « un Allemand intégral »³.

Insistance sur la formation physique et l'éducation du

1. B. von SCHRACH, 1939, in GAMM, p. 101.

2. KRIECK, 1934, in GAMM, p. 103 ; LINGELBACH montre que, dès le début de la guerre, les officiels réagirent contre ce romantisme ; la production industrielle exigeait qu'on revalorise la science et l'instruction intellectuelle (cf. p. 185-186 et 196).

3. *Mon combat*, p. 407 à 425 ; cf. in GAMM, p. 63, 110, et 327.

caractère, mépris de l'intellectualisme stérile, exaltation du « vécu », volonté d'ajuster l'enseignement aux exigences du marché du travail : aucun de ces thèmes, ni même leur synthèse, ne sont spécifiquement hitlériens !

Le concept de jeunesse

La « jeunesse », au sens moderne du terme, n'est pas une invention de l'hitlérisme ; on la trouve dans le fascisme italien ; d'autre part, on connaît l'importance du « mouvement de la jeunesse » en Allemagne. Mais l'hitlérisme a su l'exploiter à fond pour ses fins de propagande et surtout d'endoctrinement.

La jeunesse n'est plus simplement un âge mais une réalité en soi et qui a conscience de soi comme telle, une communauté qui transcende les oppositions de classes, de partis, de confessions et de culture, et qui possède une valeur supérieure.

« C'est la jeunesse qui doit conduire la jeunesse »¹ : slogan aussi sommaire qu'attractif ; attractif parce que sommaire. En fait, les chefs de la HJ n'étaient pas élus, mais nommés, et ne pouvaient que transmettre les décisions prises en haut lieu ; leur pouvoir d'innover était réduit, leur pouvoir de contester encore plus. Mais les jeunes pouvaient avoir l'illusion qu'ils menaient leur propre politique, mieux encore : que la politique du pays était celle de la jeunesse. D'autre part, rien ne prouve que les jeunes se soient sentis malheureux ou brimés dans le type d'école ou d'écolage qui leur était destiné ; tout laisse penser au contraire que cette éducation répondait à leur besoin d'indépendance et de communion, à leur désir de dévouement comme à leur agressivité :

« Notre existence à cette époque nous apparaissait comme une grande aventure. Nous étions d'autant plus heureux que nous

1. *Jugend muss durch Jugend geführt werden* : mot d'ordre de HITLER ; cf. GAMM, p. 305, 323, 428 ; LINGELBACH, p. 109 s.

n'avions pas été chercher cette aventure pour satisfaire notre désir personnel d'entreprise. Nous nous sentions appelés au dur et beau service par lequel nous croyions remplir notre devoir envers le Reich (...) Les jeunes veulent qu'on exige leur personne tout entière » (M. Maschmann, *Fazit*, p. 77).

Enfin, comme le montre Lingelbach, l'Allemagne comptait avant la prise de pouvoir un million et demi de jeunes chômeurs. La ruse de l'hitlérisme fut non seulement de leur donner du travail, mais de le leur présenter « comme une contribution personnelle à la victoire sur la misère nationale »¹.

Notons que l'éducation physique et sportive, sur laquelle on insistait tant, visait moins aux performances athlétiques qu'à endurcir les jeunes, à développer en eux le sens du risque et l'esprit de communauté². Conception typiquement fasciste du sport, mais qui avait au moins l'avantage de ne pas l'isoler de la vie, de l'intégrer à une finalité globale.

Jeunesse embrigadée, certes, mais qui trouvait son « indépendance » dans le fait même d'être embrigadée ! Car elle avait l'impression de pouvoir agir par elle-même, de mener sa barque hors de l'autorité familiale et scolaire³. En réalité, la perversion du concept de jeunesse se traduisait progressivement dans les faits. Lingelbach montre comment la Jeunesse hitlérienne, inspirée au départ par l'idée romantique du chef expression de sa troupe, par l'aspiration à l'autonomie et à la création collectives, s'est rapidement durcie et militarisée. L'exaltation de la jeunesse ne fut plus alors qu'un paravent au dressage des jeunes ; progressivement, l'enthousiasme fit place à la haine, l'exaltation de la vie au culte de la mort. De camarades, les chefs devinrent des techniciens qui passaient d'une troupe à l'autre, et « du principe d'autodirection (*Selbstführung*) », il ne resta plus qu'un style d'agressivité juvénile »⁴. Mais l'auteur ajoute

1. LINGELBACH, p. 102 ; cf. p. 99 s.

2. Cf. *Mon combat*, p. 409, et GAMM, p. 226, 416-417.

3. Cf. B. von SCHIRACH, 1934, in GAMM, p. 322-323.

4. LINGELBACH, p. 122 ; cf. p. 113 à 119.

que la masse des jeunes ne prit jamais conscience de ce changement.

Formation de la personnalité globale pour la communauté, formation de la jeunesse par la jeunesse : oui, c'est le concept même d'éducation qui se trouve récupéré, et perverti.

L'envers du décor : la formation des esclaves

Le côté fascinant de l'éducation hitlérienne ne doit pas faire oublier les réalités qu'il dissimulait. Réalités simplement atroces, définies à la fois par la sélection qui servait de base à l'éducation et par le nationalisme raciste qui en était le but.

Si l'on veut un exemple de l'inhumanité totale qui est le fond du racisme hitlérien, on la trouvera dans les textes officiels organisant l'enseignement des enfants polonais dans le Warthegau, partie de la Pologne annexée par le Reich en 1939, mais où les Allemands n'étaient qu'une minorité. Ces textes, publiés par le gouvernement polonais en 1952, ont été repris par Gamm dans son anthologie. En tant que Slaves, les Polonais étaient considérés comme des sous-hommes, donc comme une force de travail non qualifiée devant être exploitée comme telle. Et instruite comme telle.

Un décret du 27 juin 1942, pris à Hohensalza, prévoit que tous les enfants polonais seront instruits dans des écoles à part, de leur 9^e à leur 14^e année, c'est-à-dire pendant quatre ans, avec des instituteurs allemands. L'enseignement est de deux heures par jour, et les enfants peuvent être requis par les entreprises durant leur temps libre ; les écoles polonaises sont rigoureusement séparées des écoles allemandes et toute possibilité de dépasser les quatre années est exclue¹.

Un autre décret, du 16 décembre 1943, précise le pro-

1. In GAMM, p. 447.

gramme des écoles polonaises. J'en traduis le début, en respectant les abréviations :

« 1° La langue d'enseignement pour les enf. p. est l'allemand.
« 2° Le but de l'enseignement des enf. p. est en première ligne de leur apprendre la propreté et l'ordre, la bonne tenue et l'obéissance aux Allemands.

« 3° Les disciplines développant l'esprit et le jugement (*Gesinnung*), de même que l'éducation physique, sont exclues du programme scolaire.

« 4° L'école transmet aux enf. p. les connaissances et les savoir-faire destinés à les qualifier pour leur utilisation future comme travailleurs »¹.

Et voici le programme proprement dit.

« 1° Des notions d'allemand (parole, lecture, écriture) ; des notions de calcul ; quelques notions de géographie, his. nat. et dessin.

« a) Apprentissage de l'allemand écrit et parlé, à seule fin de pouvoir comprendre sans trop de difficultés les instructions orales données sur le lieu de travail, et de pouvoir lire de brèves consignes, imprimées ou manuscrites, concernant le travail, le service des machines, etc. L'ens. de l'allemand doit se borner à la simple compréhension. On ne prendra pas la peine de transmettre un allemand irréprochable, par des ex. systématiques d'orthographe. On exclura également tous les ex. de grammaire ;

« b) Les quatre opérations ; des notions sur les monnaies, les poids et mesures ainsi que leurs symboles ; les fractions simples et décimales ;

« c) Dans les deux dernières (des quatre) classes, un aperçu de l'Europe, de l'All. comme cœur de l'Europe, des provinces all. de l'est, de la province de la Warthe (Warthegau).

« d) Les animaux domestiques, la manière de les soigner et de les traiter (...) Les plantes utiles (...) Les parasites et leur traitement. — Le corps humain, éducation à la propreté et à l'hygiène.

« e) Ens. du dessin, limité à la reproduction d'objets simples. »

Le chapitre II du programme prévoit avec minutie l'organisation de la discipline, qui sera « constante et rigide ». Le chapitre III porte sur le travail manuel, établi en fonction des besoins de l'économie et de l'armée.

1. In GAMM, p. 442.

Les Russes étaient placés encore plus bas dans l'échelle des sous-hommes ; et on leur réservait un « enseignement » encore plus rudimentaire. Himmler, en 1942, résume ainsi les instructions du *Führer* à leur sujet :

« Il suffit : 1) que les écoliers sachent lire les signaux routiers pour qu'ils ne se jettent pas sous nos voitures ; 2) qu'ils sachent compter jusqu'à 25 ; 3) qu'ils sachent écrire leur nom »¹.

Un tel programme, qui s'accompagnait de la germanisation forcée des individus « de race nordique » se trouvant parmi les Slaves, ainsi que de l'« élimination physique » des intellectuels, prouve un mépris total de l'être humain. De tout être humain. La formation des « sur-hommes » n'était pas moins dégradante pour eux que la répression des « sous-hommes ». Voilà ce qui reste à montrer.

4. LA LEÇON DE L'HITLÉRISME

Etant admis que l'hitlérisme est un cas paradigmatique d'endoctrinement, il s'agit de voir maintenant s'il confirme nos thèses sur la question.

Il semble prouver d'abord que l'endoctrinement est bien plus une affaire d'enseignement que de propagande. Remarquons toutefois que l'hitlérisme se voulait non seulement un enseignement (*Unterricht*) mais une éducation (*Erziehung*). Dès *Mein Kampf*, Hitler revendique pour « l'Etat raciste » qu'il veut fonder, non seulement l'instruction obligatoire, mais l'éducation obligatoire². Et il la réalisera par la mise au pas de l'école, la sélection et l'écolage. Ce qui prouve que l'endoctrinement réel est une perversion non seulement de l'enseignement mais de l'éducation, qu'on ne change pas les croyances sans manipuler la personnalité totale.

Autre conséquence, beaucoup moins théorique : il y

1. In GAMM, p. 400 ; cf. p. 28, 457.

2. *Mon combat*, p. 407.

aurait endoctrinement du fait même que l'Etat assume non seulement l'instruction des jeunes mais leur éducation. Notre chapitre III avait pourtant combattu cette position. Disons que le danger vient non pas du fait que l'Etat éduque, mais du fait que l'Etat lui-même est perverti. Le régime de Vichy n'a pas instauré l'école unique, ni le mouvement de jeunesse unique ; on ne peut nier pourtant l'endoctrinement ! L'école confessionnelle au service de l'Etat fasciste, cela existe aussi.

