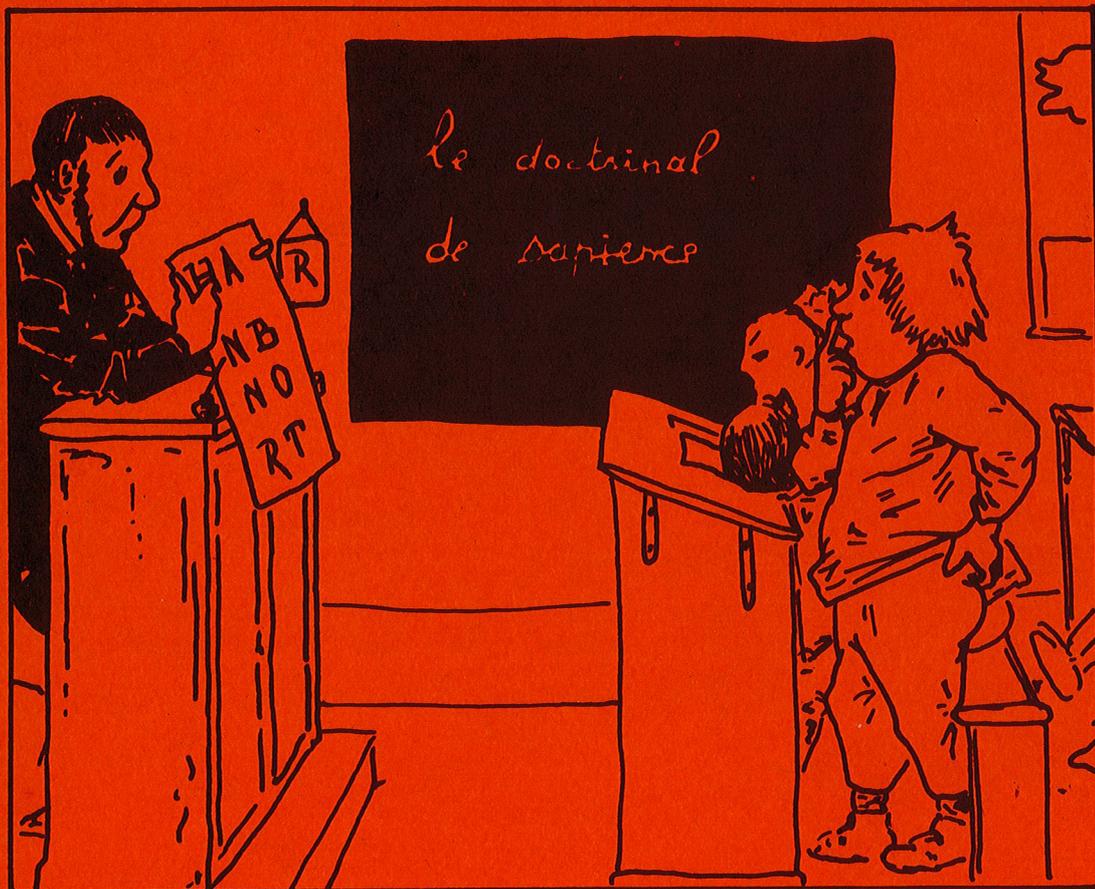


# "LE DOCTRINAL DE SAPIENCE"

Numéro 2 - Printemps 1976

CAHIERS D'ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE ET D'HISTOIRE



Georges NAVET : Position de la fainéantise (II).

Jean BORREIL : STRATÉGIES D'EN HAUT  
L'ÉDUCATION DES ÉDUCATEURS

DOSSIER : LA DISCIPLINE SCOLAIRE

Stéphane DOUAILLER, Philippe ROGER, Olivier ROY, Jean RUFFET.  
Les mètres des colles ; la nouvelle parole disciplinaire ; enquête des lycéens de  
Dreux ; un conseil de discipline ; curriculum vitii : Sade et la sélection ; institu-  
teurs sanctionnés et solidarité villageoise au XIX<sup>e</sup> siècle.

Jean-Luc HENNIG : LE CORPS INTERDIT

Jean-Paul THOMAS : Epistémologie et Pédagogie.

Jean-Marie LE SIDANER : Littérature et Philosophie.

Marie-Françoise BOURGEOIS : L'image de l'enfant dans le Code Soleil.  
et Michèle DURNING, Martine HOCQUET-TESSARD, Claudie POURTET.

# Les revoltes logiques

cahiers du Centre de Recherches  
sur les Idéologies de la Révolte

N° 2 - PRINTEMPS-ÉTÉ 1976

Les moulins de la chaîne (Protestataires et Résistants)	par Pierre Saint-Germain	87
Les Accusés Baudouin	3	DIÉBAT « L'AFFRANCHISSEMENT DE NOTRE SEXE »
Les Accusés Baudouin	3	A propos des textes de Claire Demar recueillis par Valentin Pelosse par Lydya Elbrada et Geneviève Fraisse 105
Les Accusés Baudouin	19	NOTE DE LECTURE Les associations d'un monde affluant (Jean Walton : « Sans patrie ni territoire ») par Pierre Saint-Germain et Patrice Vermeren 121
Les Accusés Baudouin	41	
Les Accusés Baudouin		

## LES REVOLTES LOGIQUES PUBLIERONT DANS LEURS PROCHAINS NUMÉROS :

- Daniel Lindenberg. Questions sur la littérature pro-  
lévitaine.
- Jean Ruffet. La liquidation des socialistes-révo-  
lutionnaires.
- Les associations ouvrières de production.
- Cécile d'Andréas en Angleterre.
- La résistance à la militarisation, hier et aujourd'hui.
- Le P.C. à l'assaut du ciel et des marées.
- La guerre d'Algérie.

## RAPPEL SOMMAIRE DU N° 1 - HIVER 1975

- Les femmes libères de 48. Monarchie et Résistance,  
par Geneviève Fraisse.
- Baudouin 36 : L'État rouge et noir, par Jean Borrel.
- Les femmes libères de 48. Monarchie et Résistance,  
par Geneviève Fraisse.
- Baudouin 36 : L'État rouge et noir, par Jean Borrel.

# 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-ANDRÉ-LES-VERGERS  
Prix : 6 francs

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

## SOMMAIRE

Georges NAVET : Position de la fainéantise (II) ....	2
Jean BORREIL : Stratégie d'en haut : l'éducation des éducateurs .....	4
Dossiers :	
<b>LA DISCIPLINE SCOLAIRE</b> par Stéphane DOUAILLER, Philippe ROGER, Olivier ROY et Jean RUF- FET.	
Présentation, par Stéphane DOUAIL- LER .....	5
Les mètres des colles .....	6
A propos d'une nouvelle parole disci- plinaire .....	8
Questionnaire des lycéens de Dreux Acte d'accusation d'un élève-profes- seur au Conseil de Discipline de l'Ecole Normale .....	9
Curriculum vitæ : Sade et la sélec- tion, par Philippe ROGER .....	10
Instituteurs sanctionnés et solidarité villageoise en Haute-Marne au XIX <sup>e</sup> siècle, par Jean RUFFET .....	10
Jean-Luc HENNIG : Le Corps Interdit .....	12
Philosophie :	
Jean-Paul THOMAS : Epistémologie et pédagogie .....	18
Jean-Marie LE SIDANER : Littérature et philosophie .....	19
Pédagogie :	
Marie-Françoise BOURGEOIS : L'image de l'enfant dans le Code Soleil .....	21
Michèle DURNING : Le Manuel de linguistique appliquée de Franck Marchand .....	23
Claudie POURTET : Un loup pour l'homme .....	24
Martine HOCQUET-TESSARD : J'accuse .....	23
Correspondances .....	24
	C 3

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

Imprimerie SONODA Troyes  
Directeur de publication : Patrice Vermeren



BIELOT

De l'introduction des mathématiques modernes à la modernisation du système éducatif, la jeunesse sollicite l'école. L'on développe, intimidant, la chasse à la vieillesse et les constats de faillite. Vieille peau, disent les ministres en se succédant, peau d'âne ajoutent les technocrates. L'on séduit en même temps par le miroitement en promouvant gadgets et jeunes loups. C'est à cette référence que s'ordonnent les travaux rassemblés dans cette seconde intervention du groupe du « Doctrinal de Sapience ».

Se poursuit la réflexion sur l'enseignement de la philosophie, quand le ministre Haby, cherchant au philosophique des répondants du côté des sciences de l'homme, considérées dans leur acceptation la plus immédiatement technologique, invite les humanités à se découvrir une nouvelle jeunesse dans le bavardage indifférencié d'une initiation au monde moderne. Deux enseignements, dont l'institution fait au philosophe des voisins, sont ici réfléchis dans la limite de ce voisinage : limite des matières scientifiques et littéraires à la philosophie.

Du côté des acteurs, le même Haby n'est pas moins actif à définir une figure de l'élève dans des goûts, des capacités et un rythme de maturation, infiniment référés à la famille, à l'origine sociale, à la démographie, à l'habitat (et ainsi à l'avenant jusqu'à l'irréductible d'une psyché) et à mettre en place, pour produire effectivement cette unité complexe, des dispositifs d'individualisation qui produisent à la fois un consommateur (à rassasier), agissant dans une compétition absolue, et un cas (à traiter), réclamant une démultiplication des relations privilégiées. On trouvera, dans le rappel d'un état antérieur tel qu'il s'évoque dans le code soleil et dans une analyse de la pensée de la fainéantise commencée dans le premier numéro, l'indication de points sur lesquels intervient cette politique.

Le dispositif Haby agit en même temps sur le rapport à la société de l'intervention enseignante. On le repèrera ici dans le cas particulier de sa fonction intégratrice, en se reportant à ce que la troisième république constituait comme éducateur : où se révèle qu'on y fait l'économie d'une apologie massive, l'enseignement d'aujourd'hui n'ayant plus nécessairement à produire l'acceptation d'une société, des consciences sans nuances et des soutiens indéfectibles, mais d'abord peut-être à disposer, aimablement, dans une sienne place, l'individu.

Haby n'est pas seulement une réforme. Ce qui se marque dans cet accrochement de patronyme n'est que sur le versant de l'appareil d'Etat : projet, loi, décrets et administrations. Mais, dans son effectivité, cela mobilise toute une mouvance d'actes scolaires et extra-scolaires. C'est, en dehors de l'école, la leçon du publiciste, le cours du chroniqueur, l'interrogation de l'animateur et le séminaire des magazines ; sur les postes de radio et les chaînes de télévision, c'est même, par l'institution de mots de passe et la vérification des fidélités, le contrôle des absents. La liste n'est pas close et il faudra l'ouvrir. C'est encore, dans l'appareil scolaire, telles expérimentations patientes, audaces locales ou innovations particulières ; telles nostalgies, aussi, retours à l'ancien et reprises en main. Les lignes de rupture sont, à ce niveau, multiples et mobiles, et il faut, pour les lire, interroger acquisitions d'habitudes, redéfinitions de l'intolérable et manifestations de la résignation. Ce ne peut être mené que par un travail collectif que nous appelons ici en ouvrant un « dossier discipline ».

Le Doctrinal de Sapience - Mars 1976.

# POSITION DE LA FAINÉANTISE

(2<sup>e</sup> époque, suite d'une première dans laquelle il était montré, entre autres choses, que Fainéantise surgit dans le creux d'une tâche à effectuer, se joue à l'intérieur d'un rapport hiérarchique, se profère selon une présence langagière, et à la fin de laquelle avait été laissé un philosophe en fâcheuse posture).

« J'ai tellement besoin de temps pour ne rien faire qu'il ne m'en reste plus assez pour travailler ».

P. Reverdy.

1) L'élève pétrifié, ou son indifférence, ne renvoie pas à une profondeur qui l'expliquerait ou le justifierait, par un refus de participer, par un désir délégué de ne pas travailler, ou même par une simple carence vitaminale. Distinguer ici entre l'élève désireux de ne rien faire, et l'élève sans désir de faire quoi que ce soit, serait aussi subtil qu'oiseux, la fainéantise n'étant ni une lutte ni une contestation ; sans positivité, est-elle pour autant toute négative ? Non plus ; elle n'a nulle profondeur, elle est plutôt cette surface glissante sur quoi rien ne parvient à mordre ou à s'accrocher, désespérance du maître, étonnement souvent de l'élève lui-même, stupéfié de se retrouver lui-même si dépourvu, si impalpable, si ectoplasmique...

2) Et pourtant, le maître-philosophe n'en est pas moins amené à développer une dialectique de la fainéantise, où une foule d'éléments vrais ne parviennent pas à produire une justesse d'ensemble.

Thèse globale, la fainéantise serait une manière, calculée ou non, qu'aurait l'élève de passer à travers les mailles du discours-filet du maître ; à partir de cette thèse, une dialectique s'agence en trois moments :

1) En tant que maître, d'une part, en tant que philosophe d'autre part, le maître-philosophe est amené à tenir un discours qui tend à court-circuiter ou à bloquer le discours des autres, en l'anticipant ou en le refusant : de manière générale, le philosophe a du mal à commencer, et il ne peut le faire qu'en critiquant une parole préalable à la sienne. Le philosophe ne parle jamais le premier, il attend toujours qu'une autre parole se profère sur quoi il va pouvoir parler, quitte à susciter lui-même cette parole en autrui, ou à se créer des interlocuteurs fictifs (« d'aucuns diraient que... mais... »). Cette parole préalable n'est qu'un leurre, puisque déjà prévue, programmée dans le discours du philosophe, dont elle s'avère n'être qu'une étape, qu'au moment, qu'une possibilité ; toile d'araignée, le discours du philosophe capte tous les autres discours pour se les approprier. Captation qui s'étage en deux niveaux :

— un « arrangement » du discours autre pour se l'accrocher ; l'araignée malaxe le discours étranger, le prépare. Ainsi Hegel se crée-t-il d'abord un Spinoza sur mesure, ainsi Platon aménage-t-il la parole sophiste qui s'oppose à Socrate. Ou : je traduis votre pensée dans ma langue, parce que d'une certaine manière, je sais mieux que vous ce que vous pensez...

— une « rectification » du discours autre : le discours bien cuisiné est déclaré inacceptable, ou insuffisant, en tout cas il doit être critiqué ou dépassé.

2) A partir de là, que ferait l'élève fainéant, sinon refuser d'être pris dans les rets philosophiques du maître ? Crainte de voir aliéner sa parole, il se tairait...

C'est ici que la dialectique, comme toute dialectique, rebondit dans la tête du philosophe. Qui se tait pour ne pas aliéner sa parole ressemble fort à cette fameuse morale aux mains propres, mais qui n'a pas de mains. Car enfin, le poisson fainéant échappe-t-il au filet philosophique ? En fait de poisson, il s'agirait plutôt d'anguille, glissant sans cesse de l'intérieur à l'extérieur du filet. D'un côté le fainéant y est, de l'autre il n'y est pas (de même Julien Sorel de place feuillet, ici pas là, là pas ici, est partout sans être nulle part, traître, hypocrite, fainéant, feignant...). L'élève est-il donc ailleurs, de l'autre côté des fenêtres, là-bas où règne une violence inconnue des tuteurs pédagogiques ?

Ici, le maître-philosophe, doué d'une vigoureuse obstination autant que d'un imperturbable optimisme dialectique, attaque gaillardement le troisième moment de sa pensée :

3) Devant l'irréalité que prend son discours, devant ce discours inefficace qu'il voit tomber dans le « bla bla standard » (1) philosophal, le maître se voit choir à son tour dans l'irréalité. Alors qu'il attendait des élèves-types, pourvus de bons cerveaux à cire bien mœlleuse et à bons ressorts voilà qu'il se trouve devant des gens impensables, et invivables. Et il se dit, le philosophe, que si ces gens sont impensables, si inattendus, c'est qu'il a peut-être prévu toutes les possibilités, sauf celle-là, qui était la bonne et qu'on nomme la réalité, et qu'en conséquence il se retrouve lui-même irréel et sans ancrage, se demandant de quel il peut bien parler. Là, deux tentations le provoquent :

— Première tentation : revenir au point de départ, déclarer ces élèves indécorables fainéants, et trahissant un contrat explicitement ou non passé avec eux. Traitant l'élève de fainéant, il lui restitue une réalité, et du coup récupère la sienne propre : réalité dont on voit vite qu'elle épouse le rôle échu et prescrit au maître dans l'institution.

Jargonons, pour le plaisir : la fainéantise est le schème qui permet au « bon » (au sens kantien) philosophe de subsumer l'intuition qu'il a d'un élève réel sous le concept (Idéal) d'Elève. Je subsume, je subsume, j'enfonçe le réel dans sa gâche à coups de marteau. Et je m'étonne de le retrouver déformé.

— 2<sup>e</sup> tentation, née d'une heureuse critique de la première : ces élèves, là, devant lui, que le maître peut penser être là groupés par hasard, ne sont-ils pas, suivant la section dont il s'agit, provenus de classes sociales précises, n'ont-ils pas une vie propre, des désirs imbriqués dans ceux de leur famille, une histoire personnelle, qui les ont amenés où ils sont ?

Le philosophe, toujours prompt à la mascarade, saute alors à pieds joints dans l'habit de sociologue qui s'offre à lui. Le réel, il était là, dans cette nécessité extérieure propre à la classe, grâce à quoi les élèves sont ici. La profondeur de la fainéantise, et sa cause, sont trouvées ; seulement, jusque là, le maître-philosophe avait « oublié » qu'une classe, si elle a un dedans, a aussi un dehors... Il attendait l'élève en cours, il fallait le saisir à la sortie. Désormais, il va l'attendre où il faut, dans la réalité.

Que s'est-il passé ? L'araignée a tissé sa toile plus drue. Le réseau a été perfectionné, le filet attrape davantage, et mieux. Voilà la fainéantise saisie, retournée, expliquée, interprétée. Elle fait sa rentrée triomphale dans le discours qu'elle prétendait fuir. Elle y entre d'autant mieux qu'elle le fuyait (le paradoxe, confiture des tartines philosophales). Le philosophe la remercie, sa puissance s'en trouve accrue, son odorat, affiné. La fainéantise n'est plus un schème comme précédemment, elle est un symptôme, un signe, qui demande une bonne lecture et un bon lecteur.

On comprend la fainéantise. Mais voilà, on a beau comprendre, cela ne sert à rien, le fainéant demeure fainéant. Et la fainéantise, une inévitable et obsédante peau de banane sous le pied pourtant agile de la dialectique.

Car enfin, le fainéant a beau être rentré en triomphe dans les schémas de pensée du maître (il a même contribué à leur perfectionnement, par le problème qu'il posait), celui-ci a beau avoir réformé son entendement et transformé ses mauvaises (mais inconsciemment mauvaises) intentions d'hier en bonnes intentions d'aujourd'hui, les intentions ne suffisent pas. En fond du tableau supposé idyllique de la 2<sup>e</sup> tentation, rôde le spectre de la première : en bonne dialectique, le dépassé se conserve dans ce qui le dépasse.

S'il est vrai en effet que la classe comporte un dedans et un dehors, et que l'élève existe d'abord au dehors, il n'en reste pas moins que le discours du maître, en tant que discours du maître, reste engoncé dans ses supports institutionnels et hiérarchiques ; en est-il cause ou produit, étai ou poutre faïtière, ou tour à tour l'un et l'autre, peu importe ici. Prétendre que prendre conscience de ce fait simple, c'est du même coup s'en débarrasser, est pure et dangereuse illusion. S'il suffit de le vouloir pour le croire, il ne suffit pas de le vouloir pour le faire. On ne pense pas à sa guise et ce qu'on veut n'importe où.

La fainéantise, alors ? Simple surface que le fainéant, avons-nous dit. Bien sûr, puisque, privé d'extériorité, il n'a plus d'intériorité. Coupé de son entour social et de son histoire personnelle par l'institution qui l'amène à les laisser au dehors, il n'est là qu'au prix d'y être étranger, réduit à une simple apparence, et ce d'autant plus que le discours magistral traditionnel a déjà répertorié son cas : le fainéant habite déjà le cerveau du maître, il est en lui ; ou, autrement dit, la notion de fainéantise est la projection dans le réel de cette pensée. Autrement dit encore, l'ectoplasme trop souvent produit par l'institution se voit parachevé, recouvert par la pensée sous le concept de fainéant, et ce d'autant plus facilement qu'il accepte lui-même cette détermination, seule façon offerte à lui de s'expliquer ce phénomène étrange qu'il est devenu.

Ainsi, ce qu'elle pensait ou voulait penser hors de soi, la

pensée ne le trouve qu'en elle-même, tapi depuis toujours, par sa secrète parenté avec l'institution. De se croire affranchie du réel parce qu'elle le pense, elle oublie trop facilement qu'elle aussi est réelle.

Rien ici donc d'un trop facile éloge de la fainéantise. Rien en elle non plus de risible. Tout exclut également le discours séculaire qui consiste à retrouver, sous les feuilles d'un homme-artichaut, un cœur de fainéantise aussi profond que naturel, et conservé intact sous le feuillage social qui l'aurait recouvert.

Pas de fainéantise fondamentale, ni de fainéantise en soi. Une insulte qui circule et qu'on se renvoie en des lieux bien précis, un mot habité par des antagonismes sourds mais souvent secrets, une appréciation solidaire d'un pouvoir, un rejeton vulgaire, mais légitime, d'une pensée qui se voulait noble. Pas davantage non plus de tache ineffaçable dans l'âme du maître, comme le sang sur les mains de Lady Macbeth.

Dans la dialectique molle qui précède, et qu'il s'agissait de pousser à bout, que cherche-t-on, sinon à trouver un responsable, un coupable — tour à tour maître et élève, en un ballet subtil sur le devant de la scène ? Dialectique moins fausse dans ses éléments que dans son mouvement même, qui tend en fait à dissimuler ici et là des culpabilités.

Dans la quête illusoire, périlleuse et malsaine, des culpabilités, c'est la question elle-même qui se pourrit, à l'endroit

précis où elle devrait se poser dans sa radicalité : l'endroit où le philosophe, au terme de sa dialectique molle, s'avise que le problème de la fainéantise le renvoie à sa contradiction profonde — dissimulable certes sous le rire ou sous les culpabilités, mais inéluctable en soi.

Ainsi, posée de guingois dans la relation scolaire, la fainéantise semble la fausser alors qu'elle en est l'un des plus secrets replis : posée, comme le fainéant est là posé, même pas avachi, posé sans plus, projection vivante d'un discours qui l'enrobe et la ceinture, et qui pourtant s'essouffle à le chercher au-dehors, pour se persuader lui-même de ses bonnes intentions.

Si la fainéantise gêne, c'est qu'elle est ce grain dur, inassimilable, que la pensée roule sans pouvoir le réduire, tant qu'elle se refuse à affronter la contradiction réelle inhérente à son être.

Cette contradiction, rien n'indique — au contraire — qu'elle pourra se résoudre dans un simple jeu intellectuel. Il s'agit plutôt de la mettre au jour, et d'en accepter la radicalité (si la philosophie n'est pas l'essai de traiter les questions de manière radicale, qu'est-elle ?). Après ce pas en arrière, tentons d'avancer.

G. Navet.

(à suivre)

(1) L'expression, assez « parlante » par elle-même, est empruntée à M. et E. Balint, in « Techniques psychothérapeutiques en médecine », qui l'empruntent eux-mêmes à M.-G. Hutton.

## CAHIERS INTER-E.N.

● Numéro 2/3 (nouvelle série) - février 1976 - 9 francs.

### SOMMAIRE :

- Après 2 ans d'enseignement en Ecole Normale.
- Première année de classe... et au CP !
- Dialogue pédagogique ou rapport de force ?
- Enquête sur l'apprentissage de la lecture.
- 21 mars 1975, discussion dans une FP I mixte.
- Lettre.
- Mais comment peut-on être enseignante ?
- Un article sans titre.
- Journées d'information sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants (Boulogne-Billancourt).
- Par : C. Agier - J. Aranas - C. Baliteau - J.-M. Bérard - F. Blime - F. Bouillon - A. Libralon - S. Lehman - C. Sahel - D. Salah - D. Zay - M. Zylbermann.

