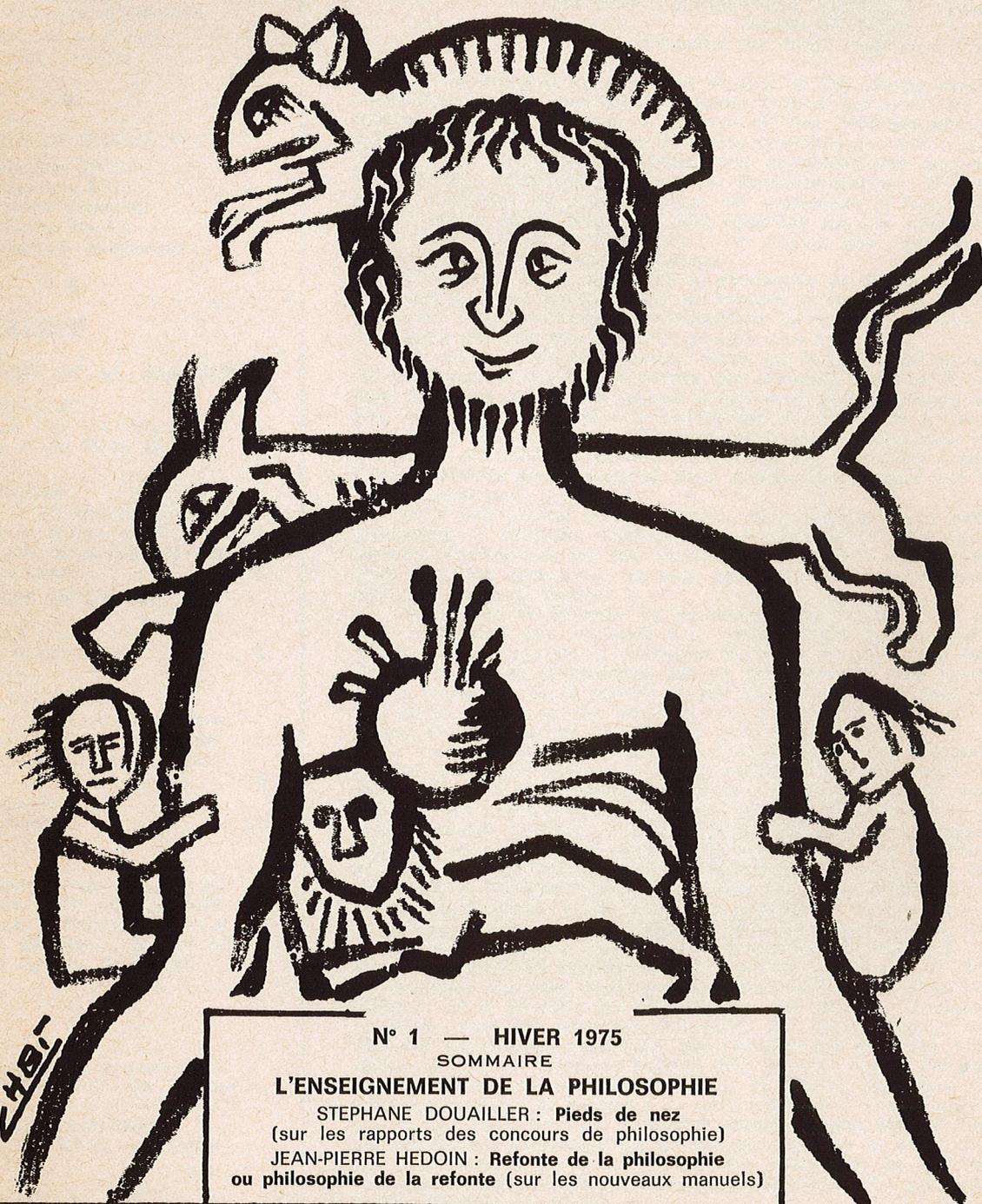


# LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

CAHIERS D'ENSEIGNEMENTS DE PHILOSOPHIE ET D'HISTOIRE



N° 1 — HIVER 1975

SOMMAIRE

## L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

STEPHANE DOUAILLER : **Pieds de nez**  
(sur les rapports des concours de philosophie)

JEAN-PIERRE HEDOIN : **Refonte de la philosophie**  
ou philosophie de la refonte (sur les nouveaux manuels)

**DOCUMENT : Jean Rorrei - Geneviève Fraisse - Jacques Rancière**

**LE CENTRE DE RECHERCHES SUR LES IDÉOLOGIES DE LA RÉVOLTE**

## LES IDEOLOGIES DE L'ECOLE

GEORGES NAVET : **Position de la fainéantise**

GEORGES NAVET - JEAN-FRANÇOIS WIEDEMANN  
Les rapports d'inspection

PATRICE VERMEREN : **L'école et la laïcité**

**PRIX 5 F**

# LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

(cahiers d'enseignants  
de philosophie et d'histoire)  
est publié par la société  
« Le Doctrinal de Sapience »  
inscription à la commission paritaire  
(en attente)  
Adresse : « Le Doctrinal de Sapience »,  
c/o G. Navet,  
42, rue Thiers  
10120 SAINT-ANDRE-LES-VERGERS  
Paraît tous les 3 mois.  
Prix : 5 francs

## CONSEIL DE REDACTION

Stéphane Douailler  
Georges Navet  
Patrice Vermeren  
Pierre Weirich  
Jean-François Wiedemann

## SOMMAIRE

### L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Stéphane DOUAILLER :  
*Pieds de nez* (sur les rapports de  
l'agrégation et du capes de philo-  
sophie) ..... 2

Jean-Pierre HEDOIN :  
*Refonte de la philosophie ou philo-  
sophie de la refonte* (sur les nou-  
veaux manuels de philosophie des  
classes terminales) ..... 5

### LES IDEOLOGIES DE L'ECOLE

Georges NAVET :  
*Position de la fainéantise* ..... 8

Georges NAVET  
Jean-François WIEDEMANN :  
*Remarques sur l'enseignement dans  
les écoles de l'Aube de 1884 à 1897  
à travers quelques rapports d'ins-  
pection* ..... 9

Patrice VERMEREN :  
*L'école et la laïcité* ..... 13

### DOCUMENT

Le « manifeste » du CENTRE DE  
RECHERCHES SUR LES IDEOLO-  
GIES DE LA REVOLTE (C.R.I.R.),  
par Jean BORREIL, Geneviève  
FRAISSE et Jacques RANCIERE .. 17

Le dessin de la couverture,  
inspiré de « l'Almanach des Biers »,  
a été réalisé par Christian BIELOT,  
professeur de dessin  
à l'E.N.F. et l'E.N.G. de Troyes.

Les articles n'engagent que leurs auteurs.  
La rédaction n'est pas responsable  
des manuscrits qui lui sont adressés

Imprimerie SONODA Troyes  
Dépôt légal 1975, N° du Registre 603  
Directeur de publication : Patrice Vermeren

## AVERTISSEMENT

« Ainsi, en ma qualité d'auteur, je puis confesser que je ne suis pas un professeur de philosophie, mais professionnellement un ouvrier manuel. A ceux qui pour cette raison me lanceraient volontiers l'antique avertissement : « Cordonnier, reste à tes chaussures ! », je réponds avec Karl Marx : « Votre sagesse de professionnels que vous présentez comme le *nec plus ultra* est devenue une sinistre sottise, depuis le jour où l'horloger Watt inventa la machine à vapeur, le barbier Arkwright le métier à tisser, et l'ouvrier joaillier Fulton le bateau à vapeur ».  
Joseph DIETZGEN

*L'essence du travail intellectuel* (1869)

*L'enseignement de la philosophie et celui de l'histoire ont ceci de commun d'apparaître dans la conjoncture présente comme des moribonds : à chaque nouveau projet de réforme, la menace de leur quasi-disparition va en se précisant (réduction des heures de cours, diminution du nombre de postes aux concours de recrutement, rétrécissement consécutif des étudiants). Passer d'une position hégémonique au rang de divertissement ou « d'éveil », dans le cursus studiorum, ne peut qu'obliger les enseignants à la remise en cause de disciplines depuis longtemps déjà ébranlées par une interrogation essentielle (la « mort de la philosophie », le partage des domaines d'objets de l'histoire entre les sciences humaines).*

*Interrogation sur la nature de la philosophie et de l'histoire, questionnement des pratiques pédagogiques qui mettent en œuvre ces disciplines — et tout aussi bien constituent leurs conditions de possibilité — ces deux pôles ne doivent pas être disjoints, mais pensés dans leur unité.*

*On repèrera cette coïncidence : alors que le groupe de travail du Doctrinal de Sapience s'apprête à publier les premiers résultats de ses travaux, deux initiatives parisiennes tendent à intervenir dans le champ de problèmes que nous avons délimité : la constitution du GREPH le 15 janvier dernier (Groupe de Recherches sur l'Enseignement de la Philosophie, dont l'avant-projet est présenté par Derrida), la réunion des historiens à Jussieu le 11 janvier (présidée par Chesneaux). Nous devons bien quelque jour en ces lieux prendre position.*

*Car il faut profiter de la « crise », du « malaise » des enseignants de philosophie et d'histoire. L'effectuation d'une démarche réflexive et critique menée collectivement sur nos pratiques éducatives, leurs finalités avouées, leurs fonctions objectives, ne peut que servir en dernière instance notre référence politique obligée.*

*Le Doctrinal de Sapience se constitue contre l'impérialisme culturel parisien ; non point qu'il prétende à la notabilité des poètes locaux — notre ambition ne gît pas en la promotion au grade de philosophe (ou historien) de sous-préfecture (l'expression est de Jean Borrell). Mais justement parce que le mimétisme de la capitale produit comme effet le provincialisme, il y a lieu de se démarquer des pouvoirs pour produire un travail qui ait quelque chance de présenter un caractère de sérieux et d'originalité.*

*Il n'y aura pas ici de prétention à l'universalité. Les questions que nous voulons poser sont celles-ci : qui sommes-nous ? qu'enseignons-nous ? comment et à qui ? qui servons-nous ? Nous : des professeurs de philosophie et d'histoire de lycées, d'écoles normales, de collèges. Cette étude du mode de fonctionnement matériel de notre pratique enseignante passera nécessairement par le détour d'une réflexion sur la généalogie de la didactique de la philosophie et de l'histoire, par la référence à l'historique de leur investissement dans l'institution scolaire et universitaire, et l'effectuation de descriptions « sociologiques » (par exemple : combien de classes de A ont disparu ces dernières années ? Qui étudie la philosophie et l'histoire, etc.).*

*De là le sommaire du numéro 1 du Doctrinal de Sapience. Les premiers articles analysent les rapports des concours de recrutement de philosophie, et les nouveaux manuels conformes aux modifications des programmes. Cette réflexion sur la sélection des formateurs et les manuels d'enseignement d'une discipline n'est pas séparable du travail sur les idéologies secrétées par l'appareil scolaire et universitaire, qui n'existent que dans des pratiques matérielles, et dont les effets ne peuvent être mesurés que du lieu de l'histoire : généalogie des notions (la fainéantise, la laïcité), historique des rapports d'inspection. Enfin, le document de recherches du C.R.I.R., apport extérieur à ces cahiers (quoiqu'à titre personnel certains d'entre nous y travaillent) est une information essentielle sur ce que pourrait être — et ce qu'est déjà — une autre histoire. Au C.R.I.R. collaborent philosophes et historiens, et dans la commune détermination d'une position de classe. Ce qui joue pour nous comme exemple exemplaire.*

*Il est bien évident que les textes publiés ici ne prétendent ni épuiser l'objet de la recherche (par exemple, l'article de J.-P. Hédoin ne pose pas cette question fondamentale : les manuels sont-ils effectivement utilisés par les professeurs de philosophie ? Et par les élèves ?), ni proposer une conclusion définitive aux questions posées. Ce que nous réclamons, ce sont les critiques. Il n'y a pas de doctrine du Doctrinal de Sapience. Il n'y a qu'une interrogation qui exige la participation la plus large des enseignants à une réflexion critique sur eux-mêmes.*

Le Conseil de Rédaction  
Le 19 janvier 1975.

# Pieds de nez

Chaque printemps paraissent des opuscules (1), dans lesquels les jurys des concours du CAPES et de l'Agrégation de philosophie s'interrogent gravement sur le petit nombre d'élus. Si l'inquiétude est ici estimable de faire écho à l'angoisse de ceux qui affrontent les épreuves, elle marque l'interrogation d'un style qui en limite singulièrement la portée et qu'il convient d'examiner de près.

Si, en effet, l'on ne réduit pas toujours la profondeur sociologique « à avouer que... ceux qui avaient une certaine connaissance des *Pensées* de Pascal étaient légèrement avan-

« Il n'est pas en somme nécessaire que chacun étudie la métaphysique » (5)  
Emmanuel KANT

La place accordée à la récrimination n'est pas identique dans les rapports du CAPES et dans ceux de l'agrégation. Les premiers manifestent, à l'évidence, le souci de ne blesser personne. Si les candidats ne savent pas l'orthographe, ni la syntaxe, si leur culture philosophique est indigente, si certaines prestations sont « proprement misérables », cela n'indigne, ni n'exaspère, mais attriste. Les correcteurs ont ici le « sentiment qu'on ne peut s'en prendre à des individus, mais à une formation » (6), et c'est à éclairer et orienter les préparations futures que le rapport s'emploie.

Le ton des rapports d'agrégation est sensiblement différent. Ce qui d'abord s'y fait entendre, c'est la haine. Elle est préparée par un exercice de division qui distingue parmi les candidats plusieurs « populations » dont l'une est sans autre forme de procès dite « indigne du concours » (7). Pour cette population, aucune récrimination n'est assez violente, aucune insulte assez dégradante. On qualifie son travail de « vulgaire et de saugrenu » (8), on pose des questions injurieuses : « l'incorrection de la forme, l'indigence ou la vulgarité de pensée, l'absence du moindre bon sens, amènent les correcteurs à se demander comment la candidate a réussi à obtenir non seulement la licence, ou la maîtrise, mais même le plus indulgent des baccalauréats » (9). On pratique une ethnologie à bon marché : « d'une manière d'être imperméable, que certains sociologues disent propre aux primitifs, les correcteurs ont eu de surprenants témoignages » (10). Parmi les candidats à l'agrégation, le jury distingue une population barbare. Pour celle-ci, l'inquiétude ne porte pas sur la formation, mais sur l'orientation (11). Que ces gens-là soient candidats à l'agrégation, que le grade d'agrégé de l'Université puisse faire l'objet des convoitises du tout-venant, que le désir d'agrégation ne soit pas un désir réservé, voilà ce qui inquiète et contre quoi on rassure. Ces « trop nombreux » candidats n'ont aucune chance raisonnable, leur manière de hanter le concours est désespérée ; ils ne sont pas vraiment candidats (12). Ce sont des candidats pour rire. Quand leurs longues pages n'alourdissent pas inutilement la tâche du jury, leur « bonne volonté divertit et leurs sottises se collectionnent comme autant de bons mots. « Victimes » de baccalauréats indulgents, de licences de fortune et de complaisantes maîtrises, ils ne savent pas vraiment lire et écrire, et leur cas est hélas « sans appel ». A eux, « on ne sait quels conseils donner ». Si : « qu'ils renoncent au plus vite à l'agrégation ».

Il convient ici de faire deux remarques. Il faut tout d'abord répéter ce dont d'autres travaux ont maintenant fait une évidence : que la haine qui désigne une population scolaire ou universitaire comme sotte, paresseuse et vulgaire est une haine de classe. Il faut par ailleurs prêter attention à ce refus de conseiller et d'enseigner cette population qu'affirment ici les jurys d'agrégation, mais dont on peut penser que les jurys du CAPES le pratiquent tout autant, puisque les conseils donnés, on le verra, sont les mêmes. Une indication chiffrée, même approximative, n'est ici pas inutile. Pour MM. Bourgeois et Joly,

tagés » (2), si l'on veut bien constater que « l'Université est loin de remplir ces missions essentielles » (3) et concéder que « les conditions dans lesquelles les candidats au concours peuvent préparer (telle) épreuve ne leur permettent sans doute pas de lire attentivement tous les textes d'un auteur et de chacun des auteurs des programmes ; en même temps que s'exercer activement aux commentaires, sous la direction d'un professeur » (4), les figures qui organisent le genre ne sont pas, à ces exceptions près, celles du savoir, mais la récrimination et l'exhortation.

posant dans le rapport de 1970 que ceux qui n'avaient pas obtenu 0,6 sur 20 n'étaient pas de vrais candidats, cette population s'élève à 66 %. Les mêmes, récidivant dans le rapport de 1971, la fixent à 62 %. Et, en 1973, pour Mme Boudot, MM. Fraisse et Guérineau, elle atteindrait 77 %. Il s'agit ici du plus grand nombre. Si donc, comme on l'a dit, les correcteurs sont assez volontiers (bien que toujours vaguement) critiqués à l'endroit de l'appareil universitaire, comme pour s'y ménager une indépendance et une innocence, c'est peu de dire que réserver sa sollicitude à quelques-uns et faire comprendre au grand nombre que l'agrégation n'est pas un « couronnement nécessaire » (13) ne va pas dans le même sens. C'est de l'école, mettre en œuvre avec zèle une tâche première : organiser le renoncement. Si en effet tel jury voudrait « pouvoir convaincre tel de ces nombreux candidats... que tout est à reprendre (14), c'est, précise un autre, dès le début des études philosophiques, qu'il faudrait s'en persuader pour se présenter au concours avec des chances raisonnables » (15). N'apprenez pas, dit l'école. Pour vous, il est trop tard.

C'est donc une minorité de candidats, constituée bien avant les épreuves par des mécanismes qui commencent à être élucidés, qu'exhortent encouragements et conseils. Il n'était pas inutile de le rappeler.

Répétons les deux défauts qui justifiaient l'élimination du grand nombre : l'incorrection de la forme, l'indigence de la culture philosophique ; critères techniques, semble-t-il, susceptibles de révéler dans une copie la présence ou l'absence d'un minimum défini de connaissances. Or l'on connaît tels candidats, dont l'orthographe est un intéressant défi à l'esprit de tolérance, qui ont été brillamment reçus (16). Or l'on déconseille aux candidats l'accumulation érudite des connaissances... Anticipons : ce qui importe n'est pas l'étendue positive du savoir, mais la manière de savoir, même l'orthographe (17). Les jurys des concours exhortent à un certain art de vivre la philosophie, plus précisément à une certaine façon de lire la philosophie. En effet, un grand nombre de conseils, en tout cas les conseils les plus précis, portent sur le commentaire de texte, considéré par tel jury comme un révélateur (18). Il vaut la peine, pensons-nous, d'examiner ce qui s'y révèle.

Trois épreuves participent de cet exercice : au C.A.P.E.S., l'explication d'un texte philosophique ; à l'agrégation, le commentaire « explicatif et critique » d'un texte ou document portant sur une question au programme et le commentaire d'un texte d'un auteur au programme. Un unique effet est produit par les trois épreuves selon des modalités différentes.

Remarquons que l'explication et le commentaire ne sont pas des concepts distincts. Tel jury du C.A.P.E.S. (19) use du terme de commentaire, tel jury d'agrégation (20) de celui d'explication. Comme l'atteste la notion même de « commentaire explicatif », la différence est rhétorique. Pourtant, l'épreuve du C.A.P.E.S. paraît très différente des épreuves d'agrégation, en ce qu'elle semble revendiquer paradoxalement l'inculture : « il s'agit d'expliquer un texte que, en principe, l'on ne connaît pas, extrait d'une œuvre que l'on n'est pas non plus tenu de connaître » (21).