Intention, doctrine ou méthode ?

Passons maintenant à la modalité : l'endoctrinement hitlérien réside-t-il dans l'intention, la doctrine ou la méthode ?

A première vue, l'exemple hitlérien corrobore la thèse de l'intention d'endoctriner. Certains passages de *Mein Kampf* sont éloquentes :

« Notre peuple allemand, aujourd'hui brisé et gisant (...), a justement besoin de cette force, née de l'autosuggestion (*jene suggestive Kraft*), que donne la confiance en soi » (...) « Tout le système d'éducation et d'instruction doit viser à leur donner la conviction qu'ils sont supérieurs aux autres peuples ».

N'allons pas dire, pour autant, que les hitlériens inculquaient aux masses une doctrine à laquelle ils ne croyaient pas ! Lingelbach affirme qu'on n'a pas « la moindre preuve » que ceux qui dirigeaient la jeunesse aient eu conscience de la dévoyer : ils n'avaient conscience que de leur fidélité inconditionnelle au *Führer*². Quant à ce dernier, on ne peut nier sa sincérité : « C'est parce qu'il croit à ce qu'il dit que Hitler est dangereux », notait Goebbels dans son journal intime³. Une sincérité qui avait la force « des passions fanatiques et même histériques », pour reprendre les termes

1. P. 410 : les mots allemands sont pris dans les extraits donnés par GAMM.

2. LINGELBACH, p. 121 ; cf. p. 201.

3. In Curt REISS, *Goebbels*, A. Fayard, 1956, p. 376.

de *Mein Kampf*¹. On pourrait ajouter : la force de la paranoïa. Par exemple, Hitler appuyait ses propos antisémites sur le *Protocole des sages de Sion*, dont on disait déjà qu'il était un faux ; que répondait-il ?

« Ce sont des faux répète en gémissant *La Gazette de Francfort*, et elle cherche à en persuader l'univers ; c'est la meilleure preuve qu'ils sont authentiques » (*Mon combat*, p. 307).

L'idée que Hitler s'est servi du racisme sans y croire, simplement pour prendre le pouvoir ou détourner les masses de la lutte contre le capitalisme, ressortit à une psychologie simpliste et puérile.

Il faudrait donc attribuer l'endoctrinement à la doctrine elle-même, dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle est intrinsèquement pernicieuse. D'abord, elle repose sur une erreur grossière : le racisme. Les généticiens et les psychologues ont montré que le concept de race, pour être objectif, n'explique en rien ni la culture collective ni les dons individuels :

« A la lumière de la génétique moderne, le concept de race est fondé sur la variabilité de quelques gènes, parmi les dizaines de milliers que comportent les chromosomes de l'homme »⁴.

Il n'explique que des différences anatomiques, d'ailleurs superficielles, et sans incidence sur le psychisme. Mais le nationalisme raciste est plus qu'une erreur ; il est une doctrine perverse, ne pouvant qu'engendrer l'oppression, la guerre et le génocide.

Reste à savoir comment la doctrine a pu endoctriner, comment un grand peuple civilisé a pu se laisser mener par des idées aussi tordues. Si tant de citoyens ont basculé dans l'hitlérisme, est-ce pour avoir lu *Mein Kampf*, ou bien pour ne l'avoir pas lu, ou mal lu ?

Mme Macciocchi affirme que les dirigeants du Parti communiste allemand, aux oburgations de W. Reich :

1. P. 426 ; *fanatisch* était un terme élogieux pour Hitler.

2. D. de CORPET, art. Race, dans l'*Encyclopaedia universalis*, p. 910.

« Il faut que vous lisiez *Mein Kampf* », répondaient par un refus véhément : « Tu veux faire de la propagande pour le livre de Hitler. Jamais un communiste ne prendra en main un livre de Hitler »¹ ! On retrouve là, poussée jusqu'à l'absurde, l'idée cléricale qu'on ne peut lire un livre sans adhérer à ce qu'il raconte, que l'esprit humain n'est jamais adulte : car en l'occurrence, c'est eux-mêmes, les dirigeants, qui avaient peur de lire.

La perversion intrinsèque de la doctrine n'explique pas son pouvoir d'endoctrinement, au contraire.

Pour le comprendre, il faut sans doute considérer la méthode par laquelle on inculqua la doctrine. Certes, mais la méthode ne fut pas, justement, une méthode d'inculcation. Si la violence était sous-jacente au système, elle n'explique pourtant pas l'enthousiasme et le dévouement collectifs qui le rendirent possible et durable. On rétorquera que Hitler lui-même préconisait la violence pour transmette aux jeunes sa doctrine raciale : il fallait qu'elle fût « marquée au fer rouge dans le cœur et le cerveau de la jeunesse », « enfoncée à coups de marteau (*hineingehamert*) dans les cerveaux encore malléables »². Mais ces métaphores indiquaient le but, non les techniques précises permettant de l'atteindre.

On a montré que la pédagogie hitlérienne, loin d'être autoritaire, rappelait à bien des égards celle de l'éducation nouvelle et du scoutisme. La violence en était certes le présupposé : élimination des opposants, interdiction de tous les mouvements de jeunesse privés, censure des livres, orientation idéologique des programmes, etc. ; mais la violence n'intervenait pas dans l'acte pédagogique lui-même.

En fait, les pédagogues hitlériens s'opposaient eux-mêmes au « dressage artificiel ». Hitler le premier dénonce sans cesse l'instruction qui surcharge les jeunes d'un « bagage

1. Maria-A. MACCIOCCHI, *Éléments pour une analyse du fascisme*, t. II, p. 380, « 10/18 ».

2. *Mein Kampf*, cité par GAMM, p. 58 ; cf. trad. p. 425-426.

inutile », « la pléthore des matières enseignées »¹ par des « custres bourreurs de crânes »², qui font entrer « la science à coups de pompe »³ : une science stérile « parce qu'ingurgitée de force »⁴.

Or, curieusement, ces méthodes de dressage et d'inculcation, Hitler les attribue à ses adversaires, les juifs libéraux et humanistes, qui réussissent, par des procédés artificiels, une éducation contre nature, comparable au « dressage des bêtes » (*Tierdressur*) ; « une science mécanique, inculquée par dressage » (*eingedrilltes* : à la schlague !), voilà précisément ce qui peut rendre « un nègre avocat, professeur ou pasteur », alors qu'il n'est qu'un « demi-singe » :

« Car il ne s'agit là que d'un dressage (*Dressur*) comme pour un caniche, et non d'une culture scientifique »⁵.

Pas plus que l'intention, la doctrine et la méthode ne suffisent à rendre compte de l'endoctrinement. Il faut autre chose.

Le mépris de l'homme

Autre chose : essentiellement le mépris de l'homme, traité comme simple moyen ; avec comme conséquence inévitable la répression de la pensée :

« L'amoralité de ce qu'on nommait « éducation » dans le III^e Reich réside (...) dans son intention idéologique et politique concrète : de soumettre les enfants et les jeunes à une influence qui leur fit mépriser les physiquement faibles, les malades héréditaires et leurs concitoyens « racialement » différents ; de leur inculquer par suggestion un hyper-nationalisme entraînant la haine des peuples « inférieurs » ; enfin, de les élever à « être prêts », sur l'ordre du *Führer*, à offrir sans condition leur existence, et à anéantir celle de l'ennemi » (Lingelbach, p. 21)⁶.

1. *Mon combat*, p. 408 et p. 417.

2. *Wissenspaucker*, GAMM, p. 186.

3. *Einpumpen*, *ibid.*, et trad. p. 406 ; cf. p. 422.

4. *Eingetrichtert*, p. 415 ; cf. p. 428.

5. GAMM, p. 60 ; cf. trad. p. 428-429.

6. Le mépris de l'homme commençait avec le mépris de la femme, exaltée en tant que mère, mais jugée inapte aux études et aux fonctions supérieures : cf. LINGELBACH, p. 81 s. ; GAMM, p. 38 s., 271 à 303 ; M. MASCHMANN, p. 90 s.

L'éducation hitlérienne vouait les jeunes, corps et âme, au service d'une idole cruelle et sanglante, l'Etat raciste. Et c'est un seul et même principe qui commandait la sélection de l'élite et l'élimination des inférieurs, les écoles pour les cadres et les écoles pour les « sous-hommes », les camps de jeunesse et les camps d'extermination.

Maintenant, ne retrouve-t-on pas le même danger dans toute éducation qui se donne pour fin suprême l'intégration des individus à la société ? La société est sans doute un des pôles de l'éducation, mais en faire son but unique revient à ravalier l'éducation à un endoctrinement. Du moment qu'il ne s'agit plus de faire des hommes, mais des Allemands, ou des Français, ou des Américains, toute pensée critique à l'égard de la communauté se trouve bannie de l'enseignement.

Certains diront que l'insertion au milieu social est indispensable, et que l'important est de savoir si le milieu est valable ou non. Cependant, une société peut-elle rester « valable » sans un enseignement qui permette aux individus de la remettre sans cesse en question ? Une société qui réprime la pensée, même au nom de la justice, ne peut être une société juste, de même qu'une science qu'on impose dogmatiquement ne peut plus être une science. La perversion fondamentale de l'hitlérisme n'est pas le racisme ou la guerre, mais l'asservissement total de la pensée, qui rendait le racisme tout-puissant et la guerre inévitable.

L'autre conséquence de la répression de la pensée est en effet l'exaspération de la haine. Certes, le ressentiment haineux qui suit d'un bout à l'autre de *Mein Kampf* ne doit pas faire oublier l'enthousiasme des jeunes hitlériens, leur sens de la communauté, leur plaisir à l'effort... Toutefois, il suffit de proclamer que l'Allemand passe avant l'homme pour vouer l'Allemand à la haine de l'homme : à le haïr et à en être haï. Dès qu'une nation, ou une caste, ou une classe, s'arroge des droits qu'elle refuse aux autres, en tout cas le droit d'avoir raison, elle détruit toute relation de réciprocité ; elle remplace le contrat par le combat et le dialogue par la violence : « Entre les hommes, écrit P. Valéry,

il n'existe que deux relations : la logique ou la guerre. »

Il en va de même pour toute société qui s'arroge le droit de réprimer la pensée. Les doctrines peuvent être opposées : l'endoctrinement est le même. Avec les mêmes conséquences : le sacrifice de l'intellect à l'idole risque toujours d'aboutir à l'holocauste des hommes.

Le caractère spécifique de la doctrine hitlérienne serait plutôt une gêne pour expliquer l'endoctrinement. Et ce pour deux raisons.