● Encore disponibles, quelques exemplaires du numéro 1 (nouvelle série) - décembre 1975 - 3,50 francs.

### SOMMAIRE :

- Formateurs d'adultes : dire ou faire - Stage en situation - Un normalien dans le caca - Le pianiste fait ce qu'il peut, l'institut. aussi - De la non-directivité à la pédagogie institutionnelle - Lettre fermée à un FP qui ne la lira pas - Comment la bonne conscience vient par les livres - Notation/évaluation ou quand le pédagogique bute sur le politique - L'école maternelle en question.

● Sous presse, le numéro 4 : La formation des Maîtres - le témoignage des exécutants et le numéro 5.

### SOMMAIRE :

- Arragne : alors que certains rêvent de déscolariser : lutte menée par des parents paysans pour conserver leur école dans leur hameau - Littérature enfantine : débat avec le professeur Diatkine - Dossier : Yves Le Tac sur les suicides d'enfants - La scolarisation des enfants de travailleurs migrants - Réponse à Snyders - Première année dans une fin d'études : quand le silence est d'or-dre.

Abonnement 3 numéros : 16 francs.

Correspondance :

— Cahiers Inter-E.N., Françoise BLIME, 10, rue Cernuschi, 75017 Paris.

Les collaborateurs du DOCTRINAL DE SAPIENCE ont publié récemment : Jean-Marie LE SIDANER : *La folie* (Larousse) ; Frédéric NEF : *Le piège ; La philosophie silencieuse et la philosophie sans voix* (revue Gramma numéro 3/4, 46, rue des Prêtres, Courlon, 89140 Pont-sur-Yonne) ; Frédéric NEF : *Les structures élémentaires de la signification ; Entretien avec, A.-J. Greimas* (éd. Complexes - diffusion PUF) ; Philippe ROGER : *Sade* (Grasset) ; Olivier ROY : *Leibniz et la Chine* (Vrin) ; Jean RUFFET : *Sur Kleist* (revue des Etudes Germaniques - printemps 1976) ; Patrick VAUDAY (en collaboration avec Jacques Rancière) : *En allant à l'expo : l'ouvrier, sa femme et les machines* (Les Révoltes Logiques numéro 1 - hiver 1975) ; Jean-François WIEDEMANN : *Lacs, forêts et rivières de Champagne* (éd. Mars et Mercure - Strasbourg).

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE signale tout particulièrement à votre attention : Jean BAUDRILLARD : *L'échange symbolique et la mort* (Gallimard - Bibliothèque des Sciences Humaines) ; Jean BORREIL : *Désir et machines de pouvoir : la mise en scène allégorique de Patrice Chéreau* (Estudios Escénicos numéro 22 -

Institut du théâtre Pala Guëll, Conde del Asalto, 3 - Barcelone I) ; Jean BORREIL : *Libertats, amnistia i estatu d'autonomia (culture et société civile en Catalogne)* (Les Temps Modernes, numéro spécial Espagne) ; Jordi ESTIVILL : *Les camps de concentration en Catalogne du nord* (Bulletin de la fondation internationale d'études historiques et sociales - Perpignan 1976) ; Geneviève FRAISSE, Martine KHERRUBI, Josette LARGE : contributions au numéro spécial des Temps Modernes sur l'éducation des filles ; Henri JEANNET et J.-C. LAUFFENBURGER : *L'enseignement en Champagne méridionale* (I.N.R.D.P. - Reims) ; Jean HEBRARD : *Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition : examen critique de quelques tests de langage* (Langue Française numéro 27 - septembre 1975) ; Frank MARCHAND : *Manuel de linguistique appliquée* (Delagrave) ; Comité soutien : *Papinski, un instituteur contre l'inspiration* (B.P. 18 - 1, place Foch, 54310 Homécourt) ; Jacques RANCIERE : *utopistes, bourgeois et prolétaires* (L'Homme et la Société - automne 1975) ; Jacques RANCIERE : *Mise au point* (Théorie et Politique numéro 6 - mars 1976).

## L'ÉDUCATION DES ÉDUCATEURS

Le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, membre de l'état-major de Jules Ferry, article « Ferry » : on peut y lire que « notre » Jules voyait, dans ce que Buisson nomme, sans rire, l'égalité d'éducation, le moyen de supprimer les germes des discordes sociales et tout particulièrement la lutte des classes. C'est là (...) qu'il faut chercher la raison de l'anticléricalisme républicain. Il le dit lui-même d'ailleurs, notre Jules, dans son discours d'Épinal d'avril 1879 : pourquoi sommes-nous contre les écoles des Jésuites ? Parce que ne tarderont pas à s'y opposer les écoles rouges, pardi ! La bourgeoisie républicaine n'oublie pas que les ouvriers voulaient leurs propres écoles : « Non, Messieurs, s'exclame le Jules à Épinal, d'une France ainsi faite, ainsi défaite pour mieux dire, nous ne voulons pas. Non, n'en déplaise aux sophistes de la liberté à outrance qui nous accablent de leurs dédains, non, le remède qui consiste à opposer aux menées de l'Internationale noire, celles de l'Internationale rouge, ce remède n'en est pas un : ce serait la fin de la France (laquelle ? Celle de l'argent bien entendu...) et nous n'en voulons pas. Dix ans encore de ce laisser-aller, de cet aveuglement, et vous verrez tout ce beau système des libertés d'enseignement qu'on préconise couronné par une dernière liberté : la liberté de la guerre civile ». Il récidive, le Jules, en juin 1879, à la Chambre des Députés : « Vous aurez d'une part l'institut des Jésuites à l'usage des amis de l'Ancien Régime, mais vous ne vous étonnerez pas de voir naître, d'autre part, à Paris ou dans quelque grande ville, d'autres écoles, des écoles professionnelles peut-être ou des écoles d'apprentissage, dans lesquelles les vaincus de nos dernières discordes (doux euphémisme) auront certainement le droit de faire instruire leurs enfants à eux, non point d'après un idéal qui remonte au-delà de 1789, mais en vue d'un idéal emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 » (La Commune). Autre intervention de « notre héros » : il s'agit de « faire aimer la république. Mais la politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde est celle que j'appelle la *politique militante et quotidienne* ». A bon entendeur, salut : l'école doit rester dans le strict cadre de la parole du pouvoir, « la politique militante et quotidienne » étant, le lecteur l'aura compris, la politique des rouges et la parole du peuple. D'ailleurs, lorsque l'ordre descendra la hiérarchie, il deviendra encore plus clair — comme toujours, on sait les résultats de ces « descentes d'ordres » dans la hiérarchie militaire. Ubuesques et terroristes : c'est ainsi que, aussi lourd qu'une vache, l'inspecteur d'académie Beurrier donne vers 1881-82 les conseils suivants aux instituteurs *qui sont sous sa direction*, autant dire que ces conseils sont des ordres : « Que de suggestions, que de sophismes auxquels sont exposés les ouvriers et qui peuvent leur faire croire que l'homme n'a que des besoins à satisfaire, des droits à revendiquer et aucun devoir à remplir (...). Il faut aussi mettre en garde nos enfants, fils d'ouvriers, contre les théories égalitaires qui hantent (sic) souvent

les ateliers. Elles font grand bruit et la question de la propriété reste l'une des plus complexes et des plus discutées (...) Sans être de profonds théoriciens, il vous sera facile de montrer à vos élèves : 1° l'impossibilité de partager les biens entre tous et de donner à chacun selon ses forces et ses mérites 2° la nécessité d'assurer au travail la stabilité du capital créé par lui. C'est enlever au travail son plus puissant stimulant que d'admettre l'extinction de la propriété avec le travailleur (...) 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 ».

Aussi adroit qu'un mammouth, le beurrier, il vend la mèche... Admirez comment son supérieur hiérarchique, Félix Cadet, Inspecteur Général de l'Instruction Primaire, un autre homme d'ordre, dit la même chose, mais d'une manière plus subtile : « Le travail et le Capital sont frères, dit cet homme respectable, et non frères ennemis ; le capital c'est le travail d'hier qui rend possible et fructueux le travail d'aujourd'hui et de demain » (Revue Pédagogique, mai 1880).

Tout cela pourtant ne serait peut-être pas suffisant pour ce qui est de l'édification morale des ouvriers. Alors, puisque le prolétariat parisien s'est montré si patriote en 1870-71, — il en a assez ri, le Jules, avec ses compères du gouvernement de la défense sociale, de ce patriotisme — on va donner un os aux ouvriers de ce côté là aussi. Pour détourner le peuple de la lutte des classes, rien de tel que le drapeau. Thème sur lequel les instituteurs fabriquent chef d'œuvre sur chef d'œuvre. Intarissables ils sont. Et inspirés. Voici par exemple un morceau de bravoure extrait de *La Tribune des Instituteurs et des Institutrices* de février 1884 : « Nous tous, instituteurs français, nous savons profiter de toutes les occasions pour inspirer à nos élèves un vif amour de la patrie et « l'idée humanitaire » dans ce qu'elle a d'exagéré (sic) n'a jamais trouvé d'apôtres parmi nous. Dans nos leçons de géographie, nous n'oublions pas de faire remarquer à l'enfant combien notre France est incomparablement belle, riche, fertile ; nous savons lui en signaler la magnifique situation géographique, faire ressortir sa richesse industrielle et dire sa gloire scientifique et statistique. Faire des patriotes sincères, tel est encore notre but en enseignant l'histoire en France ; faire de bons citoyens, tel est notre idéal en donnant l'enseignement civique. Il n'est pas jusqu'à notre langue, langue harmonieuse douce et claire entre toutes, qui ne vienne dire au jeune Français : sois fier de la France et aime là par-dessus tout ». Quant à notre cul, c'est évidemment le plus rose de la terre.

Jean BORREIL (Joan Borrell).

*Ferry, Durkheim, même combat*  
(post-face à *Education et Sociologie* de Durkheim, traduction espagnole éditions 62 - Barcelone - juin 1975. Version catalane dans la revue du Centre Pluridisciplinaire d'Etudes Catalanes de l'Université de Perpignan : *Aines* n° 2 - hiver 1976).

## 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  
6 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).

« La cloche sonnait une seconde fois. Les professeurs se dirigèrent vers les escaliers. Le censeur resta seul au milieu de la cour, comme une grosse araignée qui guettait les enfants : il avait des punitions plein la tête, il préparait sa petite journée de sadisme, il pensait qu'il allait pincer les élèves du petit lycée, les menacer. Il se disait : « Je vais leur faire peur... » Et il était heureux comme s'il allait coucher avec une femme. »

Paul NIZAN,  
*Le cheval de Troie.*

## LA DISCIPLINE SCOLAIRE

## PRÉSENTATION

On se retourne sur sa scolarité comme sur son service militaire : pour en raconter de bonnes. On se congratule, après-coup, de ses ignorances. On se félicite pour les punitions qu'on a eues. On tisse la légende de ses désobéissances. Et, quand on y pense, on regrette de n'avoir pas été quelquefois plus dur : il y a des docilités, qui furent les nôtres et qui nous étonnent. L'on découvre alors ceci : qu'on peut être **trop bon élève**.

Cela ne se limite pas à valoir pour cette population de forts en thème, qui occupent, dans le bavardage des maîtres, une place à la mesure de la haine qu'ils n'en peuvent ignorer. D'eux, en effet, on parle beaucoup, pour ne pas entendre, dans leur muette soumission, le « qu'as-tu fait de moi ? » de la théologie, ou le « ne vois-tu pas que je brûle ? » de la psychanalyse. Et on les envoie dans des abbayes de Thélème faire du sport, l'amour ou de la politique. Est bon (menacé par la bonté) celui encore qu'est, dans certaine partie de lui-même, tout un chacun, celui qu'il échoue infiniment à être et celui qu'il se résigne à ne pas être. Car ce n'est pas, dans l'école du moins, une petite affaire que d'échapper à la bonté. Si on n'y prend garde, on s'y retrouve forcément bon de quelque manière. La bonté s'y différencie au point d'offrir de renverser tous ses échecs. Mauvais en mathématiques ? bon en sciences naturelles ou en lettres. Peu de connaissances scolaires ? du bon sens. Mauvaise mémoire ? une grande habileté manuelle. Aucune réussite ? une volonté bonne. Absolument mauvais ? un bon cancre. Il y a toujours façon d'être bon élève, et c'est pour tous que vaut que c'est aussi façon d'être trop bon. S'indique ici une vérité qu'on voudrait énoncer : **qu'il y a à gagner dans l'indiscipline**.

Ce n'est pas vrai comme ça, à un niveau immédiat, où l'on risque surtout, gagnant des coups ou un renforcement (affinement) des dispositifs disciplinaires, de ne se faire qu'un reflet du maître. Et les maîtres n'ont pas manqué de dire et de démontrer le mauvais calcul de la révolte. Et ils donnent là-dessus des leçons de stratégie qui répètent ce que la philosophie hégélienne porta à sa rigueur : qu'il faut accepter d'en passer par la servitude. Reste que cette vérité n'est que d'en haut, et que d'autres, peut-être, surgiront, qui n'étaient pas pensables. Reste aussi qu'elle ne fait pas taire, mais au contraire produit un questionnement (dédoublement) : comment l'indiscipliné peut-il, de cela, faire, précisément, une vérité sienne ? Quelle est la **vérité de l'indiscipliné** ?

Tous ceux-là qui nous veulent du bien en proposent en effet des modèles moins purs et moins universels qu'ils ne disent, et qui vendent bien des mèches. On les lira, comme Philippe Roger fait ici du discours sadien. Des dominations effectives, en tant qu'elles prennent formes particulières, on fera l'histoire. Jean Ruffet commence en rappelant la constitution d'une nouvelle figure enseignante au XIX<sup>e</sup> dans la liquidation des instituteurs-artisans, et un groupe de travail de lycée analyse la mise en place des modernes techniques de manipulation des élèves. Mais on donnera surtout la parole à tous ceux de l'école sur qui se font ces discours et ces pratiques. On lira ici des lycéens qui se sont réunis, ont discuté, écrit et voté une série de textes sur les colles, et c'est d'abord pour multiplier ces interventions, sur tous les points disciplinaires qu'on voudra, que nous ouvrons cette rubrique. A cet effet, Olivier Roy a établi, avec des classes de lycée, un questionnaire qu'il faut partout et par tous faire remplir. Il s'agit d'en faire le point de départ d'un vaste dossier sur la discipline dans les écoles. Disons clairement pour quoi faire : **faire gagner l'indiscipline**.

Stéphane DOUAILLER.

# LES MÈTRES DE COLLE

« Les membres du Conseil municipal et les autres habitants père de famille de la commune de Chambronnecourt soussigné on l'honneur de vous exposer que depuis plusieurs années que Jean Duvaux est mètre de colle... » (pétition écrite par des villageois de Haute-Marne contre leur instituteur en 1827).

Ce qui suit a été écrit dans un même lycée. Il faut en dire qu'il fait une discipline purement punitive, distribuant devoirs et colles avec une rare générosité, et qu'il pratique un élitisme forcené, regroupant, pour exemples, dans telle classe les enfants des professeurs, dans telle autre ceux des classes populaires (1). Nous donnons tels quels les textes qui nous parlent de ce lycée, modifiant seulement, à la demande, les noms des personnes.

..

Les élèves HIPPOCRATE et SOCRATE s'adressant au maître : — Protagoras ! voilà, on a été collé, on vient te demander si tu peux pas la faire sauter.

PROTAGORAS. — Qu'est-ce que vous avez fait ?  
HIPPOCRATE. — J'ai été collé quatre heures, et un samedi après-midi, en plus. Parce que j'ai bavardé, et puis il y avait des grands qui bavardaient. Ils riaient, et puis tout.  
HIPPIAS. — Les colles, c'est ridicule, parce que passer quatre heures ici, ça ne sert à rien. On passe et on ne change pas.  
PRODICOS. — Ça ne change rien : quelqu'un a été collé plein de fois, et ça ne change rien.

PROTAGORAS (s'adressant à Socrate) : — C'est ta première colle ?

SOCRATE. — Oui, et, en plus, je vais me faire engueuler par mes parents.

PROTAGORAS. — Explique leur bien ce qui s'est passé.  
*Une classe de cinquième.*

## NOUS LES FAUVES

Ça a commencé à la récréation de dix heures. Mowgli, notre prof, a contacté séparément Bagheera, une fille parmi nous, et Shere Kahn. Il leur a donné à lire le texte du « Doctrinal de Sapience ». Tout de suite d'accord. Mais à la question : est-ce qu'on peut faire participer toute la classe : pas d'accord. D'abord, certains se seraient dégonflés devant l'administration, et puis quand se réunir ?, et puis on n'est pas tous pareils. Finalement on est sept, un samedi après-midi à discuter. On déplore l'absence de trois autres, on s'est mal débrouillé avec eux : personne ne les a prévenus. On a tous été pas mal collé. On a tous plutôt tendance à aimer rigoler. Trois filles et quatre garçons qui n'aiment pas tellement l'école. On aime bien Mowgli, c'est pour ça aussi qu'on est là.

Voici nos textes :

..

« Colles, colles », combien de fois ce mot ne résonne-t-il pas à nos oreilles ? Mais, qu'est-ce qu'une colle ? Tout d'abord, c'est une punition, une punition qui a pour but d'embêter l'élève. Mais comment cela se fait-il que l'on attrape une colle ? Eh bien, tout simplement, parce que l'on veut se défouler. Mais gare ! Il y a toujours quelque chose qui nous pend au bout du nez. Quoi, sinon une colle ? Mais tout ceci devient presque un cercle vicieux. L'élève éprouve le besoin de se défouler, de sortir de son calme, et, pan ! la colle lui tombe dessus, l'emprisonne pendant quatre heures durant et, par dessus tout, le prive du moment de détente, de liberté, qui, normalement, lui est accordé. L'élève doit ainsi rester assis pendant quatre heures, sous l'œil hostile du surveillant, et il doit maintenir en lui ce besoin de se détendre, de se défouler. En réalité, quand la colle arrive, on la prend à la légère : pfff, une colle, qu'est-ce que c'est ? Mais en définitive on est bien embêté de savoir que l'on va rester quatre heures dans une salle austère, aux murs gris, où l'on entend une mouche voler. En résumé, la colle, c'est et ce sera toujours un emmerdement idiot, et qui pourtant a quelquefois son utilité. Eh oui ! une colle, cela se justifie quelquefois. Oh ! bien sûr, pas souvent, mais ça arrive. En voici quelques exemples. Les élèves Tweedledum et Tweedledee bavardent pendant tout le temps de l'étude, poussent la patience à bout d'une surveillante relativement gentille : résultat, une colle, qui est bien justifiée. Et les colles injustifiées ? elles sont nombreuses ! L'élève Alice est collée pour être sortie des rangs sans permission. Et aussi le malheureux Humpty Dumpty qui se trouve dans un foyer, le midi. Un pion arrive et le colle parce qu'il n'était pas où il fallait. Colle aussi ridicule. Quand au Lièvre de Mars, qui mange en étude, quoi de plus naturel ? Quand on mange, c'est qu'on a faim, et quand on a faim, on n'a de compte à rendre à personne.

(1) Les parents des élèves d'une classe de cinquième qui a participé à notre dossier sont : 3 notables de la petite bourgeoisie, 1 paysan et 8 petits bourgeois moyennement pauvres, 8 paysans pauvres et 14 ouvriers.

En quoi le fait qu'un élève mange peut-il gêner une pionne qui n'a absolument pas son nez à y mettre. Et celui qui se fait coller par une infirmière parce qu'il parle en passant la visite ? tout à fait déplacé. Et de même le Chat de Chester se fait coller pour être sorti des rangs sans permission : on n'est pas à l'armée. Le lycée, c'est quand même quelque chose de jeune, et est-il donc vraiment nécessaire de se faire coller pour n'être pas dans les rangs ? Et le lapin blanc qui se fait coller pour bavardage, alors qu'il ne disait rien, et la même chose pour le valet de cœur, et les deux qui se font coller parce que le pion entend des voix ? Nous ne parlerons pas du malheureux qui se fait coller le jour où il n'est pas à l'école. Et les deux élèves qui se font coller parce qu'ils jouent un peu fort à l'interclasse ? Un avertissement n'aurait-il pas été pareil ? Il y a, bien sûr, les élèves Tortue, Griffon, Loir et Homard, qui bavardent en étude ou à l'interclasse. Bien sûr, on peut donner raison au pion, mais le fait de parler, est-ce une action si coupable que ça ? Si cela gêne les autres, les empêche de travailler, la colle, dans ce cas, se justifiera, mais peut-être est-ce l'un des seuls cas qui justifie une colle.

..

Colles ! Colles ! Colles ! N'y a-t-il que ces mots dans le cerveau de Monsieur le Sous-Directeur ? Colles ! Colles ! et toujours Colles ! Je ne pourrais vous les décrire toutes. Toutefois, il y en a une que je ne peux m'empêcher de mentionner.

Tom Sawyer et Huckleberry Finn sortaient de permanence, ce sont de très bons copains. Comme tous les élèves, ils devaient se ranger, mais il faut attendre si longtemps ! Ils décident donc de prendre un petit chemin derrière les réfectoires qui les amènerait tout de suite à la sortie... Mais, ô malheur ! — colles ! colles ! colles ! — Monsieur le Sous-Directeur est au bout du chemin. Colles ! Colles ! Colles ! « Nom-prénom-classe ?-vous aurez quatre heures ! », eh oui, quatre heures samedi après-midi à réviser dans une triste classe... Mais, par bonheur, Monsieur le Sous-Directeur était de bonne humeur, et il ne leur fut donné qu'un avertissement.

Mais, Tom Sawyer, un garçon toujours pressé et amusant, un jour, son ami était absent, décida de repasser derrière les réfectoires. Monsieur le Sous-Directeur était encore là... « Cette fois, tu n'y échapperas pas, quatre heures ! ». Eh oui, il les a eues, ses quatre heures. Mais le plus stupide, c'est que Huckleberry Finn, qui était à l'hôpital, a, lui aussi, eu quatre heures. Colles ! Colles ! Colles ! Monsieur le Sous-Directeur a certainement dû penser : « Qui dit Tom Sawyer dit Huckleberry Finn, donc... quatre heures aux deux ». Colles ! Colles ! Colles !

Les mêmes, deux mois plus tard... Huckleberry Finn est enfin rentré en classe, après deux mois d'absence. Il a des béquilles, et un pied qui lui fait horriblement mal. Mais, cette fois, il se range. Comme par hasard, Monsieur le Sous-Directeur surveille les rangs, aujourd'hui. Huckleberry Finn descend péniblement les escaliers. Il n'a plus que deux marches à descendre, lorsque Monsieur le Sous-Directeur l'appelle : « Hep ! toi, là-bas, on ne descend pas les escaliers avec des béquilles ; remonte et passe derrière les réfectoires ». O rage, ô désespoir, encore toutes ces marches à monter ! Et notre pauvre béquillard retourne sur ses pas. Il a parcouru plus du double de chemin que nous...

..

Je me présente, Duduche, en troisième dans un lycée d'en France. Depuis mon entrée en sixième, j'ai déjà eu vingt-six retenues. Je ne suis donc pas un enfant de cœur. Mais je ne suis pas ici pour faire mon mea culpa, mais pour vous parler d'un surveillant qui a su allier la bêtise à la méchanceté. Vendredi soir, en étude, Monsieur le Surveillant laisse d'abord rigoler les élèves, s'amuse avec les internes, et, pour une histoire de plumes volant dans la classe, il me fait copier cent fois, ainsi qu'à mes voisines : « Je ne suis pas en étude pour y rigoler bêtement », punition vraiment bête. Mais, dix minutes après, il prend un autre élève et lui dit de traduire le traité de Tilsitt en anglais. « En anglais ? en russe ! » ai-je le malheur de dire. Monsieur ce surveillant se lève de sa chaise, arrive vers moi rouge de colère, me fait tomber de ma chaise, m'attrape par le col de chemise et me mène dans le couloir à grands coups de pieds dans le postérieur. Arrivé dans le couloir, il me prend au col et me frappe la tête contre le mur en me proférant des menaces. Puis il me fait rentrer dans la salle et me fait mettre à genoux, les bras en croix !