Prenons néanmoins les nuances au sérieux : la connaissance n'est pas interdite. Récemment tel jury le disait autrement : « Que l'explication de texte ne suppose pas la connaissance de l'auteur, ne les autorise pas à ne rien savoir du tout. » (22). On peut essayer d'être ici plus précis, en tirant les conséquences d'une indication telle que celle-ci : « L'ignorance est cependant inexcusable, en ce qui concerne les œuvres maîtresses de Platon, Descartes et Kant. Les candidats ne peuvent en outre méconnaître les lignes de force de pensées, comme celles d'Aristote, de Pascal, de Spinoza, de Malebranche, de Leibniz, de Hume, de Rousseau, de Hegel, de Marx, de Nietzsche, de Husserl, de Bergson. » (23) Cette liste est sans doute encore trop restreinte. On peut supposer en effet qu'en donnant des textes des stoïciens, des épicuriens, de Montaigne et de Montesquieu, les jurys attendent des candidats qu'ils en maîtrisent quelques thèses majeures. Mais si nous nous bornons à cette liste, quelques calculs simples font apparaître qu'aux épreuves du C.A.P.E.S. de 1970, elle comprenait 82 % des textes expliqués ; chiffre qui, pour les textes donnés, était de 74 % en 1971, 77 % en 1972 et 78 % en 1973. On le voit, dans cette épreuve, l'ignorance n'est que de « principe ». Il s'agit, comme on le verra, d'une ignorance de comédie qu'il n'est pas conseillé de trop bien simuler.

On peut voir, à partir de là, quelles directions possibles sont indiquées par les jurys du C.A.P.E.S. L'une tend à rapprocher l'explication d'une épreuve d'histoire de la philosophie. « Il n'est pas interdit, lit-on, ...de relier les textes à l'œuvre dont ils sont extraits (24), ce qui suppose une « reprise de la problématique du livre ». Le texte doit être pensé comme

« Si le prince cultive les rites, le peuple n'osera jamais le retraiter sans respect » (31)

CONFUCIUS

Ces conseils usent le plus souvent du tour négatif relevant des « défauts », des « erreurs techniques ». On y apprend que le commentaire, trop près du texte, est une paraphrase, mais que celui qui trop s'en éloigne, est une exhibition personnelle : que les instruments d'analyse ne se réduisent pas au texte sans limiter le commentaire à une lecture littéraire et stérile, mais que les lectures prévues par des connaissances extérieures manquent le texte lui-même ; que l'explication ne doit pas être, par un excès de scrupule, trop servile, sans dépasser dans l'affirmation d'une position le seuil au-delà duquel elle se ferait trop arrogante. On le voit, le genre du commentaire est celui du ni trop, ni trop peu.

Pour, de cette métrétique, donner la vraie mesure, rappelons d'abord que le texte a ici deux types de présence : l'une physique, écrites, imprimée et l'autre signifiante, parole et communication d'un contenu. Il importe de repérer comment se met en place cette interlocution. Le texte qu'en effet le candidat rencontre ne parle pas de lui-même. Il est une chose aphasique qui git absurdement dans les salles d'examen. Le jury l'a déposé là, mais comme des mots, en tas, tombés du ciel, qu'aucune pratique, ni aucun contexte n'anime, et d'être ainsi coupé de la vie, il n'interpelle personne. Assemblage brut d'énoncés qui ne signifient pas, il est même anonyme, puisque celui qui l'écrit n'est plus en ce lieu un autre social. Discours portant à ses limites ce que Jakobson pense comme « trouble de la contiguïté » (32), ce n'est donc qu'une chose physique. Cette chose pourtant n'advient au candidat que dans le solennel d'une épreuve conçue, on l'a vu, comme un « couronnement » et, de ce fait, elle ne se rencontre que dans un mythe qui raconte qu'une parole de vie est cachée dedans. Le tas de mots recèlerait une vérité, une, et unifiante : on y peut trouver un problème, un contenu, un sens philosophique et le commentaire n'est rien d'autre que cette quête. On comprend dès lors que c'est ne pas faire sa part au mythe que de s'arrêter à la présence visible du texte, à un texte « atomisé » (33), « décomposé en parcelles insignifiantes » (34) et sera dénoncée comme paraphrase toute lecture qui ne fait rien surgir des cachettes du texte. N'est commentaire que le discours qui réalise le mythe en arrachant le texte à son éparpillement physique.

Il s'agit donc de donner à un tas de mots une contexture. Dans les cas avancés de trouble de la contiguïté, rappelle Jakobson (35), le mot est utilisé comme identifications approchée de nature quasi-métaphorique, c'est-à-dire comme une métaphore sans transfert de sens. Tels aussi se présentent les mots du texte à commenter. Car, s'ils peuvent être en particulier d'une langue dont le code s'est oublié : celle de Des-

« moment » dans une réflexion qui l'enveloppe et le dépasse, c'est-à-dire dans son « rapport à d'autres thèmes de l'auteur » (25). L'exercice se fait ici identique à la troisième épreuve d'agrégation. Il ne s'y réduit pas cependant. Nombreux sont les rappels qui invitent à prêter attention encore au contenu du texte, à son sens, au problème qu'il pose. Dans ces conditions, l'affirmation d'un accord ou d'un désaccord, loin de « déplaire aux jurys », prouve la capacité du candidat « à saisir l'actualité d'une réflexion » (26). Par ce versant, l'épreuve se rapproche donc aussi du « commentaire explicatif et critique ». L'explication de texte du C.A.P.E.S. unifie les deux figures du commentaire séparées dans les épreuves de l'agrégation.

Dans ces épreuves mêmes, quelques traits indiquent cette unité.

Dans la seconde épreuve, la critique qui la distingue a pour absolue condition une bonne explication du texte (27) et, bien qu'à un autre niveau — qu'il faudra interpréter —, elle se veut elle-même explicative, éclairante (28). D'un autre côté, les explications d'histoire de la philosophie manifestent le souci de n'être pas de pures épreuves d'érudition, d'avoir contenu philosophique et de mettre en jeu des philosophèmes qui, tel le Dieu d'Aristote (29), ou le problème humain de la généralité (30) seraient encore recevables aujourd'hui.

S'en déduit que ces épreuves ne sont pas aussi clairement définies que ne suggèrent les jurys, surpris par les hésitations ou la perplexité des candidats quant à leur nature respective. Celles-ci ne peuvent en fait se comprendre que référées à une démarche unique, qu'elles mettent en œuvre de façon diverse et qu'on peut lire dans les conseils donnés par les jurys.

cartes ou de Rousseau (36), ou dont la technicité est ignorée : celle d'Aristote (37), ils appartiennent dans tous les cas à un langage philosophique, dont la lecture, nous dit-on, présuppose le « réapprentissage des mots qui paraissent courants ». Se présentant donc comme des quasi-métaphores, ils demandent tout d'abord de la part du commentaire, un travail linguistique. Remarquons que celui-ci concerne, non pas tout le texte, mais quelques mots repérés comme « importants », « essentiels ». Cette opération de repérage, les rapports y insistent, est l'absolue condition d'une bonne explication et il convient donc d'y prêter attention et de noter que, pour cette opération, aucune érudition n'est déplacée. Le jury applaudira vivement les exhibitions les plus funambulesques, telles que retrouver le grec à travers sa traduction (38), ou se risquer, exercice des plus périlleux, à l'accentuer ; prestations qui ne sont évidemment pas nécessaires pour expliquer les mots, les faire comprendre. A pousser jusqu'à l'absurde la maîtrise de l'outil linguistique on en fait autre chose : une prise de possession physique des mots, et ce n'est pas dans le champ de la connaissance que celle-ci a sens, mais dans celui du rite. Un lapsus déjà célèbre du rapport d'agrégation de 1973 confirmerait, s'il était nécessaire, que la fonction de connaissance est ici seconde. On y lit en effet que, pour le jury masculin, (Mme Angrand, MM. Gardies et Gourinat) étaient « gratuits, voire saugrenus... les lourds développements logiques, d'ailleurs plus ou moins exacts, sur la distinction contrariété-contradiction » (39) ; mais que, pour le jury féminin, (Mme Boudot, MM. Fraisse et Guérineau) la simple « attention exigeait que l'on ne lût pas contradictions là où Pascal écrivait, en homme sachant le sens des mots... contrariétés » (40).

Pareilles sottises ne scandalisent pas : elles révèlent que le commentaire n'a pas une fonction rationnelle de connaissance, mais une fonction d'appropriation rituelle des mots, diversement crédible dans les rationalités naturelles de groupes différents. Sont essentiels les mots dont on peut, dans un certain espace culturel, c'est-à-dire devant un certain public, jouer à être le maître. Le repérage des mots importants, exercice scolastique par excellence, et leur projection hors du texte, ne préparent pas, comme nous en avait averti Pierre Legendre (41), l'œuvre archéologique de la restitution du sens, mais la capture du texte par le commentateur : l'érudition la plus soumise aux normes culturelles de la légitimité organise l'unification despotique du texte au niveau de ce qu'elle y constitue comme signifiants majeurs.

A partir de ce noyau despotique, la parole du texte se dévoile rigoureusement. Cette rigueur n'est autre d'abord que la syntaxe : l'explication, en effet, « requiert la plus grande attention aux connecteurs, tels que : « et », « ou », « mais », « donc », etc., ainsi qu'aux asyndètes » (42), par où le texte s'arrache à l'agrammatisme, à l'insensé télégraphique, qui caractérise, selon Jakobson (43), cette sorte d'aphasie. Cette constitution du sens se fait rigueur aussi à recourir « aux règles de la logique formelle comme aux rudiments de la logique moderne » (44), et à convoquer jusqu'au bon sens, au

service d'une logique naturelle. La vérité de la parole dévoilée est garantie donc par des opérations effectuées sur les éléments formels du texte, et de cela il faut prendre la mesure.

De là s'aperçoit d'abord la nature de ce que le commentaire refuse comme recours à des considérations extérieures, à une érudition étrangère au texte même : il s'agit de tout ce qui ne s'y rattache que par le contenu, par la chose même. Le commentaire s'épargne de reconstituer les pratiques concrètes dans lesquelles le texte a pris parti dans le passé et telle est d'abord cette liberté d'ignorer à laquelle les concours, on l'a vu, font leur place : ce que les « candidats ne sont pas tenus de connaître », c'est le contenu des engagements philosophiques.

A partir de là se comprend encore la liberté d'interprétation. Les jurys le rappellent volontiers : plusieurs lectures sont possibles, aucune n'est nécessaire, et les candidats sont vivement invités à manifester plus d'audace, plus d'agressivité dans l'interprétation. Ce qui rend possible cet appel, c'est que celle-ci en effet ne se justifie que par le respect des formes d'attaque du texte, et que le contenu qu'elle met à jour n'importe donc que secondairement. Celui que le texte a eu effectivement n'a ici aucun privilège, et la tolérance n'admet pas seulement des marges d'erreurs, déterminées précisément par l'incertitude des procédés d'un savoir archéologique. Elle est plus généreuse. Elle accepte en effet toute interprétation, quelle qu'elle soit, qui puisse se dire dans la syllogistique du commentaire. Elle est, en un mot, libérale, et cela est lourd de conséquences.

La vérité d'un texte est dès lors *tout entière* suspendue à la mise en œuvre de la liturgie formelle. Les connaissances positives n'ont pas sur le commentaire d'autre effet que celui, indirect, de conditions externes de crédibilité de la démarche, de contraintes culturelles de production. Seront donc couronnés professeurs certifiés ou agrégés de philosophie non pas ceux qui maîtrisent des concepts et des énoncés philosophiques, mais ceux qui cultivent les rites. Ce qui ne surprendra que les moines de la philosophie.

Mais dans cette opération, le texte devient sacré et le livre objet de culte. C'est ce que manifestent les limites très précisément définies, du libéralisme, des jurys. Ce qu'on ne saurait en effet admettre chez le candidat, c'est, dit-on, « l'intolérance » (45). Il faut ici souligner un fait d'importance : aucun rapport, dans aucune épreuve, ne parvient à articuler qu'un énoncé devrait, après examen critique, être rejeté. Il n'est jamais interdit de conclure que, d'une certaine façon, le texte est d'une brûlante actualité, et, plus précisément, il n'est pas permis de « ramener la critique d'une thèse... à son remplacement par une autre thèse » (46). Il n'est pas permis de substituer au texte les évidences immédiates des candidats qui, « dans la hâte de se sentir chez soi » (47) et « tenant à prouver qu'ils n'ont pas attendu pour être philosophes la rencontre du texte qui leur est proposé » (48), se pressent de faire connaître leur appréciation subjective sans se demander « si le texte y consent ». N'est pas admis non plus le parti pris qui, professant sa foi, entache la lecture d'un a priori dogmatique (49) qui aboutit au « terrorisme intellectuel » (50). C'est dans tous les cas une « irrévérence » (51) L'audace dans l'interprétation et l'agressivité dans la critique se heurtent à cette limite que le texte doit être en tout état de cause défendu contre l'autorité de la certitude subjective ou celle du savoir de l'autre. Dire sa foi et son admiration pour un autre que le texte, c'est prouver sa « docilité à de vulgaires lieux communs » (52). La limite du libéralisme est celle de l'assujettissement, et telle est la fonction du rite du commentaire de texte : en accomplissant le mythe qui annonce que le texte a sens, en transformant les doutes et les révoltes opposés au texte en questions posées formellement au texte, il assujettit le sujet au tas de mots et à l'institution qui en a le dépôt.

On repèrera donc comme *soumission* l'effet du commen-

taire de texte. Cela ne peut pas être sans incidence sur l'enseignement d'une philosophie par ceux qui en ont solennellement subi l'épreuve et qui, massivement, conçoivent leur pratique comme une répétition de cette allégeance liturgique.

Stéphane DOUAILLER.

- (1) Rapports de jurys de concours (Publications de l'I.N.R.D.P.)
- (2) Agrégation Philosophie 1973, page 13.
- (3) Agrégation Philosophie 1972, page 13.
- (4) Op.cit page 19.
- (5) Prolégomènes à toute métaphysique future (Vrin, page 18).
- (6) CAPES Philosophie 1973, page 10.
- (7) Agrégation Philosophie 1973, page 21.
- (8) Agrégation Philosophie 1970, page 13.
- (9) Agrégation Philosophie 1973, page 14.
- (10) Agrégation Philosophie 1972, page 21.
- (11) Agrégation Philosophie 1973, page 16.
- (12) Agrégation Philosophie : 1970, p. 11 - 1971, pp. 10 et 12 1972, pp. 14 et 18 - 1973, p. 8.
- (13) Agrégation Philosophie 1972, page 19.
- (14) Agrégation Philosophie 1971, page 12.
- (15) Agrégation Philosophie 1972, page 14.
- (16) C'est, bien entendu, tout à l'honneur des jurys en cause.
- (17) Il n'est peut-être pas vain de rappeler, contre certaines manœuvres d'intimidation, qu'à la limite personne ne sait l'orthographe.
- (18) Agrégation Philosophie 1970, page 8.
- (19) Capes Philosophie 1971 « hommes », page 9.
- (20) Agrégation Philosophie 1973, page 16.
- (21) Capes Philosophie « femmes », page 22.
- (22) C.A.P.E.S. philosophie 1973, page 13.
- (23) C.A.P.E.S. philosophie 1970, page 12.
- (24) Op. cit, page 11.
- (25) C.A.P.E.S. philosophie 1971 (hommes), page 9.
- (26) C.A.P.E.S. philosophie 1970, page 11.
- (27) Agrégation Philosophie 1970, page 8.
- (28) Agrégation Philosophie 1973, page 15.
- (29) Agrégation Philosophie 1971, page 12.
- (30) Cité dans « Littérature chinoise » 1974 - numéro 14 - page 158.
- (31) Agrégation Philosophie 1973, page 19.
- (32) Roman Jakobson : Essais de linguistique générale (Ed. Minuit points, page 57).
- (33) C.A.P.E.S. Philosophie 1973, page 12.
- (34) C.A.P.E.S. Philosophie 1971, page 9.
- (35) Op. cit. page 58.
- (36) C.A.P.E.S. Philosophie 1972, page 19.
- (37) Agrégation Philosophie 1971, page 19.
- (38) Agrégation Philosophie 1972, page 19.
- (39) Agrégation Philosophie 1973, page 12.
- (40) Agrégation Philosophie 1973, page 14.
- (41) Pierre Legendre : l'amour du censeur (Ed. Seuil, 1974), pages 93, 94.
- (42) C.A.P.E.S. Philosophie 1970, page 11.
- (43) Op. cit. page 57.
- (44) C.A.P.E.S. Philosophie 1970, page 11.
- (45) Agrégation Philosophie 1972, page 20.
- (46) Agrégation Philosophie 1970, page 17.
- (47) Agrégation Philosophie 1972, page 20.
- (48) Agrégation Philosophie 1970, page 18.
- (49) C.A.P.E.S. Philosophie 1973, page 13.
- (50) Agrégation Philosophie 1970, page 18.
- (51) Agrégation Philosophie 1973, page 12.
- (52) Agrégation Philosophie 1972, page 21.

# Refonte de la Philosophie OU Philosophie de la Refonte

Devoir renvoyer à RAVAISSON pour traiter de « l'habitude », à LE SENNE pour parler du « caractère », à PRADINES pour envisager les « affections », alors que la philosophie en train de se faire se tournait vers MARX, FREUD, la sociologie et en général toutes les sciences humaines, fut longtemps l'imagerie dominante servant à décrire et à censurer l'état de la philosophie dans les classes des Lycées. Qu'on y repère le poids d'une structure, analysée comme Philosophie Scolaire et Universitaire ou qu'on y déplore le chemin de croix pour la conscience philosophique peu importe ; l'état de chose était là.

Or, voilà qu'on dépoussière ; un vent d'air neuf emporte certaines notions, restructure les programmes, met à la disposition des classes de nouveaux recueils choisis dans les productions les plus récentes de la philosophie : M. PASCAL réédite en ajoutant de nouveaux portraits ses grands textes de la philosophie, MM. LE GALL et BREDELOUP publient leur fort important : *Textes Nouveaux pour une Philosophie Nouvelle* sans oublier MM. HUISMAN et VERGEZ qui proposent, pour les classes, *l'Anti-Cédipe en extraits*.

Il convient de saluer l'effort d'adaptation des thèmes de la philosophie du secondaire aux courants de la philosophie vivante et d'y reconnaître un mouvement salutaire d'ouverture du champ d'acquisition de la « philosophie élémentaire » vers le champ de la production effective des outils philosophiques de notre époque. L'histoire du système global de la philosophie universitaire nous apprend, en effet, que toutes les tentatives d'articulation du pôle élémentaire au pôle recherche ont correspondu à un essor de la philosophie lycéenne.

Mais toute aussi importante est la nécessité d'évaluer de façon critique le sens et la fonction de cette remise à jour. Cette évaluation passe avant tout par une détermination des limites, internes et externes, qui habitent ce processus. Ces mouvements au sein des normes et outils institutionnels sont-ils la leur qui annonce la sortie du tunnel ou un jeu d'éclairages tentant de mettre au goût du jour un noble et vieil édifice passablement endommagé ? Rénovation ou badigeonnage étant en effet les deux limites extrêmes du spectre des évaluations possibles.

Il est bien certain que les notions du programme n'enchaînent personne, que chaque enseignant reste l'artisan du style et de l'orientation donnée à la philosophie qu'il met en œuvre, que bien avant ces récentes publications les thèmes et les textes des nouvelles recherches étaient introduits dans la philosophie des Lycées. Tout cela n'est ni contestable, ni contesté, il s'agit seulement de remarquer que le remaniement des programmes, la parution de nouveaux recueils scolaires expriment un certain état précis du champ de la philosophie élémentaire, celle enseignée dans les terminales des Lycées.