La première est que c'est une idéologie qui s'avoue comme telle. Les hitlériens proclamaient ouvertement leur parti pris ; les aspects les plus inhumains de leur doctrine, on les trouve noir sur blanc dans *Mein Kampf*, paru en 1925 ; en 1933, ils fondent un « ministère de la Propagande », malgré le caractère péjoratif qu'avait déjà le terme ; ils nient l'objectivité de la science, etc. Bref : ou bien l'hitlérisme n'est pas une idéologie, ou bien il dément le caractère essentiel que nous avons attribué à l'idéologie, la dissimulation d'elle-même.

En fait, on a montré que derrière le parti pris avoué, provocateur, se cache une idéologie souterraine, ignorée de ses propagateurs eux-mêmes. On peut la chercher, comme les marxistes, dans les facteurs économiques, ou — disons plutôt : et — comme les psychanalystes dans les conflits psychiques inconscients, individuels et collectifs. Toujours est-il que l'idéologie avouée n'était pas du tout transparente à elle-même : les hitlériens ne savaient pas pourquoi ils disaient ce qu'ils disaient ni ce que leur discours voulait vraiment dire. Aussi bien, leur « socialisme » était un leurre, et leur « nationalisme » aussi ; le moins qu'on puisse attendre d'une nation est qu'elle protège tous ses membres, alors que le III^e Reich excluait les non-aryens, les malades héréditaires et même, dans ses projets, les Allemands de race impure.

L'autre raison est qu'une idéologie aussi laide et morbide dans son fond, loin d'expliquer l'endoctrinement, le rend plutôt incompréhensible. Comment tant de gens ont-ils pu marcher ? J'ai tenté de l'expliquer en me bornant au pro-

blème de la jeunesse. Mais il me semble qu'une réponse globale et satisfaisante n'est pas possible. Du moins possédons-nous un témoignage qui permet de mieux comprendre la puissance de l'endoctrinement hitlérien, et de l'endoctrinement en général.

Un témoignage vécu sur l'endoctrinement hitlérien

Il s'agit du livre *Fazit (Bilan)*, de Melita Maschmann, membre, puis responsable de la Jeunesse hitlérienne, de 1933 à 1945, livre qu'elle écrivit après la guerre sous forme de lettres à une ancienne camarade juive, émigrée aux Etats-Unis. Ce témoignage, singulièrement lucide, porte en sous-titre : « Sans essai d'autojustification » (*Kein Rechtfertigungsversuch*).

Issue d'une famille bourgeoise et très conservatrice, Melita a 15 ans en 1933. Elle découvre le socialisme en écoutant les propos d'une pauvre couturière. Elle supporte mal la triple autorité de ses parents, de l'école et de l'Eglise. Aussi, en 1933, s'engage-t-elle avec conviction dans la Jeunesse hitlérienne, qui n'était pas encore obligatoire, pensant y trouver, et le socialisme, et la liberté ! Pour elle, le slogan ambigu : *Volksgemeinschaft*, ne peut signifier qu'une chose : la communauté sociale. Elle sera souvent déçue, et dès le début, mais son idéal la soutient jusqu'au bout : « Celui dont la vie a un *pourquoi* supporte presque tous les *comment* » (p. 66). Elle est bientôt affectée au Service de la presse de la jeunesse et milite pendant deux ans, malgré l'interdiction de ses parents et à leur insu. A 18 ans, elle fait son Service du Travail, puis des stages pour être *Führerin*. Après la campagne de Pologne, en 1939, en l'envoie dans le Warthegau comme responsable de la presse de la jeunesse allemande ; elle occupera ensuite des fonctions importantes dans le Service du Travail, puis à l'état-major de la Jeunesse hitlérienne, à Berlin. Fidèle jusqu'à la fin (et même longtemps après la fin) elle se retrouve en 1945 dans un camp américain de dénazification.

Il apparaît clairement que les hitlériens n'ont pas converti Melita malgré elle. Elle est entrée dans leurs rangs pour être endoctrinée et pour endoctriner : pour avoir une occasion d'« éduquer » les jeunes ouvriers, précise-t-elle. Et elle ajoute : « Je voulais sortir de mon existence enfantine étroite ; je voulais m'attacher à quelque chose de grand et d'essentiel » (p. 18). Malgré bien des déceptions, elle l'y trouve. Ce qui l'attire avant tout est le dévouement total qu'on exige d'elle ; le sacrifice n'est-il pas la preuve du sacré ?

Curieusement, elle découvre aussi dans la Jeunesse hitlérienne la musique : non seulement des hymnes guerriers et des marches militaires, mais la musique de J.-S. Bach :

« Celui qui les cherchait trouvait aussi dans la Jeunesse hitlérienne des satisfactions culturelles sublimes. Et parfois même, comme le montre mon exemple, celui qui ne les cherchait pas » (p. 60).

Egalement la possibilité d'agir et d'être adulte avant l'âge :

« Ce qui dans leur travail enthousiasmait les jeunes était de réaliser quelque chose de concret, au lieu de se torturer les méninges » (p. 35).

L'esprit d'équipe :

« Nous étions si heureuses de pouvoir coopérer, si fières de pouvoir être responsables, malgré notre jeunesse et notre inexpérience, que nous aurions trouvé absurde l'idée que Dieu pût être contre nous » (p. 55).

Enfin, bien qu'ayant rencontré par le parti bon nombre d'arrivistes et de fanatiques, elle est « fascinée » par certains chefs ou cheffaines comme on en trouve dans tous les mouvements de jeunesse : solides, ouverts, doués du sens de l'humain et du sens de l'humour. Parmi mes supérieurs se trouvaient, dit-elle, « bien des gens remarquables, et nul prêcheur de haine et de brutalité » (p. 32).

Et pourtant, il s'agissait bien de l'hitlérisme, et non de

quelque scoutisme ! Comment a-t-elle pu, elle si intelligente et si sincère, ne pas le voir ? Elle l'a vu. Mais avec une « double conscience » qui lui révélait la réalité tout en la lui masquant.

Ainsi le mot d'ordre de Hitler à la jeunesse : « Résistant comme le cuir, agile comme le lévrier, dur comme l'acier » (p. 32), elle le comprend comme un message de dureté envers soi-même et non de cruauté envers autrui. Quand elle tombe sur des collègues grossiers ou arrivistes, sur une propagande imbécile, quand cette révoltée-née doit exécuter des ordres révoltants, elle accepte :

« espérant que dans quelques générations on parviendrait à faire de chaque Allemand un national-socialiste convenable » (p. 29 ; cf. p. 28, 34 et 57).

Le pogrome monstrueux de 1938 (la « Nuit de cristal »), elle le justifie comme une nécessité politique. Quand la guerre éclate, les Allemands n'en sont pas responsables, mais les ennemis, « qui ne veulent pas tolérer que tous les Allemands soient rattachés pacifiquement au Reich » (p. 62 ; cf. p. 60). Oui, mais un peu plus tard, elle constate *de visu* que la plupart des territoires annexés en Pologne n'ont rien d'allemand ; elle réagit en se disant que si la France et l'Angleterre ont conquis des empires coloniaux, il est enfin temps pour l'Allemagne de s'y mettre et de profiter de sa chance (cf. p. 77). Le spectacle des enfants polonais affamés (par le Reich) lui inspire une sympathie douloureuse, mais elle se durcit et finit par surmonter sa faiblesse en se rappelant le danger que la « prolifération des races inférieures » fait courir au peuple allemand (cf. p. 71). D'un ghetto qu'elle peut entrevoir, elle ne retient guère que le spectacle de femmes en manteau de fourrure...

Son attitude à l'égard de la question juive est d'ailleurs caractéristique de sa « double conscience ». L'antisémitisme, ce n'est pas Hitler qui le lui a inoculé ; dès son enfance, on lui a « appris » que le juif est l'ennemi de l'Allemagne ; elle s'étonnait bien un peu de ne voir jamais ces mauvais

juifs, puissance occulte et malfaisante ; mais enfin, elle n'avait jamais vu non plus que la terre était ronde ; elle admettait l'un et l'autre comme faisant partie du « savoir » des adultes. L'hitlérisme ne fera qu'exploiter sa double conscience infantile, comme en témoigne ce qu'elle écrit à son ex-amie juive :

« Quand je déclarais que tous les malheurs des peuples venaient des juifs, que l'esprit juif était destructeur et le sang juif contaminateur, je n'étais pas forcée de penser à toi, ou au vieux Monsieur Lewy, ou à Rosel Cohn, mais je pensais au spectre : *le juif* » (p. 46).

C'était lui, *le juif*, ajoute-t-elle, qu'on chassait de son travail et qu'on enfermait dans les ghettos, non tel juif concret et connu. Dès cette époque, d'ailleurs, elle n'a que mépris pour l'antisémitisme vulgaire du *Stürmer* et constate avec satisfaction que la Jeunesse hitlérienne renonce à cette propagande « sanglante », « dégoûtante », pour maintenir *ein kulturelles Niveau* (p. 52). Il est de fait que la propagande raciste du III^e Reich prit un tour plus décent et plus rassurant que celle du Parti national-socialiste avant la prise du pouvoir : en fait, on avait quitté le stade des paroles pour entrer dans celui des actes ; on ne parlait plus d'exterminer les juifs, on s'appropriait à le faire. Mais les jeunes pouvaient-ils s'en douter ? Quand M.-A. Macciocchi affirme : « Les femmes allemandes dans ce cadre furent éduquées à accepter le principe de l'extermination des juifs ou des races inférieures... »¹, elle affirme sans nuance et sans vraisemblance. Mais il reste que cette « éducation » idéaliste et romantique préparait à accepter le génocide les jeunes qui en seraient témoins et complices.

D'ailleurs, deux événements dans la vie de Melita Maschmann sont hautement significatifs de son endoctrinement. En 1937, la Gestapo lui ordonne de commettre un acte abominable, qu'elle refuse d'abord, puis accepte sur le conseil d'une supérieure qu'elle admirait : elle doit renouer

avec son amie juive (la destinataire future du « bilan ») et s'introduire dans un groupe illégal formé par elle et ses frères, pour les espionner et les dénoncer ; elle s'acquitte si maladroitement de sa mission qu'elle échoue. Mais pourquoi l'a-t-elle acceptée ?

« Nous avions appris qu'aucun sacrifice n'était trop grand pour l'Allemagne. Dans ce cas concret, je ne me sentais pas le droit d'épargner mes « sentiments privés », ou mon besoin personnel de propreté morale » (p. 50).