Et encore, mon cas n'est rien à côté d'un petit sixième, pas

plus haut que trois pommes, qu'il a mis à genoux, les genoux sur les bords de dictionnaires, et dans chaque main un dictionnaire aussi ! Et, un lundi soir, dans une autre étude, une fille, pour avoir demandé le numéro d'un exercice à sa voisine, s'est faite coller quatre heures pour bavardages incessants ! Une autre, pour m'avoir demandé le prétérit du verbe « must », a eu huit heures de colle, parce que Monsieur ce surveillant ne peut plus me voir, et que, ce jour-là, il voulait le silence absolu. Que faire devant ces 1,90 mètre ? Comment se peut-il que de pareils surveillants puissent exercer ? Est-ce que l'on doit remettre tous les surveillants en question pour un énerguemène ?

..

Voici un exposé, à la fois général et particulier, de l'administration lycéenne, une administration, comme de bien entendu, blâmable. De la présentation de la police lycéenne résulte ceci.

Le proviseur. Le peu connu. Il arbore une mine réjouie, pour dire un bonjour traditionnel. Celui auquel on a rarement à faire. Il est à cheval sur deux principes : celui de garder une certaine publicité, une certaine opinion sur le lycée qui est célèbre pour sa discipline et ses résultats, et celui de ne pas paraître rétrograde dans les amnières d'administrer ; un exemple parmi d'autres : à son entrée dans une classe, les élèves se lèvent, « restez assis » ; mais, lorsque l'inverse se produit, « vous ne pouvez pas vous lever ? ». Il montre une gentillesse feinte, ou une attitude très sèche.

Le censeur. Un être poli, mais qui cache un faux-jeton, un sournois. Un esprit censeur en puissance : il cherche pour punir. C'est le genre d'homme à coller directement, sans explications. Une de ses phrases : « Je ne peux pas très bien crier (il a une voix très faible), donc je colle ».

Le surveillant général. Les élèves l'aiment assez, en tout cas plus que les autres. Malgré son rôle de flic, il ne cherche pas l'erreur, la bêtise, l'insubordination. Ce n'est pas le rôdeur sévère qui guette les élèves. En plus, il ne fait pas de différenciation entre les élèves, il est pour la justice possible, entre les externes, les demi-pensionnaires, son fils même. Il a collé son fils ! Mais il ne faut pas s'y fier.

Le surveillant général directeur du premier cycle (les plus jeunes !). Un cas. Quand on a commencé à parler de lui, la première réflexion : « On n'en parle pas, on a trop à dire ». Il est difficile de croire qu'il a balafé un élève avant d'être muté dans notre établissement. Il portait, quand il a blessé l'élève, une bague au doigt. C'est le type même du sadique. Les petits élèves pleurent quand il rend les carnets, il les terrorise, en les appelant à son bureau, quand ils n'ont pas leur moyenne. Vicieux, cruel, implacable. Il tire sauvagement les oreilles et giffle. Un être strict, trop strict sur une discipline qu'il veut intransigeante et rigoureuse. La personnalité exécrée. « Hep ! vous, là-bas ! venez un peu ici, vous allez passer à la casse-rolle ! »

Les pions. On discerne l'esclave de l'administration, le conscient, qui pratique sa politique, et l'inconscient je-m'en-foutiste. S'il faut comprendre les conditions de vie des pions (études personnelles et surveillance), il faut remarquer la différenciation faite par certains entre les internes, plus connus, qu'ils préfèrent, les demi-pensionnaires et les externes, et dire qu'il y a quelques années les pions ont fait un « concours » de colles. Celui qui en infligeait le plus, gagnait (eh oui !).

*Des élèves d'une classe de troisième*

..

C'est ma dernière année au lycée, la huitième, et combien d'heures supplémentaires ai-je fait, en tout, par fractions de quatre ? Je dois approcher la semaine. Avec le recul du temps, j'en rigole, mais je ne suis pas prêt d'oublier ma première colle. Je n'ai pas perdu de temps ; en beauté, dès la première semaine de sixième. Tout le monde courait dans le couloir. Un représentant de l'administration tend le bras et en cueille un sur le lot. Je me souviens avoir pleuré le reste de la journée et toute la nuit. Je crois que j'étais comme hanté par les gros yeux furieux et la voix tonnante du justicier aveugle. Car, enfin, pourquoi moi et pas un autre ? Depuis, j'ai participé à un concours de record par an, où j'ai d'ailleurs pu me classer, et, depuis deux ou trois ans, plus une seule colle. Je suis sans doute considéré comme discipliné. Ma soif de courir, de sauter, enfantine, a été tarie, mes dernières résistances ont été brisées. On va à l'école, c'est un peu pour apprendre et beaucoup pour voir les copains et jouer ensemble hors de la tutelle des interdictions maternelles. Mais à l'école on ne joue pas, on ne doit pas en avoir le temps, on ne doit pas être libre, on doit être contenu, discipliné, parqué comme autant de vaches, engueulé, réprimandé, et, en fait, éduqué. Allez faire entrer cela dans la tête d'un enfant qui a besoin de mouvement, qui doit dépenser son énergie dans le jeu et non pas à écouter un con de professeur guindé qui vire au rouge à force de gueuler. Alors, à un moment, on ne peut plus rester dans les normes oppressives, on passe une main et on vous l'écrase de quatre heures, à s'emmerder en écrivant un machin qui ne sera jamais lu et finira à la corbeille, devant un pauvre gars, chargé de surveillance, qui préférerait sans aucun doute être ailleurs, limité par

le tableau vert dont on a du mal à supporter la couleur défaite — ils auraient dû y mettre un miroir —, les murs blancs, sales, les tables pleines de graffitis à la postérité, témoignages de l'occupation active pendant ces quatre heures. Et le règlement est accroché au mur, à vous regarder ironiquement en face, levant un bras flamboyant et criant « je suis la discipline ». Eh bien, elle est belle la discipline ! Après tout, c'est cela qu'il faut remettre en cause avant les colles qui ne sont qu'un effet, et pas des moindres d'ailleurs. La discipline commence dès la naissance, avec la tétine qu'on vous fourre dans la bouche, la terreur paternelle lorsqu'on rentre avec un billet tel que « a fait éclater des boules puantes en cours de géographie et en a interrompu le cours pendant une demi-heure », le sergent à l'armée, le patron au boulot, le cerceuil dans la tombe. La discipline vous met vraiment à l'étroit. Je crois que c'est une chaîne de montage, ou plutôt une machine infernale qui donne aux gens disciplinés le droit au bonheur. Dans ce cas, l'administration pénitentiaire et répressive du lycée, qu'on appelle familièrement censeur, l'autre expression étant trop longue, n'est que la continuation de l'œuvre dite charitable des parents. C'est donc ça, être civilisé ? apprendre à obéir et n'aimer que ce que l'on nous dit d'aimer. Je refuse la discipline, parce qu'elle ne convie personne à aimer apprendre. Plus le climat sera à la détente et plus l'enfant sera détendu, et donc ne se crispera pas à l'éducation qu'il reçoit, et il assimilera d'autant plus qu'il y sera disposé. En somme, ce n'est pas le système répressif des lycées qu'il faut changer, mais la notion d'autorité qui règne dans toute la civilisation, et qui est à détruire pour vivre libre.

*un élève de classe terminale.*

..

Eh oui, j'ai collé !  
Moi, prof dit de gauche et même d'extrême-gauche,  
Moi contre les colles,  
Moi contre la discipline,  
Moi contre le mythe du prof qui-sait-tout, qu'est-propre, qui-n'existe-pas-à-par-sur-sur-estradé,  
Moi contre,  
Moi pour la révolte,  
Moi pour la liberté d'en rire,  
Moi pour la justice,  
Moi j' : pour la justice, justicier de gauche ? peut-être et pourquoi pas ?  
Moi j'ai ? et pourquoi pas ?

J'ai collé un petit con, fils de prof (con n'est pas un concept, et alors ?) ; fils d'une PEGC grosse, et grosse, qui martyrise ses sixièmes de transition, qui leur fait peur par ses cris, mais qui, un jour, a failli se faire démolir par le frère de Popeye, chef de bande des faubourgs, loulou branleur et chômeur, comme on dit là-bas, jouant de la guitare plus vite que du cerveau (et alors ?) ; un petit con, fils d'un père prof, qui magouille pour monter au lycée. Tous deux sont au SNI-SNES. Je suis au SNES ; par hasard ? Un fils de prof sans problème, qui emmerde les mecs, qui empêche de parler Joseph, le fils du menuisier et Flopsaut, le fils du fermier ; qui emmerde les nanas, qui roule sa caisse avec sa petite bande de fils de profs, à la récré. « Je ne risque rien, je suis fils de prof ». Et, effectivement, aucun prof ni pion (pour ces derniers, ce n'est pas faute d'avoir essayé, mais colles repoussées, excuses...) n'a levé le petit doigt. Je prouve peut-être qu'il y a une justice possible dans ce système, mais mes élèves, les autres, me disent :

— Mowgli, t'as collé ?

— Oui.

— Qui ?

— Baloo.

— jylliööou ! chouette !

Tous sont unanimes : je n'ai pas le droit de ne pas le coller.

Je déteste les profs, et pourtant je dois vivre avec eux, justicier, zorro du lycée, et alors ? J'aime mes élèves, enfin certains, presque tous, mais pas tous. Je l'ai fait pour eux, par eux. Je le recollerai, jusqu'à ce qu'il comprenne. Et s'il ne comprend pas, quand il aura dix-huit ans, il prendra mon poing dans la gueule. Pour le moment, seuls mes élèves de cinquième une cinquième socialement très populaire, lui ont « foutu sur la gueule », comme ils sont venus me dire. Mais cela ne suffit pas pour les autres. Collé, il est parti la queue basse, aux bords des larmes, larmes qui justifiaient le désir des autres, larmes qui satisfaisaient le désir des autres.

*un enseignant.*

## SPARTACUS

socialisme et liberté  
4 numéros : 20 F - 8 numéros : 35 F - Les abonnés ont une réduction de 30 % sur les commandes de cahiers SPARTACUS.  
J. Lefeuve, 5, rue Sainte-Croix-de-la-Brettonnerie, 75004 Paris - C.C.P. 633-75 Paris.

# A propos d'une nouvelle parole disciplinaire

On peut voir, dans un certain nombre de lycées, une modification non seulement des dispositions disciplinaires traditionnelles (colles, renvois, etc...), mais aussi un changement de la conception même de la discipline, qui va jusqu'à la négation apparente de celle-ci au profit de nouvelles notions tirées directement de la psychologie, de l'action sociale (éducateurs professionnels), voire de la Psychanalyse. La norme de ce nouveau système n'est jamais explicite, contrairement à celle de l'ancien (travail, sagesse, effort, etc...). Constatons cependant que cette modification, s'inscrit d'ores et déjà dans tout un vocabulaire officiel : on n'instruit plus, on « éduque », on ne surveille plus en général, mais on « conseille » éducativement, on ne fait plus partie d'un établissement, mais d'une « communauté éducative » (dernière touche d'Haby).

Un exemple (Lycée R.)  
Les dispositions traditionnelles sont tombées en désuétude (les colles s'espacent, le conseil de discipline n'existe plus depuis quatre ans, les devoirs punitifs passent pour anachroniques), les renvois sont rares (sur sept fugues à l'internat en un trimestre, une seule a été sanctionnée par un renvoi), on ne frappe pas, on défend de fumer dans les bâtiments mais on ne contrôle guère, on recommande seulement de ne pas marcher sur les pelouses. Toutes les interdictions se veulent justifiées objectivement, en dehors de toute considération morale ou idéologique (sécurité des élèves pour la cigarette, responsabilité juridique du lycée pour le contrôle des absences, manque de surveillants pour les sorties, etc.). Voyons ce qu'il en est.

Principe de base : une fois prises en compte les contraintes objectives citées plus haut, la discipline est présentée comme une simple conséquence, logique et réduite au minimum, de la vie en groupe. Paradoxalement, le but théorique de ce groupe (travail en vue du bac) est peu rappelé, au moins par les administrateurs les plus « modernes » ; en paroles comme en acte, on feint de se considérer comme au-dessus d'une obligation aussi terre à terre (cf infra le discours sur les classes trop scolaires). De fait les conseils sont émaillés de discussions sur la finalité de l'établissement, comme si son côté scolaire n'allait pas de soi.

## Les Conseils.

Tout conseil commence par un discours sur l'ensemble de la classe. Il y a en gros deux types de classes : les « passives » et les « difficiles ». Les passives sont attaquées à « gauche » : « il n'y a pas que le bac dans la vie », « qu'est-ce qu'on s'ennuie à faire cours dans ces classes », « dommage que ceux qui travaillent soient les plus bêtes ». Voici un dépouillement de bulletins d'une classe de G1 « passive » : 4/5 des élèves sont invités à participer, 3 seulement sur 27 à travailler ; les reproches portent sur le refus de l'élève à adhérer au groupe (« classe trop divisée », « elles ne s'aiment pas entre elles », « trop timide, trop calme, trop effacée, trop discrète, trop passive »). A ce vocabulaire de la participation est joint un vocabulaire de la virtualité (la quasi-totalité des bulletins portent au moins une fois le mot progrès, sans que la référence au travail soit indiquée). On se retourne alors vers les délégués pour leur demander cette adhésion qui manque (« N'est-ce pas que... ? », « Vous êtes bien d'accord pour dire que... ») ; toute parole du délégué qui n'est pas reconnaissance de cette norme est écartée avec désinvolture : le délégué qui adhère représente la classe, celui qui proteste ne représente que lui-même (« Allons, Untel, ce n'est pas à vous de dire ça... Vous êtes mal placé pour... etc... »). Le conseil de classe est moins le bilan d'un travail qu'un rituel ayant pour but de marquer symboliquement les normes d'un système qui n'est explicite nulle part.

Les classes « difficiles » par contre voient ressurgir le vieux discours disciplinaire (« élève intelligent qui gaspille son temps », « quel gâchis », « c'est le monde à l'envers, a honte de demander du travail », etc...). Preuve que l'ancien système n'est que le refoulé du nouveau. Une constatation : il n'y a pas de classe à la fois travaillieuse et dynamique (du moins dans les sections techniques où l'enquête a porté ; en classique, les C constitueraient l'exception qui confirme la règle).

## Le Cas.

La discussion sur les « cas » occupe l'essentiel du conseil de classe. Des réunions sont parfois convoquées sur ces cas en dehors du conseil ; on en parle entre administrateurs et profs, voire à la cantine (avec tout ce que ça suppose de voyeurisme). La discussion sur la discipline se ramène d'ailleurs souvent à une discussion des « cas ». L'administration possède des infor-

mations souvent étonnantes sur les élèves, sur leur famille et leurs fréquentations. On demande explicitement aux délégués de signaler les « problèmes affectifs » des élèves - motif (intervention faite lors d'un conseil) : « le retard est une demande d'un élève qui a un problème pour qu'on s'occupe de lui ; faute de pouvoir parler explicitement, l'élève signifie son problème par son retard ; et c'est notre travail de nous occuper des problèmes affectifs de l'élève » (remarque le vocabulaire psychanalytique).

Lors d'une « affaire » de drogue (à moitié canularique) un administrateur va patrouiller dans les cafés « louches » pour prendre le nom des élèves qui s'y trouvent (Pâques 75). Mais la police n'est pas prévenue. On accorde toutes les autorisations de sortie à condition que l'élève donne non un prétexte, mais une parole sur lui (« j'ai envie de faire un tour » « je vais voir ma petite copine », etc...) ; les sorties non dites sont réprimées. Quand un mot signé par les parents (donc déchargeant l'administration) est trop vague (« raisons familiales ») on demande à l'élève de dire ce qu'il a fait (beaucoup de profs procèdent ainsi pour les retards). Bref, on ne punit pas mais on veut savoir. On invite les élèves à prendre un café au bureau du censeur, on les autorise à faire des fêtes dans l'enceinte de l'établissement, ils peuvent s'embrasser dans les couloirs. Mais il y a toujours un regard et une parole présents. Regard de l'administration, parole sur l'élève. Il est « libre » parce qu'il est connu. Pas de mouvement possible, pas de grève, pas de comité, car l'ensemble du groupe est atomisé en cas particuliers, en rapports individuels. Est-ce à dire qu'il s'agit d'un simple paternalisme, d'une grande famille ? Non, car derrière tout cela la norme reparait à l'improviste.

## La Norme.

Ce groupe qu'on atomise de telle sorte que l'élève se sente un individu (une « personne » dans le langage théologico-analytique) lui est renvoyé comme une norme, alors même qu'il en a été extrait au titre de cas particulier. Exemple : un élève qui a fait une fugue pour motifs affectifs est renvoyé de l'internat car « il donne le mauvais exemple », « les autres n'auraient pas compris qu'on le garde » ; et pourtant, pendant toute sa fugue, on a disséqué à qui mieux mieux tous ses problèmes. Un externe, jugé « fin, sensible, intelligent », convoqué plusieurs fois, invité à parler de ses parents, de ses soirées, de sa petite amie, voire de sa psychothérapie, est menacé de renvoi comme « a-scolaire ». Une élève, considérée comme ne travaillant pas, est convoquée à l'infirmerie pour parler de sa « fatigue », à laquelle l'administration feint d'attribuer son indifférence aux cours. On lui demande s'il ne serait pas meilleur pour sa santé et son équilibre de changer d'établissement ; ici la norme (le travail) est médicalisée, et la répression (refus du redoublement) cachée derrière l'intérêt de la personne dont un autre qu'elle est juge, il faut le remarquer. On a vu l'administration proposer du travail à des élèves fauchés, et leur reprendre au cas où les résultats scolaires sont mauvais.

En somme, le libéralisme disparaît dès qu'on va « trop loin », qu'on « ne fait pas preuve de maturité », qu'on « a un comportement irresponsable », qu'on « passe les limites », à un détail près, c'est que la limite à ne pas franchir est implicite, nulle part donnée, toujours dépendante de l'interprétation du moment. La norme est partout et nulle part, on ne peut la transgresser faute de la connaître.

Tout se résume à un discours en deux temps :

- 1) « Laissons l'école et le bac, je suis un éducateur, un conseiller, je vous aime, parlez-moi »
- 2) « Je comprends, mais hélas il y a une norme (pas moi, les autres) et j'en suis le flic »

L'intérêt de ce moteur à deux temps est que le premier casse chez l'élève le sentiment d'appartenance à un groupe et que le 2<sup>e</sup> lui renvoie ce même groupe comme une norme inaccessible, un grand Autre administratif. Processus typique de double contrainte : faites, tout en comprenant vous-mêmes qu'il ne faut pas faire ; voyez le non derrière mon oui, et si vous ne comprenez pas vous aurez tort non seulement d'avoir fait, mais surtout de n'avoir pas compris (discours ultime : « ce sont des enfants, ils ne comprennent rien, heureusement qu'on est là pour les empêcher de faire des bêtises »). La solidarité, la compréhension sont le masque de deux vieilles valeurs bien connues : Devoir et Travail. Quoi de mieux, finalement, qu'un lycée familial pour en réaliser la devise ?

Groupe de Réflexion du Lycée R.

# QUESTIONNAIRE DES LYCÉENS DE DREUX

- 1 Pensez-vous que l'exigence des billets pour les retards et les absences viennent de :  
— l'Administration  
— les professeurs
- 2 Pensez-vous que le contrôle des absences ou des retards soit justifié par :  
— la nécessité de travailler  
— la responsabilité juridique du lycée  
— la volonté d'exercer un contrôle sur les élèves.
- 3 Pensez-vous qu'il faille de la discipline pour pouvoir travailler ?
- 4 Pensez-vous que l'administration ou les profs soient au courant de ce que vous faites à l'extérieur du lycée ?
- 5 Si par hasard ils le sont, trouvez vous cela :  
— normal  
— inévitable  
— scandaleux
- 6 Pensez-vous que l'on tienne compte au lycée de votre comportement à l'extérieur s'il vient à être connu ?
- 7 Trouvez-vous que votre vie à l'extérieur du lycée soit en continuité ou en contradiction par rapport à ce que vous faites au lycée ?
- 8 Dans le lycée, vous sentez vous :  
— à l'aise / — indifférent / — inquiet / — oppressé ? Pourquoi ?
- 9 Le lycée pour vous est-il seulement une succession de cours, ou bien autre chose ? (si autre chose : quoi ?)
- 10 Le lycée a-t-il pour but de :  
— vous apprendre un certain nombre de matières  
— vous former en général (caractère, personnalité, comportement, etc...)
- 11 Etes-vous au lycée parce que :  
— la famille vous y oblige  
— pour avoir le bac  
— pour passer le temps  
— parce qu'être lycéen, c'est mieux qu'être dans la vie active ?
- 12 Avez-vous hâte d'être dans la vie active ?
- 13 Pensez-vous que trois années passées au lycée sans avoir le bac, soient trois années perdues ?
- 14 Le bac correspond-il à une simple étape dans la promotion sociale ou à l'acquisition d'un savoir réel ?
- 15 Si vous aviez à supprimer trois mesures dans le lycée, lesquelles supprimeriez-vous ?
- 16 Lesquelles garderiez-vous ?
- 17 La discipline a-t-elle pour but : (telle qu'elle est actuellement pratiquée)  
— d'assurer simplement la vie en groupe  
— de vous former le caractère
- 18 Pensez-vous qu'il soit nécessaire de se contraindre pour s'intégrer à un groupe ?
- 19 Pensez-vous que la discipline soit :

- une condition nécessaire / — une brimade nécessaire / — une brimade inutile ?
- 20 Pensez-vous qu'il y ait d'autres types de discipline possible ?
- 21 Si oui laquelle :  
— auto-discipline / — règlement plus souple / — absence de règlement
- 22 Indépendamment de votre appréciation sur elle, la manière dont la discipline est actuellement appliquée vous paraît-elle :  
— cohérente ou incohérente  
— moderne ou dépassée ?
- 23 Pour vous, les représentants de l'administration ont-ils un rôle de :  
— éducateurs / — représentants des parents / — flics / — conseillers / — juges / — gestionnaires
- 24 Comment croyez-vous qu'ils se considèrent ? (même liste que supra).
- 25 Pensez-vous que profs et administrations connaissent vos problèmes affectifs ?
- 26 Souhaitez-vous qu'ils les connaissent ?
- 27 Pensez-vous qu'un chahut soit un dévouement ou une critique ?
- 28 Pensez-vous qu'un chahut vise :  
— la personne du prof / — son autorité / — sa façon d'enseigner
- 29 Pensez-vous que le professeur détienne un savoir particulier ?
- 30 Pensez-vous que ce savoir lui donne une autorité ?
- 31 Sentez-vous, dans la majorité des profs, essentiellement un savoir ou une autorité ?
- 32 Qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?
- 33 Un savoir se transmet-il forcément par une autorité ?
- 34 Comment voyez-vous les rapports Administration/Professeurs/Elèves ?

- 1 - hiérarchie : A → P → E
- 2 - extériorité de A : P → E
- 3 - extériorité de P : A → E
- 4 - { A → E

- 35 Vous sentez vous regardés physiquement ? Si oui, par quelle catégorie de gens ?
- 36 Regardez-vous physiquement vos profs ?
- 37 Parmi les éléments suivants, lequel vous semble jouer un rôle :  
— le physique / — le vêtement / — l'allure.
- 38 Si les mots autorité et savoir ne vous paraissent pas traduire ce qui fait un prof, qu'est-ce qui fait un prof ?
- 39 Comment serait un prof idéal ?
- 40 Comment serait un administrateur idéal ?
- 41 Peut-il y avoir un prof idéal ?
- 42 Peut-il y avoir un administrateur idéal ?

Tout en mangeant, M. Guillaume me dit qu'il voulait bien croire que j'écrivais la bâtarde, la cursive et la gothique, mais que cela ne suffisait même pas, et qu'un vrai sous-maître devait savoir aussi se faire respecter, que depuis le printemps dernier deux sous-maîtres avaient été forcés de partir, faute d'avoir la poigne assez solide.