Cet état peut se caractériser schématiquement en trois points :

1. — La philosophie élémentaire ne peut plus ignorer ou négliger sous peine d'un appauvrissement mortel un certain nombre de problématiques philosophiques issues de l'épistémologie contemporaine, de la linguistique, du marxisme et de la psychanalyse.

2. — La philosophie élémentaire pense trouver dans ce « rajeunissement » de ses intérêts un sens renouvelé et une justification nouvelle de son utilité aussi bien face à l'indifférence des élèves que face aux mises en question institutionnelles de la philosophie dans l'enseignement secondaire.

3. — La philosophie élémentaire trouve dans les thèmes et protocoles nouveaux de la réflexion philosophique des figures de pensée assez aisément intégrables aux normes de fonctionnement de la didactique philosophique universitaire traditionnelle.

Les deux premiers points sont assez communément admis pour qu'on n'y insiste pas ; cependant, on peut remarquer que

selon l'ordre hiérarchisant ces deux constats le statut de la philosophie nouvelle est sensiblement différent. Soit on posera cette introduction de « nouveauté » comme répondant principalement à une exigence théorique : philosopher dans les déterminités actuelles du concept, soit on la posera comme répondant principalement à une exigence pratique : enraciner l'opération philosophique dans les intérêts présents des sujets sociaux : la modernité sera alors conçue ou bien comme la nouvelle figure de l'idée, ou comme les indispensables « floteurs de l'actualisation » (l'expression est de M. LE GALL) empêchant la philosophie élémentaire de sombrer. Ces deux statuts ne sont pas contradictoires mais l'un d'eux est toujours dominant.

Articuler en un système minimum ces trois points forme à la fois les conditions d'apparition des normes et matériaux nouveaux et les règles d'emploi par les individualités philosophantes de ces normes et matériaux. Ils constituent une structure profonde et organisatrice qui non seulement rend compte de l'existence d'outils concrets, mais aussi détermine les possibilités d'emploi de ceux-ci dont on peut tenter d'esquisser une rapide typologie.

1. — Le non-emploi. Position qu'on peut dire traditionaliste de poser que l'initiation à la réflexion philosophique se mène plus sûrement sur des édifices solidement éprouvés par le temps que sur des chantiers en construction. Mais la philosophie étant toujours réflexion sur l'esprit d'une époque, le risque alors couru est d'empêcher toute pensée par absence de contenu concret de pensée, de perdre la formation par manque d'information. C'est pour autant qu'on ne réfléchit pas sur rien d'actuel que ce non-emploi est à la limite ineffectuable, n'étant mentionné ici que comme forme possible.

2. — L'emploi occasionnel. Par rapport à la liste des notions au programme, la pensée contemporaine informe différemment, elle informe davantage sur « l'inconscient », le « pouvoir » ou « la formation des concepts scientifiques » que sur « la perception » ou « le devoir ». Le second emploi se règlera sur ce fait. Il fera une part à LACAN, à ALTHUSSER ou à SERRES dans la mesure où la grille des notions pourra susciter ces auteurs. Mais le parcours exhaustif des notions restera la clé de l'enseignement et il ne sera pas question d'oublier « le bonheur » pour la raison qu'il serait peu ou pas thématique dans la philosophie nouvelle.

3. — L'emploi mesuré. Ce troisième type d'emploi conserve du précédent le parcours complet des notions, mais il suppose qu'à l'occasion de chaque notion la philosophie contemporaine apporte une perspective nouvelle, soit sous forme centrale et directe, soit aussi sous forme latérale ou négative. Pas d'analyse du « devoir » et de la « volonté » qui ne soit éclairée par ce que la psychanalyse nous apprend du rapport entre le désir et la loi, pas de mise en place de la notion de « personne morale » sans mention de l'analyse marxiste sur l'idéologie bourgeoise qui forge cette notion. L'emploi mesuré marque le triomphe de l'universalité éclectique : toutes les notions et surtout l'éclairage nouveau. Cet emploi qui articule l'inéluctable richesse de la tradition philosophique à l'irréfusable apport de la nouveauté doit logiquement tendre à prendre une position dominante et ceci d'autant plus que les modalités d'articulation lui sont immédiatement présentées sous la forme des exercices de la philosophie scolaire. Dans une dissertation (sur autrui par exemple) LACAN et LAING, comme non-illustratifs de la primauté constitutive de la structure « autrui », viendront expulser SARTRE de la troisième partie, le rejetant dans la seconde où il nouera dialogue avec SCHELER en une démarche aporétique sur l'échec-réussite des relations à l'autre, la première partie restant évidemment le domaine de la théorie analogique classique de l'ego construisant l'alter-ego à partir de la certitude de son unité. Mais la forme dissertative n'est pas seule à fournir les schémas d'intégration nécessaires à l'emploi mesuré. La technique pédagogique plus chatoyante du débat y trouve aussi moyen de confirmer sa fonction inté-

grative. Soit un thème, un centre d'intérêt : « humanisme, non-humanisme », « théorie et pratique »... Ce thème ne pourra être examiné valablement que si toutes les pièces du « dossier » sont mises à la disposition des élèves y compris les textes apportant les positions les plus neuves sur la question. A l'omission des « dossiers de la classe », approbation ou réprobation n'aurait vraiment sens philosophique que si l'anti-humanisme théorique d'ALTHUSSER répond à l'humanisme moral de KANT, que si BACHELARD répond à DESCARTES, etc. Pour chaque notion du programme élevé à la fonction de thème par la forme du débat la « philosophie nouvelle » fournira la documentation indispensable pour satisfaire à la double exigence d'objectivité et d'actualité conférant au débat son image de rationalité vivante. Trouvant dans les pratiques scolaires des techniques diversifiées d'articulation, prenant en compte tous les aspects des problématiques nouvelles sans négliger la tradition, l'emploi mesuré se propose comme la norme dominante dans la typologie avancée.

4. — L'emploi exclusif. Répondant symétriquement au non-emploi, nous trouvons là la figure qui fait des thèmes nouveaux non des terrains d'aboutissements ni des addenda possibles mais l'élément même où va se déployer la formation et l'information philosophique ; la proximité d'une découverte n'hypothèque pas son statut de vérité. Pour certains, cette actualité exige qu'on ne suive plus à la lettre les chapitres du programme du baccalauréat, mais qu'on regroupe les textes et les thèmes par « centres d'intérêt » (Cf. l'avant-propos de *La philosophie contemporaine* de HUISMANS et VERGEZ). L'emploi exclusif semble alors renoncer au codage proprement institutionnel pour ne suivre comme guide que la logique des problématiques actuelles. Cependant, l'ouvrage de M. LE GALL et M. BREDELOUP prouvent que le matériau le plus contemporain peut se distribuer selon les classifications du programme, mais cela ne va pas sans une redéfinition de l'importance relative des notions. La philosophie nouvelle opère un choix dans la grille du programme, elle dégage des « thèmes décisifs » et désigne certaines notions comme philosophiquement caduques (cas de la notion « d'espace »). Là encore l'emploi exclusif s'articule davantage autour de primats dictés par les contenus nouveaux qu'en fonction de la liste du programme ; ce sont les thèmes de la modernité : l'inconscient, les langages naturels ou scientifiques, la onzième thèse sur Feuerbach qui vont se voir investis des fonctions structurantes plutôt que les rubriques instituées : « l'homme et le monde », « la connaissance et la raison », « la pratique et les fins » (lire le détail de ces opérations de décentrement dans les « Présentations des textes du *Textes nouveaux pour une philosophie nouvelle*). L'usage exclusif implique ainsi nécessairement que le cours de philosophie des Lycées ne soit plus guidé par le programme en tant que tel mais par les exigences propres aux domaines d'intérêt nouveaux. A-t-on pour autant affaire au remplacement du sassage enchaînement des « lieux communs » menant de la perception à Dieu qui caractérisaient la P.S.U., par un cours ordonné autour d'études régionales portant sur la psychanalyse, la linguistique, l'anthropologie ? Précisément pas. En effet, l'usage exclusif peut très bien se voir mis en œuvre selon un modèle canonique de développement philosophique. MM. LE GALL et BREDELOUP en proposent précisément un qui consiste à penser la philosophie nouvelle comme le prolongement pratique et politique, quoique toujours philosophique du refus « révolutionnaire » des idées de la raison que KANT avait construit sur le plan gnoseologique dans ses antinomies. La dilapidation de BATAILLE face aux « idées morales » s'oppose au choix kantien des « thèses » par l'intérêt de la raison en son usage pratique et permet d'aller plus loin. Entre KANT et BATAILLE, espace de la nouveauté, on a su voir quel sens avait l'intérêt de la raison, celui d'assurer le bon fonctionnement d'une certaine logique de la production (capitaliste). Ce qui se joue avec la philosophie nouvelle, ce sont les antinomies dégrévées de l'hypothèque d'avoir à fonder la morale. Alors dans la structure kantienne, enfin rendue efficace, on peut véritablement refuser les idées de la raison : contre le « moi », poser la primauté du « symbolique » comme lieu autre de structuration, contre le « monde » clos d'une théorie métaphysique de la connaissance, poser l'univers ouvert et infini des champs de discours en constante restructuration y compris les productions spécifiques des théories scientifiques, contre Dieu hypostase d'une fin absolue et externe, poser l'immanence des pratiques comme lieu de production des buts concrets (objectifs politiques) et des finalités illusives (les idéologies). La philosophie nouvelle se voit ainsi réorganisée par sa cible, elle effectue la critique des idées de la raison avec un radicalisme impossible dans le kantisme. Il y a ainsi une logique qui ordonne l'illusion du sujet comme redéfinissant les rapports homme-monde, le faux couple sujet-objet laissant place à une autre problématique de la connaissance, la négation de la conscience productrice de finalités ouvrant à un abord nouveau du domaine pratique. Or, cette logique, trame de l'emploi exclusif puisqu'elle permet le par-

cours des thèmes synthétiquement éclairé par la seule philosophie nouvelle, est loin d'être étrangère aux modèles canoniques de l'enseignement philosophique traditionnel ; le sujet, le sujet connaissant, le sujet agissant s'y voient repris dans le même ordre affectés d'un coefficient négatif : sujet-produit, installé dans les systèmes de discours, immergé dans les pratiques productives, l'enchaînement de la P.S.U. n'est pas modifié dans sa structure mais les affirmations font place aux négations pour donner le jour à une « philosophie du non universitaire et scolaire » toujours renaissante, voilà la P.N.S.U.

Si on considère le parcours de ces quatre types d'emploi possibles, on peut voir qu'ils dépendent tous du système des trois points plus haut dégagés. C'est l'impossibilité qu'il y a à maintenir le silence sur les connaissances nouvelles qui réduit à un pur possible vide le non-emploi, c'est l'exigence « de rajustement » qui est le moteur principal de l'emploi mesuré où aucune notion n'est écarté des perspectives contemporaines, enfin c'est le traitement relativement aisé des thématiques nouvelles selon des modèles traditionnels de développement qui permet l'emploi exclusif.

Or, cette troisième perspective semble exiger qu'on n'arrête pas l'analyse à ce stade. Il est certain que les modèles intégratifs du philosophe vivant aux pratiques de la philosophie scolaire sont avant tout les produits de l'institution, l'institution étant par nature ce qui opère les totalisations y compris à l'endroit de ce qui se revendique comme l'intotalisable. Cependant, il convient de se demander si les matériaux du nouveau de philosopher ne sont pas en quelque manière pré-adaptés à un tel traitement, si il n'y a pas une texture propre à cette nouveauté qui la rende facilement apte à être découpée selon le patron de la philosophie scolaire, bref, n'y a-t-il pas un certain mode de construction propre au discours contemporain qui rende possible ce phénomène d'intégration aisée aux formes de la didactique philosophique traditionnelle ?

Avançons ici une hypothèse. Dans le modèle de développement plus haut mentionné, Kant ne tombe pas du ciel mais son apparition comme guide pour la conduite raisonnée de l'enchaînement des thèmes fonde sa possibilité dans une matrice kantienne interne à la mise en place de certains concepts-clés du philosophe nouveau ; tentons de l'indiquer à partir de la table des catégories.

<b>QUANTITE</b>	<b>QUALITE</b>
Unité Pluralité Totalité	Réalité Négation Limitation
<b>RELATION</b>	<b>MODALITES</b>
Inhérence, subsistance Causalité, dépendance Communauté	Possibilité, impossibilité Existence, non-existence Nécessité contingence.

A l'endroit des catégories de la quantité, non seulement la philosophie nouvelle rejette l'illusion d'unité (ex : le sujet) pour le primat de la pluralité, mais encore, elle refuse l'unité intégrante qu'est la totalité pour l'éclatement permanent, la séparation absolue. Le primat de la dualité comme différence irréductible prend alors la figure de la *désintégration* comme pluriel maintenu.

Même démarche pour les catégories de la qualité ; non seulement il n'y a de détermination réelle que par la négation mais cette négation prolonge ses effets sur toute position d'une réalité de second ordre, sur toute limitation comprise comme interdit productif d'une réalité finie, hyperbole du « non » sous le nom de *transgression*. Que fleurissent les anti... quelque chose ou les pensées non-autre chose...

Vis-à-vis de l'action réciproque, de la communauté, la philosophie nouvelle pose la *dispersion*, c'est-à-dire l'infinitisation du domaine où tout effet est cause et toute cause est fait. On insiste sur le mouvement qui permet le passage de la causalité simple à la communauté mais surtout on élimine tout retour possible d'un substrat d'inhérence où enclure les rapports réciproques.

Enfin, face au déterminisme, la philosophie nouvelle avance le *décodage* ; thèse de la multiplicité irréductible des codes. Le lieu où tout existant est à la fois patient de codes (être nécessaire) et agent producteur de codes (foncteur de nouveauté) et pensé comme non délimité par une logique supérieure. L'existant n'est pas le produit second se mouvant dans les places pré-déterminées par une logique du possible, pas

de logique formelle, ou dialectique, permettant le parcours total et unificateur des codes, pas de structure des structures ; d'un certain refus de « leibnizianiser » les structuralismes.

On peut remarquer que la philosophie nouvelle ne joue pas face aux catégories mathématiques de la même manière que face aux catégories dynamiques. Vis-à-vis des premières la règle consiste à prolonger l'efficacité de la catégorie seconde contre la catégorie troisième (pluralité au-delà de toute totalité, négation au-delà de toute limitation). Pour les secondes, le procédé diffère. Il s'agit d'infinitiser la troisième catégorie par le refus de la première (communauté sans substrat, logique du nécessaire-contingent sans logique du possible). Cette différence tient uniquement à la nature particulière de ces deux grands types de catégories ; les premières, à structure dialectique d'intégration, retrouvent l'élément unificateur dans la troisième catégorie, alors que les secondes, à structure génétique d'enrichissement, n'ont leur principe unificateur que dans la première catégorie. Ainsi, au-delà de ces deux tactiques, la cible de la philosophie nouvelle demeure la même : la prétention à l'unité subsumante des déterminations sous ses figures d'unité intégrante, de détermination stable, de champ clos, et de logique absolue. Les catégories de la philosophie nouvelle (désintégration, transgression, dispersion, décodage) sont ainsi produites dans une systématité unitaire à travers un modèle traditionnel du philosophe classique.

Ainsi, si on veut trouver une unité de procès dans le philosophe nouveau, indispensable pour son insertion dans un quelconque développement « scolastique », il faut dégager dans son fonctionnement la présence d'une rhétorique non kantienne qui se propose davantage comme un kantisme nié que comme un « autre lieu » du kantisme. Qu'on entende bien ; il ne s'agit pas de dire que l'épistémologie post-bachelardienne est kantienne ou que *L'Anti-Cédipe* est la *Critique de la Raison Pratique*, ce serait faux et absurde, mais de déceler, à l'occasion de ce que l'institution impose, la permanence de formes traditionnelles qui continuent d'habiter le philosophe nouveau. La P.N.S.U. ne joue ici que comme révélateur de l'existence d'un système rhétorique qui n'apparaît qu'au moment où une philosophie se convertit en mode. Il y a mode en philosophie lorsqu'un réseau conceptuel à la suite d'une série de manipulations voit sa capacité catégorisante et son pouvoir critique se perdre, lorsque ses fonctions primitives disparaissent partiellement ou totalement de par le type d'usage qui en est fait, lorsque ce qui servait à informer concrètement ne sert plus qu'à déployer une rhétorique abstraite, lorsque l'inconscient, les formes de discours, les rapports de production ne servent plus à soigner, à penser, à agir mais à

déployer un système clos et totalisé d'idéalités philosophiques. L'expression elle-même de « philosophie nouvelle », regroupant des productions hétérogènes quant à leurs objets, ne serait-elle pas comme telle l'étiquette donnée de l'institution à de nouvelles formes du penser transformées en mode ?

Si c'était le cas, la réforme de la philosophie élémentaire, présentée comme refonte de pratiques et d'intérêts dépassés, serait en même temps la « refonte » comme mode investie dans les schémas traditionnels de la philosophie lycéenne, la non-philosophie scolaire et universitaire une philosophie du non scolaire et universitaire, la refonte de la philosophie, une philosophie de la refonte.

Cette interrogation peut être menée sous d'autres angles : se demander si l'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1973 est un changement réel, lui qui élimine « Dieu » des notions pour le faire réapparaître au niveau des questions au choix, poser que tout usage des théories comme le matérialisme historique ou la psychanalyse dans le cadre de l'institution, implique non seulement un affadissement mais une dénaturation. Ces jugements ne sont pas incompatibles avec l'hypothèse avancée qui tente de repérer de manière globale les contradictions internes d'un processus qui à la fois innove, tente de sauver et transforme, d'un système de métamorphoses qui fait que des marteaux sont aussi des bouées de sauvetage d'être adaptables à l'embarcation de la P.S.U. ; panoplie renouvelée où tous les enseignants de philosophie sont requis de se reconnaître.

Il ne s'agit donc pas de nier l'ouverture des fenêtres de la classe à un air nouveau, mais de souligner que ces fenêtres restent celles de la classe et de se demander si l'air qui y entre ne connaît pas ce « fond » toujours en contradictions avec sa nature propre que mentionnait FLAUBERT.

« Air : toujours se méfier des courants d'air. Invariablement, le fond de l'air est en contradiction avec la température, si elle est chaude, il est froid et l'inverse. » FLAUBERT : *Dictionnaire des idées reçues*.

Jean-Pierre HEDOIN

N.D.L.R. :  
P.S.U. : Philosophie Scolaire et Universitaire.  
P.N.S.U. : Philosophie du Non Scolaire et Universitaire.

# Position de la Fainéantise

« Nez en l'air pour la séance de voltige finale des Ardélions de l'espace mental : LES PARACHUTES NE S'OUVRENT PLUS ».  
René Char.

Il advint qu'un certain Julien Sorel, paresseux charpentier selon son père scieur de planches, latiniste actif selon le riche et industriel maire du village, quitta le logis du premier pour celui du second, y trouva bonne fortune, séduisit la maîtresse du lieu, et fut renvoyé à son latin sur lettre anonyme du sycophante local. Il revint pourtant, riche d'avenir d'avoir engrossé la fille d'un nouveau maître, veut tuer son ancienne amante, et meurt d'une péroraison politique qui n'eut pas l'heur de plaire à ses juges. Digne fin d'un tel fils, et juste retombée de sa surdité à l'égard de la parole paternelle. Ou : la fainéantise, sinon l'oisiveté, est la mère de tous les vices, puisqu'elle engendre un désordre où personne ne retrouve sa place : le charpentier en devient précepteur, l'ecclésiastique séducteur, la fidèle épouse une amante voluptueuse, et l'orgueilleuse aristocrate, la promise d'un petit paysan... sans compter, c'est le moindre, que le fainéant lui-même s'avère d'une extrême activité.