En 1941, elle rencontre la directrice allemande du lycée de Lodz ; cette femme âgée, qui avait milité pour l'Allemagne avant 1939 en Pologne, mais que l'annexion avait déçue, tente courageusement d'éveiller la conscience de Melita au sujet des persécutions contre les Polonais et les juifs ; la réaction de la jeune fille est significative ; elle se dit avec tristesse que les gens d'un certain âge ne peuvent s'intégrer pleinement au national-socialisme et en comprendre les duretés nécessaires. La pensée qui l'attriste le plus est celle-ci :

« Si une personne aussi exceptionnelle que cette femme ne nous comprend pas, qui, parmi nos aînés, nous comprendra ? Les nombreux fonctionnaires qui voyaient dans le parti une bonne affaire nous répugnaient ; il n'était pas question qu'ils nous comprennent. Mais alors où trouver un conseiller dont la supériorité intellectuelle et humaine pût nous aider à mûrir ? Fallait-il tout créer de nous-mêmes ? » (p. 82).

Mme Maschmann ne nous cache pas ce qu'elle est devenue durant cette période : une *Führerin* impitoyable et fanatique. Sa double conscience lui permet, même après la défaite, de résister à la dénazification. Ainsi, devant les photos des camps de concentration, représentant des montagns de cadavres squelettiques, sa réaction, et celle de ses codétenus, est qu'il s'agit de « montages » à partir de photos prises dans les pays affamés d'Asie (p. 188) !

La fin de son livre nous montre comment, au contact de protestants, puis de juifs victimes de l'hitlérisme et qui

pourtant lui tendirent la main, elle se délivra de son endoctrinement : par un long et douloureux travail de désintoxication. Un travail qui lui prit douze ans.

La force de l'endoctrinement vient avant tout de la faiblesse de ses victimes, de leur vulnérabilité réelle, ou artificiellement créée. La plupart croient déjà, avant de savoir quoi. Elles ne demandent qu'à être persuadées.

Le fait est que la guerre de 14-18, la défaite, la révolution manquée, l'inflation, la crise, le désordre avaient plongé le peuple allemand dans un désarroi profond, analogue sans doute à celui que crée le lavage de cerveau. A ce désarroi, l'hitlérisme apportait une réponse, aberrante certes, mais une réponse pourtant, et qui donnait un sens à tout. Un sens à la portée du premier imbécile venu. De lui surtout, dira-t-on ! Et pourtant un homme comme B. von Schirach, qui n'était pas un imbécile, a pu écrire en 1933 : « Voilà le miracle, le miracle splendide, presque incroyable : tout a repris un sens »¹. Et des millions de jeunes, avec toute leur confiance et leur désintéressement, ont cru au miracle.

Qui sait si devant une crise de civilisation, qui après tout pourrait bien surgir, notre société et notre jeunesse ne seraient pas victimes, elles aussi, d'un « miracle » ?

1. 1933, in LINGELBACH, p. 102.

dogmatisme précritique. Enfin et surtout, on peut s'interroger sur le lieu dont partent ces critiques : un lieu saint, baptisé tantôt « science », tantôt « esprit révolutionnaire », tantôt « sens de l'histoire », peu importe, un lieu d'où l'on peut tout mettre en question sans jamais le mettre en question.

Qu'il existe une idéologie « dominante » est loin d'être évident, sinon dans les pays totalitaires, et encore... D'autre part, à moins de se contredire, ceux qui dénoncent l'idéologie dominante en font eux-mêmes partie ; ils sont eux-mêmes, comme professeurs et comme auteurs, intégrés à l'« appareil idéologique d'Etat ». On peut alors leur poser la question : comment se fait-il que la classe dominante vous tolère et même vous entretienne pour la contester ? Ou bien votre discours échappe à son idéologie, mais alors elle est loin d'être vraiment dominante ; ou bien il en fait partie et tombe sous le coup de ce qu'il dénonce. Concrètement, on pourrait penser que la bourgeoisie capitaliste non seulement tolère ces critiques mais s'en sert comme d'une véritable soupape de sûreté ; en effet, en posant comme dogme une « révolution » aussi radicale que problématique, elles discréditent toute réforme concrète, tout changement réel. Faire la révolution dans le ciel est encore le meilleur moyen de l'empêcher sur terre.

Néanmoins, on ne peut plus réfléchir sérieusement sur l'enseignement sans tenir compte des critiques qu'on lui adresse.

I. NOTRE ENSEIGNEMENT EST-IL IDÉOLOGIQUE ?

Quand tout est mis en question

Le contenu de l'enseignement, dans les pays dits « démocratiques », est sans discussion à l'abri des reproches qu'on pouvait faire à l'« éducation » fasciste : introduction de pseudo-sciences pour propager le racisme, orientation délibérément chauvine de l'histoire et belliciste de la littérature, enseignement des sciences à des fins militaires, intoxica-

CHAPITRE VIII

L'école et l'idéologie

Hypercritique et dogmatisme précritique

Il n'est donc pas inutile de s'interroger sur la capacité de l'école à faire face à tous les endoctrinements qui assaillent l'homme moderne. Si l'enseignement véritable est contraire, par ses fins, à l'endoctrinement, il devrait aussi en être l'antidote concret.

Malheureusement, la plupart des critiques qu'on adresse en France à l'enseignement aboutissent à une conclusion tout opposée. Au lieu de prémunir contre l'endoctrinement, il en serait le facteur primordial et quasi universel. Loin d'être, comme elle le prétend, au-delà des idéologies qui s'affrontent, l'école serait un « appareil idéologique d'Etat », un « instrument de classe », au service de l'« idéologie dominante ». Ainsi, entre un enseignement de type fasciste et le nôtre, la différence ne serait que de degrés : un dogmatisme moins apparent et moins arbitraire, mais aussi mieux dissimulé ; une sélection moins brutale, mais plus hypocrite ; une autorité plus souple, mais permettant une manipulation et une répression plus efficaces.

On comprendra que je n'aborde pas ces critiques de gaieté de cœur. Il est indéniable qu'elles sont elles-mêmes partiales et sectaires, faisant flèche de tout bois. Le « soupçon » systématique qui les anime n'est pas une attitude scientifique, mais policière. L'hypercritique bascule souvent dans un

cation raciste même dans la manière de poser les problèmes arithmétiques, etc. Plus généralement, l'hitlérisme déclarait que le contenu de l'enseignement, même scientifique, ne devait pas être objectif. Nos critiques actuels se bornent à dire qu'il n'est pas objectif, et que sa prétention à l'être est usurpée.

Mais, du coup, toutes les matières de l'enseignement sont ainsi mises en cause. On reprochera à l'histoire d'ignorer la lutte des classes et de mépriser les cultures écrasées par le colonialisme ; à la philosophie de cultiver un éclectisme démobilitateur ; à la littérature de censurer les œuvres contestataires ou révolutionnaires ; à la grammaire d'imposer le vocabulaire et la syntaxe de la classe dominante. On épéluche les manuels scolaires pour déceler tout ce qu'ils contiennent d'idéologique ; un critique s'attaquait ainsi à un texte de lecture dont la « morale » était qu'il faut respecter le courage de l'ennemi : morale fasciste, déclara-t-il. Comme si le fascisme avait jamais respecté quelque chose chez ses ennemis !

Culture universelle ou orthodoxie culturelle ?

On peut poser le problème de façon plus systématique et moins passionnelle. Bourdieu et Passeron ramènent tout l'enseignement à une « violence symbolique »¹, qui permet l'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel. L'enseignement serait caractérisé en effet : 1) Par l'existence d'un pouvoir pédagogique, découlant du rapport des forces entre les groupes ou les classes ; 2) Par le caractère contingent de la culture qu'il transmet, car elle dépendrait non de la nécessité physique ou « naturelle », mais des intérêts objectifs des groupes dominants. Que la violence soit symbolique ne signifie pas, pour les auteurs, qu'elle ne soit pas réelle, mais que sa réalité est dissimulée par les sym-

1. *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970, p. 19.

boles qui l'expriment, en particulier par le langage de l'enseignement.

Le postulat central est que la culture transmise par l'enseignement n'a rien d'universel : elle n'est qu'une « orthodoxie culturelle »¹ au service de la classe dominante, donc un système de croyances arbitraires, qui s'oppose non à des erreurs mais à des hérésies, c'est-à-dire aux idéologies des groupes dominés ou déviants.

En réalité, leur critique de l'idéologie dominante découle de l'idéologie propre à Bourdieu et Passeron. Une sorte de sociologisme, qui exclut toute vérité universelle, tout savoir objectif indépendant des rapports de force entre les groupes ou les classes, sauf peut-être dans les sciences exactes. Alors l'opposition entre enseignement et endoctrinement perd toute portée normative ; on peut parler tout au plus d'un enseignement « déviant », qui s'oppose à l'enseignement conformiste de l'école officielle, mais sans que l'un d'eux ait plus de valeur que l'autre². Si tout est endoctrinement, il n'y a plus d'endoctrinement du tout.

Il est indéniable que la culture propre à une société, donc arbitraire, détermine le contenu de son enseignement. Mais faut-il en conclure que ce contenu est privé par là même de toute valeur universelle et de toute portée critique à l'égard de la société dont il émane ? La preuve n'en est pas donnée ; on accepte l'arbitraire culturel comme un fait, sans se demander si le propre de toute culture vivante n'est pas de dépasser l'arbitraire dont elle procède, de s'ouvrir à d'autres cultures. D'ailleurs, le fait que les régimes totalitaires doivent imposer par la violence — symbolique ou physique — leur propre arbitraire culturel, éliminer de force tout ce que l'enseignement contient d'universel et d'humain, prouve par l'absurde que l'enseignement libéral condamné par ces régimes comporte une ouverture vers l'universel et l'humain. C'est précisément cette ouverture que les régimes totali-

1. *La reproduction*, p. 37.

2. Cf. p. 46 s., 49, 59 s.

taires veulent détruire. Rappelons le cas limite des écoles polonaises en régime hitlérien : « Les disciplines développant l'esprit et le jugement, de même que l'éducation physique, sont exclues du programme scolaire » (*supra*, p. 158). L'école au service de l'idéologie dominante, elle est là !

2. LA SÉLECTION

Sélection visible et sélection dissimulée

La sélection pose un problème non moins grave, en rapport peut-être plus direct avec l'endoctrinement. Encore faut-il s'entendre sur le terme, devenu un véritable tabou. Quand on proteste contre la sélection à l'entrée de l'université, on s'hypnotise sur un détail au lieu de voir l'ensemble. Ou bien en effet on peut s'en passer, mais c'est précisément parce que les candidats ont été déjà sélectionnés sévèrement au cours de leurs études secondaires ; ou bien on ne peut pas s'en passer, et alors elle se fera plus tard, durant le cursus universitaire ou après. Donc, en refusant une sélection, on oublie celles qui de toute façon, en amont ou en aval, la remplaceront.