« Vous saurez, me dit-il, que dans ce pays, les enfants ne valent pas deux liards, qu'ils sont tous coureurs, dénicheurs de nids, fainéants, joueurs, batailleurs, rapineurs, enfin qu'ils ont tous les défauts réunis ensemble, comme leurs parents, qui ne les envieraient jamais à l'école s'il ne fallait pas avoir sa première communion pour apprendre un état. Sans la première communion, ils resteraient toute l'année, comme des sauvages, dans les rochers, dans les bois, aux pâturages, à déterrer les carottes, les pommes de terre et les navets des autres. S'il ne fallait pas avoir une religion, tous ces gens-là ne se moqueraient pas mal de nous, l'instituteur et son sous-maître mourraient de faim ! Heureusement il faut une religion, et c'est pour cela que pendant les deux ou trois ans qu'ils apprennent le catéchisme, et que nous les tenons sous

notre coupe, nous avons juste le temps de les redresser. On les redresse à coups de baguette. Voyez ce paquet de noisetiers que j'ai là derrière l'horloge, dit-il, j'en use tous les ans deux ou trois pareils sur leur dos. Il ne faut pas avoir peur de les casser, la côte en produit en abondance. Si quelqu'un de ces mauvais gueux vous manque de respect, s'il fait des signes, soit avec la main, en clignant de l'œil, ou bien en riant pour exciter le rire des autres, tombez dessus et tapez !... Tapez jusqu'à ce qu'il crie et que la salle, en entendant cela, pense : — Celui-là n'est pas un M. Jacques ou un M. Philippe ; c'est un vrai sous-maître ! — Alors ils vous respecteront, et vous n'aurez qu'à regarder à droite ou à gauche du coin de l'œil, tous frémiront dans leur peau et se dépêcheront de mettre le nez dans la croisette. Vous m'entendez ?

— Oui Monsieur.  
— Eh bien, maintenant, descendons, la salle est pleine. Et prenez une baguette, il faut que chacun ait la sienne ».

ERCKMANN-CHATRIAN.  
Histoire d'un sous-maître (Hetzel - 1871).

# ACTE D'ACCUSATION D'UN ÉLÈVE-PROFESSEUR AU CONSEIL DE DISCIPLINE DE L'ÉCOLE NORMALE

LES INFRACTIONS A LA DISCIPLINE COMMISES PAR X DEPUIS SON ENTRÉE A L'ÉCOLE.

1 — Originaire du département de ... X a été admis à l'École avec un dossier satisfaisant. Dans la première quinzaine de sa scolarité il s'est toutefois signalé à mon attention par un refus d'obéissance caractérisé et une attitude insolente à l'égard du surveillant de l'époque, M. Z., aujourd'hui adjoint des services économiques de mon établissement. Cet élève a refusé catégoriquement de participer au travail de mise en ordre de la Bibliothèque de l'École, auquel étaient associés ses camarades de promotion.

2 — Ces faits et son travail insuffisant firent l'objet d'une prise de position du Conseil des Professeurs, prise de position consignée en ces termes dans le compte rendu de la séance du (...) 1953 :

« Cas de l'élève X : Cet élève a commis un acte d'indiscipline et d'incorrection. Ses notes, par ailleurs, sont nettement insuffisantes (moyenne générale : 8,25/20 et moyenne des matières d'examen : 5,50/20 dont un 4 en travail).

La famille sera informée de cet état de choses et une demande d'exclusion sera formulée à la prochaine infraction grave ».

3 — Conformément à la décision du Conseil des Professeurs, la famille fut avisée de l'attitude de l'élève et des sanctions éventuelles qui pesaient sur lui. Voici la réponse du père, à la date du 16-12-53 :

« Je reçois à l'instant votre lettre. Notre fils nous avait bien dit que ses notes n'étaient pas satisfaisantes, et qu'il avait eu des remontrances de son directeur, mais je ne pensais pas que vous en étiez aussi mécontent. Par ce courrier, je lui passe un mot de réprimande ».

A la suite de cette intervention, un mieux s'est manifesté et la moyenne générale s'est améliorée.

4 — Cet effort fut de courte durée. J'ai dû de nouveau consigner X du 20 mars aux vacances de Pâques pour des absences répétées en étude. A la suite d'un incident de la vie intérieure une enquête très serrée me fit découvrir que l'élève X avait été absent du dortoir un soir pour se rendre à un bal. Il m'a avoué aussi avoir emprunté d'importantes sommes d'argent à ses camarades.

Malgré la gravité de la faute, tenant compte de l'amélioration du travail constatée en début de trimestre, et afin de donner

une certaine chance de rachat à ce normalien, je n'ai pas cru devoir, à l'époque, prendre une sanction engageant définitivement son avenir. Il a reçu de ma part un nouvel et solennel avertissement, qui aurait suffi pour tout autre élève et qui fut sans effet durable sur lui.

5) Depuis la rentrée scolaire de 1954, l'élève X a été de nouveau l'objet d'observations répétées tant de la part des professeurs (0 en français, 0 en histoire, 0 en physique, retard en cours d'éducation musicale) que du service intérieur. Son attitude dans l'internat devint telle que Monsieur l'Economiste de l'École écrivit, avec mon accord, le 30 octobre 1954, la lettre suivante au père :

« Cette année, à de nombreuses reprises, j'ai dû me plaindre de lui pour des négligences répétées dans sa tenue personnelle et sa conduite à l'internat. Je lui ai fait chaque fois les observations qui s'imposaient. Si son attitude ne se modifiait pas, je serais obligé de demander des sanctions contre lui ».

## LA DERNIÈRE INFRACTION.

Hier, 11 novembre, X était absent au repas du soir. Le contrôle à l'heure du coucher révéla qu'il était toujours à 21 heures. Il l'était encore à l'heure de l'extinction des feux. Sommé, à son arrivée, d'expliquer son absence, il a prétendu avoir été invité par un père d'élève. Informé de mon intention de vérifier sur-le-champ cette affirmation, X avoua alors au surveillant avec insolence son mensonge : « Je n'étais pas chez Y (le père d'élève), j'étais au bal de la Bourse du Travail. Je n'ai rien d'autre à ajouter ».

## CONCLUSION :

Élément suspect, exemple lamentable pour ses camarades, il m'est impossible de conserver plus longtemps l'élève-maître X dans mon établissement.

Si je n'avais pas l'ultime espoir que le déplacement que je propose prenne à ses yeux cette fois-ci la valeur d'un ultime avertissement, je solliciterais sans autre hésitation l'exclusion définitive ».

(Sanction prononcée : transfert dans une autre École Normale ; la plus grave avant la radiation de l'Éducation Nationale) (1954).

## CURRICULUM VITII

### Sade et la Sélection

Sade achève le libertinage : il le porte en terre. Le Boudoir est toujours en sous-sol. C'est une cave, un cul-de-basse-fosse. A droite, le flambeau des passions. A gauche, celui de la philosophie. Que la fête commence. Mais, surtout, que personne ne bouge. Le plus léger écart troublerait son hommage. Il ne veut pas qu'on le distraie. Sade a figé le libertin dans l'apathie, et fixé le libertinage, qui était stratégie des corps, dans une technologie disciplinaire. Avant lui, par monts et par vaux, où se rencontrent les paysannes naïves, dans les rues où se donnent les sérénades, dans les ruelles où se décochent les œillades, le libertin était toujours en campagne. Aiguissant son regard dans l'affût, polissant son discours pour l'approche, « combattant par des transports, par des larmes et des soupirs, l'innocente pudeur d'une âme qui a peine à rendre les armes... » 1 : la métaphore du donjuanisme est militaire.

Avec Sade, tout change : la rencontre devient recrutement et le rendez-vous livraison. Loin d'une prédilection, fut-elle éphémère, la dilection sadienne s'accommode fort bien de la levée en masse, dont elle est contemporaine. Plus de lieux de plaisir, les maisons de force voulues par le despotisme des passions : à l'épanouissement du désir, il faut le préalable du huis-clos, et la montée du pont-levis prépare la transgression des interdits. Mais surtout, Sade réalise la métaphore qui, de plus en plus insistante, tendait à supplanter l'ancienne, conquérante et stratégique, dans le discours libertin : il accomplit la métaphore pédagogique.

Premier de novembre au pensionnat de Silling. On se leva

ainsi qu'il était prescrit par les règlements, dont on s'était mutuellement juré de ne s'écarter en rien. Du petit séminaire de Mme de Saint-Ange au grand séminaire de Silling, que les cours commencent : c'est en n'analysant rien qu'on se prive de toutes les jouissances. Au château, au couvent, à la pension, partout où s'exerce le libertinage, règne l'ordre. Le chaos est à l'extérieur ; en toile de fond : la crise économique, la pléthore humaine, la misère urbaine. Silling entouré de rochers à pic dont les sommets touchent aux nues, c'est aussi l'arche de Noé, dont la société d'en bas est la pourvoyeuse. C'est le microcosme où s'élabore, en cent vingt journées, une nouvelle société.

Examens. Le libertinage sadien n'est pas une pratique quantitative individuelle, comme pouvait l'être le donjuanisme : pas de conquête, donc pas de catalogue. C'est, dans un premier temps, une pratique sociale supposant l'existence d'un réseau économique. Le libertinage quadrille les provinces, recruté par ses filières — ses filiales, centralise auprès de ses dépositaires — de ses maquerelles. Le corps désirable n'est plus le corps de rencontre du picaresque Faublas, ni le corps prestigieux qui, dans les salons, égare le cœur et la raison des héros de Crébillon ; non plus objet d'une préférence, mais produit d'un prélèvement dans le magma social, le « sujet » est sélectionné selon les critères négatifs de l'absence de défauts. Il n'y a pas lieu de s'étonner des descriptions standardisées de la beauté sadienne. Grande femme, mince, faite à peindre et tournée comme si les Grâces eussent pris plaisir à l'embellir. Mais l'élégance de sa taille n'enlevait rien à sa fraîcheur : elle

n'en était pas moins grasse et potelée, et les formes les plus délicieuses, etc. Ces indications ne peignent pas : ce sont des normes. Si Sade a son catalogue, c'est comme on dit de la Redoute. Pour peupler Silling, le tri local se redouble d'un examen final. Choix des garçons : les appareilleurs en présentent cent-cinquante... on en vérifia dix tous les jours. Le choix s'avère épuisant, presque impossible. On finit par tirer les derniers au sort. Scène familière : ce n'est pas exactement le concours du Conservatoire, plutôt l'inspection épique, par fournée de toiles, qui bientôt préludera aux fastes du Salon.

Visites. Les sujets qui ont évité la réforme sont soumis à contrôle périodique, prévu par les règlements intérieurs des maisons qui les abritent. L'autorité de la directrice sur nous est sans bornes. Elle est chargée du soin de nous inspecter, avant que nous ne nous rendions aux orgies ; et si les choses ne sont pas dans l'état prescrit par les moines dans la liste des filles invitées, Victorine nous impose une punition sur-le-champ. Le propre de ces vérifications est d'être de principe. Peu de sujets seront immédiatement utilisés pour la jouissance. Mais la force d'une armée, pense-t-on depuis Frédéric, tient à ces précautions inutiles, indéfiniment répétées, qu'on appelle l'exercice. De l'objet de désir, il est exigé qu'il soit prêt à se prêter, lors même qu'il n'est pas requis. Aussi nombreuses les passions, aussi spécialisés les contrôles : de la présence prochaine de l'étron pour les coprophiles, de la capacité d'enfantement et de gestation pour les ogres, de la virginité pour les dépucelateurs, ad libitum. Cette scène a un nom : c'est la revue de détail, que la médecine du check-up a étendu au monde civil. Mais qui n'a passé par les tranches, militaires ou médicalisées, de la visite ?

Astreintes et contraintes. Prestateur de services, plastron de menus sévices, le corps victimal exécute d'autant mieux qu'il est plus formé. Mieux : plus vite, plus volontiers. Outre le refus, qui provoque le scandale et le châtement, la répugnance est stigmatisée comme mauvaise volonté, et la révolte organique n'est pas la moins durement sanctionnée. Le corps docile, dans la version sadienne, est le corps assoupli du sujet soumis. De cette souplesse des corps enseignés, le compliment « d'agilité d'esprit », le satisfecit décerné aux « bonnes dispositions », sont, sous la plume des Régents de Collège, la métaphore habituelle. Le corps victimal sadien, comme le corps pédagogique de l'ère des disciplines, voit valoriser davantage sa soumission que ses performances.

Clôture, règlement, technologie disciplinaire : l'enseignement sadien est contemporain de la naissance du lycée. Rien n'y manque d'une plus étonnante modernité : la pédagogie n'est pas dans Sade affaire de contenu, mais de fonctionnement. En parodiant la transmission du savoir, elle résout la question fondamentale de l'univers sadien : qui donc seront les despotes et qui les victimes ? Car les réponses antérieures sont périmées : aussi bien les hommes / les femmes (Don Juan), que les roués / les espèces (Valmont). Le sadisme comme éloge du voluptueux despotisme des passions et dénonciation du despotisme politique tient un discours démocratique (le conte peut dire du brigand : rien de plus juste que les principes de cet homme et l'avilissement dans lequel on a la sottise de le tenir ne lui ôte pas le droit de bien raisonner) sur fond de tempérament (tous les hommes sont intéressants dès qu'ils déchargent). Jeu plein d'avenir : d'un côté, l'idéologie de la formation, qui tend à nier l'oppression en relativisant les tourments (du coprophobe, on dira : mieux formé, il n'eût trouvé que du plaisir à cette fantaisie) et à affirmer la possibilité d'ascension sociale (Juliette, partie re rien, par l'apprentissage le plus dur, finit marquise et millionnaire) ; de l'autre, la pratique pédagogique et disciplinaire, qui organise la sélection.

Car à la bonne volonté des instituteurs libertins vient inmanquablement faire obstacle la physiologie rétive du corps frigidité, de l'âme étroite. Mes leçons pénétrèrent mal dans l'âme étroite de cette prude. A l'élève de s'embraser, dès l'approche du savoir, d'être bien née — Eugénie — dotée d'un tempérament de feu. D'être doué(e). Sinon, cycle court : éléments de masturbation, rudiments d'impudicité. Orientation vers le technique : le jardinier est invité à pénétrer sa maîtresse et les invités, mais non les secrets des pamphlets politiques. Sors, Augustin, ceci n'est pas fait pour toi. Et aux éloges que reçoivent régulièrement les fouteurs bien membrés, se reconnaît ce discours élitaire qui ne félicite jamais trop l'enseignement technique d'exister — c'est-à-dire d'être à sa place. « N'allez donc pas croire, mes amis, que je veux mesurer l'éloge à nos écoles techniques et à nos collèges d'enseignement général : j'honore les lieux où l'on apprend à calculer convenablement, où l'on maîtrise les langues de communication, où l'on prend au sérieux la géographie, où l'on s'arme des étonnantes connaissances que donnent les sciences naturelles ». 2 Mais.

Indispensable critère de maîtrise, le supplice est un concours de recrutement. Le corps mis à la question ordinaire (fustigation, violences au premier degré, pénétrations multiples et déchirantes) doit répondre par la jouissance. Dans l'idéologie libertine, il n'est de victime que par consentement à la douleur. Le corps qui sait, au contraire, jouer sous la discipline est celui du disciple futur. Les autres, les corps plaintifs et gelignards,

ne seront jamais vraiment des élèves : tout au plus des produits d'élevage — étalons, plastrons, tous recalés, bientôt consommés. La société sadienne prend corps en cet instant où le cri de l'élève, selon qu'il est de douleur ou de plaisir, fait de lui une victime ou un bourreau.

La société sadienne est bien « une société-école, et même une société internat » (R. Barthes). Mais Sade pédagogue trompe son monde. L'homme est né pour faire des écoles. Ce pseudo-finalisme énigmatique se résoud en analyse prémonitrice des appareils de pouvoir. L'univers disciplinaire est annoncé, il n'est pas proné. Il sévit dans l'utopie, mais toutes les utopies sadiennes sont parodiques ; elles démasquent le quadrillage du tissu social, rationalisé par la Révolution, et renforcé par le Consulat. Cela, Sade le voit comme il a vu naître la prison, parce qu'entre la Bastille et Charenton, il n'a pas de lieu où s'épingler. C'est le contraire de la discipline que propose Français, encore un effort : l'anarchie tendentielle, peu de lois, mais impitoyables, l'érection du crime en vertu, le triomphe de l'énergie féroce dans une République farouche. L'univers de Juliette ne sera jamais policé. Loin des débauchés rassis, du sadisme comptable, vexatoire et chicanier, du libertinage des lieux clos qui parodient le « nanisme » des géoliers de Vincennes, Juliette, complice du volcan et de la foudre, compagne des ogres et des géants, porte sur la société disciplinaire le regard froid de la vraie libertine. Voyez avec quel art ils érigent leurs turpitudes en systèmes.

Philippe ROGER.

1 - Molière, *Dom Juan*, I, 12.

2 - Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignements*.

## LA FÉRULE

Excepté les grandes malices pour lesquels il existait d'autres châtements, la fêrule était, en 1811 en Vendôme, l'ultima ratio Patrum. Aux devoirs oubliés, aux leçons mal sues, aux incartades vulgaires, le pensum suffisait ; mais l'amour-propre offensé parlait chez le maître par sa fêrule. Parmi les souffrances physiques auxquelles nous étions soumis, la plus vive était certes celle que nous causait cette palette de cuir, épaisse d'environ deux doigts, appliquée sur nos faibles mains de toute la force, de toute la colère du Régent. Pour recevoir cette correction classique, le coupable se mettait à genoux au milieu de la salle. Il fallait se lever de son banc, aller s'agenouiller près de la chaire, et subir les regards curieux, souvent moqueurs, de nos camarades. Aux âmes tendres, ces préparatifs étaient donc un double supplice, semblable au trajet du Palais à la Grève que faisait jadis un condamné vers son échafaud. Selon les caractères, les uns criaient en pleurant à chaudes larmes, avant ou après la fêrule ; les autres en acceptaient la douleur d'un air stoïque ; mais, en l'attendant, les plus forts pouvaient à peine réprimer la convulsion de leur visage. Louis Lambert fut accablé de fêrules, et les dut à l'exercice d'une faculté de sa nature dont l'existence lui fut pendant longtemps inconnue. Lorsqu'il était violemment tiré d'une méditation par le — Vous ne faites rien ! du Régent, il lui arriva souvent, à son insu d'abord, de lancer à cet homme un regard emprunt de je ne sais quel mépris sauvage, chargé de pensée comme une bouteille de Leyde est chargée d'électricité. Cette œillade causait sans doute une commotion au maître, qui, blessé par cette silencieuse épigramme, voulut désapprendre à l'écoller ce regard fulgurant. La première fois que le Père se formalisa de ce dédaigneux rayonnement qui l'atteignit comme un éclair, il dit cette phrase que je me suis rappelée : — Si vous me regardez encore ainsi, Lambert, vous allez recevoir une fêrule ! A ces mots, tous les nez furent en l'air, tous les yeux épiaient alternativement et le maître et Louis. L'apostrophe était si sottise que l'enfant accabla le Père d'un coup d'œil qui fut un éclair. De là vint entre le Régent et Lambert une querelle qui se vida par une certaine quantité de fêrules. Ainsi lui fut révélé le pouvoir oppresseur de son œil. »

Honoré de BALZAC.  
Louis LAMBERT.

## RUBRIQUE : LA SCOLARITE INATTENDUE

Michel Samson. — Je savais qu'ils n'étaient pas mes vrais parents. Je ne pouvais pas me faire à cette idée. Alors je faisais des bêtises. Et puis, ils étaient très durs.

Le président. — Par exemple ?

Michel Samson. — Parfois, ils me faisaient copier trois mille lignes d'affiliée.

J.F. Dominique : « l'Humanité » (22 novembre 1975).

# INSTITUTEURS SANCTIONNÉS ET SOLIDARITÉ VILLAGEOISE EN HAUTE-MARNE AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE

Le dictionnaire des communes de la Haute-Marne de Jolibois révèle dans sa préface que, l'année de sa parution, en 1858, cinq communes seulement sur les 550 du département, étaient sans école. En fait, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et principalement à partir de 1833, année où voit le jour une loi capitale sur l'Instruction primaire, le mot-d'ordre est à l'installation d'une école dans chaque village, ce qui — soit dit en passant — ne constitue pas une réelle innovation par rapport aux époques antérieures. Un Mémoire de 1857, dont l'auteur est un inspecteur d'Académie en poste à Chaumont, établit que sous l'Ancien Régime presque toutes les communes de la Haute-Marne étaient pourvues d'une école. A l'égal des autres départements et peut-être même avec une légère avance, due à ses conditions particulières de développement, la Haute-Marne était un département très scolarisé, et ce phénomène est visible à travers les documents d'archives : lettres individuelles, pétitions, tout un ensemble très riche de « littérature populaire », où l'on décelé, sinon un haut degré d'instruction, du moins une réelle aisance dans le maniement de la langue écrite, et une absence à peu près totale d'analphabétisme. Jamais de croix en guise de signatures.

La ligne politique en matière d'instruction primaire est aujourd'hui totalement inversée. La tendance qui se précise depuis quelques années est à la suppression des écoles communales, à leur regroupement, et, à la différence des siècles passés, on compterait plutôt les communes qui disposent encore d'une école. A cette politique impopulaire, le pouvoir propose des justifications de tous ordres : démographiques, économiques, pédagogiques. Ne pourrait-on en deviner d'autres : la mise en condition, dès le plus jeune-âge, d'enfants qu'on habitue à se lever de très bonne heure pour se rendre sur les lieux de leur travail ; l'abolition du statut relativement indépendant des instituteurs, autrefois étroitement associés à la vie de leurs villages ?

Il ne saurait être question de dresser un tableau idyllique du statut d'instituteur au siècle dernier, mais de suivre à travers le dix-neuvième siècle les effets d'un long et difficile effort de mise au pas. En regroupant les écoles, le pouvoir actuel espère-t-il en finir avec « l'influence » des instituteurs ?

Avant de nous placer sur ce terrain qui fera tout à l'heure l'objet de notre débat, je vous propose que nous revenions à ce dix-neuvième siècle qui est par excellence le siècle de l'école, et qui à la faveur d'un chapitre de l'histoire locale : *les sanctions contre les instituteurs du canton de Saint-Blin*, nous suivions la longue mise en place de l'école actuelle. Le ressort de l'examen des archives départementales (correspondance entre la préfecture, l'inspection primaire ou académique, le ministère, les mairies) que, pour une période qui va de 1820 à 1880, les conflits autour de l'école, qui, invariablement mettent en cause le maintien, la sécurité, l'honorabilité de l'instituteur, affectent la presque totalité des communes du canton de Saint-Blin. Certaines sont même touchées plusieurs fois, à intervalles rapprochés : c'est le cas de Chambronnecourt en 1827, 1878, 1888, Humberville en 1852 et 1883, Lafauche en 1822 et 1872, Liffolle-Petit en 1883 et 1886, Morionvilliers en 1834, 1843, 1850 et Semilly, où la succession de deux instituteurs remarquables pour leurs opinions avancées, inaugure une longue et tenace tradition de lutte autour de l'école. Le premier qui débute sa carrière à Semilly en 1815 et que l'on retrouve dans la même commune en 1851, menacé d'une réduction de 100 francs sur son salaire annuel (telle est la ruse que la municipalité a imaginée pour le faire partir), semble avoir joué un rôle important dans les luttes du village pendant plus de quarante ans. En 1843, le maire écrit à son sujet : « Depuis 1830, profitant de son influence et de ses connaissances comme secrétaire de mairie, il a cherché à former un parti pour renverser l'administration municipale. Ce parti, d'abord faible, il a su le grossir de mécontents, de gens faciles à égarer et il est parvenu à le faire triompher aux dernières élections ». Et au lendemain de la révolution de 1848, ce même instituteur fait l'objet d'un rapport spécial du juge de paix de Saint-Blin, qui le signale au préfet « comme un des principaux membres du parti avancé dans sa commune », et réclame pour lui un avertissement. Le second entretient vers 1880 avec le curé de son village une dispute sur la religion, dont nous reparlerons, parce qu'elle constitue un exemple de débat idéologique sur un mode original et public.