Ainsi va la fainéantise : elle n'a pas de langage, sinon celui de ses détracteurs, dont il y a fort à parler du reste qu'il lui ont donné jusqu'à son nom et ses caractères. Elle circule, et ne surgit dans le discours que chargée d'ironie, ou de rage. Elle fait sourire, ou écumer. Ne suscitant que rire ou réprimande, elle n'apparaît que dans une parole polémique, ou moralisatrice, qui s'adresse directement à son objet : la fainéantise sous sa forme incarnée, i.e., le fainéant. Malheureux que l'on enterre définitivement sous l'injure (« Espèce de fainéant ! »), ou que l'on tente de piquer au vif pour qu'il réagisse (catharsis dite « du coup de fouet »), ou enfin que l'on fait mine de comprendre pour mieux le sauver du diable (catharsis « paternaliste », ou exorcisme). A quoi l'étiqueté répond soit par le silence, soit par un haussement d'épaules résigné, soit par un redoublement où il reprend le discours à lui adressé pour se l'administrer en le renforçant, façon Dostoïevski (« Oui, je suis un fainéant, un misérable... »), soit enfin par un désarmant sourire.

Et pourtant... On accepte bien les loisirs et les vacances. C'est qu'ils sont un surplus, ou un intervalle bien délimité entre deux périodes de travail. Vacances, c'est vacance de travail, son absence momentanée, dans un temps bien circonscrit ; loisir, c'est temps à côté du travail, ce qui reste après le travail. Il y a le temps du travail, et après, le temps de loisir ; il y a le temps du travail, et ensuite, le temps des vacances : temps défini deux fois négativement, comme temps qui me reste après le travail, temps personnel du loisir se détachant sur fond impersonnel du travail.

La fainéantise ne vient pas après le travail, ni à côté : elle est en lui comme une écharde : il faut qu'il y ait un travail, ou quelque chose à faire en général, pour qu'il y ait fainéantise. Fainéantise : nom donné alors par celui qui exige que le travail soit fait, s'il n'est pas fait, ou mal, ou trop lentement. L'esclave seul peut être dit fainéant, le maître n'est que oisif. Reste que, puisque c'est l'essence de l'esclave que d'avoir à faire, c'est celle du maître que de l'y forcer : où se dessine une tâche du maître, puisque la fainéantise supposée de son esclave l'exclut, lui, de sa place de maître. Un garde-chiourme, ou un chien de garde, suffit à cette tâche : par quoi l'on voit que non seulement il faut un travail à faire, mais aussi une chaîne hiérarchique, pour qu'apparaisse la fainéantise.

Le risque est grand, à partir de là, ou, plutôt, la tentation est forte, et ce d'autant plus qu'il n'y a pas de théorie de la fainéantise, que la fainéantise est une pratique sans théorie (il y a par ailleurs tant de théories sans pratiques), ou que, du moins si théorie il y a, elle n'est pas l'œuvre de celui qui pratique, la tentation est forte, donc, d'expliquer tout par la notion de volonté (et une certaine... paresse d'esprit y incite) :

— soit que le fainéant pourrait, mais ne veut pas : il a les moyens, mais ne veut pas les employer ; conception de la volonté comme *bonne* ou *mauvaise*, inhérente à l'homme, définissant sa responsabilité ; on est dans la morale.

— soit que le fainéant voudrait bien, mais ne peut pas ; ou bien il n'a pas les moyens (les dons, le talent), ou bien il les a, mais ne peut les mettre en jeu ; conception de la volonté comme impuissante à elle seule, ou comme *forte* ou *faible*. On est dans la psychologie (la volonté a eu, sous Ribot, ses « Maladies »).

Volonté bonne ou mauvaise ; l'individu, mauvais sujet, est déclaré responsable de sa propre fainéantise ; on le punit. Volonté forte ou faible : l'individu, non responsable, est déclaré manquant de quelque chose ; on le soigne.

Deux conceptions qui s'opposent moins qu'elles ne se complètent : que deviendrait une bonne volonté sans force ? avec toutefois une prévalence de la première : une volonté forte et mauvaise est pire qu'une faible et mauvaise, qui semble pourtant cumuler les extrêmes du détestable. Autrement dit : force ou faiblesse ne servent qu'à qualifier, à mesurer le degré de bonté ou de mauveté.

Quant à la volonté en général, on sait depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle que, bonne, elle n'a pas d'objet, et qu'il lui faut, pour s'animer, le souffle d'une voix intérieure (conscience instinct divin de Rousseau, impératif catégorique de Kant...) qui ne résonne pas à nos oreilles sans quelque canard lorsqu'on sait qu'il s'agit de celle de Dieu. Ou : si, par la volonté, on nous déclare individu et libre, ce n'est que pour réintroduire en nous le rapport d'autorité que l'on nie à l'extérieur.

Ou encore : pas de volonté, pour nôtre qu'elle soit, et propre, qui ne permette de nous souffler ce qu'on attend de nous, et donc, de nous déclarer responsable de la déception éventuelle de cette attente. Pas de volonté sans contrat implicite, où évidemment un seul des prenants sait à quoi il engage l'autre : à n'être plus rien que le souffle de son partenaire.

Ainsi le fainéant déçoit-il l'attente de qui lui impose un travail, ou un devoir. Le fainéant est même celui-là, qui manque où on l'attend, et qui, par là, rompt le contrat et apparaît comme traître et parjure, homme à double face ne respectant pas la règle du jeu : fainéant, contrairement à ce qu'on pourrait croire, ne vient pas de « faire » et de « néant », mais de « feignant », participe présent du verbe « feindre », (« simuler pour tromper »). Le fainéant est censé rompre le fondement même de la société, dans cette optique qui est celle de son juge, lequel est d'ailleurs aussi son maître : le juge en cette affaire est aussi partie.

Etat de fait qui peut se retourner contre ceux qui l'imposent, si un seul instant leur échappe la maîtrise du langage. Grève des ouvriers-verriers de Carmaux, 1895 : « Ceux qui accepteraient de reprendre le travail seront des fainéants ». « Celui qui reprendra le travail sera un fainéant ! » (1). Admirable précision du langage, qui ne peut surprendre que les tenants de l'idéologie bourgeoise, habitués à voir les choses du point de vue patronal, et à travers son discours. Fainéant sera celui qui manquera à la tâche d'aujourd'hui, qui est de grève. Le « contrat » change de mains, la voix change de camp, le mot prend un sens plus pur. Ou, encore une fois : ce sont les places qui changent, même s'il ne suffit pas d'en rester là.

Fainéant : injure qui me sert à combler le vide qu'a creusé en moi l'attente déçue, et que je n'adresse à qui de droit, notons-le, que si ma demande exigeait de lui quelque chose de pénible, ou, à tout le moins, de difficile, mais qu'un certain rapport de préséance entre lui et moi permettrait. Pas de fainéantise hors de ce rapport : ou, pas de fainéantise ou de fainéant en soi.

Soit un professeur, de philosophie par exemple, et sa classe. L'élève est bien présent, c'est là le drame en l'occurrence. Le drame du professeur, bien entendu : si l'élève répond bien à l'appel de son nom, s'il est là dans le champ du regard du maître, il n'en est pas moins absent d'une autre manière : la voix magistrale ne peut s'introduire en lui, ou, si elle le fait, et encore n'est-ce que par à-coups, par accident, elle est incapable d'animer l'individu, de lui souffler sa tâche, de lui insuffler la parole salvatrice. Quelque chose achoppe ici, et, dans le silence de l'élève, dans l'écho, que ce silence lui renvoie, de son propre discours, le maître entend la vanité et la vacuité de ses paroles, c'est-à-dire qu'il s'entend parler à une place où il n'est point vraiment lui-même, où ce qu'il dit au fond ne l'intéresse plus en même temps que cela n'intéresse plus l'élève. Pour peu que le maître ne tombe pas dans les pièges, ci-dessus énoncés, de l'explication par la volonté, pour peu qu'il accepte de s'affronter au silence de sa propre voix, il en tirera au moins deux conséquences.

Georges NAVET  
(à suivre)

Note 1 :

cf : « 1895. Carmaux. Les verreries en grève » de André BORDEUR, in « Le Peuple Français », revue d'histoire populaire, n° 16 Oct.-déc. 1974. « ...C'est encore la femme Hauser, qui, pour avoir dit à un jeune voulant reprendre le travail : « Fainéant ! Si tu n'as pas de pain, je t'en donnerais » qui est condamnée à quatre jours pour délit de tapage injurieux. C'est enfin le sieur Huntzinger, puni de quarante-cinq jours après avoir déclaré : « ceux qui accepteraient de reprendre le travail seront des fainéants ».

# Remarques sur l'enseignement dans les écoles de l'Aube de 1884 à 1897 à travers quelques rapports d'inspection

Si le titre peut prêter à sourire de par son double caractère d'humilité et de précision (chronologique), c'est que, confrontés à un matériau de travail beaucoup plus succinct que prévu, nous ne pouvons prétendre ici qu'à une modeste contribution à la connaissance de l'école républicaine en province. Les rapports d'inspection que nous avons pu consulter, pour être en nombre restreint, constituent cependant des séries significatives, centrées en général sur un établissement bien précis, où les visites sont renouvelées quasi annuellement.

S'esquisse alors, à travers les différences et les traits communs, la possibilité de dégager la ligne pédagogique de l'époque, et par là le critère du bon enseignant, d'entrevoir les rapports hiérarchiques déterminants, et donc l'idéologie transmise, d'appréhender la finalité sous-jacente et du même coup le sens véritable de cette œuvre majeure de la III<sup>e</sup> République que fut la création de l'école laïque, gratuite et obligatoire.

Analyse des formulaires d'inspection, interprétation de leur contenu, étude de l'originalité des écoles maternelles en ce domaine, trois voies qui permettent d'aborder ces questions.

## Etude des formulaires

La structure des imprimés utilisés par les inspecteurs est très révélatrice des objectifs poursuivis par ces derniers lors des contrôles effectués dans ces classes. Cela d'autant plus qu'à l'époque les types d'imprimés sont nombreux : différents pour chaque genre d'école — libre ou publique, élémentaire ou maternelle —, ils ont également varié très souvent au cours de la brève période étudiée.

Dans l'ensemble, étaient beaucoup plus courts les imprimés destinés aux écoles libres (une seule page rose) — le cas des maternelles étant particulier. Par contre on observe de 1884 à 1895 une recherche de précision de plus en plus grande pour les formulaires des écoles publiques élémentaires. Sans doute cela correspondait-il à une volonté de contrôle plus strict de ce type d'établissement. Durant les années 1886 à 1895, les imprimés ont un format imposant, et les rubriques suggérées par l'administration couvrent deux doubles pages entières. Les différentes matières enseignées par les instituteurs sont soigneusement répertoriées ; les indications (très précises) sont étudiées pour guider les investigations de l'inspecteur. Exemple :

« Histoire-rôle de la mémoire et de la réflexion ». D'autre part, et nous analyserons plus tard ce phénomène, un tiers environ de l'imprimé est consacré aux questions d'ordre matériel concernant la classe et l'instituteur (propreté, richesse ou pauvreté du matériel, etc.).

Notons dès maintenant que jamais ne figure sur l'imprimé le nom de l'inspecteur. L'inspecteur primaire n'était-il qu'un simple rouage de la machine administrative dont la personnalité ne devait pas apparaître ?

L'étude des questionnaires que constituent ces formulaires permet donc de dégager des aperçus intéressants sur les objectifs des inspections. Il convient d'analyser de plus près ces imprimés.

## Ecoles libres

Les feuillets roses destinés à ces établissements n'ont pas varié au cours des années étudiées. A cette époque, les écoles libres étaient majoritaires dans l'Aube, aussi bien en ville qu'à la campagne. Les renseignements que l'on peut lire sont significatifs de la manière dont l'administration concevait leur place dans le système scolaire. La moitié environ du formulaire est consacrée à l'organisation de ces écoles :

— la fréquentation des enfants joue un rôle important (une ligne par classe d'âge) ;

— Puis est abordé le problème de l'état matériel de l'école : la taille des locaux par rapport aux effectifs et des observations concernant l'hygiène et la salubrité des salles et des installations sanitaires. A la suite de cette rubrique se trouvent les

renseignements concernant les enseignants, qui sont généralement des sœurs :

— lieu d'étude et diplôme (rappelons que la loi du 16 juin 1881, abolissant les dispositions de la loi Falloux, obligeait les instituteurs à posséder au moins le brevet élémentaire) ;

— la moralité de l'instituteur et les rapports avec la population ; puis venait la partie du rapport consacrée à la pédagogie et aux observations générales. Quelques lignes seulement pour ces aspects.

## Ecoles élémentaires

Trois types de formulaires se succèdent au cours de la période étudiée :

- type ancien : 1884 à 1886
- type 1886 : 1886 à 1894
- type 1895 : 1895 à 1897

Le formulaire de type 1884 est très court, il ne couvre qu'une page seulement. Quelques renseignements tout d'abord sur l'école et l(es) instituteur(s). Puis viennent les rubriques analytiques, demandant des appréciations courtes (il n'y a pas de place pour plus de quatre mots) — fréquentation de la classe, tenue et discipline des élèves, état des livres et cahiers, puis étude des différentes disciplines ; enfin, jugement général sur les différents niveaux de l'école, ceci par classe d'âge.

A la fin du formulaire, quelques lignes sont réservées aux observations générales : il s'agit là du véritable rapport où l'inspecteur regroupe ses impressions, ainsi que les conseils et instructions donnés aux instituteurs.

Le formulaire de type 1886 est beaucoup plus long, suggère une analyse très fine et très précise de l'enseignement donné par l'instituteur, ainsi que de sa personnalité et de sa place dans le village ou la ville où il exerce. D'importants changements se manifestent par rapport au formulaire type 1884.

La rubrique concernant la fréquentation et la tenue générale de l'école est largement développée, elle insiste particulièrement sur l'hygiène et sur certains aspects passés sous silence auparavant, comme la bibliothèque scolaire (fréquence des prêts, etc.).

Notons l'importance que prend dans ce type d'imprimé la partie consacrée à la « tenue et moralité de l'instituteur » dont les aspects étudiés sont :

- conduite et tenue
- capacité
- zèle
- caractère
- relations de l'instituteur avec — les parents — les autorités
- rapports entre instituteurs et adjoints
- tenue des instituteurs adjoints

Puis vient une très longue rubrique analytique, détaillée, concernant les matières enseignées et leur pédagogie. Notons la précision des différents articles abordés (par ex. « Morale (le maître fait-il des essais de morale pratique ? »). Apparaissent également ici des aspects jamais étudiés auparavant :

- Affiche-t-on le prix des fournitures ?
- tenue du jardin
- muséologie scolaire

La dernière page est consacrée au rapport proprement dit : 15 lignes, contre 6 seulement pour le modèle précédent. Dans l'ensemble d'ailleurs, la typographie elle-même a beaucoup changé par rapport au modèle 1884. La disposition beaucoup plus aérée permet des réponses beaucoup plus longues. L'inspecteur peut ici rédiger quelques phrases et non plus donner seulement une appréciation en deux ou trois mots.

Le formulaire de type 1895, par contre, est plus court que son prédécesseur : trois pages seulement, au lieu de quatre. La partie centrale concernant les différentes disciplines a été

élaguée, peut-être parce qu'elle était rarement remplie complètement dans le modèle 1884... La première partie, sur la tenue générale de l'école, et en particulier la fréquentation, joue toujours un rôle important ; on y a ajouté un aspect qui figurait auparavant dans la partie « pédagogique » : le problème de l'affichage du prix des fournitures.

L'organisation pédagogique — emplois du temps, programmes — occupe plus de place ici.

Par contre, la rubrique « moralité et tenue de l'instituteur » a été supprimée, fait significatif qui dénote un changement dans les objectifs des inspections.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'analyse de l'enseignement des diverses disciplines est beaucoup plus succincte. Cependant est mise en valeur l'étude des « aides pédagogiques » que sont : la bibliothèque (tenue générale, tenue des registres, fonctionnement, nombre de prêts...), le musée scolaire, ainsi que le « jardin ».

La place réservée aux observations générales est beaucoup moins importante ici : elle passe de 15 lignes à 10 lignes. Notons par ailleurs que, contrairement aux formulaires type 1886, ces imprimés sont en général remplis complètement.

### Ecoles maternelles

Les formulaires analysés ci-dessus sont également valables pour les écoles maternelles, dans la mesure où un inspecteur primaire peut les visiter. Cependant, une inspectrice départementale s'occupe spécialement de ce secteur et y possède la primauté : on a le cas de la venue d'un inspecteur primaire qui, visitant la classe en janvier, est si satisfait qu'il propose d'accorder des félicitations à la directrice ; moins d'un mois plus tard, retour du même inspecteur, accompagnant cette fois l'inspectrice départementale, venue se rendre compte par elle-même : plus question de félicitations, le rapport de l'inspecteur suit d'assez près celui de l'inspectrice.

Cette dernière dispose d'un imprimé spécial, valable également pour l'école publique et l'école libre, et qui s'étend sur trois grandes pages divisées de la manière suivante :

1) Tenue des registres et de la classe ; propreté, discipline ; fonctionnement du Comité de patronage. (Suivent 22 lignes vierges, où doit s'inscrire le commentaire de l'inspectrice).

2) Enseignement, sectionnement des élèves ; résultats obtenus. (Suivent quatorze rubriques, de « premiers principes d'éducation morale » à « gymnastique », en passant par « connaissance des objets usuels » et « exercices de langage »).

S'intercale ici, sans qu'on sache très bien dans quelle partie l'inclure (mais on en notera la place centrale, et, pour ainsi dire, « stratégique »), la question de « Capacité et zèle de la Directrice », proposant cinq lignes à l'appréciation.

3) Moralité et tenue de la Directrice ; ses rapports avec les autorités et les familles ; considération dont elle jouit (neuf lignes proposées).

4) Etat du local et de ses dépendances. Indication des réparations urgentes et des mesures à prendre ; état du mobilier (14 lignes).

Couronnant le tout, vient ensuite une rubrique « Observations et conclusions », sorte de résumé en onze lignes de ce qui précède.

Soulignons dès à présent trois points (nous y reviendrons ensuite plus longuement) :

— Le formulaire propre aux écoles maternelles laisse plus de latitude à une appréciation circonstanciée et personnelle, dans la mesure où les espaces « à remplir » semblent exclure, par leur importance, un commentaire monosyllabique ;

— L'énumération de quatorze disciplines à considérer suggère une école plus axée sur l'instruction que sur l'éducation. Notons ici que l'ordre de ces disciplines reste jusqu'en 1891 celui énoncé par les instructions de 1881, et non celui de 1887 (1° Jeux gradués avec chants ; 2° Exercices manuels ; 3° Premiers principes d'éducation morale ; 4°...)

— La triple orientation du formulaire semble prendre l'enseignante dans le jeu complexe de trois autorités : celle de la municipalité, de laquelle dépend l'aspect matériel et les problèmes financiers de l'école ; celle de l'opinion qui, pour être censée « publique », n'en passe pas moins surtout par ce « Comité de Patronage », héritier de ces Comités de Dames charitables d'avant 1830 qui par leurs dons et par leurs actions diverses exerçaient en fait un véritable contrôle sur les « Salles d'asiles » ; celle enfin de l'inspectrice elle-même, pour l'aspect « moralité, tenue, capacité et zèle ».

La directrice d'école maternelle semble ainsi prise dans un réseau où s'entremêlent des questions financières, morales (« considération dont jouit la directrice ») et pédagogique. Le

rôle de l'inspectrice est lui-même complexe : si d'un côté elle renforce les autorités financières et morales en leur joignant l'autorité pédagogique, de l'autre elle est une sorte de médiateur ou de garde-fou : c'est elle par exemple qui doit aller « secouer » les municipalités à propos des diverses réparations à effectuer.