La sélection joue, en fait, à tous les niveaux de la vie scolaire. Elle est sans doute très différente de l'*Auslese* hitlérienne. D'abord, elle n'en a pas la brutalité. D'autre part, elle repose sur des critères moins arbitraires ; au lieu du principe racial aberrant, et qui condamnait l'Allemagne à se priver de savants et même de génies (cf. Einstein), on s'appuie sur des performances constatables qu'on attribue, soit aux dons de l'individu, soit à son travail. Mais, pour être moins brutale et moins arbitraire, la sélection est-elle juste ?

Des études ont montré que le principe de l'« école unique », donnant à chacun sa chance, est en réalité une mystification. D'après Baudelot et Estabiet, l'enseignement français est scindé tout entier en deux réseaux : le

« secondaire-supérieur », qui dispense une culture préparant les élites à participer au pouvoir bourgeois, et le « primaire-professionnel », qui récupère les défavorisés, environ 75 % de la population scolaire, réseau non seulement plus court, mais foncièrement différent du premier ; son contenu et ses méthodes visent à former des producteurs soumis pour le marché du travail. Le fait que l'immense majorité de ceux qui parviennent au réseau secondaire-supérieur sont des enfants de la bourgeoisie prouve que l'école ne fait que consacrer les différences de culture et les aggraver. Le scindage de l'enseignement, qui commence dès le primaire (c'est le thème le plus original du livre), ne fait que reproduire celui de la société capitaliste : « La division de la société en deux classes antagonistes et la domination de la bourgeoisie sur le prolétariat »¹. En fait, non seulement les examens, mais le contenu des programmes et le langage même de l'enseignement, contribuent à recruter ceux que leur milieu familial aisé prépare à les affronter et à en profiter, tout en éliminant la majorité des autres.

Reste à savoir si la sélection est liée au capitalisme, et si la scission scolaire a disparu là où le capitalisme a disparu, notamment en URSS, et surtout en Chine, où les mesures violentes prises pour empêcher la reproduction d'une classe d'intellectuels séparés du peuple prouveraient que le problème de la sélection dépasse de loin celui de l'économie capitaliste.

Il reste que la sélection scolaire est plus dissimulée, donc plus étendue, qu'on ne le croit. Du moment qu'un élève fait attention quand il faut, arrive à suivre un cours difficile, à résoudre des problèmes abstraits, à rédiger des dissertations brillantes, on s'en félicite comme du résultat d'un enseignement exigeant mais fécond. On oublie simplement de se demander comment s'est produit le résultat, pourquoi certains élèves y sont parvenus, et pourquoi tant d'autres non. On a cru enseigner, on n'a fait que sélectionner, sanc-

1. *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1972, p. 118.

tionner une capacité qui existait déjà au lieu de la créer. Comme le dit Skinner¹, en élevant progressivement la barre, on repère ceux qui peuvent sauter, mais on n'instruit personne à sauter. Finalement, on peut dire sans paradoxe que notre enseignement est fait pour ceux qui, à la limite, pourraient s'en passer.

Toutefois, l'enseignement de type français n'est pas seul en cause ; l'« optionnalité », si à la mode en Amérique du Nord, qui donne à chaque élève du secondaire la possibilité de choisir les matières correspondant à ses goûts et à ses aptitudes, quitte à n'avoir dans les autres matières qu'un enseignement allégé ou nul, constitue, en laissant à tous l'illusion de choisir, le moyen le plus hypocrite de trier une élite. Une élite d'ailleurs plus spécialisée que cultivée.

Sélection et endoctrinement

Or la sélection, comme on l'a vu avec le « pieux mensonge » de Platon, s'est toujours appuyée sur une forme spécifique d'endoctrinement.

Bourdieu et Passeron affirment que l'enseignement inculque l'idéologie bourgeoise, non seulement dans ses programmes et ses cours, mais surtout par son mode de sélection. L'action pédagogique s'exerce sur des sujets déjà déterminés par leur milieu socio-culturel ; elle promet ainsi jusqu'à l'enseignement supérieur ceux que leur appartenance de classe y prédispose et élimine progressivement la masse des autres (moins par échecs aux examens que par découragement). Or, il y a endoctrinement parce que l'enseignement convainc ses victimes elles-mêmes de la légitimité de leur expulsion. Telle est sa fonction de « légitimation » ; non content de reproduire la hiérarchie sociale à tous les niveaux, il la justifie en la faisant passer pour naturelle, en attribuant les échecs à des causes psycholo-

1. B. F. SKINNER, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart, 1969 ; cf. p. 141.

giques (absence de dons) ou morales (paresse), ce qui revient à masquer le principal facteur de l'échec : l'inadaptation des classes populaires à l'enseignement, soi-disant égal pour tous. Bref, l'enseignement est « sociodiscée », justification de l'ordre social. Comme le *Kharma* (réincarnation selon les mérites antérieurs) servait à légitimer dans l'Inde le régime des castes,

« l'Ecole parvient aujourd'hui, avec l'idéologie des « dons » naturels et des « goûts » innés, à légitimer la reproduction circulaire des hiérarchies sociales et des hiérarchies scolaires » (*La reproduction*, p. 250).

Plus précisément, la sélection s'appuie sur une double idéologie : celle, traditionnelle, des examens, qui prétend sanctionner surtout le travail et l'effort ; celle, moderniste, des tests, qui prétend déceler l'intelligence et les aptitudes « innées ». Dans les deux cas, on occulte le facteur le plus décisif : l'origine familiale de l'enfant et la formation prémière qui en résulte. Le but de l'idéologie est de convaincre chacun qu'il a dans la société la place qu'il mérite, et qu'il doit s'en contenter.

Nécessité sociale ou service pédagogique ?

On peut pourtant objecter à ces théories que la sélection est une nécessité sociale, liée à la division du travail, et qu'elle existe partout. Même dans la Chine maoïste, les étudiants sont sélectionnés dans la masse des jeunes travailleurs, selon des critères à la fois scolaires et politiques. Tout le monde n'est pas également apte à devenir ingénieur, ou médecin, ou musicien, ou sportif. Il faut donc un verdict qui sanctionne les différentes aptitudes ; et si l'école ne le rend pas, la société, elle, le rendra, mais d'une façon plus aveugle et plus irrévocable.

D'autre part, admettons par hypothèse que l'« égalité des chances » n'est réalisable que dans une société communiste. Il reste que l'égalité des chances n'est pas l'égalité ;

elle supprimerait les différences provenant du milieu socio-familial, non celles provenant de l'équipement biologique des individus ; elle supprimerait les inégalités pseudo-naturelles, non les inégalités naturelles, qu'elle laisserait au contraire jouer à plein.

La sélection est une nécessité sociale universelle, dont on peut modifier les données, mais qu'on ne peut supprimer. La véritable injustice qu'elle comporte ne concerne pas ses élus mais ses exclus ; et plus précisément, le sens qu'on donne à l'exclusion. Etre reconnu inapte à la médecine ou au sport professionnel n'est pas un drame en soi. Le vrai drame est que l'enseignement n'a que trop tendance à transformer les inaptitudes toutes relatives en une inaptitude absolue ; l'individu, élève ou étudiant, que la sélection élimine, se trouve disqualifié, non seulement pour telle fonction, mais en lui-même, relégué à un niveau social inférieur ; encore heureux si le rejeté trouve une quelconque voie de garage.

Il est indispensable de distinguer la fonction sociale et professionnelle de l'école de sa fonction éducative, autrement dit sa fonction de recrutement de sa fonction d'enseignement. Les deux sont non seulement différentes, mais antagonistes ; et l'école cesse d'être démocratique quand elle sacrifie l'enseignement au recrutement.

En effet, la démocratie doit donner à tous les enfants la culture fondamentale à laquelle ils ont droit : la formation sans laquelle on n'est pas capable d'utiliser les ressources du langage, de comprendre les grandes œuvres, de raisonner, de réfléchir. L'inégalité vraiment scandaleuse n'est pas celle de la fortune, ni même celle du pouvoir, mais celle de la culture, car elle porte non plus sur ce qu'on a mais sur ce qu'on est.

C'est pourquoi une école vraiment démocratique doit s'occuper en priorité des élèves les plus faibles. Son enseignement n'est pas destiné à ceux qui pourraient s'en passer, mais à ceux auxquels il est indispensable. L'enseignement professionnel (technique ou supérieur, peu importe) est

prématuré dès qu'il s'instaure au détriment de cette culture fondamentale qui doit permettre au terrassier de lire, au bureaucrate de faire du sport, à tous de comprendre et de juger.

Enfin, le fait même que toute action pédagogique implique une évaluation ne doit pas nous tromper. L'évaluation pédagogique n'a pas la même fin que la sélection sociale et professionnelle. Elle est destinée à faire le point, à montrer à l'élève ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore, ce qu'il doit consolider, ou corriger, ou acquérir. L'évaluation pédagogique est pour l'élève, la sélection est pour la société.

Il suffit que la seconde substitue à la première pour que l'enseignement trahisse sa fin propre et tombe dans l'endoctrinement. L'endoctrinement le plus grave de tous, qui persuade les enfants, la plupart des enfants, qu'ils sont incapables d'apprendre, et que la culture n'est pas pour eux : autrement dit, qu'ils ne sont pas tout à fait des hommes.

3. LE POUVOIR ENSEIGNANT

Une dernière forme d'endoctrinement serait le « pouvoir enseignant », autrement dit l'autorité qui s'exerce dans et par l'enseignement, et la mentalité qu'elle inculque à ceux qui la subissent.

Il existe aujourd'hui tout un courant d'idées plus ou moins angélique qui considère l'autorité comme intrinsèquement mauvaise, comme « fasciste ». Pourtant l'essence du fascisme n'est pas l'autorité, mais le mépris de l'homme. On peut admettre en revanche qu'il existe une autorité au service de l'homme. Et c'est précisément celle que prétend exercer l'école.

Mais la prétention est justifiée ? Le pouvoir enseignement est-il un service ou un asservissement ? Voyons d'abord les arguments contre lui.

On remarque que l'autorité scolaire inculque aux élèves

une attitude de dépendance et de perpétuelle soumission. L'école est ainsi un facteur d'intégration sociale bien plus efficace que la police, dit-on ; elle manipule bien mieux que la publicité, car elle le fait de façon méthodique et suivie, sans rien laisser au hasard. Elle intériorise la répression sociale.

D'autre part, l'action négative du pouvoir enseignant s'exerce surtout sur les classes défavorisées, dont les enfants sont le moins capables d'intégrer, de maîtriser et finalement de discuter ce qu'on leur enseigne. Parmi toutes les critiques outrées qu'Ivan Illich adresse à l'école, il en est une qui paraît toucher juste : si l'école échoue à vraiment instruire les pauvres, elle réussit par contre à les endoctriner, en leur inculquant un sentiment irrémédiable d'infériorité, voire de culpabilité. Ainsi les décourage-t-elle de s'instruire par eux-mêmes, en les persuadant que hors de l'école il n'est point de salut¹.