Une nette recrudescence des sanctions se fait jour durant une courte période : entre 1848 et 1850, deux instituteurs, l'un

à Orquevaux, l'autre à Morionvilliers seront révoqués pour motifs franchement politiques ; un troisième, à Humberville, sera déplacé pour participation trop active aux élections municipales de 1852. Quant aux autres instituteurs sanctionnés du canton, ils le seront ultérieurement pour des motifs touchant à leur conduite ou à leur compétence : à Humberville en 1883, à Chambronnecourt en 1888, deux instituteurs se voient accuser de jouer à des jeux douteux avec les fillettes de leur classe : le premier d'avoir chevauché l'une d'elles en criant « hue, bidet », ce que les autres enfants nient catégoriquement ; le second de pratiquer dans sa grange un divertissement, surnommé le « jeu de l'instituteur ». La plainte qui déclenche l'enquête administrative amène la rétractation du délateur. Un troisième, à Liffolle-Petit, au même moment, se voit reprocher une négligence absolue de son métier : « Il ne nous fait rien, absolument rien », écrivent quinze habitants de cette commune. Comment est-ce possible, puisque les mêmes personnes ajoutent quelques lignes plus loin ? « On nous dit, Monsieur est instruit, sans doute il s'occupe de peinture, fait aussi des candélabres, il cultive sa science. » C'est sur des plaintes aussi vagues, aussi misérables que l'administration se fonde pour sévir.

## MOTIFS DES SANCTIONS

Rien de plus ambigu, mais aussi de plus commun que l'accusation d'immoralité, inconduite ou incompétence portée contre les instituteurs du dix-neuvième siècle. Il existe aux Archives Nationales un registre portant sur la période de 1834-1837. En face des noms de plusieurs centaines d'instituteurs révoqués, on trouve invariablement l'une des trois mentions. Plus tard, après le coup d'Etat de Louis-Napoléon Bonaparte, on voit apparaître un autre motif, dont la fréquence laisse présumer qu'il est tout aussi fabriqué que les précédents : l'attentat aux mœurs ou à la pudeur. Les jugements insérés dans les dossiers permettent de se faire une idée de la vanité du délit. Il suffit qu'une fillette de moins de onze ans (tel est l'âge au-dessus duquel le délit cesse d'être légalement pris en considération) porte une accusation contre son maître pour que celui-ci soit révoqué, sans qu'aucune précision sur la nature de la faute soit demandée. Sous la Troisième République — c'est le cas à Lafauche — une banale rumeur d'adultère provoque l'enquête de l'inspecteur primaire et l'interdiction d'enseigner. En revanche, sous le Second Empire, une accusation certainement fondée de mauvais traitements envers les élèves fait l'objet d'un non-lieu. C'est le cas à Manois : l'instituteur est absout et presque encouragé. Manois, seule commune ouvrière du canton, fait l'objet de la part du pouvoir d'une défiance spéciale. Il faut coûte que coûte y réintroduire la discipline.

Il saute aux yeux qu'il n'y a aucun rapport juste entre la nature du délit et la sanction : une simple présomption de faute engendre la peine la plus sévère ; une faute caractérisée reste sans conséquence. Une réflexion sur cet état de choses nous amène à examiner le mécanisme de la sanction. Variable selon les époques, les circonstances locales et historiques, elle met en jeu la collaboration de plusieurs instances : l'opinion publique — ou une fraction d'elle —, le comité local de surveillance de l'école, composé du maire, du curé, d'un notable, et d'où émane la plainte ; les inspecteurs (primaires et d'Académie) chargés du rapport et qui proposent la sanction ; enfin, coiffant le sommet de cet édifice, le préfet qui prend la décision.

Il est remarquable de constater que la proposition de sanction formulée par les instances académiques est presque toujours acceptée. Plus grave encore : parmi les deux ou trois sanctions qui lui sont proposées : réprimande, déplacement ou interdiction d'enseigner, le préfet choisit fréquemment la plus lourde, dans une précipitation qui à elle seule constitue un véritable sujet d'étonnement. Ainsi, à Lafauche, en 1877, une rumeur d'adultère déjà mentionnée motive l'enquête de l'inspecteur primaire qui, le 13 août, propose : « le changement immédiat, à défaut de révocation ou de suspension ». Le 14 août, le préfet décide la révocation.

## INSTITUTEURS-CABARETIERS

Une pareille sévérité n'a certainement pas toujours existé. A une époque qui coïncide approximativement avec la période de la Révolution et de l'Empire — Napoléon en effet ne se soucie guère de l'instruction primaire ; il fait plutôt porter son

efforts de réorganisation sur les Lycées — une sorte de rapport idyllique semble exister entre les communes et leurs instituteurs, qui sont loin d'être des fonctionnaires au sens moderne. Pendant toute cette période qui se prolonge selon les communes jusqu'en 1820, 1830, l'instituteur est encore un artisan, principalement un cabaretier, engagé par la municipalité, payé en partie par elle, en partie par les familles, mais rarement logé, ce qui, en raison de ce que l'on verra bientôt, lui assure une plus grande liberté et fait de lui un citoyen à l'égal des autres. On trouve aux archives de la Haute-Marne un exemplaire d'un contrat établi en 1807 entre la commune de Saint-Blin et un certain Geoffroy, cabaretier, qui assume la fonction d'instituteur depuis 1785. Quelques membres du conseil municipal ont certes exprimé des réserves à « retenir pour instituteur un cabaretier qui peut trouver trop d'occasions de s'absenter de son école, soit pour l'acquisition des vins, soit pour les buveurs », mais sans doute Jean Geoffroy a-t-il donné entière satisfaction, puisqu'un rapport du 8 juin 1815 certifie qu'il « est suffisamment instruit », qu'il « enseigne les nouveaux calculs avec progrès », qu'il « est de vie exemplaire et se conduit en bon père de famille ». Cette appréciation n'est pas exceptionnelle : la même année les autres instituteurs du canton reçoivent des éloges identiques. A Allianville, le maire atteste que l'instituteur « remplit ses fonctions avec exactitude », qu'il « est de bonne vie et mœurs », que « sa conduite est irréprochable ». Il en est de même à Busson, à Lafauche, à Manois, à Semilly. Les uns exercent leur métier depuis avant la révolution, les autres depuis 1792 ou 1795. Une seule commune n'a pas d'instituteur public en 1815, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'en a pas du tout, puisqu'il est fait mention d'un certain Pierre Méchant qui assure la fonction. Il s'agit de Vesaignes : la raison invoquée est l'absence de revenus de la commune.

Dix ans, vingt ans plus tard, la relation harmonieuse entre la commune et l'instituteur-artisan est en train de se dégrader. S'il subsiste des instituteurs-cabaretiers, le pouvoir leur a déjà déclaré la guerre. Il y avait encore, en 1837, dans une commune du canton d'Auberive, un instituteur-cabaretier en fonction depuis 1815. On s'était jusqu'alors montré content de lui, mais, en 1837, sa double activité est curieusement devenue objet de scandale. Une délibération du comité local de surveillance de l'école note « qu'il ouvre et ferme les classes à son gré, qu'il ne s'est occupé pendant tout l'hiver des enfants que d'une manière lâche et sordide, ne suivant aucun principe dans l'enseignement ». « S'étant trouvé plus d'une fois dans le vin, précise le rapport, sa correction ordinaire était de frapper à droite et à gauche ou bien de s'endormir au bruit des enfants ». Mais là n'est pas le seul reproche. On l'accuse de ne « former nullement les mœurs de la jeunesse et de ne la dresser point à l'honnêteté », car « sa surveillance ne s'étend pas même sur elle à l'Eglise pendant les offices » et enfin de « s'associer à la lie du peuple pour s'en faire un parti et exciter des troubles dans la commune ». On voit apparaître ici, parallèlement à l'accusation d'incompétence qui reçoit un sens élargi, puisque la compétence s'étend désormais non seulement à la transmission des connaissances scolaires, mais aussi à la formation morale des enfants, une autre accusation tout aussi importante, plus directement politique, qui fait grief à l'instituteur de ne pas se conformer à la règle de neutralité, dont l'existence va se préciser à mesure que l'on avance dans le siècle. La révocation mettra un terme à vingt-deux ans de service. « Quel coup pour un pauvre père de famille qui attend après son traitement pour nourrir son épouse et ses enfants », écrit l'instituteur du canton d'Auberive au ministre pour se plaindre et lui signaler que la commune a profité de la décision pour lui refuser son dernier trimestre de salaire. A Chambronnecourt, quelques années plus tôt, un autre instituteur-artisan se voit également reprocher ne négliger la surveillance de ses élèves, de « désertier sa classe pour aller travailler dans son atelier de tonnelier » et de faire passer ses cochons par la salle de classe pour les conduire dans une étable située sur le derrière de la maison d'école. Il est pourtant titulaire d'un brevet de capacité qui lui a été délivré par le Principal du collège de Chaumont et d'une autorisation spéciale pour enseigner à Chambronnecourt. On ignore la conclusion donnée à cette affaire : elle ne figure pas au dossier. Peut-être l'instituteur n'a-t-il pas été révoqué, car il est défendu avec beaucoup de bienveillance par le curé de Saint-Blin, qui écrit à son sujet : « Tout cet article est vrai : je l'ai vu de mes propres yeux. Quel mal y a-t-il à se servir de ce que l'on a pour l'usage que l'on veut, quand on ne change et quand on ne dégrade rien ? Le passage des cochons ne nuit aucunement, ne se faisant qu'en été ». Et en ce qui concerne le reproche de négliger la surveillance des élèves, ou plutôt de ne pas l'assurer lui-même et de la confier à son jeune-frère, le même curé ajoute : « A supposer que cela soit très rarement arrivé (ce que je ne dis pas), cela ne peut avoir lieu aujourd'hui que son frère est un garçon « fait ». Ces querelles représentent les derniers combats pour une école plus libre, mieux adaptée au monde rural, fondée sur l'estime réciproque, vivant au rythme des saisons, plus en rapport avec la réalité, peut-être définitivement perdue et qui ne retrouve sa nécessité qu'à travers des utopies, constamment discréditées, décriées.

## ARCHITECTURE ET SURVEILLANCE

Le grand tournant dans l'histoire de la mise-au-pas des instituteurs se situe aux alentours de 1840 et coïncide approximativement avec la construction des écoles. Leur situation dans le village, la disposition de leurs locaux, laissent apparaître que l'instituteur, placé au centre de tout, est l'objet d'une surveillance sans faille. L'école est en effet à proximité de l'église et du presbytère et le logement de l'instituteur est imbriqué dans un réseau de salles, apentis, corridors, greniers, qui lui enlève en général toute indépendance. Couloir et escalier sont souvent communs au logement de l'instituteur et à la mairie. A Humberville, à Orquevaux, le logement de l'instituteur est à deux niveaux : le rez-de-chaussée avec la cuisine et une chambre, à laquelle, à Humberville, on accède par deux escaliers : l'un indépendant et peut-être de construction récente, puisqu'il ne figure pas sur les plans primitifs, l'autre qui prend naissance dans la cuisine de l'instituteur. Cette disposition particulière sera à l'origine d'un conflit entre le maire et l'instituteur, qui trouvera son dénouement à l'occasion des élections municipales de 1852. Le maire, ancien officier d'Empire, fraîchement décoré, tout à fait dans la ligne du retour à la défense de l'ordre et de la propriété qui se met en place après l'échec des révolutions de 1848, se plaint que l'instituteur se serait activement occupé de combattre sa candidature et aurait utilisé la position particulière de son logement pour influencer les électeurs qui devaient passer par sa cuisine pour se rendre au bureau de vote. Ici, la sujétion imposée par l'imbrication du logement et des locaux communaux donne l'occasion de se transformer en son contraire : l'instituteur, soumis, surveillé, trouve dans les conditions qui lui sont imposées le moyen d'agir et de retrouver une autonomie. Mais la sanction immédiate est un déplacement d'office. A Saint-Blin, chef-lieu de canton et siège de la justice de paix, un couloir commun conduisait au logement de l'instituteur et à la prison. Est-ce à dire que l'instituteur était en même temps geôlier ? Aucun document à ce sujet. Qu'importe : chacun sait que le pourtour d'une prison est le lieu le plus surveillé du monde et la situation exceptionnelle du logement de l'instituteur de Saint-Blin ne fait que rendre plus explicite le statut de l'instituteur de village à partir de 1835-1840. L'instituteur à qui il est fait de plus en plus obligation de bien surveiller ses élèves, de veiller dans le cas de classes mixtes à ce que les garçons soient bien séparés des filles, de représenter pour sa part un modèle de moralité, de s'abstenir de participer aux luttes politiques de son temps, de préserver une neutralité rigoureuse, est en même temps le citoyen le plus surveillé. D'où une recrudescence de conflits et une aggravation des sanctions. A Morionvilliers, à Orquevaux, en 1850, deux cas de révocation pour dérogation à la règle de neutralité. L'un, celui de Morionvilliers, s'autorise à mettre en garde les habitants de son village contre un journal réactionnaire de Nancy. Une plainte individuelle l'accuse en ces termes : « L'idée d'un journal d'ordre le révolte en tant qu'il met en danger sa chère République sociale... Il n'en faudrait pas trop comme celui-là pour nous ramener un nouveau 93. C'est un forcené démagogue qui emploie tout pour détruire et arriver à ses fins. » Le second, celui d'Orquevaux, fait campagne auprès de ses concitoyens, afin qu'ils signent une pétition en faveur d'une réforme de la loi électorale. Il tente de persuader un habitant du village de la signer. Celui-ci hésite. Il lui fait le reproche, étant pauvre, de « mieux aimer être gouverné par les riches ». L'administration, usant du motif professionnel, le discrédite en affirmant qu'il s'agit d'un « instituteur médiocre ».

Il est vrai que le recteur de l'Académie de Dijon qui groupe les départements de la Côte-d'Or, de la Haute-Saône, de la Haute-Marne a pris lui-même en main la répression des instituteurs politiquement trop avancés. Voilà comment celui-ci exprime au ministre sa détermination de venir à bout des agités : « Par lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'adresser le 29 juillet 1849, vous approuvez les mesures que j'ai provoquées contre un assez grand nombre d'instituteurs de mon académie qui se sont fait remarquer par leurs opinions dangereuses et par leurs menées anarchiques. Je vous prie de croire, M. le Ministre, que je ne faiblirai jamais toutes les fois qu'il s'agira

## LE PEUPLE FRANÇAIS

Revue d'histoire populaire  
Numéro 21 - Janvier/Mars 1976.

— Les antimilitaristes — Une grève en Bretagne (1903)  
— Le travail des enfants du XIX<sup>e</sup> siècle — Montéhus  
— Saint Louis et l'Inquisition — L'Histoire et Thorez  
Le numéro : 4 F - Abonnement un an : 16 F - Soutien : 20 F.  
Le Peuple Français - B.P. 26 - 92190 MEUDON - C.C.P. 2091.25 Paris.

de défendre les intérêts de la morale et de l'ordre public. Dans le cas où quelques comités d'arrondissement ne me prêteraient point tout le concours nécessaire en pareilles circonstances, je n'hésiterai pas à recourir à l'action des tribunaux ».

C'est à travers ce modèle négatif du statut d'instituteur où ce qui est interdit semble l'emporter sur ce qui est autorisé, où le motif extra-professionnel (immoralité, incompétence, défaut de neutralité) est sans cesse convoqué pour précipiter la sanction, que nous allons tenter une dernière approche du sujet et proposer la remarque suivante : toute sanction suppose pour être appliquée un terrain favorable : l'action conjuguée d'une fraction de l'opinion et des instances supérieures ; dans le cas contraire, et nous le verrons en tout dernier lieu, la sanction est minime, difficile à mettre en œuvre. Nous allons examiner successivement trois cas, les deux premiers assez brièvement, le troisième plus longuement, car il confirme que là où il y a front uni entre l'instituteur et la population d'un village, le pouvoir a du mal à imposer sa loi.

#### PREMIER CAS : UN MONSTRE DE LUBRICITE

Il y avait à Saint-Blin dans les années 30 du siècle dernier un instituteur, père de deux enfants, nanti de son brevet de capacité, reconnu par une partie de la population comme un maître « compétent et zélé », mais dont la personnalité politique et sociale n'était certainement pas neutre. Un acte du tribunal de Chaumont, inséré dans son dossier, montre qu'il a été condamné, en 1834, à 5 jours d'emprisonnement, 60 francs d'amende (le quart de son salaire annuel) et à une suspension d'un mois « pour avoir entravé la liberté des enchères lors d'une adjudication d'immeuble qui devait avoir lieu à Saint-Blin ». La signification sociale d'une vente aux enchères ne nous est pas inconnue : elle touche presque invariablement des gens endettés ou tombés dans la misère. Les créanciers font saisir et vendra la seule chose qui puisse être monayée : la maison. Cette procédure impitoyable, indice de l'enrichissement des uns et de l'appauvrissement des autres, est fréquente au XIX<sup>e</sup> siècle. L'instituteur, en tentant de s'opposer à elle, fait preuve de courage et d'un sens aigu de la justice. Quelques années plus tard, il prend une part active à la préparation des élections municipales. Le maire l'accuse « d'être allé chez plusieurs électeurs les engager à se rendre la nuit dans une maison qu'il leur a indiquée, pour ensemble aviser au choix à faire et notamment ne pas réélire certains membres sortants ». La faute est vénielle et ne constitue pas un motif de sanction, bien que les conditions de vote dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle écartent la plupart des citoyens et leur interdisent implicitement de prendre part aux campagnes électorales. L'accusation se porte donc sur un autre plan, celui de la moralité et fait de l'instituteur un monstre le lubricité, qui aborde les femmes dans la rue, les frappe, les mord, les poursuit de ses assiduités. Un rapport du juge de paix, membre du comité de surveillance de l'école, a beau plaider en sa faveur et montrer qu'il accomplit scrupuleusement ses fonctions, qu'il enseigne correctement l'orthographe, que l'école est bien tenue, « aussi bien tenue qu'on peut le désirer dans un local qui n'est pas convenablement disposé », l'inspecteur, au terme d'un discours moralisateur, demande la révocation. L'instituteur prendra les devants : il se sanctionnera lui-même en démissionnant et en prenant l'engagement de ne pas fonder d'école privée. La fraction de l'opinion qui lui est hostile a obtenu satisfaction ; il n'y a pas eu véritablement de lutte. Sans doute l'état des forces en présence au sein de la commune de Saint-Blin ne le permettait-il pas.

#### DEUXIEME CAS : LETTRE OUVERTE AU CURE SUR LA RELIGION

A Semilly, vers 1880, un instituteur pour se défendre de l'accusation de propager l'irréligion dans sa classe, donne en dictée à ses élèves une lettre ouverte au curé du village, où, sans se montrer ouvertement athée, il critique la façon dont ce dernier enseigne la Genèse du haut de sa chaire, la création du monde en journées, certains épisodes de l'Histoire sainte, en particulier celui où Josué arrête le soleil — « ce qui, écrit l'instituteur, est impossible, puisque le soleil est immobile ». Le curé se plaint auprès de son évêque, un conseiller municipal lui apporte son soutien, quelques habitants (peu nombreux) signent une pétition, où ils accusent l'instituteur de manquer de ponctualité. « Ainsi, écrivent-ils, vendredi dernier 13 courant, il n'est entré en classe qu'à neuf heures et demie du matin ; les enfants étaient comme un troupeau de mouton à son arrivée. » Ils lui reprochent en outre d'avoir, trois ans plus tôt, passé la nuit dans un cabaret de la commune et d'en être sorti à six heures et demie du matin, et même d'avoir récidivé l'année suivante le jour de la fête patronale et de n'être rentré chez lui, cette fois, qu'à sept heures du matin.

L'évêque de Langres, scandalisé par le contenu de la lettre au curé que ce dernier lui a communiquée, s'avise pour sa part de prendre les choses d'un peu plus haut. Il dénonce dans un rapport global au préfet sur la situation des écoles du département, l'école de Semilly comme une école d'impiété et supplie

qu'on veuille bien « mettre fin à des attaques aussi injustes que passionnées contre la religion ». Confronté à un courant grandissant de critiques contre l'église, il demande un contrôle renforcé de l'école. « Puisque la religion, conclue-t-il, ne peut plus pénétrer dans les classes fermées à mes collaborateurs, le moins que je puisse exiger, c'est qu'elles soient fermées à l'irréligion et que les éducateurs de l'enfance respectent le prêtre dans sa foi et son innocence ». Des démarches seront donc entreprises pour que l'instituteur soit sanctionné : il risque le pire. Mais le maire intervient en sa faveur, fort de l'appui de ses conseillers : il lui décerne un éloge sans réserve. Et c'est avec beaucoup de réticences que l'inspecteur d'Académie consent dans une lettre au ministre à suggérer le déplacement.

Exemple d'une lutte, où la majorité de la population, le conseil municipal, le maire, quelques personnalités du département, dont un député, ont pris la défense de l'instituteur, le conflit de Semilly montre que le pouvoir hésite à appliquer la sanction la plus grave quand le rapport de forces ou la conjoncture ne lui sont pas favorables.

#### TROISIEME CAS : EMEUTE AU VILLAGE POUR EMPECHER L'ARRESTATION DE L'INSTITUTEUR

En 1834, à Prez-sous-Lafauche, un bruit court selon lequel l'instituteur, un ancien séminariste, aurait été vu la nuit, chez lui, en compagnie de la cousine du curé. Ce bruit, dont on ne trouve aucune trace dans les pétitions des habitants, est présenté par le préfet dans un rapport au ministre comme l'élément déclencheur d'une crise de plusieurs mois qui atteindra son paroxysme le jour où deux brigades de gendarmerie, dépêchées sur place pour procéder à l'arrestation de l'instituteur, se heurteront à l'opposition violente de la population.

C'est une façon bien mesquine de rendre compte d'une affaire qui met en œuvre la force publique et provoque la démission du conseil municipal, mais c'est une constante dans la correspondance administrative de mettre l'accent sur l'aspect moral des choses pour mieux dissimuler leur aspect politique. De quoi s'agit-il en fait ? Il n'est pas question ici de prendre au sérieux ce petit scandale de mœurs, réel ou inventé, qui, selon le préfet, est à l'origine des troubles de Prez-sous-Lafauche au siècle dernier, mais plutôt d'examiner les faits et leur chronologie.

Le 1<sup>er</sup> mai, l'instituteur donne sa démission, prétextant que sa mère est malade et qu'il doit se rendre à son chevet. Ce qui d'ordinaire motive une simple demande de congé, se présente ici comme un renoncement volontaire et définitif aux fonctions d'instituteur. Mais l'instituteur le révèlera plus tard : cette démission lui a été imposée par le comité local de surveillance de l'école, composé du maire, du curé et du père du curé (« le modèle de cette dernière était fait avant mon arrivée au comité local »). Ce point sera confirmé par les habitants de Prez-sous-Lafauche dans la lettre collective qu'ils adressent, le 30 juin, au préfet pour demander la réintégration de leur instituteur.

Le 4 mai, l'instituteur de Prez-sous-Lafauche quitte le village, mais, comme convenu avec le maire, dont l'attitude dans cette affaire est peu claire et s'abstient avant tout de heurter l'opinion, il ne retire pas ses meubles et ne confirme pas sa démission. C'est signe qu'il s'apprête à revenir.

Le 22 mai, un instituteur remplaçant, envoyé par le Comité départemental de l'instruction primaire, est installé à Prez-sous-Lafauche, mais il n'a ni brevet de capacité, ni autorisation d'enseigner, « étant trop jeune pour obtenir l'un et l'autre ». Lors de la cérémonie d'installation, il y a manifestation de mères et d'enfants.