Au total, l'étude des formulaires suggère d'intéressantes remarques sur la signification profonde du métier d'instituteur, et sur la façon dont on le conçoit en haut lieu. Certes, les buts des inspections sont assez différents selon les types d'établissements visités. Il ne s'agit que d'un contrôle assez superficiel dans les écoles privées : dans ce cas, les aspects pédagogiques n'occupent qu'une place bien limitée dans les rapports.

Finalement, il en est plus ou moins de même en ce qui concerne les rapports consacrés aux écoles primaires, bien qu'ils soient infiniment plus approfondis. Pour l'inspecteur, la façon dont sont enseignées les différentes disciplines ne représente qu'une partie seulement, et peut-être pas la plus importante, de son champ d'investigation. Ce qui semble compter beaucoup, c'est d'une part la tenue des locaux, et d'une façon générale l'organisation matérielle de l'école, c'est d'autre part la façon dont l'instituteur s'insère dans le milieu local. Ces deux aspects ne sont d'ailleurs pas sans rapport : la construction et l'aménagement des locaux incombent aux communes, et ce sont elles qui jusqu'en 1889 paient le personnel enseignant.

Les imprimés, très précis, ne laissent finalement qu'une faible latitude d'investigation à l'inspecteur (le cas des maternelles étant un peu à part). A la limite d'ailleurs, il n'est qu'un envoyé de l'inspecteur d'académie chargé d'enquêter de façon précise sur la personnalité de l'instituteur, son enseignement et surtout son influence dans la commune où il exerce.

Apparaît alors en négatif le portrait du bon instituteur : il doit être avant tout un exemple ; par une pédagogie renouvelée, il doit combattre l'ignorance de ses élèves et leur inculquer une morale qui ne soit plus celle des écoles catholiques. Mais il doit être aussi un exemple au niveau de son village ou de son quartier ; lutter contre la crasse (hygiène), le fanatisme (morale), voilà des objectifs au moins aussi importants que d'apprendre à lire, à écrire et à compter. L'étude du contenu de ces rapports ne fait que renforcer cette impression.

### Le contenu des rapports :

Les appréciations portées par les inspecteurs dans la rubrique « moralité et tenue de l'institutrice » sont très révélatrices. Une bonne enseignante a un caractère « bon », « respectueux », « franc », et non pas « faux », « doucereux », « mou ». Si elle est « très pacifique », ou si elle a « l'esprit lourd », quelques doutes sont permis sur ses capacités qui doivent être « bonnes » et pas seulement « suffisantes ». Compte également le fait qu'elle soit « expérimentée » et « assez instruite » Brevet Élémentaire ». Rarement le zèle est « éclairé » : le plus souvent, il « paraît se ralentir ».

Les inspecteurs cherchent tout d'abord à vérifier que les travaux de préparation et de correction sont sérieux. Ils reprochent souvent aux instituteurs de mal corriger les cahiers : « l'écriture n'est pas corrigée à l'encre rouge ». En fait, les critiques vont plus loin, on cherche à instaurer des méthodes plus actives que celles pratiquées jusque là par les congrégations enseignantes. « Toujours un enseignement de mots : on étudie le livre par cœur, et c'est tout. Vraie classe de perroquets », ou : « Je suis heureux de constater que l'institutrice a essayé de tenir compte des observations que je lui faisais depuis longtemps : au lieu de cultiver exclusivement la mémoire de ses élèves, elle cherche à développer leur jugement et leur intelligence ». Une bonne institutrice doit donc abandonner le vieil enseignement livresque largement pratiqué jusque là : « préparation : nulle. On se contente d'indiquer dans le livre les numéros à étudier ».

Pourtant cela ne doit pas signifier relâchement de la discipline : « peu de fermeté ; élèves causeuses et dissipées ». Le mot « ordre » revient souvent : « La classe est tenue avec ordre, on travaille ; la discipline est bonne ». Il ne s'agit certes pas de tomber dans un excès inverse, et tel inspecteur s'offusque : « discipline : la mise à genoux est encore en pratique ».

Au total, le mot utilisé le plus fréquemment est celui de « routine ». C'est pas rapport à cette notion que sont jugées les institutrices : « Vieille institutrice congréganiste ancrée dans la routine. Le livre fait tous les frais de l'enseignement » s'oppose à « Madame X. sait susciter l'émulation ; elle est enjouée, point fanatique. C'est une congréganiste aussi libérale qu'elle peut l'être ». Certes, il y a parfois quelques divergences d'interprétation selon les inspecteurs. Certains ont tendance à juger l'institutrice en fonction de ses « résultats » : « elle réussit bien dans les matières essentielles, et obtient des résultats au certificat d'études ». D'autres par contre cherchent à « égaliser »

les chances des enfants : « l'institutrice paraît s'occuper sérieusement de sa classe mais trop particulièrement des élèves intelligents ».

Le ton de ces rapports est parfois très dur : « J'ai fait à Mme X. des observations très nettes, j'espère qu'elle en tiendra compte à l'avenir ».

En français, la plupart des appréciations visent à rendre l'enseignement moins routinier, à réduire la part du « par cœur ». Ainsi en est-il de la lecture considérée souvent comme « peu intelligente » : tendance à escamoter et à tronquer les mots ». Les récitation sont dites de manière « trop rapide » et « trop monotone » dans bien des cas. Pour l'inspecteur, la faute en revient souvent à l'institutrice : il faut « donner des devoirs de français tels que les élèves aient quelque chose à trouver ou à choisir ». Notons également que le rôle d'unification culturelle joué par l'enseignement du français est nettement perçu : « combattre l'accent local qui leur fait prononcer contrairement pour contraire, campagne pour compagne ».

Les critiques sont moins fréquentes en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques ; beaucoup d'inspecteurs insistent sur la trop faible importance accordée au calcul mental. Quelques-uns s'insurgent contre l'aspect trop machinal du travail : « Faible. La solution des problèmes se répète de mémoire ; le raisonnement n'est pas plus exercé dans l'exposition de quelques théories élémentaires ».

Les rapports accordent peu d'importance aux disciplines artistiques et aux sports, lesquels sont d'ailleurs rarement pratiqués. Par contre, la morale et l'instruction civique sont considérées comme importantes. Il semble que dans bien des cas, l'instituteur ne fasse que suivre à la lettre un manuel. « Les notions d'instruction morale et civique ne sont pas régulièrement enseignées et laissent peu de traces ». Le personnel enseignant des écoles congréganistes devait répugner dans bien des cas à propager la morale officielle, républicaine et laïque.

L'histoire et la géographie font l'objet de soins très attentifs de la part de l'inspecteur, qui veille à ce que le programme soit respecté : « On en est seulement à Clovis au C.E. », « il faut accélérer l'étude de l'histoire de France ». Il paraît indispensable que l'enfant comprenne l'évolution complète de l'histoire de France, à travers quelques personnages hauts en couleur et représentatifs de leur époque, qui, à chaque fois, apportent une nouveauté au génie de la nation. En géographie, l'accent est mis sur une étude, complète également, de la France : « l'adjointe a préparé la future leçon de géographie sur les départements du Tarn et du Lot. Elle n'a pas craint, quoique congréganiste, de citer le nom de Gambetta ». Géographie administrative surtout qui doit faire saisir à l'enfant à quel point son pays forme un tout harmonieux. On insiste également beaucoup sur la réalisation de cartes, « faire des tracés de cartes géographiques plus souvent ».

A travers ces quelques remarques, on ne peut qu'être frappé de l'immobilisme pédagogique dans les écoles françaises jusqu'aux années soixante.

Hygiène et tenue des locaux intéressent beaucoup les inspecteurs. A une époque où les progrès médicaux sont nombreux et où on essaie de lutter au maximum contre les maladies, on estime que le rôle d'exemple joué par l'instituteur est primordial. Dès sa plus tendre enfance, le Français doit être amené à prendre de bonnes habitudes d'hygiène et d'ordre ; les échantillons du musée scolaire, les livres de la bibliothèque doivent être soigneusement étiquetés. Le génie allemand de l'organisation n'explique-t-il pas en grande partie la sévère défaite de 1870 ?

Pourtant, l'institutrice n'est pas la seule à jouer un rôle de premier plan dans ces questions matérielles : la compréhension, la bonne volonté des municipalités y sont également pour beaucoup.

A l'époque, le problème de l'insertion de l'école publique dans les villages ou les quartiers populaires est toujours lié, de près ou de loin, à la question de la laïcité.

Les inspections dans les écoles libres semblent d'ailleurs avoir pour seul but la laïcisation de l'enseignement, comme en témoigne ce rapport : « L'enseignement ne peut donner lieu à aucune critique ; il n'a pas de caractère confessionnel ; les livres sont ceux de l'école publique. Assez bonne école ».

C'est là le point d'achoppement de bien des conflits. L'assimilation de l'enseignement confessionnel à une pédagogie livresque fondée uniquement sur la mémorisation, apparaît en filigrane dans bien des rapports. Quelquefois, le problème est analysé nettement : « Toujours la même situation illégale. La même personne, la sœur X est à la fois institutrice publique, et directrice de l'orphelinat ». Et, un an plus tard, toujours à propos de la même école : « J'ai lieu de croire que dans cet établissement, la classe n'est considérée que comme une annexe négligée, puisqu'elle ne rapporte rien, et qu'on ne conserve que pour obéir aux prescriptions des donateurs ».

geable, puisqu'elle ne rapporte rien, et qu'on ne conserve que pour obéir aux prescriptions des donateurs ».

Tous les moyens sont utilisés pour opérer ce contrôle. « Un père de famille, m'ayant dit qu'elle donne des devoirs écrits de catéchisme et des bons points aux élèves qui assistent aux offices, je lui ai fait entendre qu'elle ne doit pas confondre les choses de l'école et celles de l'Eglise ».

Vu du Ministère, l'instituteur doit en effet être un combattant de chaque jour au service de l'idéal laïc et républicain, face à l'obscurantisme confessionnel. Ce n'est pas un hasard si les inspecteurs s'intéressent de près au fonctionnement des bibliothèques scolaires ; « on ne prête pas de livres pour ne pas faire concurrence à la bibliothèque du presbytère... Mme X me paraît surtout préoccupée de plaire au curé. J'ai dû lui faire de sérieuses observations concernant... le caractère religieux (catholique) de certains exercices ».

Bien des éléments entrent en jeu dans cette lutte permanente que mena la III<sup>e</sup> République pour imposer son idéal. Tout d'abord, il fallait faire accepter au peuple que l'obligation scolaire était nécessaire, et, dans bien des cas, c'était une tâche difficile : « Fréquentation souvent interrompue. Quinze élèves de cette classe travaillent dans le bois, à l'écorce » — sans doute s'agissait-il de l'écorçage des chênes, réalisé dans le but de fabriquer du tannin.

Il fallait d'autre part convaincre les notables que l'institution de l'école laïque, publique, gratuite et obligatoire était une nécessité pour le pays, et donc que les communes devaient participer activement à cette politique. Bien souvent les conseils municipaux ne se faisaient pas tirer l'oreille : « Tenue matérielle excellente, grâce à la générosité de l'administration municipale », mais ce n'était pas toujours le cas : « quoique fort riche, la commune n'entretient pas ses bâtiments scolaires ».

Dès lors apparaît nettement la fonction de l'école élémentaire à cette époque. Tous les enfants doivent passer par le même moule et recevoir le minimum d'instruction nécessaire pour s'intégrer dans un pays où la révolution industrielle vient de faire naître de nouveaux cadres économiques, sociaux et donc politiques. Le combat pour la laïcité, l'exaltation de la patrie — sensible tout particulièrement dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie — étaient les moyens utilisés pour mieux asseoir l'autorité du nouvel Etat, et donc de ses composantes économiques et sociales ; il s'agit, bien sûr, de la nouvelle bourgeoisie capitaliste, qui, depuis Paris et quelques grandes villes, veut dominer le reste du pays, encore rural dans l'ensemble, avec l'aide des notables locaux, dont la fortune est bien souvent liée à la terre.

### Les écoles élémentaires

La même fonction, et, partant, les mêmes tiraillements se devinent entre les lignes des rapports propres aux écoles maternelles ; toutefois, les problèmes sont ici plus complexes : 1) Les écoles maternelles ne sont pas définies comme des établissements d'enseignement, mais comme des « établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclament leur développement physique, intellectuel et moral » (décret du 2 août 1881). Le décret de 1887 ajoutera : « Etablissements de première éducation ». On peut donc s'étonner de trouver dans les formulaires une liste de quatorze disciplines, qui laisserait à penser qu'il s'agit plus d'instruire que d'éduquer. Le but est en fait double : d'une part, se démarquer des anciennes Salles d'Asile, plutôt lieux de « bienfaisance », et d'autre part ne pas assimiler purement et simplement ces maternelles à l'enseignement élémentaire.

2) On sait en effet que l'Ecole maternelle est l'héritière des salles d'asile, nées vers 1825 de l'action de comités de dames charitables, et mises sous l'égide de l'Administration de l'Assistance Publique. Le terme même d'école maternelle apparaît en 1848, sous la II<sup>e</sup> République, pour disparaître en 1850 (loi Falloux) et s'imposer définitivement à partir de 1881. Ces salles d'asile ont d'abord une vocation de garderie, destinée à permettre aux femmes de milieu populaire de s'affranchir de la charge de leurs enfants, pour mettre leur force de travail au service des manufacturiers du temps. Ainsi se révèle le rôle des salles d'asile : libérer les femmes pour les inclure dans le cycle économique, assurer aux enfants un abri, et leur inculquer les « premiers principes de l'instruction religieuse ». Or, il est bien évident que si le premier objectif peut être conservé par la III<sup>e</sup> République, l'instruction religieuse doit laisser le pas à l'éducation morale.

— Ces salles d'asile, surpeuplées (jusqu'à 400 enfants !), sont de plus reléguées dans des locaux primitifs et malsains. Critiquées pour ces aspects, elles le sont aussi comme destructrices de la famille. Il s'agit alors, pour la III<sup>e</sup> République, non pas de supprimer ces salles, mais de les transformer :

— en faire des établissements d'éducation, préparation au cycle élémentaire ;

— cela par une éducation morale (discipline, ordre, politesse...) et des soins physiques destinés à continuer ceux de la famille, ou à les suppléer ;

— amener les municipalités à améliorer l'hygiène et l'état des locaux. (1)

L'école maternelle est ici à la croisée de plusieurs chemins, entre la famille et l'école, entre la municipalité et l'Etat : ce qui explique le rôle relativement prépondérant de l'inspectrice départementale, à la fois conseillère, dirigeante et médiatrice.

Les rapports dénotent bien l'ambiguïté des écoles maternelles quant au problème de l'instruction : nous parlions plus haut du cas de cet Inspecteur Primaire proposant des félicitations à une Directrice ; lorsqu'il revient avec l'Inspectrice, le positif s'est transformé en négatif. « Si l'enseignement a un défaut, c'est celui d'être trop avancé ». De même, ailleurs : « J'ai défendu à l'auxiliaire d'apprendre à lire aux enfants avant l'âge de 4 ans accomplis ; elle commençait à 3 ans ». Il s'agit d'oublier les méthodes de « bourrage » des salles d'asile : le reproche, comme pour les classes élémentaires s'adresse surtout à la « routine » des congréganistes. Leur enseignement est déclaré :

- trop théorique ;
- il fait trop appel à la mémoire ;
- les adjointes sont peu valables du point de vue pédagogique.

Les conclusions sont souvent péremptoires : « enseignement terre à terre ; peu de méthode, peu d'initiative. En deux mots, *enseignement congréganiste* » (souligné par l'Inspecteur). Un aspect positif : les cahiers sont tenus avec un soin extrême.

C'est peut-être ce caractère traditionnel, « vieillot », de l'enseignement congréganiste, qui explique le fait que les imprimés de l'Inspectrice Départementale soient les seuls à poser la question de l'âge de l'enseignante : est-elle plus ou moins ancrée dans la tradition ? Ou bien attend-on l'extinction naturelle du corps ?

Si l'enseignement est vieillot, si souvent apparaissent des notations comme « procédés de l'ancienne salle d'asile », « vit sur sa réputation d'autrefois », ou « manque de méthode, d'intelligence », qui sont un constat d'enseignement révolu et dépassé, on reconnaît en général une certaine « habileté avec les enfants » qui semble relever de l'irrationnel (n'y a-t-il pas du reste dans cette « habileté » un vague et délicieux relent de « diabolique » ?). Ainsi, le jugement global pourrait se poser en ces termes : la Directrice est-elle dans la nouvelle optique, ou bien demeure-t-elle dans le traditionnel, voire le confessionnel (« s'abstenir de faire réciter le catéchisme et des prières dans le bâtiment scolaire, à quelque heure que ce soit » — il s'agit de la récréation) ? C'est bien ce que suggère la place stratégique dans le formulaire de « Capacité et Zèle de la Directrice », venue après la rubrique « Résultats obtenus ».

Reste que ce qu'on attend de ces enseignantes est le plus souvent impossible :

— de par le nombre d'élèves : 104 enfants pour une seule directrice, par exemple : « Ecole qui ne peut-être qu'une garderie ». En règle générale, une directrice et une adjointe pour plus d'une centaine d'enfants (quelquefois jusqu'à 250 !). Rappelons en outre qu'il faudra attendre 1921 pour que les institutrices d'écoles maternelles aient droit aux jeudis et aux congés scolaires normaux...

— de par le nombre restreint du personnel : « on suggère l'aide d'une femme de service, payée par la commune » ;

— de par le mauvais état matériel des lieux : « salle

mal éclairée, mal aérée ». « Mobilier insuffisant ». « Les privés, d'une installations défectueuse, laissent échapper des émanations dangereuses du point de vue de l'hygiène ».

Au danger confessionnel vient donc s'ajouter un risque de défaillance financière, d'autant plus grave qu'il perturbe et peut anéantir le projet gouvernemental de faire oublier les salles d'asile, leur pédagogie et leur pauvreté. Toute une partie de ces rapports vise ainsi, à travers la critique de l'état des locaux, la municipalité. Il est vrai que, parfois, celle-ci ne réagit guère. En 1886, l'Inspectrice Départementale conseille de fermer un établissement « si la municipalité ne peut pourvoir à une meilleure installation ». En 1891, rien n'est fait, et la menace est réitérée. En 1893, toujours rien, et l'école existe toujours : preuve que le rôle de garderie suffit amplement aux intérêts de la bourgeoisie locale. Cela d'autant plus que toutes les écoles maternelles ne sont pas délabrées ni surpeuplées : « 17 élèves, de la classe aisée ». Du reste, ces écoles « riches » semblent dirigées par des sœurs d'ordre religieux plus aristocratique que les autres, puisqu'on lit : « Il n'y a pas lieu de juger du zèle et de la capacité de cette Directrice, elle est de l'ordre des Ursulines de Troyes, et est pourvue du certificat d'aptitude ».

Par la force des choses, on en reste souvent aux salles d'asile, simplement rebaptisées : « Un comité de 60 dames fonctionne pour toutes les écoles maternelles de la ville. Distributions de vêtements à l'entrée de l'hiver et de l'été... Repas de midi gratuits pour la plupart des enfants... » : la garderie subsiste, avec son rôle économique primordial, et son but, qui est d'habituer les enfants au travail et à la discipline (un fait notable dans ces écoles maternelles est que l'enfant n'y a plus de personnalité propre, il disparaît dans le nombre). Laissons le mot final à un rapport d'Inspectrice Départementale :

« Dans un centre manufacturier où les mères partent de bonne heure à leur travail, il est important qu'elles soient assurées de trouver l'école ouverte et gardée pour qu'elles puissent y déposer leurs enfants en s'en allant, et que ce ne soit pas là le prétexte de les laisser trainer au lit, ou seuls à la maison ».