Enfin, l'idée que le savoir confère un pouvoir, ne serait-ce que le pouvoir de l'inculquer de force, semble contredire le concept même de savoir. Imposer la raison revient à la nier. Imposer le savoir revient à détruire dans l'élève les conditions mêmes du savoir. Bien plus : à les détruire en soi-même. Quand un homme en arrive à penser que ce qu'il dit est vrai simplement parce qu'il le dit, il éteint en lui-même l'esprit critique, l'honnêteté intellectuelle, le dialogue ; il abolit en lui les conditions du vrai. On le remarque chez l'institutrice qui repousse les objections d'un élève, comme chez l'universitaire à la mode qui ne sait plus que se répéter. Le pouvoir que donne le savoir détruit le savoir ; il change la vérité en dogme et le penseur en censeur.

L'autonomie relative de l'enseignement

Reste à savoir si les critiques du pouvoir enseignant touchent à son essence, ou seulement à ses excès.

1. Cf. Ivan ILLICH, *Une société sans école*, Seuil, 1971, p. 20 s. et 58.

Une des idées centrale de Bourdieu et Passeron est celle de l'autonomie relative de l'enseignement. Ils s'attaquent à un marxisme simpliste qui voit dans l'éducation le reflet mécanique de l'état économique, ou l'expression directe du système de la société globale, simplisme qui s'exprime dans des slogans comme « l'école prison » ou « le professeur flic ». Si l'autonomie absolue de l'enseignement n'est qu'une illusion, affirmer son absence totale d'autonomie revient à s'interdire de comprendre sa fonction propre. L'enseignant, comme la police et la bureaucratie, perpétue l'ordre établi ; mais il le fait d'autant mieux qu'il le fait autrement, sans contrainte extérieure apparente.

Ainsi le professeur est-il d'autant plus dévoué à l'institution qu'il croit pouvoir s'en passer ; sa liberté est la meilleure garantie qu'il défendra le système. Son autorité est en fait celle de l'institution, mais elle a d'autant plus de poids qu'elle le cache. Le vrai maître (le plus dangereux sans doute ?) est celui qui ne s'impose que par ses dons pédagogiques et la magie de son verbe.

L'autorité de l'institution scolaire n'est elle-même, selon nos auteurs, que celle de l'ordre social ; la culture qu'elle dispense n'est que celle des classes dominantes, à la fois répressive et sélective ; en consacrant cette culture, l'école écrase celle des autres classes (par exemple la langue populaire ou les dialectes). Mais elle y parvient avec d'autant plus d'aisance qu'elle se donne le luxe de se moquer d'elle-même, voire de se contester ; comme l'indique l'annotation flétrissante « scolaire », en marge des copies, l'école peut se moquer de l'école : conformisme supérieur.

Bref, la liberté relative du maître, comme l'autonomie relative de l'école, sont les conditions de la fonction « légitimatrice » de l'enseignement, fonction qu'« il ne remplit jamais aussi bien (...) que lorsqu'il semble poursuivre ses propres fins ». De même que le libéralisme de l'université dissimule le fait qu'il n'est pas d'université libérale possible. Une autorité pédagogique qui dévoilerait sa violence objective se détruirait elle-même.

Les impressionnantes statistiques et le savant langage de *La reproduction* confèrent à ce livre une apparence de scientificité. Ce qui ne l'empêche pas d'être un pamphlet. Pour ne prendre qu'un exemple, il ironise sur le cours magistral en montrant que, s'il est enregistré sur bande, « les étudiants tendent par exemple à déclarer « inutiles » les effets les plus chers du professeur traditionnel, comme les plaisanteries ou les anecdotes » (p. 162) ; sans doute, mais le cours paraît trait encore plus « inutile » si l'on faisait passer la bande à l'envers ! Un cours enregistré est autre chose qu'un cours. Et la science au service d'un pamphlet est autre chose que la science.

Le plus grave est que les auteurs décrivent l'activité enseignante d'une façon telle qu'elle se trouve d'entrée de jeu ridiculisée ; l'enseignement n'est qu'une « technique de transmission » (p. 127) ; l'école détermine « le mode légitime d'imposition et d'inculcation de la culture scolaire » (p. 128) ; les élèves sont des « récepteurs » (p. 161). Ignorant souverainement la philosophie de l'éducation, de Platon à Dewey, de Kant à Alain, Bourdieu et Passeron n'imaginent pas qu'un enseignement puisse être autre chose qu'une transmission et une inculcation ; ils reprochent simplement au nôtre d'être peu efficace, à cause

« de la prépondérance à peu près absolue qu'il accorde à la transmission orale et à la manipulation des mots au détriment des autres techniques d'inculcation ou d'assimilation » (p. 151).

Sans doute les auteurs ont-ils beau jeu de montrer que les contestations les plus radicales du pouvoir pédagogique ne visent qu'à le remplacer par un autre ; ainsi, le fait de substituer l'affection aux sanctions, dans l'école primaire américaine, confère à l'institutrice un pouvoir encore plus réel, puisque le retrait de l'affection est plus redoutable que les châtiments ou les blâmes. Faut-il en conclure, avec Durkheim, qu'il n'est pas « d'éducation libérale » ? (p. 32).

L'autonomie réelle de l'enseignement

L'hypocrisie, dit-on, est un hommage que le vice rend à la vertu. Pourquoi l'enseignement doit-il se proclamer libéral, surtout quand il ne l'est pas, sinon parce qu'il existe une valeur qu'il doit respecter, même quand il la transgresse ?

On reconnaît à l'enseignement une autonomie relative. Relative, certes, puisqu'elle est déléguée et « ne peut définir librement le mode d'imposition, le contenu imposé et le public auquel on l'impose » (p. 42). Autonomie réelle, pourtant. Et l'on peut dire qu'une éducation est libérale dans la mesure où elle se refuse à n'être qu'une « reproduction » et prend le risque de la différence, c'est-à-dire le risque de former des individus non conformistes et créateurs.

Or, si notre éducation n'était que la « reproduction » que décrivent Bourdieu et Passeron, on ne comprendrait pas qu'elle ait produit des Bourdieu et des Passeron... Est-ce à dire qu'elle soit vraiment libérale ? En tout cas, les critiques qu'on lui adresse ne sont possibles que grâce à la part de libéralisme réel qu'elle contient. Si l'enseignement comporte de toute nécessité une autonomie relative par rapport à la société globale, il échappe du coup à l'*Ananké* sociologique où l'on prétend l'enfermer. Des changements sont possibles. Le tout est de savoir qui peut les faire.

Pouvoir enseignant et pouvoir de l'enseignant

Le présent livre a sans cesse combattu la conception individualiste qui fait de l'endoctrinement l'acte d'un individu et montré que c'est surtout l'institution qui endoctrine. Mais il est trop facile de tomber, comme certains, dans l'extrême opposé, de voir dans les maîtres de simples agents de l'institution, des instruments inconscients de l'idéologie dominante et de la répression qu'elle exerce. Trop facile, oui, car on ruine ainsi tout effort de changement et de progrès ; et l'on s'excuse d'avance de n'en fournir aucun, avec l'alibi du fatalisme social, le meilleur agent finalement

du conservatisme. Si, comme d'autres, on attend pour faire quelque chose une hypothétique révolution, et une plus encore hypothétique société sans classes, on ne fera jamais rien non plus.

Bourdieu et Passeron reconnaissent non seulement une autonomie relative de l'enseignement par rapport à la société, mais encore une autonomie relative des enseignants eux-mêmes au sein de l'institution.

Il s'agit bien d'un *pouvoir réel*. Quand on se plaint, non sans raison, du pouvoir des inspecteurs qui infantilisent les maîtres, on oublie pourtant que le pouvoir de ceux-ci sur leurs élèves est infiniment plus lourd. L'attitude d'un maître, son influence, ses décisions peuvent déterminer tout l'avenir d'un enfant ou d'un adolescent. Voilà la responsabilité la plus concrète : aucune théorie sociologique ne permet de l'éluider.

Il s'agit d'un *pouvoir multiple*, dont les diverses fonctions pourraient être assumées par des personnes différentes, ce qui ne fait que le rendre encore plus redoutable :

1) Pouvoir de discipline et de sanction ; 2) Pouvoir de motivation ; 3) Pouvoir d'évaluation, qui excède largement le domaine des examens ; 4) Pouvoir de programmation, ou du moins de microprogrammation par le maître de son propre enseignement ; 5) Pouvoir d'enseignement, qui est d'ailleurs le moins clair. Contrairement aux apparences, il n'est pas évident que l'enseignant ait le pouvoir d'enseigner ; certes, il peut donner telle information, tel conseil, tel modèle, ou ne pas les donner ; mais détient-il le pouvoir le plus décisif : celui de faire comprendre ? Peut-être ce genre de « faire » dépend-il entièrement de l'élève. Du moins le maître a-t-il le pouvoir de l'interroger, de le provoquer à se questionner lui-même et à se demander de quel droit il affirme, ou que ce qu'il dit signifie. « Qu'est-ce que ? » est la formule magistrale par excellence.

Mais il s'agit d'un *pouvoir ambigu*. La discipline, le maître peut s'en servir comme d'un moyen de prestige, ou encore comme d'un instrument d'endoctrinement. La motivation peut prendre les formes les plus aberrantes, depuis la menace stupide jusqu'à la démagogie. L'évaluation est une fonction sociale aussi bien qu'un service pédagogique ; le pire est quand le maître capte ce pouvoir à son profit, pour jouir d'une autorité que sa médiocrité à lui l'empêcherait de trouver ailleurs. La programmation renferme elle aussi un conflit entre les exigences sociales et les exigences pédagogiques. Quant au pouvoir d'enseigner, il devrait avoir pour but sa propre disparition : « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui », disait Gide. Mais aussi la tentation constante de perpétuer son propre enseignement, de maintenir ses élèves en tutelle : d'endoctriner.

Ici et maintenant, il dépend de chaque maître de remettre à ses élèves de penser par eux-mêmes et de dépasser l'idéologie en en prenant conscience. Chaque maître a le pouvoir de transformer sa fonction sociale en service de l'élève. Chaque maître a le choix entre être un éveilleur ou un endoctrineur.

enseignez est absurde — l'amour ne se commande pas — et ne peut les conduire qu'à la culpabilité ou à la révolte. Si nos enfants semblent ne pas nous aimer, à nous de nous demander pourquoi.