Le 1<sup>er</sup> juin, sans doute pour tenter de mettre un terme à une situation qui s'aggrave (la grève scolaire est à peu près totale), le maire demande au préfet de lui retourner la lettre de démission de l'instituteur et le 10 juin, ce dernier, à son tour, demande sa réintégration : « J'ai donné, écrit-il, ma démission d'instituteur de Prez sous l'influence de circonstances qui aujourd'hui n'existent plus. La maladie de ma mère, le désir qu'elle avait de me rapprocher d'elle, ont décidé ma détermination à quitter une commune où j'avais toutes les raisons de me plaire, et où j'exerçais, j'ose le dire, mes fonctions d'instituteur à la satisfaction générale. Une détermination aussi prompte et malheureusement aussi peu réfléchie de ma part ne tarda pas à me donner des regrets : la confiance, les marques d'estime et la bienveillance des habitants me firent sentir que j'avais agi un peu légèrement et me portent aujourd'hui à vous prier de considérer ma démission comme non avenue et de vouloir me conserver mes fonctions d'instituteur de Prez : car tel est le vœu de la grande majorité et un besoin impérieux pour moi de me dévouer au bien de la jeunesse. » Le ton est à l'apaisement, à la conciliation : l'instituteur s'abstient de révéler le fond de l'affaire et d'envenimer le débat. Usant d'une pratique courante dans toute procédure administrative, il ne renie pas son alibi (la maladie de sa mère), mais déclare simplement que celui-ci est dépassé.

La préfecture fait la sourde oreille. Aussi, le 30 juin, les habitants de Prez-sous-Lafauche prennent massivement position et rédigent une lettre collective en faveur de leur instituteur. Ils présentent celui-ci comme un « modèle de complaisance, de douceur, de patience, d'attention, d'exactitude, d'application ». Ils vantent son travail : « les enfants savent très bien lire ; ceux qui s'appliquent à l'écriture ont aussi des succès. M. le membre du conseil général qui a inspecté l'école a pu reconnaître que la lecture était en progrès. Et, afin de conserver leur maître d'école, les signataires ajoutent : « Cet instituteur est tellement chéri des pères et mères de familles qu'on est disposé à lui donner un logement convenable et à lui confier exclusivement l'instruction des enfants, avec un traitement convenable qui sera fourni par les habitants, ainsi que le logement dont il vient d'être parlé ; et tous préfèrent conserver cet instituteur avec une école particulière en dehors de toute école communale ».

L'intention est claire : les habitants de Prez-sous-Lafauche refusent de se séparer de leur instituteur et menacent de fonder une école privée. Celui-ci, soutenu et encouragé par la population, sans attendre que la préfecture ait donné son consentement, reprend son poste le 1<sup>er</sup> juillet. La situation à Prez-sous-Lafauche est désormais totalement inversée : l'école publique, tenue par le remplaçant, n'a que quelques élèves et a son siège au presbytère, tandis que l'instituteur privé, l'ancien instituteur démissionnaire, occupe les locaux de l'école communale. Une petite guerre commence : les enfants entrent dans la subversion ; ils se montrent insolents à l'église et irrespectueux au cimetière.

Le 29 septembre, le préfet refuse au conseil municipal l'autorisation de se réunir, afin de délibérer sur les moyens d'utiliser la maison d'école. C'est une façon de ne pas reconnaître le fait accompli et de signaler à la municipalité qu'elle est entrée dans l'illégalité. Usant de l'article 7 de la loi du 28 juin 1833 qui fait interdiction à tout instituteur public sanctionné de fonder une école privée, le préfet délègue deux brigades de gendarmerie à Prez-sous-Lafauche pour procéder à l'arrestation de l'instituteur. Venant de Bourmont et d'Andelot, celles-ci arriveront sur les lieux le dimanche 7 décembre à 6 heures du matin, à un moment où, supposant les habitants encore au lit, les gendarmes espèrent accomplir leur mission sans susciter d'opposition. Or la manœuvre est déjouée et je vous ferai lecture du rapport de gendarmerie :

« Un mouvement populaire dirigé contre la gendarmerie et par suite contre le desservant de la commune de Prez-sous-Lafauche a eu lieu dans cette commune dans la matinée d'hier 7 ; il avait pour but d'empêcher l'exécution d'un mandat de justice décerné contre le sieur Huguet, ancien séminariste, instituteur démissionnaire de la dite commune et qui, bien que sa démission ait été acceptée et son remplacement ordonné, avait sans autorisation repris ses fonctions et s'était de concert avec les habitants de Prez, opposé à l'installation de son remplaçant.

Le 7, vers les 6 heures du matin, les brigades de gendarmerie d'Andelot et de Bourmont, sous les ordres de M. le lieutenant à la résidence de Chaumont se sont rendues à Prez-sous-Lafauche, à l'effet d'y arrêter le dit Huguet ; ce prévenu était à peine entre les mains de la gendarmerie que les habitants de la dite commune, au nombre de 8 à 900, se sont réunis sur le point où se trouvaient les deux brigades, manifestant leur intention de leur enlever de vive force l'instituteur ; des cris de mort ont été proférés contre le desservant qui est en butte à la haine générale et contre le maire ; celui-ci, dans la crainte de mauvais traitements, avait refusé de prêter assistance à la gendarmerie et s'était tenu caché ; enfin, les cris « aux armes et tuons les gendarmes » sont aussi partis de la foule.

Le lieutenant de gendarmerie, pressé de toutes parts et sur le point de déployer la force des armes pour se faire jour et emmener son prisonnier, a annoncé hautement l'intention d'assurer la complète exécution de l'ordre qu'il avait reçu et a rendu la commune responsable des événements qui pourraient survenir ; alors, l'adjoint au maire s'est réuni à lui et l'a aidé de son autorité comme de ses efforts pour disperser la foule ; d'un autre côté le prévenu a engagé les mécontents à se retirer et à ne point aggraver sa position

par des faits répréhensibles ; enfin, après plus de deux heures d'une lutte d'autant plus difficile que les femmes y jouaient le rôle principal, la gendarmerie qui au milieu du tumulte avait conservé tout le calme qu'exigeait sa mission, est parvenue à se dégager et à sortir de la commune emmenant le prévenu.

Le lieutenant de gendarmerie, dans le but de prévenir la suite de l'effervescence populaire, a chargé la brigade d'Andelot de la conduite du prévenu et est rentré à Prez avec celle de Bourmont. Déjà la foule avait envahi le presbytère, enlevé et déposé devant les portes les meubles du desservant et celui-ci pour se soustraire aux violences dont il était menacé avait consenti à quitter la commune dans la journée ; dès lors le calme s'est rétabli et les principaux habitants ont mis le plus grand empressement à lui fournir les moyens de transport qui lui étaient nécessaires. »

Une série de peines vont s'abattre sur les manifestants : l'instituteur est condamné à 8 jours de prison et un an de suspension pour « injures contre le comité local », 3 femmes et un homme à 10 jours de prison pour « violences sur la personne de l'instituteur remplaçant et violation du domicile du curé », 4 autres femmes à 10 jours également pour « complicité avec les premières ».

Malgré la lourdeur des peines, un fait frappe cependant : l'instituteur qui en d'autres circonstances aurait été révoqué, n'est suspendu que pour un an. C'est que la menace de troubles encore plus graves est à craindre : à plusieurs reprises, les habitants de Prez-sous-Lafauche ont fait savoir qu'ils allaient entrer en dissidence religieuse et demander un prêtre de l'église Châtel. Cette église a été fondée après la Révolution de 1830 par un prêtre du nom de Châtel qui célèbre les offices en français et se réclame d'un panthéisme rationaliste. Déjà d'autres communes des environs, Roche-sur-Rognon et Bettaincourt ont fait appel à des prêtres de cette Eglise : le schisme risque de s'étendre ; le Ministère s'en inquiète.

Une dernière sanction sera prise contre la commune : Thiers, qui est alors ministre de l'Intérieur, tenu au courant du dénouement de la situation, met en cause le maire et son adjoint et s'avise, en date du 31 décembre, de trouver un moyen pour provoquer leur démission : « Veuillez, écrit-il à son préfet, examiner s'il est tout à fait impossible de les remplacer d'une manière à peu près convenable et m'informer du résultat de vos recherches. »

De nouvelles élections auront lieu le 15 mars 1835. Elles porteront en tête l'adjoint avec 39 voix. A la différence du maire, celui-ci avait manifesté une franche solidarité avec l'instituteur. Cependant, c'est l'ancien maire, dont l'attitude durant toute l'affaire avait été pleine d'ambiguïté, qui, avec 31 voix seulement, sera désigné comme nouveau maire, le 14 avril, par décision du préfet.

Le ministre de l'Intérieur, se faisant l'écho de la mauvaise foi de ses subordonnés, s'acharne à son tour à ne voir dans l'émeute de Prez-sous-Lafauche que la conséquence d'une banale affaire de mœurs, provoquée par un instituteur « révoqué par le scandale de sa conduite ».

On voit combien une rumeur persiste, s'amplifie en gravissant les degrés de l'échelle hiérarchique. A l'échelon ministériel, l'information outrée subit une ultime déformation : l'instituteur de Prez-sous-Lafauche n'avait été nullement révoqué ; il avait été seulement contraint de donner sa démission. C'est une bien curieuse façon, avouons-le, qu'ont les ministères d'écrire l'histoire.

Jean RUFFET.

N.D.L.R. — C'est à la suite d'un regroupement scolaire jugé abusif par une grande partie de la population de 7 villages du canton de Saint-Blin (Haute-Marne), regroupement qui a non seulement pour effet d'éloigner les enfants de la vie de ces communes déjà atteintes par l'exode rural, mais aussi d'épuiser les caisses des maires (contraintes de financer les transports scolaires, les constructions nouvelles, etc.), que des habitants ont décidé d'organiser une réunion qui présentait cette originalité de poser le problème au travers d'un exposé historique préparé par un enseignant archiviste originaire du pays. A la suite du succès de cette entreprise, décision a été prise à l'unanimité de poursuivre l'expérience avec comme thèmes : la lutte des femmes, l'accaparement des grains et le brigandage, etc. Nous avons respecté la forme orale de cet exposé, exemple à notre avis exemplaire de travail historique mis au service des luttes actuelles.

#### LES CAHIERS DU FORUM-HISTOIRE

numéro 1 : **L'histoire, pour quoi faire ?**  
— textes d'orientation du Forum  
— activités des groupes

à paraître : numéro 2 : **Sur la guerre d'Algérie.**  
numéro 3 : **Sur les luttes au Larzac.**

Directeur de Publication : Jean CHESNEAUX.  
Le numéro : 6 francs ; l'abonnement 4 numéros : 20 francs  
FORUM-HISTOIRE, UER de Géographie et Sciences de la Société Université  
Paris VII - 2, place Jussieu 75005 Paris.

l'histoire à l'école,  
le mouvement ouvrier,  
les peuples minoritaires de l'hexagone,  
le théâtre historique et militant,  
histoire et environnement,  
pour des archives populaires, etc...)

## INDISCIPLINE SCOLAIRE ET IMMORALITÉ SOCIALE : une classe sans discipline est comme une foule

C'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles, qu'il prendra l'habitude de se contenir et de se gêner, parce qu'il doit se gêner et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. C'est la vie sérieuse qui commence.

Voilà la vraie fonction de la discipline. Ce n'est pas un simple procédé destiné à faire travailler l'enfant, à stimuler son désir de s'instruire, ou à ménager les forces du maître. C'est essentiellement un instrument, difficilement remplaçable, d'éducation morale. Le maître qui en a la garde ne saurait donc y veiller avec trop de soins. Ce n'est pas seulement de son intérêt et de sa tranquillité qu'il s'agit. Mais on peut dire, sans exagération, que c'est sur sa fermeté que repose la moralité de la classe. Il est certain, en effet, qu'une classe indisciplinée est une classe qui se démoralise. Quand les enfants ne se sentent plus contenus, ils entrent dans une sorte d'effervescence qui les rend impatients de tout frein, et leur conduite s'en ressent, même en dehors de la vie scolaire. On peut déjà observer des faits analogues dans la famille, quand l'éducation domestique est trop relâchée. Mais, à l'école, cette effervescence malsaine, produit de l'indiscipline, constitue un danger moral beaucoup plus grave, parce que cette effervescence est collective. Il ne faut jamais perdre de vue, en effet, que la classe est une petite société. Chacun des membres de ce petit groupe ne se comporte donc pas comme s'il était seul ; mais il y a une influence exercée par tous sur chacun, et dont il faut tenir le plus grand compte. Or, l'action collective, suivant la manière dont elle s'exerce, amplifie le mal comme le bien. Est-elle anormale ? Précisément parce qu'elle excite, intensifie les forces individuelles, elle leur imprime alors une direction funeste avec d'autant plus d'énergie. C'est ce qui fait, par exemple, que l'immoralité se développe si facilement dans les foules, et y atteint même très souvent un degré de violence exceptionnel. La foule, on le sait, tue facilement. C'est que la foule est une société, mais une société instable, catholique, sans discipline régulièrement organisée. Par-

ce qu'elle est une société, les forces passionnelles que la foule développe sont, on le sait, particulièrement intenses ; elles sont donc naturellement promptes aux excès. Pour les renfermer dans les limites normales, pour en prévenir le déchaînement, il faudrait une réglementation énergique et complexe. Mais, par définition, il n'y a dans une foule, dans une cohue, ni règle constituée, ni organe régulateur d'aucune sorte. Les forces ainsi dégagées sont donc abandonnées tout entières à elles-mêmes, et, par conséquent, il est inévitable qu'elles se laissent emporter au-delà de toutes les bornes, qu'elles ne connaissent plus aucune mesure, et se répandent en désordres tumultueux, destructifs et, par suite, presque nécessairement immoraux. Or, une classe sans discipline est comme une foule. Parce qu'un certain nombre d'enfants sont rapprochés dans une même classe, il y a une sorte de stimulation générale de toutes les activités individuelles, qui vient de la vie commune, et qui, quand tout se passe normalement, quand elle est bien dirigée, se traduit simplement par plus d'ardeur, plus d'entrain à bien faire qui si chaque élève travaillait isolément. Mais, si le maître n'a pas su acquiescer l'autorité nécessaire, alors, cette suractivité se dérégle ; elle dégénère en une agitation morbide et une véritable démoralisation, d'autant plus grave que la classe est plus nombreuse. Un des faits qui rendent alors bien sensible cette démoralisation, c'est que les éléments de la classe qui ont le moins de valeur morale prennent, dans la vie commune, une place prépondérante, de même que, dans les sociétés politiques, aux époques de grande perturbation, on voit monter à la surface de la vie publique une multitude d'éléments nocifs qui, en temps normal, restent dissimulés dans l'ombre. Il importe donc de réagir contre l'espèce de discrédit dans lequel tend à tomber la discipline depuis un certain nombre d'années.

Emile DURKHEIM  
L'éducation morale  
(C 1934 - Librairie Félix Alcan)  
(Presses Universitaires de France)

### LYCÉENS DU L.T.E.M.

Nous avons la douleur de vous faire part du décès de :

**Madame Veuve LIBERTE**  
née Libération

le 18 mars 1975, à la suite d'un rappel à Dieu le Proviseur, dans sa première année d'existence, par l'intermédiaire de Jésus le Censeur et des apôtres conseillers d'éducation.

Dans sa chute lente mais obstinée, nous avons appris avec sérénité et compassion que :

- les lycéens de 16 à 18 ans avaient le droit de sortir librement la journée : aujourd'hui ils ne le peuvent plus ;
- les lycéens majeurs avaient foyer libre et télé libre : aujourd'hui ils ne les ont plus ;
- les lycéens majeurs avaient deux soirs de sortie : aujourd'hui ils n'en ont plus qu'un seul ;
- les lycéens n'ayant pas la note arbitraire et stupide 10 appelée moyenne, n'ont plus le droit d'aller au foyer et à la télé ;
- les cahiers de texte vont de nouveau être obligatoires pour que l'administration bienveillante puisse surveiller plus ce que font les élèves ;
- l'administration a fait passer une circulaire pour que les professeurs vous donnent du travail à faire à la maison afin de vous redonner le goût du travail ;
- le droit de fumer au bar va bientôt être supprimé ;
- les filles vont être écartées des garçons au cinéma et dans les salles de permanence tout en gardant l'appellation lycée mixte pour notre chère maison où l'on veille sur vous ;
- les lycéens n'ont pas le droit de s'exprimer librement sous peine d'ennuis qu'on leur fait par derrière ;
- les lycéens ne peuvent pas se réunir librement pour discuter des problèmes de notre temps, et particulièrement de ceux qui vous sont propres ;
- la nourriture se dégrade de jour en jour et que très peu d'entre vous mangent correctement à leur faim.

En conséquence, suivant la volonté de la défunte nommée L.I.B.E.R.T.E., tout le monde sera bientôt appelé à lui témoigner son attachement et son respect lors d'une ou plusieurs journées de recueillement sous la croix de Jésus lorsqu'il aura la passion de la Pâques 76. La date d'exposition de la croix vous sera précisée ultérieurement au cas où Mme Liberté ne ressusciterait pas.

En tout état de cause, que chacun prenne conscience des agissements de l'administration car ils compromettent le bien-être de tout le monde au sein de l'établissement.

Que l'administration cesse immédiatement ces agissements et qu'elle révoque ses décisions sinon elle s'expose à de graves ennuis.

Cet avis tient lieu de faire-part.

De la part des élèves du Lycée Technique et du Comité de Lutte pour la Résurrection de Mme L.I.B.E.R.T.E.

**FRONT LIBERTAIRE DU TECHNIQUE.**

## TÉMOIGNAGE

### LA MÂCHINE A DÉCERVELER

L'école, ça vous traverse, vous travaille, vous mutile. Sans torture ni violence. Discrètement. Coincée entre la famille et l'armée, l'école vous accorde un brevet de normalité, de socialité. Au prix de tous les désirs, de toutes les révoltes. Alors, sûrement, l'histoire de la répression se confond avec l'histoire de l'école. Parfois ouverte, éclatante ; quotidiennement couverte, diffuse, infime. L'une n'étant que l'abcès ou la fracture de l'autre. Histoire connue, au point qu'elle a fini par se figer dans ses formes, s'institutionnaliser. C'est un scénario tout bête. Inlassablement, l'institution produit des « cas », elle pratique le coup pour coup, selon les rapports de forces, les lieux et moments de lutte.

Et ce sont les plus vulnérables qui tombent : les élèves, oui, mais encore les auxiliaires, vacataires, suppléants, etc. (à la situation précaire). Jamais les sanctions ne sont politiques, mais pédagogiques (travail insuffisant, mauvaises méthodes) ou disciplinaires (absentéisme, perturbation de l'ordre, laisser-faire). Et toujours, elles sont politiques, je veux dire critiques envers les valeurs traditionnelles de soumission, de respect, d'individualisme, de compétition... Ces valeurs que défendent avec crispation tant la petite mafia des notables-parents d'élèves, que certains profs ou supérieurs hiérarchiques ou élus locaux. Le pouvoir est partout, à tous les degrés de la pyramide sociale. Surveiller, punir, c'est aussi la loi de l'école.

#### LA PAROLE DU DESIR

Il serait urgent d'établir le système du corps dans l'école, un peu comme Bernard Rémy montrait, dans l'institution-armée, le corps quadrillé par le détail, dressé, atomisé. On s'aperçoit que tout l'espace-temps scolaire concourt à grouper en même temps qu'il cloisonne, divise, hiérarchise, circonscrit. Sous le regard censeur, les corps sont tenus à distance, en série. Qu'ils ne se regardent pas, ne se désirent pas, ne se touchent pas. Mineurs-adultes, mecs-filles, arabes-français (voyez le ghetto arabe de la rue Olivier de Serres, à Lyon) : on pratique l'exclusion. Peur panique que le système ne s'affole, ne s'emporte, ne s'incendie. Mais ça rate de temps à autre (et surtout aux moments forts des luttes). On se rencontre, on se révolte, on peint (sur les murs), on danse, on crie, on met le feu. Mais quotidiennement, les énergies sont régulées, territorialisées. On les détourne sournoisement dans le sport (défonce-toi dans le record) ou l'esthétique (crache ton encre, par défaut). On les sangle.

L'école, c'est ainsi l'apprentissage des petites peurs, petites conformités, petits refus. Mais il y a pire, précisément dans les C.E.T., où la violence sur les corps agit directement. Dans les ateliers, avec les petits chefs rompus au travail de l'usine, on apprend la ponctualité, l'obéissance, les coups, le respect de la machine, même si elle vous broie. « Au C.E.T. d'Alembert, les collégiens travaillent le cuir. Les autres sont en mécanique. Il y a très souvent les doigts accrochés sur les machines, la sécurité est peu respectée dans les ateliers. Les élèves du C.E.T. sont les « torche-merde » de l'administration. Elle leur fait ranger le lycée, vider les poubelles au besoin. Les collégiens ont tous le sentiment d'être sans cesse traités en inférieurs » (Libération, 17 mars 1975).

#### L'ECOLE HORS D'ELLE-MEME

Et toutes les paroles, vivantes, irruptives, qu'on vous interdit, parce qu'elles mettent en question, créent d'autres rapports, permettent une lutte commune. Ces paroles qui se libèrent dans les 10 pour cent sauvages (comme à Besançon, à Victor Hugo, en février), ou dans les contre-cours, les discussions sauvages en période de grève. C'en est fini du savoir mort, stupide, aliénant, c'est quelque chose qui s'approprie, dans les échanges, dans la vie : avec des travailleurs des P.T.T., des prisonniers, des militantes du M.I.A.C...

Pour tous ces moments de vie, ce nouveau monde amoureux, cette prise de pouvoir, les répressions sont sévères. Elèves évincés discrètement au conseil de classe de fin d'année, ou retirés avec la complicité des parents. Pions ou auxiliaires non renommés. Et tout le jeu compliqué des inspections, rapports administratifs ou scolaires, notes et appréciations... Avec le silence de ceux qui ont peur, qui approuvent ou qui s'en foutent. De ceux qui sont derrière les murs, qui s'y abritent. La répression, c'est le passivisme aussi qui l'entretient.

On imagine alors une lutte plus radicale contre ce terrorisme un dépeçage public du bord-école. Ici, un comité de vigilance quotidien, quelque chose comme une stratégie de la guérilla, ou qui se crée spontanément à l'arrivée d'un inspecteur (Gonesse, janvier 1975) ; là, un inspecteur tourné en dérision (Saint-Nazaire, mars 1975). Des gens parlent, écrivent publiquement ce qui se passe dans l'école : Papinski, Le Grevellec sur l'inspection ; d'autres sur la farce des conseils de classe, ou des tests destinés aux futurs profs (à Toulouse, en 1974). Des élèves fabriquent des journaux en dehors du bahut (comme à Ferney-Voltaire) ou jouent des sketches de quelques minutes dans les rues, sur les marchés (Lycée Marie-Curie de Sceaux). Poitiers, d'autres l'idéologie de l'histoire, de la philo, des Certains mettent en crise directement les examens (Lourau, à maths. A U.P.G., des étudiants ont construit une crèche sauvage, aux formes féminines, dans l'enceinte d'un site classé. Ce sont ces multiples points de rupture, ces formes de contre-pouvoir qu'il s'agit de travailler. Par à-coups, sapes, casses nombreuses. Avec insistance.

L'école, aujourd'hui, ça ne se vit plus, ça se force jusqu'à ses limites. Ça s'épuise, dans l'insoutenable. Seul, fragilement. Par petits paquets, localement, on crée des points de résistance. Contre l'autoritarisme (par exemple, les pions montrent de plus en plus de force d'inertie dans les perms : à Montpellier, Rouvière a été licencié pour « sa passivité devant le bruit, le désordre, la malpropreté »), les censures idéologiques (j'ai proposé, à mes élèves de Nancy, l'étude de « la langue obscène », sorte de corpus social de la crasse, de la honte), les cloisonnements, les divisions (« Mademoiselle, surtout ne vous faites pas aimer de vos élèves » disait l'inspectrice Bullier à Le Grevellec). Droit à l'irrespect, apprentissage de la désobéissance, pratique d'un vrai art nouveau, celui du sabotage de cette machine à décerveler.