L'étude de l'école de la III<sup>e</sup> République révèle un aspect de la mise en place de la société capitaliste en France : il s'agit d'asseoir une autorité centrale et de l'imposer d'une part aux bourgeoisies locales plus ou moins réticentes, d'autre part aux milieux prolétaires voués à l'obéissance et à la discipline. Il faut bien dire que ce fut une réussite à peu près complète, dans l'Aube comme dans la plupart des départements français. Victoire due à la puissance de l'idée laïque (2) et à la cohésion de cet édifice qui, du simple instituteur au ministre de l'Instruction Publique, fut un instrument exceptionnel au service de l'Etat.

Certes, cette étude demeure bien superficielle et limitée. Sur le simple plan local, il faudrait poser la question de l'origine sociale des instituteurs, de leur formation et de leur insertion dans la société... Sur un plan plus général, la question des contradictions internes à la bourgeoisie, des heurts idéologiques, des différentes doctrines pédagogiques élaborées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle... En somme, plus de problèmes à résoudre que de problèmes résolus.

Georges NAVET  
Jean-François WIEDEMANN

Notes :

(1) : sur ce sujet, voir Eric Plaisance et Olga Baudelot : « Historique de l'école maternelle à travers les textes officiels », in Cahiers du CRESAS n° 9.

(2) : cf Patrice Vermeren : « L'école et la laïcité », supra.

## L'école et la laïcité (\*)

\* Si vous voulez une saine domination des classes supérieures, il ne faut pas fusiller le peuple, mais l'instruire. » (Félix Pécaut, 23 mai 1871.)

De la lecture de plusieurs textes récents, de discussions avec des camarades progressistes, il faut bien conclure ceci : trop d'idées reçues, trop de préjugés trompeurs sont encore acceptés comme évidence à propos du problème de la laïcité scolaire. Qu'il faille revenir sur cette question s'avère être une nécessité. On se propose de le faire ici par le biais de l'histoire. Repérer comment fonctionne la notion de laïcité lors de la naissance de l'école en France, analyser son rôle dans le processus réel de constitution de l'appareil scolaire, c'est démontrer, une nouvelle fois, ce qu'il est de la « nature » de l'idéologie bourgeoise de vouloir masquer : que le problème de la laïcité n'est pas une querelle entre la religion et l'athéisme, mais que la question est ailleurs.

A quoi bon se référer à Jules Ferry ? Un passé si lointain peut-il nous apprendre quelque chose et servir pour l'analyse des luttes présentes ?

Il ne s'agit pas seulement de dire — pour parler comme les philosophes — qu'on ne comprend jamais rien aux effets si on ne se réfère aux causes. En fait, au-delà des apparences, l'école capitaliste conçue comme appareil idéologique d'Etat dominant du mode de production capitaliste joue fondamentalement le même rôle aujourd'hui qu'en 1880 : elle sert à transmettre des savoir-faire et à diffuser l'idéologie bourgeoise sous ses différentes formes. L'évolution de l'appareil scolaire ne doit pas masquer la permanence de son but : la reproduction des rapports sociaux de production du mode de production capitaliste, et de la division de la société en classes sociales.

La référence historique prend alors tout son sens : elle sert à penser le présent. La justification d'un examen du problème de la laïcité en 1880 vient de ce seul fait qu'elle permet d'indiquer quelques aspects du mode de fonctionnement de l'idéologie scolaire.

La brève analyse qui suit doit être discutée, non seulement quant à ce qu'elle prétend établir, mais surtout quant à ce qui devrait venir après : l'analyse du positivisme et du technocratie moderne, qui, pour n'être pas aussi explicites que la morale bourgeoise n'en sont que plus dangereux.

### 1. — CLERICALISME ET ANTICLERICALISME : LES FRERES ENNEMIS

Le vote des lois instituant l'école laïque en France a été marqué par une lutte acharnée entre les cléricaux et les anticléricaux. Une approche superficielle de ce conflit conduit souvent à en produire une analyse erronée, qui revient à adhérer aux thèses que défendaient alors les partisans de l'école religieuse : l'attaque visait la religion en tant que telle ; la libre pensée et la franc-maçonnerie auraient disputé avec succès l'éducation de la jeunesse à la doctrine spirituelle de l'Eglise catholique.

Cette interprétation est à rejeter : elle inscrit comme fondamentale une contradiction qui n'est en fait que secondaire. La contradiction principale repose, en effet, non pas sur le plan religieux, mais sur le terrain politique : elle se situe entre deux partis, deux factions de la classe bourgeoise qui se disputent le pouvoir politique à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Le conflit de l'Eglise et de l'Etat est à référer à la complicité militante de l'Eglise avec une force politique liée à des intérêts différents de ceux défendus par le parti au pouvoir. La fraction agrarienne de la bourgeoisie, monarchiste et catholique, s'oppose à la bourgeoisie industrielle républicaine.

Les déclarations des représentants de celle-ci sont très explicites : il ne s'agit pas de s'en prendre à l'Eglise catholique, mais de faire échec à la domination d'un groupe politique : ainsi Gambetta, dans le célèbre discours (1877) où il lance le mot d'ordre : « Le cléricanisme, voilà l'ennemi », explique que « ce qu'il faut, c'est signaler et dénoncer sous le masque transpa-

rent des querelles religieuses, l'action politique d'une faction politique » (souligné par moi, P.V.).

Emile Clairain écrivait en 1880, dans *Le cléricanisme de 1789 à 1870* — et il est intéressant de repérer que Jean Cornec cite ce texte en exergue de son ouvrage *Laïcité*, paru en 1965 : « Ce livre n'est pas écrit contre la religion catholique ; en tant que religion, nous la respectons, comme nous respectons toutes les croyances. Nous avons voulu retracer ici l'histoire d'un parti politique qui, prenant les couleurs du pape, cherche à miner les principes de nos lois et de nos institutions, le parti clérical. »

Le critère du caractère secondaire de l'antagonisme religion/libre pensée est à rechercher quelques années plus tard : en effet, ce conflit fut de courte durée, les fractions de la bourgeoisie momentanément opposées ne tardèrent pas à se retrouver unies face à la menace naissante (re-naissante) d'une révolution prolétarienne. De même que, comme Marx le remarquait, la classe bourgeoise n'hésite pas à effacer ses divergences théorico-idéologiques pour faire front contre les révoltés lors d'une insurrection populaire, de même, sur la question scolaire, elle dissout ses contradictions internes au prix de concessions réciproques. La lutte entre la bourgeoisie agrarienne et la bourgeoisie industrielle n'avait été permis que par la disparition du prolétariat français de la scène politique (cf. la réaction après la Commune et le massacre ou la déportation de dizaines de milliers d'hommes) (1). Avec la reconstitution des forces populaires, l'époque revenait où la réconciliation des bourgeois était à l'ordre du jour. Tout danger de retour au pouvoir des monarchistes est écarté, rien ne fait plus obstacle, et tout réclame (cf. les attentats anarchistes, etc.) l'unification des factions bourgeoises.

Il est facile de vérifier aujourd'hui que l'école laïque bourgeoise peut très bien supporter la liberté de l'enseignement : les récentes reconductions de la loi Debré donnent raison aux théories que Lénine dénonçait dès 1919 : dans aucune démocratie bourgeoise la séparation de l'Eglise et de l'Etat n'a été effectuée complètement, « en raison des multiples liens de fait entre le capital et la propagande religieuse » (O.C., p. 130 du t. 29). Et à la suite de Gramsci et d'Althusser (2), on repérera que des institutions privées peuvent très bien « fonctionner » comme des appareils idéologiques d'Etat.

La condition du ralliement de la bourgeoisie agrarienne monarchiste était en quelque sorte le retour de Dieu au programme des écoles publiques.

### 2. — LAICITE SCOLAIRE = NEUTRALITE POLITIQUE

La lutte pour la laïcité a pris en France l'aspect particulier d'une opposition au parti clérical, lié à la bourgeoisie agrarienne monarchiste. La laïcisation s'est effectuée avec une détermination implacable ; après celle du personnel (bataille de l'article 7 : « Nul ne peut enseigner s'il appartient à une congrégation non autorisée »), celle du mobilier (affaire de l'enlèvement de crucifix, décembre 1880), celle de l'enseignement féminin (fondation de l'E.N.S. de Fontenay-aux-Roses, avec Félix Pécaut comme tuteur), la laïcisation des programmes vient parfaire l'édification de l'école.

Mais définir la laïcité scolaire par le rejet d'une force politique donnée est insuffisant. Au-delà de l'opposition au parti monarchiste et clérical, c'est le refus de toute intervention du politique qui est visé. La laïcité scolaire n'est pas autre chose que la *neutralité politique*.

Jules Ferry, à la tribune du Sénat, le soulignait déjà : « Le gouvernement s'opposera toujours à ce que, sous prétexte d'instruction civique, cet enseignement dégénère dans l'école en polémiques de partis (3). Ainsi la laïcité est l'absence — la préservation — de toute forme de prise de position, c'est l'apolitisme militant.

Mais cette neutralité politique n'est pas si neutre qu'elle veut bien le dire. Dans le même discours, Ferry rappelle que les

écoles « doivent, dès l'enfance, préparer l'accord des citoyens pour le régime de la Révolution française, dont on ne saurait porter trop haut le respect, et de la République qui en est le couronnement définitif et nécessaire ». Il ne s'agit pas d'enseigner à l'école la politique d'un parti, ni d'expliquer les divergences entre les partis, mais d'exposer aux élèves la structure « formelle » de la démocratie bourgeoise, laquelle est la condition de l'expression des différentes positions et de la résolution des conflits ; est posé, à l'extérieur du local scolaire, le lieu de la politique — le lieu où la démocratie bourgeoise veut cantonner la politique : les assemblées parlementaires et sénatoriales. Mais ces positions et ces conflits n'intéressent pas l'école.

Le but de l'instruction civique est d'inculquer aux élèves « ces principes qui ne sont plus aujourd'hui dans la mêlée des partis, mais qui sont au-dessus des partis, qui constituent notre morale civique et l'âme même de la patrie » (Capéran, *op. cit.*, II/8/1).

Cette conception de la laïcité scolaire comme neutralité politique est toujours en honneur dans l'école contemporaine, et, pour l'établir, on se référera à quelques textes récents : Bulletin officiel, Code Soleil (*Manuel des Instituteurs*, ce dernier texte est utilisé dans toutes les Ecoles Normales et représente en quelque sorte la « bible laïque » de l'instituteur tout au long de l'exercice de son métier), etc.

Dans le Code Soleil, la laïcité est définie, sous l'égide des fondateurs de l'école publique, Ferry et Paul Bert, comme apolitisme militant : il faut se garder de « faire de la politique », mais l'on peut — et l'on doit — esquisser le cadre général où s'inscrit le politique, c'est-à-dire, par le biais de l'instruction civique, imposer les structures de la république bourgeoise et de ses institutions dans l'esprit des élèves comme forme naturelle d'expression du politique. L'instituteur devra s'abstenir de choisir parmi — et de parler des — positions qui se manifestent dans le champ déterminé de la légalité bourgeoise, mais il condamnera l'extérieur de ce « champ », ce que la classe bourgeoise nomme « les totalitarismes de droite ou de gauche ». « Il y a des limites au-delà desquelles la tolérance deviendrait un coupable abandon... » « L'instituteur, citoyen laïque, ne saurait demeurer indifférent, par exemple, devant les attaques d'un fanatisme agressif. » (Code Soleil, p. 31.)

En fait, cette soi-disant neutralité n'est que le parti pris de l'idéologie bourgeoise, qui se voile toujours sous le masque de l'apolitisme. Déjà Paul Bert, au congrès de la Ligue de l'Enseignement en 1905, vendait la mèche : « Les instituteurs sont les propagateurs, les militants de l'idéal laïque... La neutralité ne doit pas être un prétexte pour annihiler l'influence légitime que l'école doit avoir dans un pays républicain. Nous n'acceptons pas que l'école soit neutre au sens absolu et total de ce mot, ce serait une insoutenable exagération. Dites qu'elle ne doit pas être une école de combat, mais accordez-nous que l'école fondée par la République est une école de défense et d'action républicaine. » La défense et l'action républicaine, c'est l'adhésion à la démocratie bourgeoise, le ralliement à l'Etat qui s'autodésigne comme « au-dessus des classes », l'acceptation des valeurs idéologiques de la classe au pouvoir et le refus corrélatif de tout ce qui pourrait amener à leur subversion. Commentant ce discours de Paul Bert, le *Livre des Instituteurs* (Code Soleil) est très clair :

« L'instituteur, chargé de former des citoyens, doit faire aimer la République et la Patrie. »

« Faire aimer la Patrie, c'est la montrer sous son véritable aspect pacifique, banissant toute idée de haine — ni haine de classes, ni haine de race, ni haine de peuples, — haussant son idéal jusqu'à l'amour de l'humanité, sans jamais perdre de vue que la Nation doit être massivement résolue à assurer sa sécurité, sa dignité et son indépendance. »

« Faire aimer la République, c'est enseigner la supériorité des institutions démocratiques qui concilient le maintien de l'ordre et la recherche du progrès, qui assurent le droit de libre discussion » (p. 31-32, souligné par moi, P.V.)

Ainsi donc, la conception de la laïcité scolaire comme neutralité politique se perpétue sans modification depuis 1882. Les circulaires ministérielles réaffirment les interdictions de port d'enseignements politiques, de « toute propagande politique ou confessionnelle », de « livres, brochures ou manuscrits étrangers à l'enseignement », sauf autorisation écrite de l'Administration (liste p. 117, *op. cit.*).

Après mai 1968, quelque chose a-t-il changé ? Le problème des Universités est spécifique : les esprits sont déjà formés, ils sont « mûrs » pour aborder les problèmes politiques, mais surtout la présentation de ceux-ci par l'Université et en son enceinte désamorce leur caractère subversif. En fait, et c'est là le plus important, pour l'école primaire, les C.E.T. et les lycées,

rien n'a changé. Dans ces derniers, les foyers socio-éducatifs — qui ne sont pas la classe, le lieu du cours, mais un lieu à part — sont soumis à la censure préalable de l'Administration et ne doivent pas se prêter à des débats tendancieux (cf. les luttes en 1968-1969 pour imposer le passage de films sur mai 1968 dans les lycées parisiens, etc.).

Dans la réalité, et de nouveau de plus en plus dans les textes, l'apolitisme est de rigueur — et cela non seulement pour le cours proprement dit, mais aussi pour toute activité intrascolaire. Les déclarations de neutralité politique ne sont en fait que le support d'une idéologie qui véhicule les valeurs d'une classe. Rien n'a changé depuis 1882 : il s'agit toujours, selon le mot d'ordre de Jules Ferry, de « faire aimer la République », et il ajoutait : « Mais la politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde est celle que j'appelle la politique militante et quotidienne, la politique de parti et de personnes, de coteries. Avec cette politique-là, n'ayez rien de commun. »

### 3. — LA MORALE LAÏQUE

L'idéologie laïque bourgeoise est à repérer bien entendu dans le contenu de chaque enseignement : histoire, lettres, mathématiques..., mais il est révélateur de l'examiner dans sa manifestation la plus « concentrée » : le cours de morale.

Le problème posé par les cléricaux était celui de l'impossibilité de maintenir les principes moraux dans le peuple si le fondement de ces principes, Dieu, était escamoté. Le tour de force des laïques va être de démontrer que la référence à la divinité est superflue, que la morale chrétienne ne fait que procéder à la récupération d'une « loi morale » qui gît en la nature humaine de toute éternité. Au-delà des partis, il existe une morale universelle, qui garantit la permanence de la propriété et le respect de l'ordre et de la hiérarchie établis. L'idéologie bourgeoise, sous ses formes diverses, a cette spécificité de faire passer les notions qu'elle produit pour des « idées innées », évidentes et inhérentes à l'homme depuis la nuit des temps. La grande mystification de la pensée bourgeoise, c'est de s'être dénommée « la morale sans épithète ». Jules Ferry, au Sénat, développait à plaisir cette trouvaille : « (...) la vraie morale, la grande morale, la morale éternelle, c'est la morale sans épithète » (...), « c'est la morale éternelle, c'est l'âme humaine elle-même » (...), « c'est la morale du devoir, la nôtre, la vôtre, Messieurs, la morale de Kant, celle du christianisme : je suis heureux d'avoir entendu constater tout à l'heure la merveilleuse unité de toutes ces morales. Cette morale, elle est au fond même de l'humanité, de la conscience humaine, et son unité est la constatation même de l'unité de la conscience. Gardons-nous donc d'ajouter des épithètes à la morale » (4).

Cette morale trouve ces principes dans la Déclaration des Droits de l'homme. La charte de l'idéologie bourgeoise, qui figura — on le sait — longtemps sur la couverture de tous les cahiers scolaires, et qui doit être affichée, selon une circulaire du 14 février 1946, dans tous les établissements d'enseignement public, est le fondement théorique que s'applique à développer la morale laïque bourgeoise. Ainsi M. l'Inspecteur d'Académie Beurrier écrit, dans le *Journal du Pas-de-Calais*, le 9 janvier 1883 : « Respect de la personne, respect de la propriété, respect de la loi, tels sont les trois grands principes qu'il faut graver en caractères ineffaçables dans la conscience et le cœur de nos élèves » (5).

Que cette morale soit historique, Marx le montrait dans *Le Capital* : l'idée de l'égalité des hommes ne peut intervenir « que dans une société où la forme marchandise est devenue la forme générale des produits du travail, où, par conséquent, le rapport des hommes entre eux comme producteurs et échangistes de marchandises est le rapport social dominant ». (*Ed. Sociales*, p. 73, t. 1.)

Engels reprend peu après la même analyse dans *l'Anti-dühring* : « L'idée d'égalité (...) est elle-même un produit de l'histoire, dont la création suppose nécessairement des rapports historiques déterminés, lesquels, à leur tour, supposent une longue histoire antérieure. Elle est donc tout ce qu'on voudra, sauf une vérité éternelle. Et si aujourd'hui (...) elle est chose qui va de soi pour le grand public, si, comme le dit Marx, « elle possède déjà la ténacité d'un préjugé populaire », ce n'est pas là l'effet de sa vérité axiomatique, c'est l'effet de la diffusion universelle et de l'actualité persistante des idées du XVIII<sup>e</sup> siècle. » (P. 139.)

Ce sont des causes identiques qui ont déterminé la production de l'idée de liberté : le commerce mondial exige de libres possesseurs de marchandises, le passage de l'artisanat à la manufacture présuppose des travailleurs libres susceptibles de contracter avec le fabricant la location de sa force de travail. Enfin, « l'égalité et la valeur égale de tous les travaux humains parce que et en tant qu'ils sont du travail humain en général, trouvèrent leur expression inconsciente, mais la plus vigoureuse, dans la loi de la valeur de l'économie bourgeoise

moderne, qui veut que la valeur d'une marchandise soit mesurée par le travail socialement nécessaire qu'elle contient. » (Marx, *Le Capital*, I, p. 137.)

L'éducation morale à l'école se résume à la répétition des thèses idéologiques produites par la classe bourgeoise pour masquer la réalité du procès d'extraction de la plus-value dans toute formation sociale où domine le mode de production capitaliste. Elle vise à imprimer dans ce qu'elle nomme les « consciences » ces valeurs données comme éternelles et qui constituent un ciment idéologique propre à effacer toute représentation ou prise de conscience des situations matérielles, toute mise en question des rapports de production. « Notre honneur est de garder un certain nombre d'idées qui nous sont venues du fond des siècles : liberté, responsabilité, droits et devoirs personnels, travail et sa dignité, famille, patrie, société politique, fondée sur la dignité nationale et régie par la loi, libre examen qui crée la science et le progrès, fils de la science. » (F. Buisson) (6). Ferry était bien inspiré d'appeler les instituteurs « fils de 89 ».