5° *Est-ce que j'endocrine quand j'élève mes enfants dans une religion à laquelle je ne crois pas ?* Oui ; bien plus : vous leur mentez, et ils seront en droit de vous demander des comptes plus tard. De quel droit imposer à nos enfants une doctrine dont nous ne voulons pas pour nous ?

6° *Est-ce que j'endocrine quand j'élève mes enfants dans une religion, ou une doctrine, à laquelle je crois ?* Oui, si vous faites en sorte que la croyance le marque de façon indélébile. Il est parfaitement légitime de les ouvrir à ce que vous croyez, mais non de les forcer à croire, c'est-à-dire de leur rendre impossible tout jugement personnel.

7° *Est-ce que j'endocrine quand je présente à mes enfants ou à mes élèves la cause à laquelle je crois sous son meilleur jour ?* Oui, c'est un abus du pouvoir enseignant. Vous pouvez, s'ils sont trop jeunes pour saisir les nuances et les difficultés du problème, ne pas leur en parler. Mais si vous leur en parlez, faites-le sans tricher.

8° *Est-ce que j'endocrine si j'affirme à un élève qu'il est incapable de réussir ?* Oui, s'il ne s'agit pas d'un enfant réellement handicapé. Vous pouvez lui montrer les obstacles qui l'attendent, non le décourager d'apprendre. Dans ce cas, vous vous servez de votre pouvoir d'enseignant pour rendre impossible l'enseignement. Un maître qui ne fait pas de son mieux pour encourager tous ses élèves ne fait pas son métier.

9° *Est-ce que j'endocrine quand j'impose à mes enfants telle règle de politesse ou de langage sans les leur expliquer ?* Non, en ce sens que les règles de grammaire ou de politesse ne s'expliquent pas toujours, et que l'explication, si elle existe, dépasse souvent les individus. La bonne attitude est

Conclusion

« Ose savoir. »
KANT.

Est-ce que j'endocrine... ?

1° *Est-ce que j'endocrine quand je cherche à convaincre quelqu'un de ma propre opinion ?* Non. Outre que l'endocrinement est une action à long terme, il est parfaitement légitime de chercher à convaincre autrui de ce que l'on croit. L'endocrinement commence dès que l'on use d'un pouvoir, comme l'autorité enseignante, pour le convaincre, sans lui laisser la possibilité de juger.

2° *Est-ce que j'endocrine quand mon prestige de professeur séduit mes élèves et les amène à penser ce que je pense ?* Non, si tant est qu'endocriner est un acte, et qu'en l'occurrence vous ne faites rien du tout. Ce sont vos étudiants qui s'endocrinent eux-mêmes. A vous d'avoir assez d'humour pour les mettre en garde contre vous-même.

3° *Est-ce que j'endocrine quand je fais un cours magistral ?* Un cours magistral n'est pas plus de l'endocrinement qu'un livre ou qu'un matériel d'enseignement programmé. Mais il semble que sa justification est soit d'apporter quelque chose de neuf, soit de permettre aux étudiants d'en discuter. Sinon, on voit mal pourquoi ne pas le remplacer par le livre ou l'enseignement programmé.

4° *Est-ce que j'endocrine quand j'enseigne à mes enfants qu'il faut aimer leurs parents ?* Oui, car ce que vous leur

de répondre aux enfants quand on le peut et, dans le cas contraire, de reconnaître avec humeur son impuissance.

10° *Est-ce que j'endocrine quand j'enseigne à mes enfants une morale sexuelle stricte ?* A mon avis, l'enfant vous sera toujours reconnaissant de lui avoir appris la maîtrise de soi et le respect d'autrui. Mais il pourra vous reprocher de lui avoir inculqué la peur de son corps et la haine de soi. En tout cas, l'irréductible répression n'est pas celle du désir mais de la pensée ; réprimer le désir, c'est souvent dompter l'animal en l'homme ; réprimer la pensée, c'est tuer l'homme.

11° *Est-ce que j'endocrine quand mes enfants ou mes élèves m'affirment que je les endocrine* (« manipule », « catéchise », etc.) ? Apparemment non. Le véritable effet de l'endocrinement est que ses victimes n'en ont pas conscience. Savoir qu'on dort, c'est déjà ne plus dormir. Mais un enseignement qui refuse le dialogue ne peut avoir qu'un résultat incontrôlable, provoquer par exemple un endocrinement en sens contraire. Un peu comme dans les pays totalitaires les gens finissent par accepter comme vrai n'importe quel bobard, simplement parce qu'il n'émane pas de la propagande officielle¹.

12° *Quel est le moyen le plus efficace d'endocriner ?* Enseigner.

Un enseignement qui infantilise

Telle est en effet la réponse que suggère tout ce livre. Le véritable endocrinement n'est pas la propagande, ni le dressage, ni le conditionnement, mais une certaine perversion de l'enseignement, qui se définit non par son intention, ni par son contenu, ni par sa méthode, mais par sa fin.

1. Un bel exemple est le bobard qui circula dans toute la France durant l'été 1940 : les Allemands auraient tenté de débarquer en Angleterre, mais échoué, les Anglais ayant « incendié la mer » après l'avoir recouverte d'essence. Trente-deux ans plus tard, une enseignante racontait encore à ses élèves cette histoire, comme « absolument vraie » puisqu'elle l'avait « apprise de la Résistance » !

Endocriner, c'est traiter les individus qu'on enseigne comme les moyens d'une cause et par là même réprimer en eux ce que tout enseignement véritable doit développer d'abord et toujours : la pensée.

Dès le départ, nous avions distingué deux types d'endocrinement : le sectaire et le conformiste. Le premier est en rupture avec les préjugés les plus solides d'une société, alors que le second ne fait que les exploiter et les renforcer. Mais l'un et l'autre se prétendent enseignement. Le premier doit recourir à une certaine violence, comme le lavage de cerveau, ou encore au pouvoir charismatique du maître. Le second s'appuie sur l'autorité de l'institution et de la tradition. Mais dans l'un comme dans l'autre l'endocrineur se présente comme quelqu'un qui enseigne, et il réussit dans la mesure où sa victime n'a pas le sentiment d'avoir été endocrinée mais d'avoir appris.

Dans les deux types, on remarque un certain refus de la croissance et de la maturité. L'endocrinement sectaire doit s'attaquer aux préjugés les plus profonds, ceux acquis dès le plus jeune âge, pour les remplacer par d'autres, pour refaire une enfance à l'individu. L'endocrinement conformiste exploite au contraire ses préjugés infantiles, mais le maintient par là même dans la dépendance et l'immaturité. Dans l'un comme dans l'autre, l'homme est rivé à son enfance, et c'est l'enfant en lui qui réprime l'adulte.

L'endocrinement réussit a donc pour résultat un certain infantilisme qu'on pourrait caractériser ainsi : 1) une fuite devant la pensée personnelle pour s'en remettre à la pensée d'un autre, considérée non seulement comme véridique, mais comme infailible ; 2) une vision du monde manichéenne, où tout est classé dans une perspective dichotomique : blanc ou noir, bien ou mal, vrai ou faux ; la nuance, l'indécis, le probable sont exclus ; l'idéologie a réponse à tout, disions-nous ; en revanche, le refus de répondre, l'absence de solution représentent l'intolérable par excellence ; 3) une pensée dominée par les passions, et notamment les passions tristes, qui témoignent de l'impuissance à être

soi, à se libérer. Tout endoctrinement vit de ressentiment.

Le cléralisme combine les deux types d'endoctrinement : il est sectaire quand, par une propagande poussant à la conversion, il conduit l'individu à l'abandon de toute pensée personnelle et responsable ; il est conformiste quand, par un certain type d'enseignement, doublé par la censure et l'index, il maintient l'individu dans l'infantilisme. L'infantilisme, fait de paresse, de lâcheté, de ressentiment, est sans doute à l'opposé de l'esprit d'enfance que prêche l'évangile, esprit non de crédulité mais de confiance, non de ressentiment mais d'amour, non de sclérose mais de croissance :

« Nous ne sommes plus des enfants, ballottés et dérivant à tout vent de doctrine, joués par les hommes (...) Mais, vivant dans la vérité et l'amour, nous grandirons »... (Ephésiens, IV, 14-15).

Qu'il soit régression ou fixation, l'endoctrinement est un enseignement qui infantilise.

L'intention, la doctrine, la méthode

Maintenant, si l'intention, la doctrine et la méthode ne sont pas les critères de l'endoctrinement, il n'en reste pas moins que l'endoctrinement, en tant que répression de la pensée, influe d'une certaine manière sur les trois.

Personne n'a l'intention d'endoctriner, d'autant que l'endoctrinement est plus souvent le fait de l'institution que de l'individu, et que ses victimes sont parfois ses complices. Toutefois, celui qui enseigne en réprimant la pensée, ne le peut sans une certaine mauvaise foi ; il peut être sincère ; il ne peut être tout à fait honnête.

De même, ce n'est pas la doctrine qui fait l'endoctrinement, mais la fin pour laquelle on l'enseigne. Il n'existe pas de doctrine certaine, évidente, et pourtant on ne peut se passer de doctrine pour vivre. L'endoctrinement commence quand la doctrine, au lieu d'être une aide pour ceux qu'on enseigne, qui leur permette de mieux sentir, de mieux comprendre, de mieux vivre, devient une fin qui les asservit.

C'est dans ce cas qu'on l'enseigne de façon unilatérale, en lui conférant une modalité qui n'est pas la sienne, en traitant de science ce qui n'est que croyance. Alors l'idée n'est plus que l'idole à laquelle on immole le jugement de l'individu et, à la limite, sa conscience. Une doctrine ainsi enseignée n'est plus qu'une idéologie, conformiste ou sectaire, peu importe.

La méthode n'explique pas non plus l'endoctrinement, puisqu'il s'accomode de toutes, y compris les plus intelligentes et les moins directives. Citons, pour le prouver une fois de plus, l'exemple d'une école tout à fait moderne, où il n'y a plus d'élèves mais des « jeunes », ni de professeurs mais des « éducateurs », les uns et les autres se tutoyant :

« On y organise des discussions, des débats sur des questions philosophiques, politiques et morales. Les jeunes expriment les points de vue les plus divers ; peu importe qu'ils soient convaincus ou non de la thèse qu'ils soutiennent, il faut qu'ils la fondent et l'exposent de façon plausible (...) De telles discussions jaillissent les étincelles ; les esprits se réveillent ; et l'éducateur qui n'a pas lui-même approfondi le sujet se trouve en mauvaise posture. Les jeunes, à qui toutes les bibliothèques sont ouvertes, éprouvent une joie particulière à préparer ces débats. »

Il ne s'agit pas, évidemment, d'un de nos bons vieux lycées français. Il s'agit d'une « Adolf Hitler Schule », collègue secondaire du Parti national-socialiste, en 1942¹. Qu'on ait pu pratiquer, à ce moment et à cet endroit, ce genre de pédagogie, prouve que les meilleures pédagogies peuvent servir à endoctriner : à mieux endoctriner. Et pourtant la répression de la pensée n'est possible que s'il y a violence quelque part, cette violence que constitue la censure des documents, le truquage des faits, le recours à l'argument d'autorité ou à la séduction, etc. La violence peut être préalable à l'endoctrinement, comme dans l'hitlérisme — où elle posait le cadre qui permettait à la pédagogie de fonctionner ; elle peut l'accompagner, comme dans le lavage de cerveau. Mais on la trouve toujours au bout du compte ; il arrive toujours un

1. Cité par GAMM, *Führung und Verführung*, p. 431.

moment où la doctrine ne suffit plus, où il faut contraindre, intimider ou séduire.