Jean-Luc HENNIG.

P.S. — Jean-Luc Hennig est sans travail. Avis aux employeurs. (« Politique Hebdo, juin 1975 »).

### AINES

annals del centre pluridisciplinari d'estudis catalans - centre universitari - perpinyà  
Numéro 1 :

- Etudes d'histoire, par Peter Mc PHEE, Andreu BALENT, Jordi ESTIVILL, Maria Dolors LLOPART.
- Politique de la Mémoire, par Joan BORRELL.
- Statuts du Centre Pluridisciplinaire d'Etudes Catalanes.
- Bibliographie, notes de lecture, par Francis DENEL, Jordi PLANES et Joan PUIG.

A paraître :

- Universités et universitaires dans les pays catalans.
- Problèmes du pays valencien.
- Actes de la Première Rencontre de Sciences Humaines et Sociales des Pays Catalans : « Etat, Provinces et Nation » (XVIII<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècle).

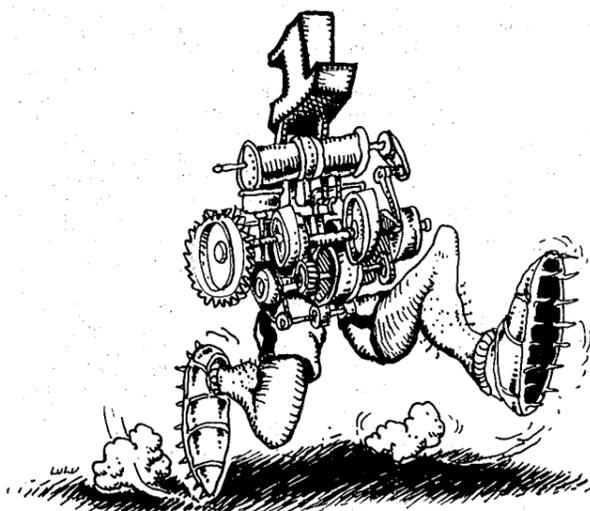
Directeur de publication : Joan BORRELL (Jean Borrell). Le numéro : 22 francs.  
Abonnement 5 numéros : 85 francs. Adresse : Centre Pluridisciplinari d'Estudis Catalans, Centre Universitari de Perpinyà, Cami de la Passio Vella - 66025 Perpinyà.



# LE CORPS INTERDIT

— 1 —

Récemment, Deleuze-Guattari décrivaient deux systèmes de livres : le livre-racine et le système-rhizome. Pour l'un, « l'arbre est déjà l'image du monde, ou bien la racine est déjà l'image de l'ordre-monde. C'est le livre classique, comme belle intériorité organique, signifiante et subjective (les strates du livre) ». Pour l'autre, « des chaînons sémiotiques de toute nature y sont connectés à des modes d'encodage très divers, chaînons biologiques, politiques, économiques, etc., mettant en jeu non seulement des régimes de signes différents, mais aussi des statuts d'états de chose (...) ». Un rhizome ne cesserait de connecter des chaînons sémiotiques, des organisations de pouvoir, des occurrences renvoyant aux arts, aux sciences, aux luttes sociales ». (Rhizome, Minuit éd.).



Ce pourrait être là la figure de l'institution scolaire et de son retournement, de son fonctionnement imaginaire. Voici donc l'école-tronc, prise dans un espace de grilles et de miradors (panoptique de surveillance), balisée par les relais de tout le tissu social (police, justice, famille, etc.) — signe d'une société carcérale —, réglementée de façon infinitésimale, par le détail, dans ses paroles de commandement, ses postures et ses rapports de corps (rassemblés et séparés), sa propreté, son hygiène, son nettoyage de toute crasse, de toute saleté : corps et paroles qui ne se touchent pas, ne se mêlent pas.

Le corps social est pris dans ce principe unique de fonctionnement : l'apprentissage de l'ordre, des catégories, des divisions, des compartiments, des alignements, des docilités et des morosités.

— 2 —

L'obscène, ce pourrait être un principe de dévoiement, de déplacement. Pour casser cette unité fonctionnelle, cet espace militarisé, ce discours sans matérialité, ce corps dissimulé, ce non-dit qui se vit entre « adultes-enfants », « professeurs-élèves », « parents-enfants », « homos-hétéros », « hommes-femmes » (catégories désormais inutilisables). Pervertir ça. Le lycée-C.E.T., ce n'est pas le parloir, la salle des fêtes, la façade ravalée, le fronton aux morts, le bureau du proviseur, la kermesse, etc. C'est *en plus*, et là-même, les touche-moi des cours moyens, les graffiti de merde des chiottes, les qui s'embranchent perdus dans une salle, les bras amputés par une machine à l'atelier, les 10 % sauvages sur les pédés, les tables lacérées pendant des heures, les profs qui préfèrent Lou Reed à l'Agnus Dei, les qui vous rayent la lecture de Bataille dans une machine à œil-œuf, les qui vous parlent de n'importe quoi, du Vrai Art Nouveau, de Pink Flamigos ou de La Boétie. En chaîne. Dans une discontinuité sémiotique qui casse l'image de l'école-tronc. Qui la sort d'elle-même, la met dans tous ses états (comme une crevette).



C'est pratiquer en somme une traduction multiple et toujours reportée du réel. Rien de pris, d'institutionnalisés. Est obscène, tout ce qui fait sortir le dedans, tout ce qui se déverse dans l'à-côté. Coupes, casses, déglings : nos seuls trajets d'aujourd'hui.

J.-L. HENNIG.

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

**CHARLEVILLE :**  
— Librairie d'Ardennes, 56, place Ducale - tél. : 32-25-06.  
**PARIS :**  
— Librairie « Ce que vous devez savoir », 5, rue Malebranche, V.  
— Librairie « Dérives », 1, rue des Fossés-Saint-Jacques - tél. : 033-39-46.  
**PERPIGNAN :**  
— Librairie Coste-Torcatis, rue Mailly.

**MARSEILLE :**  
— Librairie « Lire », 16, rue Sainte, 13001.  
**REIMS :**  
— Librairie « Le Grand Jeu », 20, rue Colbert.  
**RENNES :**  
— Librairie « La dialectique sans peine », 4, rue Leperdit - tél. : 791-00-31.  
**TROYES :**  
— Librairie Dailly, 22, rue Champeaux.  
— Librairie Pialoux, 32, rue Georges-Clemenceau - tél. : 43-82-50.

## PHILOSOPHIE

### EPISTEMOLOGIE ET PEDAGOGIE : L'EXPERIENCE D'OERSTED

La formation scientifique des professeurs de philosophie est généralement nulle ou presque nulle. On peut le déplorer et émettre pieusement le vœu qu'il soit enfin porté remède à cette situation : Puisqu'il leur appartient de traiter un certain nombre de questions qui figurent au programme de philosophie de la quasi-totalité des classes terminales et que l'on regroupe parfois sous le titre de « Philosophie de la connaissance », puisqu'à ce titre ils ont, entre autres, celle de donner des informations portant sur la méthodologie des différentes sciences, n'est-il pas indispensable de les mieux préparer à ce travail en leur octroyant une formation suffisante pour leur éviter de faire sourire, sinon les professeurs de disciplines scientifiques, du moins leurs élèves ?

Ce n'est pourtant pas ce problème qui nous retiendra, car il en masque un autre, qui nous semble autrement important : par-delà le souci, au vrai assez commun, de traiter une partie du programme pour laquelle ils manquent de données précises, c'est tout le problème du statut d'un discours sur la science, d'une « épistémologie » qui se trouve posé. Notre propos n'est pas de traiter une fois de plus de ce problème de fond, mais de montrer comment il se pose au niveau de l'enseignement secondaire. Encore n'est-il pas question ici de proposer une solution d'ensemble, mais seulement d'analyser d'assez près une orientation possible en prenant l'exemple d'une question fréquemment abordée en cours, celle de l'expérience scientifique.

Comment poser la question : « Qu'est-ce qu'une expérience scientifique ? » sans en voir surgir aussitôt une autre : « L'enseignement des sciences n'est-il pas suffisant pour faire connaître aux élèves des classes terminales ce qu'est une expérience scientifique ? Le discours philosophique, re-baptisé pour la circonstance « épistémologie », ne peut-il qu'être, au mieux, strictement répétitif ? Les professeurs de discipline scientifiques relatant des expériences à leurs élèves, en effectuant devant eux, durant les cours, leur donnent les moyens d'expérimenter par eux-mêmes pendant les séances de travaux pratiques. Quel est alors le sens de l'intervention du professeur de philosophie ? En quoi sommes-nous fondés à parler de l'expérience scientifique ? Ne sommes-nous pas frappés d'incompétence et condamnés à donner une pâle imitation d'un modèle authentiquement scientifique ?

C'est par une démarche indirecte que nous voudrions traiter de ce problème : cet enseignement scientifique, remettons-nous à son école, abandonnons pour un temps la philosophie et contentons-nous de lire un manuel de physique.

Il y a dans le manuel de physique de MM. Cessac, Tréherné, Roulet, classe de première E, au chapitre 12, consacré au « champ magnétique créé par un courant », un premier programme qui a pour titre : « l'expérience d'Oersted ». Les élèves ne vont-il pas y trouver la réponse à la question : « En quoi consiste l'expérience d'Oersted ? ». A supposer qu'il consente à poser une question aussi précise, ce qui aurait au moins le mérite d'éliminer le présupposé selon lequel la scientificité de toutes les expériences scientifiques est due à l'application intangible d'une unique « méthode », qu'est-ce qu'un professeur de philosophie peut dire concernant une telle expérience ? L'enseignement des sciences, tel qu'on peut le saisir par le biais de l'orientation pédagogique à l'œuvre dans ce manuel, ne suffit-il pas à faire comprendre aux élèves ce qu'est une expérience scientifique, et notamment celle d'Oersted ?

Il importe de se restituer le contenu de ce manuel. Sous le titre « l'expérience d'Oersted », on trouve essentiellement (p. 153) : le schéma d'un circuit électrique qui comprend un générateur, un interrupteur, un ampèremètre, un rhéostat et un fil AB en cuivre. Parallèlement au fil AB et légèrement au-dessous est placée une aiguille aimantée SN mobile autour de son axe.

Un texte qui relate le déroulement de l'expérience. En premier lieu il est indiqué que lors du passage du courant dans le fil AB, l'aiguille aimantée dévie. D'où la conclusion : « C'est donc que, au champ magnétique terrestre qui existait seul avant la fermeture du circuit, se superpose un champ magnétique créé par le courant ». En second lieu, il est noté que la déviation de l'aiguille SN dépend du sens et de l'intensité du courant. L'influence du sens du courant est précisée grâce à l'utilisation de « l'observateur

d'Ampère ». L'angle de déviation de l'aiguille SN augmente lorsqu'on fait croître l'intensité du courant. Pour des courants de l'ordre de 10 A, la déviation prend des valeurs voisines de 90°. On trouve enfin cette remarque : « l'expérience d'Oersted ne permet pas de préciser davantage les caractères du champ magnétique créé par le courant... »

Le premier point sur lequel nous voudrions insister est le suivant : ce texte n'a pas de prétention historique, ce qui signifie qu'IL NE NOUS FAIT PAS CONNAITRE UNE EXPERIENCE SCIENTIFIQUE EN NOUS LA RELATANT.

Il existe un net décalage entre le titre et ce qui suit. Le titre désigne une expérience par le nom de son auteur, mais il n'est jamais question de ce qu'Oersted a fait, mais bien de ce que nous faisons (« Faisons passer un courant... nous utiliserons un observateur... on intervertit les connexions... on fait croître l'intensité, etc. »). Un rapport est cependant indiqué entre ce que nous faisons et ce qu'a fait Oersted, puisqu'à la fin du texte les auteurs prennent soin de préciser que l'expérience d'Oersted ne permet pas d'en dire plus. On serait tenté de dire que nous REPETONS l'expérience d'Oersted, mais il faudrait pour cela accorder une valeur historique au texte que nous venons de rappeler. Or cette valeur lui fait totalement défaut : si l'on prête à ce texte une prétention historique, il déçoit en effet par une série d'anachronismes que l'on peut indiquer :

1. — C'est d'abord la formulation de la conclusion que l'on peut tirer de l'expérience d'Oersted qui est discutable. Il est question de « champ magnétique », or l'expression n'apparaît dans le vocabulaire scientifique, et ne possède une consistance scientifique, qu'avec les travaux de Maxwell. Ceux-ci supposent précisément les études d'Oersted sur l'effet magnétique du passage d'un courant électrique et celles de Faraday sur l'effort électrique du mouvement d'un aimant dans un solénoïde. Oersted (1777-1851) a publié en 1821 le compte rendu de ses expériences sur l'effet du « Conflit électrique » sur l'aiguille aimantée, Faraday (1791-1867) a fait connaître en 1831 l'induction électro-magnétique. Quant à Maxwell (1831-1879), sa « Théorie Electromagnétique de la Lumière » date de la seconde partie du dix-neuvième siècle. Il est anachronique de parler de « champ » pour relater l'expérience d'Oersted, dans la mesure où le terme est lié à une véritable révolution scientifique qui intervient au cours de la seconde moitié du dix-neuvième siècle.

2. — Nouvel Anachronisme au niveau de la règle qui permet de déterminer l'influence du sens du courant. Il est question de « l'observateur d'Ampère ». Il se trouve qu'Ampère (1775-1830), a connu les travaux d'Oersted et a publié en 1826 sa « Théorie mathématique des phénomènes électrodynamiques uniquement déduits de l'expérience ». Il n'est pas satisfaisant de mentionner, en relatant une expérience qui date de 1820, une règle née en 1826 (si la tradition n'est pas abusive).

3. — Enfin la mesure de l'intensité du courant s'effectue au moyen d'un appareil, représenté schématiquement, mais aisément identifiable comme étant un ampèremètre. Or on trouve dans le même manuel, à la page 39, sous le titre : « L'intensité du courant ; sa mesure pratique », l'affirmation suivante : « La plupart des ampèremètres utilisent les effets magnétiques du courant et nous ne pourrions en exposer le principe qu'après avoir étudié ces effets. » Dès lors il serait absurde de soutenir que le dispositif expérimental présenté est bien celui d'Oersted, puisqu'il lui aurait alors fallu, pour effectuer son expérience, disposer au préalable des résultats qu'elle permet précisément d'établir.

Il est donc clair que ce texte est historiquement décevant. Mais y a-t-il lieu d'être déçu ? Ce texte a-t-il une quelconque prétention historique ?

Il semble bien que non, en dépit de l'indication déjà citée concernant la précision de cette expérience. Une absence est en effet significative : celle de la date de la publication des travaux d'Oersted (21 juillet 1820). En fait, les auteurs se sont sciemment abstenus de nous fournir des éléments d'histoire des sciences dans le cours de leur exposé. Ils ont écrit un manuel de physique et non d'histoire. C'est délibérément qu'ils ont ignoré les circonstances de l'expérience d'Oersted, car ces circonstances ils les connaissent, comme le prouve « l'Index alphabétique des savants cités dans ce volume », placé à la fin du livre, qui comprend un certain nombre d'informations biographiques sur Oersted et l'esquisse d'une insertion de ses travaux dans l'histoire des sciences.

# NOTES SUR UN « PROBLÈME PASSÉ »

(Littérature et philosophie)

Ce n'est donc pas en la relatant telle qu'elle a effectivement eu lieu que les auteurs font connaître une expérience scientifique aux élèves. Quel est alors le sens de leur démarche pédagogique ? Une autre hypothèse s'impose : le texte présenté n'est rien d'autre que le support d'une double activité, celle du professeur qui effectue en cours l'expérience, celle des élèves qui la répètent durant les séances de travaux pratiques. CE SERAIT LA VALEUR SCIENTIFIQUE DE L'EXPERIENCE EFFECTUEE PAR LE MAITRE OU LES ELEVES QUI FONDERAIT SA VALEUR PEDAGOGIQUE. On apprendrait ce qu'est une expérience scientifique en effectuant des expériences scientifiques. C'est cette hypothèse que nous allons maintenant examiner en partant du fait que le manuel tel qu'il est ici conçu est pédagogiquement lié à l'expérience de cours et aux séances de travaux pratiques.

Le texte du manuel n'est rien d'autre que le commentaire d'une expérience que nous pourrions faire. Il s'agit d'une expérience « au conditionnel ». Pourquoi ne pas dire seulement : « Autour d'un circuit parcouru par un courant se superpose, au champ magnétique terrestre, un champ magnétique créé par le courant », sinon pour manifester la possibilité de répéter l'expérience qui l'établit ? La possibilité, pour « nous », de répéter l'expérience, rappelle à bon escient l'objectivité de la connaissance transmise. Des procédés réglés permettent de mettre en évidence une régularité naturelle. Quiconque peut, en adoptant la même attitude, constater les mêmes résultats, ici comme ailleurs, hier comme aujourd'hui.

Mais si répéter c'est effectuer à nouveau une même chose, qu'est-ce qui demeure inchangé lorsqu'on « répète » une expérience scientifique ?

Lorsqu'un professeur répète devant une classe une expérience qu'il a effectuée la semaine précédente devant une autre classe, on serait d'abord tenté de dire que ce qui a changé ce sont les élèves, la salle de classe, le professeur lui-même (il a vieilli), etc. ; par contre, ce qui n'a pas changé, ce sont les procédés mis en œuvre et le dispositif expérimental, c'est-à-dire l'essentiel. Toutefois, à y regarder de plus près, ce n'est peut-être pas la même aiguille aimantée qui est utilisée, ni le même ampèremètre, et ce n'est plus le même courant qui parcourt le circuit. En un sens tout a changé, et pourtant il s'agit bien de la même expérience. C'est pourquoi, plutôt que de distinguer ce qui a changé d'une part et ce qui n'a pas changé d'autre part, il importe de mettre en évidence deux perspectives, l'une selon laquelle tout a changé, l'autre selon laquelle rien n'a changé. Si l'on se place dans une perspective historique et que l'on cherche à établir des « événements », alors tout a changé : si l'on néglige le temps pour rechercher ce qui ne prend pas sens de par sa situation dans le temps, comme des relations constantes entre des phénomènes, alors rien n'a changé. Du point de vue historique, on ne répète pas l'expérience d'Oersted avec les circonstances qui lui sont liées. Cela n'a pas de sens. Du point de vue « scientifique », on cherche à établir des lois par des procédés réglés, et les circonstances historiques sont sans importance.

Si nous ne connaissons pas l'expérience d'Oersted par le récit de cette expérience telle qu'elle s'est effectivement déroulée, nous la connaissons parce que nous effectuons nous-mêmes, ou parce qu'on effectue devant nous, une expérience scientifique qui n'est pas celle d'Oersted, en ce sens que les circonstances historiques ne sont pas les mêmes, mais dont le principe est le même. Si l'on néglige les circonstances historiques (accidentelles), nous faisons ce qu'Oersted a fait, nous répétons son expérience. L'expérience de cours nous enseigne ce qu'est une expérience scientifique tout simplement parce qu'elle possède une valeur scientifique, puisqu'elle répète, dans son principe, une expérience scientifique.

Nous voudrions montrer que la démarche pédagogique qui vient d'être reconstituée n'atteint pas son but, c'est-à-dire ne permet pas de faire comprendre ce qu'est une expérience scientifique.

L'expérience de cours, ou plus généralement toute expérience « scolaire », nous permet de comprendre un cours de physique ; elle fait reconnaître l'objectivité constituée de la science, mais elle ne nous permet pas de comprendre ce que c'est une expérience scientifique parce qu'elle ne nous permet pas de comprendre POURQUOI ON LA FAIT. Cette expérience, chacun peut la faire, mais pourquoi la faire ? Pourquoi faire passer un courant dans un fil placé au-dessus d'une aiguille aimantée ? Nous sommes guidés par les auteurs qui nous disent « Faisons ceci, faisons cela » sans nous indiquer jamais pourquoi nous le ferions. Cette expérience de cours est ainsi la réponse à une question non posée, de sorte qu'ignorer totalement l'histoire des sciences, ce n'est pas ignorer des circonstances accidentelles, c'est manquer le sens même de l'expérience scientifique, puisque celle-ci est mise au point pour répondre à une question, pour résoudre un problème, alors que nous ne nous posons aucun problème : nous lisons un livre.

L'expérimentation scientifique intervient au niveau de la « vie scientifique » et non dans le cadre de la vie « scolaire ». Nous faisons ceci ou cela parce qu'on nous le dit, mais il n'y avait personne pour le dire à Oersted, et c'est pourquoi ce que nous faisons est radicalement différent de ce qu'il a fait. La

situation d'Oersted était fort éloignée de celle des élèves comme de celle des professeurs. « L'élève » ne sait rien ; son ignorance est indéterminée. Il n'attend rien de l'expérience : il n'a pas posé de questions à la nature en inventant un dispositif expérimental. Il n'est pas guidé par une « hypothèse ». L'expérience ne lui apprend rien, et si l'expérience échoue il croira son professeur sur parole. Il s'incline devant la science instituée. Quant au professeur, il sait. Il connaît la réponse et également la question, mais il n'a produit ni la question, ni la réponse, et la répétition de l'expérience ne lui apprendra rien du tout. On se trouve en présence soit d'un « vide » de connaissance, soit d'un « plein » de connaissance. Oersted était dans une ignorance déterminée : il s'attendait à quelque chose et cela le guidait dans son effort pour dépasser la connaissance constituée, pour produire des connaissances nouvelles en questionnant la nature, c'est-à-dire en instituant une expérience scientifique. En quoi l'expérience d'Oersted rimaît avec toutes les expériences antérieures qui tentaient de préciser « l'analogie » entre les phénomènes électriques et magnétiques, l'histoire des sciences le montrerait amplement, mais tel n'est pas notre objet. Nous voulions seulement établir ceci : les EXPERIENCES SCIENTIFIQUES SONT ABSENTES DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES (on n'en relate pas, on n'en effectue pas non plus). Une expérience scientifique contribue à la résolution d'un problème, et les problèmes scientifiques sont absents de la vie scolaire, car la solution n'en est pas produite lorsqu'on en reçoit l'énoncé.

Si l'expérience de cours n'est pas une expérience scientifique, et ne nous permet donc pas de comprendre ce qu'est une expérience scientifique en nous en faisant effectuer, il reste qu'elle se donne pour la répétition, à des circonstances accidentelles près, d'une expérience scientifique. Elle est ainsi à l'origine d'une méconnaissance, d'une pseudo-connaissance : ON CONÇOIT L'EXPERIENCE SCIENTIFIQUE SUR LE MODELE DE L'EXPERIENCE DE COURS. Nous concevons la PRODUCTION de connaissances scientifiques sur le modèle de l'ACQUISITION de connaissances déjà produites, c'est-à-dire sur le modèle de la LECTURE.

L'élève, le professeur « lisent », mais même si la production des connaissances scientifiques suppose des lectures, il faut bien en venir, non plus à lire, mais à « travailler ». Acquérir c'est « lire », et lire c'est supposer que des connaissances existent quelque part, et aller les chercher où elles sont déjà : chez les gens compétents. La connaissance scientifique préexiste ainsi à celui qui veut s'instruire. Produire des connaissances, ce n'est pas lire à livre ouvert dans la nature. Les connaissances ne préexistent pas dans la nature, elles supposent des questions, qu'il faut produire. Poser des questions à la nature, c'est expérimenter. Il ne suffit pas de constater ce qui est, d'accueillir ce qui est, et le recours à l'expérience est en cela principalement différent de l'expérience commune, monde des réponses aux questions non-posées. Concevoir l'expérience scientifique sur le modèle de l'expérience de cours, c'est donc escamoter tout le travail d'interrogation de la nature auquel se livrent les producteurs de connaissances scientifiques.

Nous voudrions maintenant rappeler brièvement la thèse que nous souhaitons établir et dégager les sens de notre démarche.