La morale bourgeoise se veut universelle et éternelle : elle n'est en fait qu'une production historique au service d'une classe sociale déterminée. « L'école laïque est une arme aux mains des capitalistes » (7). L'égalité, la liberté, la fraternité, telles sont les trois valeurs suprêmes de la bourgeoisie, et qui sont gravées sur tous les frontons des portes de nos écoles et dans la tête de chaque élève.

« C'est dans cette liberté morale que réside la véritable source de l'égalité ; différents en tout le reste, les hommes ont ceci de commun qu'ils sont tous moralement libres. Tous ils sont capables d'effort, et c'est à l'effort que se mesure le mérite. Les hommes les plus dissemblables peuvent avoir un mérite égal. » Ainsi A. Vessiot, inspecteur général, définissait-il en 1885 les fondements philosophiques de la morale laïque dans son ouvrage : *De l'éducation à l'école*.

Mais cette liberté formelle n'est avancée que pour masquer la dépendance réelle du travailleur ; cette égalité devant les lois permet de dénier l'existence matérielle d'exploités et d'exploiteurs, d'opprimés et d'oppressés ; la fraternité, enfin, sert à éluder la violence des antagonismes de classes. Comme l'écrit F. Buisson dans *La loi laïque* : « La seule originalité de cette école, qui n'est à personne parce qu'elle est à tous, consiste à fonder l'éducation publique non plus sur le séparatisme confessionnel, mais sur la fraternité nationale. » (Souligné par moi, P.V.)

Le bon vouloir des pionniers idéologiques de l'école laïque n'est pas en cause, ni celui des instituteurs. Mais comme le disait Paul Nizan en 1935 : « Personne ne fit part aux maîtres des véritables mobiles économiques et politiques des leçons qu'ils devaient enseigner. Ils crurent toujours défendre les droits de l'humanité quand ils étaient les instruments de la politique bourgeoise. » Ils n'avaient pas repéré l'indice que Marx avait bien vu : que la proclamation des Droits de l'homme aux U.S.A. avait consacré du même coup l'esclavage (cf. *Le Capital*, I, 138).

### 4. — LA « LETTRE AUX INSTITUTEURS » DE JULES FERRY

La morale laïque doit trouver son incarnation dans la personne même de celui qui est chargé de la diffuser : l'instituteur. La lettre que Jules Ferry envoya aux maîtres d'école en 1882 mérite à cet égard d'être analysée précisément

La tâche que le ministre assigne aux instituteurs est de « donner aux élèves l'éducation civique et morale ». Un paradoxe semble s'inscrire entre le refus proclamé de tout dogme et l'affirmation de la nécessité d'un enseignement moral et civique. L'absurdité n'est qu'apparente : s'il faut rejeter de l'école les croyances, qui sont « personnelles, libres et variables », on doit s'attacher à la diffusion des connaissances, « communes et indispensables de l'aveu de tous ». Et science sans conscience n'étant que ruine de l'âme, l'éducation nationale sera fondée sur les notions de devoir et de droit. Ainsi l'instituteur est-il l'enseignant des règles — celles du langage et du calcul, mais aussi celles de la morale.

Mais où trouver ces règles de morale ? Réponse de Jules Ferry : en lui-même. « Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier, comme à tous les honnêtes gens. » L'instituteur est un petit bourgeois, son être de classe doit déterminer la nature de son enseignement.

« Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voilà une règle pratique à laquelle vous pourrez vous en tenir :

Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé par ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de

famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait, de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire. Sinon, parlez hardiment ; car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées universelles d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir ; vous ne toucherez jamais avec trop de scrupules à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant.

Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfoncé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demandez-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés ? Un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire d'honnêtes gens. C'est-à-dire qu'elles attendent de vous, non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique vous vous pouvez rendre au pays plutôt comme homme que comme professeur. »

Le vocabulaire utilisé est révélateur du caractère de classe des conseils prodigués : la morale qu'il faut enseigner est celle de l'honnête homme, du père de famille ; c'est la sagesse du genre humain, les idées d'ordre universel, le patrimoine de l'humanité. C'est, en bref, la vérité incontestée. Le but de la pratique des instituteurs est de faire des enfants qu'on leur a confiés des honnêtes gens, à l'image (ou, s'il y a lieu, contre l'image) de leurs parents. La question absente tout au long du texte est bien sûr celle de l'intérêt de classe : à qui profite la diffusion de cette morale concordataire ? Si, comme le dit Marx : l'idéologie dominante dans une société est toujours celle de la classe dominante, la leçon de morale comprise comme transmission du « sens commun », dans une formation sociale où domine le mode de production capitaliste, ne saurait que servir la classe au pouvoir : la bourgeoisie.

L'instituteur a pour fonction de représenter la figure matérielle, l'incarnation même, de la moralité bourgeoise. L'Ecole Normale est d'ailleurs là pour le dresser à jouer au mieux son rôle (cf. G. Duveau, *Les Instituteurs*). Il lui faut « bien vivre », c'est-à-dire mener une existence modeste, discrète, celle de ces « hussards noirs de la République » dont parle Péguy. Les phénomènes de transfert et d'imitation dont le maître est l'objet doivent en effet être exploités à des fins éducatives. L'instituteur est « l'auxiliaire naturel du progrès social et moral ».

Jules Ferry s'essaya enfin à la pédagogie morale. Il repère que « ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce que vaut notre enseignement ». L'aveu de la finalité de l'enseignement scolaire est net : elle doit déterminer le comportement social des individus dans la vie quotidienne, aujourd'hui et demain. Quel est ce comportement, et comment le développer chez les écoliers ? Le cours de morale ne doit pas se faire à l'aide de livres peu séduisants, mais utiliser des exemples pris dans la vie concrète des enfants. Et la leçon sera répétée à tout propos, chaque détail pertinent, chaque événement survenant dans la classe ou en son extérieur pourra servir à formuler une nouvelle fois une sentence morale. Partant de la vie, la morale retournera à la vie, expérimentera ses principes, et les résultats négatifs permettront la rectification des erreurs. Si l'élève, après l'école, braconne ou fait de la contrebande, le maître en déduira que sa leçon sur le respect dû à la loi n'a pas été entendue. Si l'indélicatesse ou le mensonge suit un cours sur « Justice et vérité », celui-ci sera à reprendre. Ainsi, dit Ferry, obtiendra-t-on dans le peuple « de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir. Ainsi prépare-t-on à notre pays une génération de bons citoyens ». L'école est ce lieu où l'on acquiert ces pratiques, efforts, habitudes, actes..., « afin que la morale passe de l'esprit [de l'élève] dans son cœur et elle passera par là dans sa vie : il ne pourra plus la désapprendre ».

La référence aux seuls préceptes moraux, — l'examen des bases philosophiques étant rejeté puisque faisant intervenir l'esprit partisan, — permet l'évacuation hors de l'école de tout ce qui pourrait diviser : c'est l'unité des esprits qui est visée, la fraternisation entre classes sociales. La méthode inductive élaborée par Jules Ferry pour enseigner la morale sera répétée dans toutes les écoles ; car « le précepte est simple, il ne trompe pas, il porte avec lui-même et trouve dans la conscience sa force et sa sanction. En cessant d'être confessionnel, cet enseignement moral doit être, plus soigneusement qu'aucun autre, assujéti à la méthode intuitive : plus qu'aucun autre, il doit faire procéder l'enfant du concret à l'abstrait et le laisser

dans le concret. C'est une base sûre en morale ; l'abstrait, au contraire, est un grand péril... » (Jules Ferry, 19 avril 1881) (8).

« Notre enseignement secondaire, tout comme notre enseignement primaire, est aujourd'hui laïque ; mais, pour qu'il puisse tenir lieu de cet enseignement religieux qu'il a la prétention légitime de remplacer, encore faut-il qu'il puisse rendre les mêmes services. » (Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France.*)

Patrice VERMEREN.

(1) Sur ce point, voir « L'Ecole de la bourgeoisie hier et aujourd'hui », document de *L'Ecole de Mai*, juillet 1970, auquel j'ai emprunté par ailleurs plusieurs remarques.

(2) Louis Althusser : « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », in *La Pensée*, n° 151, juin 1970, p. 13-14.

## En marge de l'article sur la laïcité

« En 1880, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, soutint devant les Chambres un projet de loi sur l'enseignement supérieur dont le septième article interdisait tout droit d'enseigner aux membres des congrégations non-reconnues par l'Etat (...). Dominicains et Capucins ne cédèrent qu'à la force, ou plutôt aux symboles de la force. Le préfet de police Andrieux vint lui-même en gants gris perle chasser les Jésuites de leur maison de la rue de Sèvres. Le lendemain, ils étaient tous rentrés. Ce fut la première persécution de l'Eglise sous la troisième République. Elle dura de juin à septembre.

Selon les intentions de Jules Ferry et de ses collaborateurs, elle ne fut qu'une apparence et un amusement. Jules Ferry n'avait pas formé sans doute à cette époque les plans qu'il exécuta plus tard. Mais il était déjà entêté de gouvernement et d'autorité. Il avait deux grandes parties de l'homme d'Etat, la puissance de travail et l'opiniâtreté. Il savait conduire une entreprise, et si son action contre les moines fut d'une faiblesse visible, c'est qu'il le voulut bien, et qu'il suivait, en ménageant l'Eglise, les avertissements de son ambition. Devenu, après la mort de Gambetta, chef du gouvernement, il se montra impérialiste à la manière anglaise et jeta la France dans ces expéditions coloniales et dans ces conquêtes lointaines qui empor-

(3) Cité par Louis Capéran : *Histoire contemporaine de la laïcité française*, t. II, ch. 7, § 1.

(4) Texte reproduit dans Palmero : *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Sudel, p. 308.

(5) Cité par Mona Ozouf : *L'Ecole, l'Eglise et la République*, p. 85, coll. Kiosque, Ed. A. Colin.

(6) F. Buisson : *Leçon d'ouverture du cours « Science de l'Education » à la Sorbonne*, 3 décembre 1896.

(7) Cf. sur ce point Maïthé L'Hénoret : *Précis de morale professionnelle à l'usage des enseignants de la République populaire du Congo*, Ed. Maspéro.

(8) Cité par Legrand : *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, p. 156, Ed. Rivière.

(\*) Le texte, écrit en 1969/70, a paru dans « *La Lettre* ». On voudra bien repérer certaines références comme marques d'une conjoncture.

tent armée, finance, négoce, missions catholiques d'un même élan de gloire et d'affaires. Dès lors, il flatta les évêques et ne ferma plus les couvents. Les Pères Blancs devinrent ses collaborateurs. Pour lui, le péril ne venait plus des moines. Il se dressait à gauche, sur les bancs où siégeaient les radicaux... ».

Anatole FRANCE « *L'Eglise et la République* » 1904

« Le progrès ne consistera pas non plus, sous couvert de liberté, à multiplier les tracts simplistes et provocants, à ouvrir les portes à l'endoctrinement et à la manipulation. La réforme du système scolaire, qui vous sera bientôt proposée, vous donnera les moyens réels d'autonomie dans la définition de vos études, dans votre participation à la vie de l'établissement. Elle vous donnera aussi les moyens d'une information « politique », — au sens grec du terme : une information sur le milieu, sur le monde, — dès les premières classes de l'enseignement secondaire... Mais en aucun cas, elle ne fera du lycée le lieu des combats des partis et des propagandes idéologiques ».

René Haby, ministre de l'Education  
« *Lettre aux lycéens* », *Le Monde* 16 XI 74

Le « DOCTRINAL DE SAPIENCE » est le titre de l'un des volumes de la BIBLIOTHEQUE BLEUE. Diffusée dans toute la France par colportage, cette collection d'ouvrages le plus souvent anonymes est un passionnant exemple de littérature populaire. Du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècles, des millions d'exemplaires de ces brochures se sont répandus dans les campagnes sans qu'il en soit fait mention dans l'histoire intellectuelle officielle de notre pays. Quelques chercheurs se penchent aujourd'hui sur la signification et l'impact de cette littérature.

De nombreux exemplaires de la Bibliothèque Bleue peuvent être consultés à la Bibliothèque Municipale de Troyes.  
J.-F. W.

# Le Centre de Recherches sur les Idéologies de la Révolte

## (Définition des objectifs et projets de recherches pour l'année 1975)

### Objectifs

Le Centre de recherches sur les idéologies de la révolte veut développer et confronter diverses recherches, engagées d'abord séparément, sur la formation historique des idées et pratiques de révolte qui déterminent dans notre société les terrains, les règles ou les limites de la subversion. Recherches en particulier sur l'histoire des idéologies de la révolte ouvrière, paysanne, nationale (catalane et occitane), ainsi que de la protestation féministe.

Il importe de définir la spécificité de ces travaux. Nous disposons certes de nombreux travaux sur les « idées sociales », le « mouvement ouvrier » ou les théories révolutionnaires. Il en va tout autrement pour ce qui concerne la matérialité des idéologies de la révolte, les formes de perception de l'intolérable, la circulation des mots d'ordre et des idées pratiques de la révolte, les formes de savoir — manuel et intellectuel — qui transforment l'outil en arme et le lieu de l'oppression en lieu de l'insurrection. Par rapport à cette matérialité, historiens ou théoriciens de l'histoire se tiennent le plus souvent dans l'attitude de la dénégation ou dans celle de la récupération. Si tous s'accordent pour affirmer que les masses font l'histoire, ils ne font pas pour cela plus d'honneur à la révolte. Les théoriciens de l'histoire immobile relèguent — implicitement ou explicitement — le soin de son histoire aux célébrations de l'hagiographie militante. Les modes de régulation des naissances, les habitudes alimentaires ou les attitudes devant la mort (naturelle), tout cela, plus que les cris de la révolte, les pratiques de la jacquerie ou de la guerre des rues, leur paraît propre à définir la façon dont les masses « font » l'histoire. Les disettes les intéressent plus que les émeutes frumentaires et les victimes du choléra de 1849 plus que les victimes des barricades de 1848. Comme si la volonté de saisir, dans leur matérialité, les comportements des masses obligeait à renoncer à l'anecdote de la subversion au profit des grandes régularités d'une histoire déterminée par ses limites : la nature, le climat, la naissance et la mort, la faim ou les épidémies.

Ce déplacement de l'enquête matérialiste, qui renvoie la révolte dans l'inessentiel, répond évidemment aux histoires produites par les appareils politiques « ouvriers », « socialistes », « révolutionnaires ». Recours contre les synthèses dogmatiques, les héroïisations ou les falsifications, au temps de la guerre froide pour les désillusionnés du P.C.F., au temps du programme commun pour les désillusionnés du gauchisme. Plus profondément l'existence de ces appareils impose une certaine représentation des pratiques de révolte, intégrées et totalisées dans la continuité et le progrès d'un mouvement : histoires du mouvement ouvrier, du progrès de sa conscience, de sa marche vers l'organisation. Histoires conçues dans les catégories d'une pré-histoire, qui déplacent de leur logique les idéologies concrètes de la révolte pour les mesurer selon la norme d'une conscience de classe supposée (prolétarienne ou petite-bourgeoise). Voir par exemple les analyses du luddisme comme forme juvénile du mouvement ouvrier, lesquelles méconnaissent tant l'intégration des pratiques luddistes à des processus de négociation que le rôle historique premier de la machine : celui d'une arme anti-grève (voir là-dessus les considérations sans ambiguïté des patrons de Lodève). Les tentatives gauchistes de retournement — exaltant la spontanéité des révoltes sauvages et dénonçant l'« avilissement produit par les appareils ouvriers appartenant à la même problématique ; sans parler des récentes tentatives pour bicoteler à l'usage du P.S. un socialisme à la française qui réconcilie Marx, Proudhon, Jaurès et Mai 68.

Aussi le Centre de recherches que nous fondons ne se propose-t-il pas d'élaborer une contre-histoire de la révolte. Il entend plutôt tirer les leçons de ce que l'histoire sociale de ces dernières années nous a montré : le décalage entre les idéologies officielles de la subversion (par exemple l'histoire du « mouvement ouvrier ») et ses formes réelles d'élaboration, de circulation, de réappropriation ou de résurgence ; la multiplicité

des formes de la révolte, leur enracinement dans des traditions de résistance particulières — régionales (Joint français), professionnelles (horlogers, cordonniers, tanneurs), sans parler des formes d'organisation ou des traditions de lutte propres à chaque catégorie de travailleurs immigrés ; les contradictions entre les différents mobiles de la révolte (révoltes fondées sur l'amour du métier ou révoltes fondées sur la haine de l'usine). Les militants intellectuels partis s'établir dans telle ou telle région — industrielle ou paysanne — ont par exemple une expérience assez riche pour une réflexion sur les chemins de la révolte propres à telle organisation de l'espace politique, professionnel, culturel, à tel type d'histoire. Lien de la pratique subversive présente à l'histoire que vient renforcer la résurgence dans des conflits récents de pratiques anciennes : c'est ainsi qu'on a vu animée, à partir de Lip, la pratique (révolte de l'atelier de grève, attestée dès les grèves des tailleurs et des cambreurs de 1833, poursuivie dans la conception ouvrière des ateliers nationaux et dans ces nombreuses tentatives d'associations ouvrières qui, dans les grèves de la fin du XIX<sup>e</sup>, répondent à l'intransigeance patronale.

Une de nos tâches doit être ainsi de contribuer à la connaissance de certains de ces cheminements réels par où passent les idées de la subversion. Il faut ici donner toute son extension matérialiste à la notion d'« idéologies de la révolte ». Analyse bien sûr des paroles et des discours dans lesquels se décide et se définit la résistance, de ce qui se joue dans les mots échangés entre la bourgeoisie et les opprimés (ce qui implique toute une analyse du rapport entre les langages qui s'affrontent. Voir la façon dont, le 22 juin 1848 les ouvriers retournent l'apostrophe paternaliste du ministre Marie en mot d'ordre de l'insurrection ; voir à l'inverse l'effroi de la bourgeoisie devant cette affiche « rouge » du faubourg Saint-Antoine, où était pourtant écrit « Nous défendons la propriété »). Mais l'analyse matérialiste des pratiques discursives de la révolte renvoie à d'autres pratiques « idéologiques » : formes de culture investies dans le rapport au processus, à l'instrument et à l'objet du travail (voir par exemple au siècle dernier la lutte des patrons bronziens contre cet « effet d'outil » par lequel les ouvriers croyaient bon de personnaliser leur œuvre au lieu de reproduire exactement le modèle : enracinement dans le geste même du travail de l'esprit de résistance d'une corporation particulièrement rebelle. Voir récemment à Lip la défense du « métier d'horloger ») ; formes de solidarité investies dans des pratiques et des traditions ; formes de systématisation des pratiques de résistance et de mémoire des luttes ; usage des loisirs (éducation par la chanson ou inversion, dans la fête, des rapports de domination) ; savoirs techniques de la violence, etc... Derrière les histoires linéaires du « mouvement ouvrier » il faut retrouver : les formes de perception de la mécanisation, de sa finalité et de ses effets (voir par exemple la réflexion ouvrière consignée dans les rapports des délégations aux expositions universelles) ; les formes de résistance à l'organisation capitaliste du travail, à la hiérarchie et à la discipline de l'atelier, où entrent en jeu les traditions propres à chaque métier (les ateliers ouverts des chapeliers ou le lundi des mécaniciens) ; les attitudes face aux normes de conduite proclamées par la bourgeoisie relativement au travail, à la famille ou à l'épargne ; toutes les tentatives d'organisation d'une production ouvrière autonome.