En revanche, si je puis enseigner une doctrine sans jamais avoir à mentir à moi-même, en accueillant tous les faits qui peuvent la démentir et tous les arguments qui peuvent la contester, en laissant, quels que soient mes procédés pédagogiques, mes élèves libres d'en juger par eux-mêmes et de la refuser, alors je n'endoctrine pas, j'enseigne.

Le libéralisme éducatif

La définition de l'endoctrinement dépend pourtant de la propre doctrine de celui qui la donne. En cours de route, nous en avons trouvé plusieurs exemples.

Le plus fréquent est l'exemple de la doctrine qui se donne comme évidente, peu importe qu'elle tire son « évidence » de la révélation, du sens commun, ou même de la science. Alors est qualifié d'endoctrinement tout enseignement qui la conteste, tout enseignement « hétérodoxe ». Or une doctrine, par définition, ne peut être évidente, puisqu'elle comporte toujours une part de croyances. Et dès qu'elle usurpe une évidence qu'elle n'a pas, elle n'est plus doctrine mais idéologie.

A l'autre extrême nous trouvons le positivisme logique, qui rejette de l'enseignement toute espèce de doctrine, à cause précisément de son manque d'évidence. Il nous semble qu'une telle attitude ruine non seulement l'éducation mais l'enseignement au sens le plus strict.

Entre les deux, on peut citer le pragmatisme, qui retient toutes les doctrines utiles à la « croissance » de l'élève. Ou encore le sociologisme, pour qui toute vérité n'est jamais qu'une orthodoxie culturelle. Alors la distinction entre enseignement et endoctrinement est purement contingente, relative aux intérêts de l'individu ou à ceux du milieu. Parce qu'on renonce à la vérité, on abolit toute distinction entre l'enseignement véritable et l'endoctrinement.

Enfin, au nom de la liberté, on pourrait admettre le

pluralisme, chaque doctrine servant d'antidote aux autres et toutes empêchant qu'aucune n'asservisse l'esprit. Maintenant, si l'on entend par *pluralisme* une philosophie qui admet qu'il existe plusieurs vérités susceptibles de se contredire entre elles, et pourtant toutes acceptables, le pluralisme n'est qu'un nihilisme honteux. En revanche, on peut retenir le pluralisme à titre de méthode : un pluralisme qui pose non pas qu'il existe plusieurs vérités, mais qu'on n'atteint la vérité qu'à plusieurs, par la contradiction surmontée. Car la vérité ne naît ni de la croyance individuelle, ni de la croyance collective, mais du dialogue.

Telle est la doctrine que je nommerai le libéralisme éducatif. Doctrine qui pose que la liberté de ceux qu'on éduque est à la fois le but et le moyen privilégié de leur éducation ; que l'enfant comme l'homme n'accèdent au vrai que librement, et qu'une vérité imposée cesse *ipso facto* d'en être une ; qu'un enseignement qui ne met pas chaque individu en mesure de juger la société qui le dispense nuit à la société comme à l'individu.

Education totale ou neutralité pédagogique ?

Il reste une difficulté sérieuse. Le libéralisme éducatif, précisément parce qu'il respecte la liberté de chacun, ne peut dire à personne ce qu'il faut penser. Une éducation libérale peut certes donner des informations, des habitudes, des méthodes, non des certitudes. Sinon une seule : que tout homme est appelé à « oser savoir », à être adulte. La négativité est incontestable, et l'on comprend que les éducateurs soient toujours tentés de transgresser les limites de l'éducation. Ils le sont de deux manières.

La première tentation consiste à vouloir non seulement apprendre à penser, mais à enseigner ce qu'on doit penser ; non seulement à donner la liberté aux gens, mais à les instruire de ce qu'ils doivent en faire. Il s'agit là de l'endoctrinement le plus dangereux parce que le plus noble : celui qui prétend maintenir les hommes dans le vrai malgré eux et leur

ôter à tout jamais la tentation d'en sortir. N'est-ce pas au fond le cas de tous les cléricatismes et de tous les régimes totalitaires ? Rappelons ici la « leçon » de l'hitlérisme.

Quelle leçon ? Celle de l'effrayante complicité des endoctrinés eux-mêmes avec ceux qui les empoisonnent. Et elle est de toujours. Aujourd'hui plus que jamais on trouve des intellectuels, en Europe, en Amérique, dans le Tiers Monde, qui méprisent la démocratie et le libéralisme, sans lesquels pourtant leur contestation n'aurait pas de voix. Ils ironisent sur la liberté d'expression ; mais que peut-il exister sans elle sinon le « duel », dont parlait K. Marx, « entre le principe sans pouvoir et le pouvoir sans principes » ?

Nous ne sommes plus menacés par le contenu de l'endoctrinement hitlérien. Mais nous le sommes toujours par sa forme, par l'idée même d'une « éducation totale ». Prendre en charge l'individu, sa pensée et son affectivité, pour l'intégrer à une société tenant lieu de fin suprême, voilà la tentation de bien des éducateurs, même les plus sincères. Or l'éducation « totale », parce qu'elle refuse de parier sur la liberté, est la forme radicale de l'endoctrinement. Sans doute donne-t-elle un sens à la vie des hommes, mais un sens qui n'est pas vraiment le leur. Sans doute peut-elle être au service d'une cause généreuse, raisonnable, progressiste, mais comment le savoir quand on est privé des moyens de savoir ?

Une véritable éducation ne peut être « totale » puisqu'elle vise à former les jeunes à se passer d'elle, à s'éduquer eux-mêmes. Et de même : le meilleur signe qu'un enseignement n'endocctrine pas est qu'il donne à ses élèves le désir d'en apprendre davantage et la possibilité de le faire d'eux-mêmes ; qu'il leur permet non seulement de savoir mais d'oser savoir.

Il n'en reste pas moins qu'on ne peut se borner à former l'esprit critique. L'autre tentation, opposée mais symétrique à celle de « l'éducation totale », est la neutralité pédagogique. Elle n'est pas moins grave. Un enseignement sans doctrine

est à la fois hypocrite, car tout enseignement comporte en fait des options doctrinales, et ruineux pour l'idée même d'éducation. Comme le besoin de sens est chez l'homme irrépressible, on ne peut éduquer l'homme sans faire appel à ce besoin et lui donner les moyens de se satisfaire. Ensigner en renonçant à toute doctrine revient à laisser à d'autres instances le pouvoir d'endoctriner. Et l'on conçoit fort bien une école « neutre » au service d'un Etat totalitaire et fasciste. M.-A. Macciocchi montre qu'il en allait ainsi, *grosso modo*, dans l'Italie mussolinienne¹.

Combattre l'endoctrinement, ce n'est pas enseigner sans doctrine, mais enseigner une doctrine qui libère la pensée au lieu de l'asservir, qui remplace le culte aveugle des idoles par l'admiration clairvoyante des modèles humains. La vraie carence de notre éducation actuelle n'est pas qu'elle soit « bourgeoise » et « répressive », mais qu'elle n'éduque plus, qu'elle abdique devant sa tâche primordiale : donner à tous les jeunes le moyen de trouver un sens à leur vie. L'abdication n'est pas seulement le fait des écoles, mais des familles, et même des églises ! On éduque pour produire, non pour vivre. Et l'on s'étonne ensuite que les jeunes « demandent » à être endoctrinés.

Ils demandent en réalité à être élevés. Et le seul remède à l'endoctrinement est là : dans une éducation qui, pleinement respectueuse de la liberté et de la pensée des individus, réponde à leur besoin de communauté, de vérité, de sens ; une éducation qui, en étant laïque, en rejetant tout cléricisme, tout dogmatisme, politique ou autre, serait pour cette raison précise, au sens le plus vrai et le plus humain du terme, religieuse.

1. Cf. *Eléments pour une analyse du fascisme*, 1976, t. II, p. 30 et 32 s., « 10/18 ».

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.), *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.
- BROWN (J. A. C.), *Techniques of Persuasion*, Londres, Penguin Books, 1964.
- COTEREAU, Jean, *laïcité... sagesse des peuples*, Fischbacher, 1965.
- DEARDEN (R. F.), HIRST (P. H.) et PETERS (R. S.) (ed.), *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972 (cf. not. les articles de J. PASSMORE, p. 416 s., et D. W. HAMLYN, p. 246 s.).
- GAMM (Hans-Jochem), *Führung und Verführung, Pedagogik des Nationalsozialismus*, Munich, List Verlag, 1964.
- HOLLINS (T. H. B.) (ed.), *Aims in Education, the philosophical Approach*, Manchester University Press, 1964 (cf. not. les articles de J. WILSON, p. 24 s., et de R. M. HARE, p. 47 s.).
- LINGELBACH (Carl Christoph), *Erziehung und Erziehungstheorien in nationalsozialistischen Deutschland*, Berlin, Beltz, 1970.
- MASCHMANN (Melita), *Fazit*, Stuttgart, DVA, 1963.
- PETERS (R. S.), *Ethics and Education*, Londres, George Allen & Unwin, 1966.
- SARGANT (William), *Physiologie de la conversion religieuse et politique*, Presses Universitaires de France, 1967, trad. M. RODRER.
- SNOOK (I. A.) (ed.), *Concepts of Indoctrination, Philosophical Essays*, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972 (ouvrage collectif comprenant des articles ou extraits de R. F. ATKINSON, B. CRITTENDEN, A. FLEW, R. GATCHEL, Th. GREEN, I. GREGORY, W. KILPATRICK, W. MOORE, I. SNOOK, J. P. WHITE, J. WILSON).
- SNOOK (I. A.), *Indoctrination and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.

Imprimé en France, à Vendôme
 Imprimerie des Presses Universitaires de France
 Édit. n° 34 981 — Imp. n° 25 526
 1977