L'histoire linéaire du « mouvement ouvrier » recouvre partiellement tous ces problèmes et les contradictions qu'ils engendrent. Elle constitue néanmoins une certaine forme de reconnaissance de la révolte ouvrière, reconnaissance refusée à d'autres. Si l'on se tourne vers les révoltes paysannes de l'époque moderne ou vers les formes de résistance des minorités nationales, il ne s'agit plus « simplement » d'histoire dénatée mais d'une absence d'histoire. On ne connaît pas d'histoire du « mouvement paysan ». La révolte paysanne accède à la dignité historique, fait nécessairement partie du discours de l'historien sur-

tout là où elle est détournée par la réaction (chouannerie). Parmi les historiens ou théoriciens marxistes qui commentent indéfiniment les commentaires du « 18 Brumaire » sur les paysans, qui a étudié, au-delà de ses aspects circonstanciels, les « jacqueries » de 1851 ?

Quant aux luttes actuelles des minorités nationales, leur seule existence met radicalement en question l'histoire telle qu'elle s'est constituée au XIX<sup>e</sup> siècle et reconstituée ensuite, telle qu'elle se pratique toujours dans l'hexagone. En effet, qu'elle nous parle d'événements ou de l'ample ondulation de la longue durée, l'histoire, alimentée par les archives du pouvoir, reste centraliste et nationale-française. Et si aujourd'hui quelques-uns parmi les historiens nous ont parlé de ces prétendus provinciaux français que sont les occitans, s'ils nous ont dit certains faits de leur histoire, ils ne nous ont pas dit leur histoire, c'est-à-dire l'histoire de leur point de vue. Parce qu'ils n'ont pas dit une histoire d'occitans mais une histoire régionale française. En face de cette attitude, nous nous sommes intéressés aux relations (similitude, contradiction) qu'entretiennent les formes de résistance soit d'un peuple coupé par une frontière d'Etat en deux parties vouées à des destins économiques différents (catalans du nord agricole et du sud industriel), soit de deux peuples voués à un même destin agricole (occitans et catalans du nord). Or dans cette différence de situation définie par la centralisation étatique — malgré par exemple les contradictions « d'en-haut », c'est-à-dire les contradictions entre des bourgeoisies dominées et asservies par la bourgeoisie française et une bourgeoisie qui n'a eu besoin de l'Espagne que comme d'un marché et de l'Etat espagnol que comme d'une armée pour la répression de son prolétariat — du côté des gens d'en-bas, on se trouve devant des situations assez semblables. Et d'abord celle-ci que l'idée nationale est d'emblée et principalement portée par le peuple, récupérée ou non ensuite par la bourgeoisie. Ensuite cette seconde similitude que cette reconnaissance populaire s'opère de la même manière : elle se fait comme chez tous les travailleurs manuels, aux gestes et aux mains du métier (et il faudrait ici prendre geste au sens de *gestus*, comme l'utilisait Brecht dans ses réflexions sur le théâtre), mais elle se fait aussi à cet ensemble de signes qui définissent une originalité et une culture commune : la langue bien sûr, mais aussi bien les traditions gastronomiques... et les formes de lutte. Cette originalité, on peut la voir dans ce fait qui amène les ouvriers de Catalogne du Sud à se situer du côté de l'anarchisme, fait tout de même étonnant si l'on pense que le début du 20<sup>e</sup> siècle est celui de la montée des organisations de type marxiste. Et si nous montons vers le Nord, nous remarquons un système de luttes, un ensemble de traditions propres aux paysans occitans et catalans du nord, et particulièrement claires chez les vigneronnes : luttes directement tournées contre l'Etat (barrages de routes ou de voies ferrées, destruction du matériel d'Etat — aujourd'hui électrique et téléphonique —, injonctions faites aux municipalités de démissionner (manière de rappeler l'ancien droit médiéval des cités que s'étaient donné Catalogne et Occitanie), réapparition dans et par ces luttes elles-mêmes de l'idée autonomiste (voir à cet égard la fonction de *légende de la résistance et de la révolte* que constitue la résistance cathare). Or, fait tout aussi frappant, on observe une similitude entre les premières révoltes de vigneronnes de l'époque moderne et les révoltes actuelles.

Ouvriers catalans du sud, paysans catalans du nord, paysans occitans se rejoignent prioritairement dans une lutte contre le même ennemi : l'Etat central, que celui-ci soit à Paris ou à Madrid. Ici apparaît dans sa plus grande clarté ce caractère des luttes populaires qu'elles ne sont pas seulement lutte économique mais en même temps lutte politique et culturelle, que l'exigence de pouvoir va de pair avec la revendication économique.

A partir de là il est clair que le travail d'archive et l'écoute de la tradition ne peuvent se limiter, pour ce qui est de la question des « minorités », aux luttes d'usine, mais que l'idéologie de la révolte doit être analysée aussi dans ses formes de « déviance », par exemple chez ces bandits, soutenus dans les fermes, qui vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle rançonnent les voyageurs des diligences du côté nord de la frontière pyrénéenne et établissent leur camp de base du côté sud, traçant les chemins qu'emprunteront plus tard, du nord vers le sud, les passeurs de la résistance au nazisme, et, du sud vers le nord, bien des exilés du franquisme. Ou plus simplement dans cet illégalisme tranquille et massif dont font preuve catalans du nord et du sud tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle en franchissant sans papiers d'aucune sorte la frontière. Il faut, on l'a vu aussi, l'analyser dans les formes particulières de ces traditions et luttes paysannes, la comparer avec celles qui se développent aujourd'hui dans toutes les campagnes de l'hexagone.

Ainsi de cette forme que prennent les luttes des « prolétaires du lait », avec la réapparition d'un illégalisme collectif

à la campagne (voir la distribution gratuite aux ouvriers du lait et de la viande pris dans les camions des coopératives).

Mais ici justement la similitude n'est plus entière, elle se double d'une différence. Et peut-être est-ce un second aspect des luttes populaires modernes qui se définit ainsi, une différence entre les formes et les idéologies des révoltes passées et celles d'aujourd'hui. C'est que la paysannerie travailleuse bascule toujours davantage depuis la seconde guerre mondiale, dans le camp du prolétariat (voir à cet égard les analyses de Lambert). Déqualification du métier de paysan par le machinisme, intégration du paysan par l'amont et l'aval dans un ensemble dont il n'est que le rouage travailleur. Et, de plus en plus souvent, ces révoltes qui cherchent leur liaison avec le prolétariat et qui viennent rompre avec les formes « classiques » des révoltes paysannes. Comme viennent rompre ces luttes nouvelles à la campagne : droit au travail sur place (problème foncier), droit à l'environnement et au « cadre de vie » (école, poste, transport, etc...). Précisément tout ce dont la géographie rurale ne parle pas.

De là le besoin d'histoire, de leur histoire que manifestent les paysans : qu'étaient les conditions de vie à la campagne, qu'étaient les luttes ? Questions qui sont celles d'un refus : celui de l'individualisme rural, et d'une affirmation : la terre au travailleur.

Il apparaît ainsi dans l'ensemble de ces recherches deux types de réflexion dont le point de référence est différent : on pourrait dire en première approche qu'il y a une histoire selon l'axe des similitudes (luttes ouvrières, luttes des minorités nationales) et une histoire selon l'axe des contradictions (luttes paysannes — et cette relation croisée entre luttes paysannes et luttes des « minorités » nationales à composante paysanne).

Histoire selon l'axe des contradictions aussi que l'histoire du féminisme. Se référer en effet à une histoire du féminisme paraît répondre à une exigence sans ambiguïté : il s'agit d'abord de se donner cette histoire où la femme n'appartienne plus seulement à la littérature, mais où puisse se constituer à la fois l'identité et la continuité de son existence collective, c'est-à-dire politique. C'est donc parce qu'occultée que l'histoire de la révolte féministe prend son sens par delà les épisodes célèbres où les femmes sont en vue comme le signe et le symptôme d'un malaise social lorsque, fidèles à leur rôle domestique, elles marchent sur Versailles réclamer du pain ou sont objet de dérision quand, Vésuviennes ou bas-bleus, elles ne sortent du foyer que pour apparaître comme l'instrument d'une politique guerrière hors de propos pour une femme.

Or l'oppression des femmes n'obéit pas au schéma linéaire d'un développement continu, pas plus que celle des autres opprimés, et cette façon de neutraliser ses interventions sur la scène sociale se marque surtout à partir du 19<sup>e</sup> siècle où, parallèlement à l'apparition du prolétariat, la situation de la femme se transforme dans l'écart qui s'établit entre le monde du travail et celui de la famille puisqu'il ne s'agit plus d'un travail agricole ou artisanal où, même inférieure et subordonnée, elle pourrait trouver sa place. Avec le capitalisme en effet les femmes apparaissent comme susceptibles de faire concurrence aux ouvriers dans la recherche d'un travail salarié, et ce d'autant plus qu'elles acceptent des salaires inférieurs, ou bien encore sont cantonnées aux professions de lingères ou de couturières, où elles subissent à leur tour la concurrence d'un travail peu rémunéré : celui qui est exécuté dans les couvents et les prisons.

Prise ainsi entre ce danger de concurrence et cette évidente surexploitation, c'est son rôle de femme qui est mis en valeur dans la lutte même pour le droit à une activité professionnelle, telles ces sages-femmes dont l'avènement de la médecine moderne avait restreint le rôle à celui d'aide dans les milieux populaires trop pauvres pour se payer un médecin, et qui demandent en 1848 un statut professionnel. Ainsi c'est toujours comme femme, et non comme ouvrière ou travailleuse qu'il apparaît possible de poser des revendications, d'une part en réclamant un statut pour les domestiques, les institutrices ou les sages-femmes, mais d'autre part surtout en montrant bien que c'est par leurs qualités domestiques et maternelles que la société pourra intégrer les femmes. En effet puisque la mère fait preuve de dévouement et la ménagère d'organisation, elles peuvent être d'utilité publique et non seulement familiale : la présence des femmes dans les clubs serait ainsi le meilleur instrument de moralisation des hommes. La révolte féministe est donc liée aux problèmes à la fois d'intégration et d'utilisation des femmes dans le système économique. Cependant leur forme de revendication accentue leur rôle de gardienne de foyer susceptible de participer à la stabilité de l'ordre moral. C'est pourquoi leur volonté d'émancipation reste bien souvent prise dans la problématique même de la bourgeoisie, celle d'un réformisme qui se supporte de l'universalisme de 1789, puisqu'il s'agit d'obtenir ce que les hommes ont déjà acquis, liberté d'expression, vote

ou droit à l'éducation, puisqu'il faut toujours argumenter en termes de droits exigés à partir de l'accomplissement de ses devoirs, de bonne mère et de bonne épouse en l'occurrence. Car depuis « la fin de l'ère de la force et l'avènement de l'ère de l'intelligence », la femme peut revendiquer l'égalité à partir de l'exercice de ses responsabilités. Les femmes deviennent majeures comme les hommes en 1789.

Or si les femmes d'aujourd'hui veulent que cette volonté d'émancipation devienne une véritable libération, c'est pour ne pas en rester à une acquisition de droits dans le cadre de la légalité et de la moralité, et c'est pour que la critique des valeurs et fonctions morales de la femme soit aussi une critique des valeurs masculines de pouvoir que le capitalisme et le monde occidental requièrent. Mais c'est bien justement parce que les femmes restent prises aujourd'hui dans les mêmes problèmes que les femmes du 19<sup>e</sup> siècle qu'il faut insister ici sur les rapports spécifiques que notre société implique pour une femme entre l'insertion dans l'économie et l'exigence de moralité familiale, entre la fonction sociale qu'on lui reconnaît et les devoirs et services qui sont exigés d'elle. Le progressisme du 19<sup>e</sup> siècle est alors ce qui enferme aujourd'hui tout mouvement féministe (voir Françoise Giroud : le travail à mi-temps comme frein à la baisse de la natalité), et son histoire est ce qui peut permettre de préciser ce qu'il en est de sa récupération droitrière ou de son fourvoiement dans un réformisme qui n'apparaît pas toujours comme tel. Ainsi l'histoire du 19<sup>e</sup> et plus précisément de la révolte des femmes de 1848 doit pouvoir permettre, maintenant que les contradictions de la protestation féminine ne sont plus internes à un mouvement d'opposition mais sont réparties entre diverses fractions politiques, de faire la part des enjeux et de ne pas se laisser prendre à tout ce qui serait consolidation de l'ordre existant.

C'est dans le recouplement de ces recherches que se définit le domaine de travail du Centre. Il ne s'agit pas, on le voit, de faire une encyclopédie de la révolte — l'aspect quelque peu rhapsodique des recherches entreprises l'interdirait de toute manière, comme il interdit toute possibilité de système dogmatique —, il s'agit de confronter des travaux portant sur des formes de révolte qui ont paru typiques : histoires d'une pratique, d'une représentation, d'un espace de la révolte.

#### Etat des travaux et projets

Les travaux les plus avancés à la date présente ont porté d'une part sur les formes idéologiques de la résistance catalane depuis 1830, d'autre part sur les idéologies ouvrières entre 1830 et 1852. Les résultats des premiers ont commencé à être consi-

gnés dans les Annales du Centre pluridisciplinaire d'études catalanes (« Aïnes »), sous la responsabilité de Jean Borreil. Les seconds ont permis la mise au point d'un recueil de textes ouvriers de 1830 à 1852, sous la responsabilité de Alain Faure et Jacques Rancière (« La parole aux ouvriers, 1830-1852 », à paraître en 1975 dans une collection dirigée par Michel Foucault).

Outre ces travaux et ceux qui portent sur l'histoire du féminisme d'autres recherches ont été engagées : sur le ludisme, sur les jacqueries de 1851 (en particulier l'insurrection des Basses-Alpes), sur l'histoire des formes d'appropriation ouvrière de la production (des ateliers de grève de 1833 à Lip, en passant par les associations ouvrières et les nationalisations sauvages de la libération). D'autres sont en projet : recherches sur l'histoire des formes de lutte des ouvriers de Sochaux, sur l'histoire des traditions de résistance des ouvriers du textile, ou sur celles de certaines régions paysannes (Nivernais et Bretagne en particulier).

Les travaux menés l'an dernier l'ont été en liaison avec les équipes de travail constituées dans le cadre de la chaire d'histoire des systèmes de pensée au Collège de France. Mais le Centre s'efforcera aussi de concourir au développement des travaux de chercheurs non « professionnels », par exemple de militants politiques amenés à réfléchir, à partir de leur expérience sur les racines historiques de telles formes de lutte, de telle contradiction idéologique, etc... Des travaux sont envisagés à partir de bilans d'expérience militante (Renault, Billancourt, Flins, Sochaux...). Le Centre n'est pas pour autant le substitut d'une organisation politique.

L'une des premières activités du Centre doit être la création d'un bulletin permettant la diffusion des travaux effectués et la multiplication des échanges, notamment avec les chercheurs « sauvages ».

Jean BORREIL  
Geneviève FRAISSE  
Jacques RANCIERE

N.D.L.R. : Le Centre de Recherches sur les Idéologies de la Révolte (CRIR) s'est constitué en novembre 1974 à partir d'un groupe de travail animé par Jean BORREIL et Jacques RANCIERE. Il est rattaché à la Chaire d'histoire des Systèmes de Pensée du Collège de France (Michel FOUCAULT) d'une part, et à l'Université Paris VIII d'autre part. Le Doctrinal de Sapience remercie vivement ses responsables de l'avoir autorisé à reproduire ce « manifeste », jusqu'à présent inédit.

## BULLETIN DE SOUSCRIPTION ET D'ABONNEMENT

NOM : .....

PROFESSION : .....

ADRESSE : .....

— je désire que vous m'envoyez le numéro 1 du Doctrinal de Sapience ci-joint le règlement, soit  
5 francs (prix en librairie)  
10 francs (prix de soutien)

— je désire souscrire un abonnement de 4 numéros du Doctrinal de Sapience ci-joint le règlement, soit  
20 francs (abonnement ordinaire)  
50 francs (abonnement de soutien)

signature :

(Rayez les mentions inutiles ; retournez ce bulletin au « Doctrinal de Sapience » c/o Navet, 42, rue Thiers, 10120 Saint-André-les-Vergers. Libellez les chèques au nom de : Jean-François WIEDEMANN).

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE  
publiera des essais et articles de :

- Marie-Françoise BOURGEOIS (professeur de philosophie E.N.G. Châlons-sur-Marne).
- François BURGER (instituteur / maître d'application à l'école Paul-Bert Troyes).
- Aline CAMINADE (Paris).
- Guy CHAMPAGNE (professeur de philosophie C.P.R. Paris).
- Jacques CHATAIN (professeur de philosophie E.N.F. Châlons-sur-Marne).
- Françoise COBLANCE (professeur de philosophie Lycée Polyvalent Troyes).
- Lydie COHEN (philosophie Paris).
- Danièle COHN (professeur de philosophie C.P.R. Paris).
- Annie DELAVEAU (professeur de linguistique faculté de Nanterre).
- Stéphane DOUAILLER (professeur de philosophie lycée de Péronné).
- Ole HANSEN-LOVE (professeur de philosophie lycée de Châlons-sur-Marne).
- Jean-Pierre HEDOIN (professeur de philosophie C.P.R. Paris).
- Sophie JANKELEVITCH (philosophie Paris).
- Martine KHERROUBI (professeur de philosophie lycée de Châlons-sur-Marne).
- Tanguy LE DOUJET (philosophie Paris).
- Jean-Marie LE SIDANER (professeur de philosophie - Académie de Reims).
- Angéline MARISCAL (professeur lettres E.N.I. Chaumont).
- Georges NAVET (professeur de philosophie E.N.G. Troyes).
- Claudie POURTET (professeur de lettres lycée technique Troyes).
- Claude SAHEL (professeur de philosophie E.N.F. Charleville).
- Pierre SAINT-GERMAIN (enseignant sociologie / épistémologie département sciences économiques faculté de Reims).
- Dominique SALAH (professeur de philosophie E.N. Melun).
- Françoise SALIOU (professeur d'histoire C.P.R. Paris).
- Laure SCHREIBER (Paris).
- Philippe THOMAS (professeur de lettres Paris)
- Jean-Paul THOMAS (professeur de philosophie E.N. Chaumont).
- Patrice VERMEREN (professeur de philosophie E.N.G. Troyes).
- Claudine VERVIN (professeur lettres classiques Paris).
- Pierre WEIRICH (professeur de philosophie lycée Troyes).
- Jean-François WIEDEMANN (professeur d'histoire E.N.G. Troyes).
- M. Z. (professeur de philosophie Charleville).

Et des documents inédits, dont un de Jean BORREIL sur les cultures populaires aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles.

**Vous pourrez trouver Le Doctrinal de Sapience chez nos amis libraires :**

- |   |   |
|---|---|
| <p><b>CHARLEVILLE :</b><br/>— Librairie d'Ardenne, 56, place Ducale - tél. : 32-25-06.</p> <p><b>PARIS :</b><br/>— Librairie « Ce que vous devez savoir », 5, rue Malebranche, V<sup>e</sup>.</p> <p><b>PERPIGNAN :</b><br/>— Librairie des Augustins, rue des Augustins.</p> | <p><b>REIMS :</b><br/>— Librairie « Le Grand Jeu », 20, rue Colbert.</p> <p><b>RENNES :</b><br/>— Librairie « La dialectique sans peine », 4, rue Leperdit - tél. : 79100-31.</p> <p><b>TROYES :</b><br/>— Librairie Dailly, 22, rue Champaux.<br/>— Librairie Pialoux, 32, rue Georges-Clemenceau tél. : 43-82-50.</p> |
|---|---|