L'expérience scientifique est absente de l'enseignement des sciences dans les classes secondaires, puisqu'il n'y a ni histoire des sciences, ni recours scientifique à l'expérience. Elle est de plus masquée par l'expérience de cours qui fournit le modèle de la connaissance comme lecture. Tel est le résultat d'une pédagogie qui ignore délibérément les conditions de production des connaissances scientifiques et ne retient que l'objectivité constituée.

Notre intervention « épistémologique » est essentiellement faite de la critique d'une orientation pédagogique et de ses conséquences. Il est clair que la carence pédagogique que nous mettons en évidence est à l'origine d'un véritable « obstacle épistémologique », mais la signification de ce style d'intervention n'est pas par là totalement dégagée. En fait, par le biais de la pédagogie, c'est tout le problème de l'insertion de la production et de la communication des connaissances scientifiques dans le cadre des activités d'une société donnée qui est abordé. Quels sont les rapports de production qui déterminent aujourd'hui la production et la circulation de cet élément des forces productives que sont les connaissances scientifiques ? Par cette question apparemment éloignée de notre propos nous voudrions seulement souligner que c'est seulement en demeurant philosophique, c'est-à-dire polémique, critique et politique que l'épistémologie échappera au néo-scientisme qui la guette. Si le statut de l'épistémologie fait problème, ne serait-ce point parce que l'épistémologie est philosophique ? Lorsque les philosophes s'intéressent aux sciences, est-ce pour fixer des limites infranchissables à leurs recherches ou pour expliciter le projet politique qui se manifeste au sein d'une politique de la production et de la communication des connaissances scientifiques ?

Jean-Paul THOMAS.

Plusieurs articles récents reposent le problème des rapports entre « littérature et philosophie ». Dans le même temps l'enseignement de la philosophie est non seulement remis en question par la réforme Haby, mais connaît une sorte d'émiettement à l'instar du « français ». Une « fusion » des deux disciplines semble envisagée (et même réalisée dans les préparations à certains B.T.S. sous l'appellation de « culture générale »). Il ne s'agirait rien moins, précisait une note du ministère, que de réconcilier, entre autres, « Sartre-écrivain avec Sartre-philosophe » !...

Les manuels de français ne sont pas en reste à qui il arrive de « rajeunir » la vieille étude chronologique par celle des « grands thèmes ».

On serait tenté de dénoncer rapidement une telle situation en évoquant la spécificité des pratiques en cause : le discours philosophique, la critique littéraire contemporaine et l'écriture ne sauraient se réduire à un discours indifférencié que rien dans leur développement historique ne justifie : il ne s'agirait que d'un amalgame visant à colmater les fissures de l'institution scolaire dont d'ailleurs ils sont en partie responsables...

Mais l'affaire est plus complexe, et on s'aperçoit très vite, à l'examen de plus près, que l'offensive en cours de la part de l'idéologie dominante utilise les failles d'un mouvement propre aux pratiques en cause.

D'où les ratés et les difficultés d'une riposte : il suffit de parcourir les « défenses de l'enseignement philosophique » publiées par la presse à l'annonce des mesures envisagées à son encontre par le ministère Haby, pour le mesurer.

Nécessité donc dans un premier temps de situer le « lieu » du problème.

On sait, comme nous le rappellent Ph. Lacoue-Labarthe et J.-L. Nancy (1), que le concept de « littérature » s'est fixé dans la seconde moitié du 18<sup>e</sup> siècle, et qu'il désigne en quelque sorte un point de vie impossible de la philosophie sur elle-même : « Tout se passe autrement dit comme si sous le nom de roman (c'est-à-dire de Rome) se désignait cet anonyme déjà marqué par la philosophie comme étant démarqué (ni prosaïque ni poétique, ni poétique ni « théorique ») que dans l'après-coup (et non la renaissance) du « commencement » grec, serait venu occuper, pour du reste s'y abîmer (en tous les sens), la littérature elle-même (1).

« Histoire latente » la littérature (le « roman »), pour précéder le discours philosophique, ne doit sa reconnaissance qu'à celui-ci. Par contre la littérature demeure sans point de vue sur la philosophie, ne l'impliquant que dans cette absence même de réciprocity (1). En imposant le dialogue (1) (genre carnavalesque) la philosophie ne pouvait qu'occulter ce qui la posait, elle, comme « légitime » et universellement légitimante. Dans ce sens ne peut-on avancer que toute histoire de la littérature est d'emblée frappée d'inconsistance, le procès de transformation réel de l'écriture (du texte) ne pouvant être envisagé que dans un décalage constant entre le « texte » (littéraire) et le discours qui le reconnaît et par là le fait exister, le met en posture d'être objet (historiquement situable, signifiant ?).

Ce décalage s'inscrit avec plus d'évidence depuis l'apparition du concept de littérature. C'est même à partir de ce moment que « le problème est non pas dépassé, mais passé » (1). Entendons par là que nous vivons dans un après-coup qui refuse de se refermer.

C'est particulièrement visible au niveau de « l'enseignement ». Ce dernier a réussi peu à peu au 18<sup>e</sup> siècle à consommer une rupture entre la pratique littéraire (carnavalesque) et la philosophie. A la littérature d'exprimer le « sujet empirique », à la philosophie le « sujet transcendantal » (pour reprendre, comme le suggère fort pertinemment à ce propos Georges Navet, une terminologie Kantienne).

La rhétorique classique (Cartésienne), qui vivait de l'illusion (au sens Freudien) (on dirait du « respect ») d'un partage harmonieux entre le dire (je pense, je suis) et le dire bien (je (le) (me) dis bien) s'institutionnalise. L'enseignement de la « littérature » signifie justement la possibilité indéfinie de dénier à la pratique d'écriture la possibilité d'être reçue « sans retour ». Elle est toujours déjà doublée par le discours philosophique, comme « la folie » est toujours déjà « exprimée » par un « discours critique » qui la signifie selon son idéologie. (Elle n'est pas ce qu'il dit, mais elle n'est que cela : son absence désignée.)

L'écrivain ne pénètre pas d'ailleurs dans l'enseignement en tant que tel, mais dans la mesure où il est jugé apte à tenir un discours sur la littérature. Michel Butor soulignait récemment ce « signifiant » « dédoublement » : les raisons invoquées par le comité consultatif des universités : à propos de sa candidature à l'enseignement supérieur étaient caractéristiques :

« Le comité consultatif, tout en rendant hommage à l'œuvre de romancier et d'essayiste de M. Butor, a tenu à se limiter au domaine de sa compétence... » (« Le Monde de l'éducation » - n° 14 - Février 1976 - p. 37).

De la même façon, l'enseignement primaire puis l'enseignement secondaire établissent une distinction et une hiérarchie entre les pratiques d'écriture (la « narration », la « rédaction ») et le discours « littéraire » par excellence (la dissertation de français, puis de philosophie termes du cursus scolaire).

(A noter qu'une lutte, encore minoritaire, est menée sur ce front par certains enseignants souvent eux-mêmes producteurs de textes, en introduisant par exemple la poésie dans la classe comme « pratique » et non plus comme objet de consommation (2). Mais bien entendu, on ne peut prendre cette expérience « en soi ». Ses effets probants ne peuvent être mesurés que dans son cadre concret, en tenant compte, entre autres, des discours qui l'accompagnent (justifications diverses contribuant en quelque sorte à lui donner sa place dans (contre ? malgré ?...) l'institution).

Il faudrait également analyser les effets de la « référence littéraire » dans le cours de philosophie. Quand ce qui est présenté comme « illustration », « exemple », excède (comme parole de plaisir) son énonciation...

Mais c'est déjà là penser le problème dans un autre éclairage.

Celui introduit dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle par les nouvelles pratiques de la philosophie : Marx, Nietzsche.

Celui de l'écriture contemporaine qui se marque par une différence vis-à-vis du discours philosophique, implicite dans cette réflexion de Wittgenstein : « Il est fort remarquable que ce qui se passe lorsque nous pensons ne nous intéresse pour ainsi dire jamais. Remarquable mais non étrange. »

« Ce qui se passe » est le procès ouvert de cette relation « passée » entre littérature (au sens de « pratique d'écriture ») et philosophie, dont nous venons de parler. Avançons qu'on ne le peut considérer qu'indépassable (au sens hégélien du terme), mais à creuser.

L'enjeu serait la « vérité » telle que l'appréhende Jacques Lacan : « La vérité n'est rien d'autre que ce dont le savoir ne peut apprendre qu'il ne le sait qu'à faire agir son ignorance. » Le savoir philosophique vit de n'être justement pas « traversé » (3), de ne pas savoir (ce) qui le traverse : le texte contemporain, « expérience d'un sujet (dans le) réel au lieu de sa vérité... » (3). Dans la mesure où ce dernier échappe à son statut ancien : celui d'une « logique de la représentation » : mimer une réalité qui n'est en fait qu'une catégorie philosophique du réel, il est « poésie » : « non seulement le négatif de tout discours, mais ce qui fait que certains ne se referment jamais. Ni différence pure. Ni différence liée » (4).

Dans cette perspective, tout écrit n'existe que dans le risque de (se) poser (dans) sa propre négation. Ce que ne « sait » pas le discours philosophique, le sexe, la mort, le corps, le réel... s'inscrit alors, multiple, « dérangeant ».

Après Hegel et Bataillon on sait que seul l'excès du savoir ouvre au non-savoir. » (3)

Non-savoir qui n'est pas l'indicible religieux, mais ce que le savoir encore une fois doit ignorer pour être.

Philosophie et littérature aujourd'hui ? La philosophie se sait impossible mais ne peut que l'affirmer sur le mode de la négation au sens Freudien : « une manière de connaître le refoulé, ce qui revient à dire qu'elle est déjà, au fond, une sorte de suppression du refoulement, mais qu'elle ne signifie certes pas encore une admission du refoulé, tandis que l'objet essentiel du refoulement persiste. » (5)

Cette levée du refoulement, le texte contemporain ne la rend-t-elle pas indéfiniment impossible, étonnant retournement de perspective : « le poème ne s'achève dans aucun savoir, surtout pas un savoir sur lui » (Michel Deguy), « le poète n'est pas celui qui nomme les choses, mais celui qui dissout leurs noms » (Octavio Paz) ; le savoir s'achève dans une mort qui ne peut finir, dans (le) (son) mythe : « Le mythe est devenir. Il ne désigne pas... C'est un ensemble qu'on ne peut appréhender qu'en se piégeant, en se faisant pointillé pour qu'il vous découpe... » (6)

Impossible dès lors de faire l'économie du lieu où se fait réellement le sujet (ni empirique, ni transcendantal) si l'on veut ne rien perdre de ses manques, de ses stases, de ses contradictions de classe...

A quelle forme de lutte peut bien nous conduire l'esquisse de cette situation du problème ? Ou plutôt, puisqu'il est évident qu'une « forme de lutte » ne se décide pas ainsi hors de toute appréciation du contexte concret, politique, comment manifester effectivement l'enjeu de ce combat ?

On ne peut avancer qu'une réponse incomplète, par exemple :

— l'enseignement de la philosophie s'ouvrant à son refoulé « littéraire » (politique, sexuel...) ça ne peut plus signifier l'intégrer, le conceptualiser a priori, mais en inscrire (coûte que coûte) la problématique nouvelle.

Impossible alors de recourir à la mauvaise foi d'un Maurice Clavel : « En vain j'invoque la « Généalogie de la morale », œuvre pourtant capitale — où je lis en toutes lettres l'exaltation de la « brute blonde du Nord » (7)...

Voir plutôt que « Nietzsche est la folie de Hegel, le retour du refoulé hégélien. Le défaut de tout qui provoque l'éclatement scissipare après laquelle, de l'identité narcissique ne demeure plus qu'un corpus morcelé. Hegel n'est pas Hegel et ce « n'est pas » c'est Nietzsche » (8). C'est aussi Joyce, Artaud, Bataille, c'est aussi « l'extérieur » de l'École, dont il ne suffit certes pas d'ouvrir les fenêtres, comme le rappelait dans « Le Doctrinal de Sapience » (n° 1) Jean-Pierre Hédoïn : « souligner que ces fenêtres restent celles de la classe, et (...) se demander si l'air qui y entre ne connaît pas ce « fond » toujours en contradiction avec sa nature propre... »

— L'enseignement de la littérature, s'il est capable de lire les enjeux idéologiques de telles ou telles démarches d'écriture, c'est-à-dire, précisément, de se laisser devancer, excéder par elles, les accompagnant sans les réduire, permettant ainsi à l'écriture d'aller « plus loin », risque de briser ses dogmes ambiants (celui qui fait encore de la littérature une « sensibilité » opposée à la raison, celui de la « représentation », etc.).

Briser, c'est-à-dire encore une fois parcourir de façon spécifique (provisoirement, conjoncturellement) les strates de cet « après-coup » d'un « problème passé », mais qui dure. Notre

intervention a quelque chance d'y produire au moins, et littéralement cette fois, quelques « points de vue » nécessaires à d'autres transformations...

Jean-Marie LE SIDANER.

(1) Revue « POETIQUE » n° 21 - 1975 - p. 130, 148, 149 : « (...) c'est au « dialogue socratique » que les Schlegel rapportent invariablement l'origine du roman. » - et 150 : « Avec Platon, avec les Cyniques, et (probablement) les Sophistes, dans le débat (ou le dialogue) par où s'inaugure, difficilement, la philosophie — et à cause de ce débat même, le discours philosophique sort de la poésie pour venir s'inscrire dans une tradition « carnavalesque » qu'il n'a pas inventée. Mais tradition qu'à nouveaux frais il met en concurrence avec l'éloquence et à laquelle par conséquent, il confère droit de cité. Si la philosophie ne crée pas le dialogue, à tout le moins donc, elle le pose — et même l'impose. »

(2) Voir « Les Cahiers pédagogiques » n°s 99 et 101 (enquêtes sur la poésie) et n° 126 — « écrire des romans en classe » (présentation Michel Cossem).

(3) Alain Duault : « Lettre à Michel Deguy sur la et les questions de la poésie » — CRITIQUE n° 320 - janvier 1974.

(4) Jean-Noël Vuarnet : « Le discours impur » p. 55. Ed. Gallilée 1973.

(5) Sigmund Freud : « La négation » — Revue française de psychanalyse - 1934.

(6) Alain Charconnet — cité par Bernard Noël dans « les treize cases du je » p. 218. Flammarion - coll. textes. 1975.

(7) « Le Nouvel Observateur » n° 567 - du 22 au 28 septembre 1975.

(8) Denis Hollier — cité par Jacques Châtain in « Bataille » - « Poètes d'aujourd'hui » - Seghers 1973.

## DISPARITION D'UN ENSEIGNANT AU MAROC

Saïd BENJELLOUN, professeur de lettres à l'École Normale Supérieure de Rabat, a été arrêté par la police marocaine il y a un mois. Convoqué au commissariat sous le prétexte de témoigner à propos d'un banal accident de la route dont il avait été le témoin, il n'a pas reparu depuis. Nous avons tout lieu de croire qu'il est toujours détenu, et de craindre qu'il a subi de graves sévices.

Saïd BENJELLOUN avait travaillé de 1972 à 1974, au Centre de Recherches et de Formation en Education de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.

Les membres du collectif Le Doctrinal de Sapience, s'associent aux 700 intellectuels et enseignants français qui exigent la libération immédiate de leur collègue et ami et de tous les emprisonnés politiques marocains.

## LE DOCTRINAL DE SAPIENCE PUBLIERA DES ESSAIS ET ARTICLES DE

Paul-Laurent ASSOUN (professeur de philosophie - Paris)  
Fabienne BARROUX (professeur de philosophie - E.N.I. Châlons-sur-Marne)  
Christian BIELOT (professeur de dessin - E.N.G. Troyes)  
Marie-Françoise BOURGEOIS (professeur de philosophie - E.N.I. Châlons-sur-Marne)  
François BURGER (maître d'application - Troyes)  
Jean-Louis CABET (professeur de philosophie - E.N.I. Châlons-sur-Marne)  
Guy CHAMPAGNE (professeur de philosophie - lycée de Fameck)  
Jacques CHATAIN (professeur de philosophie - E.N.I. Châlons-sur-Marne)  
Jean-Yves CHATEAU (professeur de philosophie - lycée de Péronne)  
Philippe CHAZAL (professeur de philosophie - lycée de Soissons)  
Françoise COBLENCÉ (professeur de philosophie - Lycée Polyvalent Troyes)  
Lydie COHEN (philosophe - Paris)  
Danièle COHN (professeur de philosophie - Paris)  
Stéphane DOUAILLER (professeur de philosophie - lycée de Soissons)  
Michèle DURNING (professeur de philosophie - E.N.I. Troyes)  
Nicole GALAS (professeur de philosophie - E.N.I. Châlons-sur-Marne)  
Ole HANSEN-LOVE (professeur de philosophie - lycée de Châlons-sur-Marne)  
Jean-Pierre HEDOÏN (professeur de philosophie - E.N.I. Laval)  
Martine HOCQUET-TESSARD (philosophie - Paris)  
Sophie JANKILEVITCH (Ipes philosophie - Sorbonne Paris I)  
Martine KHERROUBI (professeur de philosophie - E.N.I. Melun)  
Josette LARGE (professeur de mathématiques - E.N.I. Garches)  
Tanguy LE DOUJET (philosophie - Paris)  
Annick LE SIDANER (professeur de philosophie - Epernay)  
Jean-Marie LE SIDANER (professeur de philosophie - lycée de Charleville)

Jean LUDET (artisan)  
Patrick MALVILLE (professeur de philosophie - lycée de Sartrouville)  
Angéline MARISCAL (professeur de lettres - E.N.I. Chaumont)  
Jean-Pierre MEILHAN (professeur d'E.P.S. - E.N.G. Troyes)  
Jean-Pierre METIVET (journaliste)  
Georges NAVET (professeur de philosophie - E.N.G. Troyes)  
Frédéric NEF (professeur de philosophie - lycée de Chaumont)  
Paulette NEF (peintre)  
Claudie POURTET (professeur de lettres - lycée technique de Troyes)  
Gérard RACOILLET (maître d'externat - Paris)  
Philippe ROGER (professeur de lettres - Fondation Thiers)  
Olivier ROY (professeur de philosophie - lycée technique de Dreux)  
Jean RUFFET (professeur d'allemand - C.N.T.E.)  
Monique RUFFET (professeur de physique - lycée Honoré de Balzac Paris)  
Claude SAHEL (professeur de philosophie - E.N.F. Charleville)  
Pierre SAINT-GERMAIN (acteur)  
Dominique SALAH (professeur de philosophie - E.N.I. Melun)  
Françoise SALIOU (professeur d'histoire - lycée de Fameck)  
Geneviève SAURET (violoncelliste - Paris)  
Michel SAVART (instituteur - Paris)  
Laure SCHREIBER (Paris)  
Jean-Paul THOMAS (professeur de philosophie - E.N.I. Chaumont)  
Patrick VAUDAY (professeur de philosophie - Dijon)  
Patrice VERMEREN (professeur de philosophie - E.N.G. Troyes - chargé d'enseignement U.E.R. faculté de droit et sciences économiques de Reims)  
Pierre WEIRICH (professeur de philosophie - lycée polyvalent Troyes)  
Jean-François WIEDEMANN (professeur d'histoire - E.N.G. Troyes)  
W. ZAROF (sans profession)  
Danièle ZAY (professeur de philosophie - E.N.I. Douai)  
Martine ZYLBERMANN (professeur de philosophie - E.N.G. Charleville)

## PÉDAGOGIE

### L'IMAGE DE L'ENFANT DANS LE CODE SOLEIL

La première remarque sur les enfants concerne leur turbulence... Mais les enfants auxquels l'instituteur — lecteur du Code Soleil — a affaire sont des *enfants normaux*. Au détour d'un paragraphe les auteurs éliminent successivement des classes :

- les inaptes, les malades, ceux qui ne peuvent pas suivre (p. 32) ; ceux-là sont confiés à des institutions heureusement créées en vue de prendre en charge ces « anormaux » ;
- les enfants « mal élevés », qui subissent la mauvaise influence morale d'une famille déplorable (p. 35).

Les instituteurs se trouvent donc en présence uniquement de classes « normales », composées d'individus « normaux ». Ces *enfants*, comment les définit-on ?

- Ils ont une *âme* (mais pas de *conscience* ; le devoir de l'instituteur est de transformer ces âmes en consciences : curieuse alchimie !).
- Cette « âme enfantine » est *neuve, délicate et sensible* : elle est aussi *sacrée*.
- Ils ont aussi un *cœur* (ces chers petits) : mais il est bien caché puisque l'instituteur aura à le découvrir...
- Ils possèdent une *activité spontanée*, qu'il faut développer, bien sûr, mais en vue de la canaliser (l'enfant à l'état sauvage, c'est la nature, l'anarchie, le désordre).
- On leur concède enfin une *personnalité*, mais il est bien entendu qu'elle est seulement « *naissante* » : d'où la nécessité d'un guide et d'un conseiller (le maître).

Mais surtout, l'enfant se définit par ce qu'il n'est pas encore : en tant que tel, il n'existe pas. On le définit par ses manques, par toutes les qualités qu'il n'a pas, mais que l'adulte, lui, possède (l'honnête homme et le bon citoyen).

L'enfant du Code Soleil est un *non-être*, un adulte en négatif, une pâte molle qu'on doit modeler ; au mieux, c'est une *promesse d'homme*.

Ses caractéristiques sont toutes négatives :

- Il est *ignorant* : il ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Que peut-il connaître de la vie ? De toute façon, il est à l'école pour apprendre...
  - On lui refuse même la *curiosité* : puisque le maître doit la susciter, c'est qu'au mieux elle est souvent endormie.
  - Ce n'est pas un être moral : il ignore ce qu'est le vrai, le juste, le bien, le noble et le beau. Le maître est là pour élever son âme ou son esprit ou sa conscience (qui sont naturellement bas). Il ignore aussi le respect et l'amour d'autrui (c'est en classe et pas ailleurs qu'il les apprendra).
  - Ce n'est pas un être libre : il faut l'affranchir de ses instincts, lui apprendre la maîtrise de soi, l'accoutumer à la liberté.
  - Il n'aime pas *travailler* : il faut lui donner le goût de l'effort.
  - Enfin, c'est un *mineur*, donc un être dépendant qu'il faut surveiller constamment : la surveillance du père venant renforcer celle du maître et réciproquement.
- Il a bien un *droit*, un seul : c'est l'*obligation scolaire* !  
Il a bien deux qualités positives : la docilité et la confiance dans les adultes : on en profitera pour lui inculquer la morale laïque !

### LA SOCIÉTÉ CHAMPENOISE DE PHILOSOPHIE

a l'honneur de vous inviter à la conférence que prononcera

Monsieur André GRAPPE  
Professeur Agrégé de Philosophie

le mercredi 17 mars, à 18 h 30, à l'Hôtel de Ville de Reims.

L'itinéraire Philosophique de Maurice PRADINES

Rubrique : les philosophies de sous-préfecture.

La définition de l'enfant que donne le Code Soleil est complètement abstraite ; l'école laïque refuse même de connaître son appartenance religieuse : « elle ne s'inquiète pas de savoir si l'enfant est ou sera protestant ou catholique, juif, chrétien ou libre-penseur : elle ne songe qu'à en faire un honnête homme, rien de plus » (p. 26).

A quoi sert une telle définition de l'enfant ? A justifier la nécessité de l'enseignement obligatoire. Pour « devenir quelqu'un », pour se mettre à exister, pour devenir enfin savant, curieux, moral, libre, travailleur et majeur, il faut que l'enfant aille à l'école !

Marie-Françoise BOURGEOIS.

## UN LOUP POUR L'HOMME

« Écriture de crise », écriture de l'éclatement, l'écriture sadienne se prête mal à l'embastillement dans un ouvrage théorique. Philippe Roger, dans son livre *La Philosophie dans le Pressoir* (1) nous informe sur les divers jeux de déconstruction auxquels Sade s'est livré durant ses internements.

La philosophie sadienne fait table rase de nombreux thèmes chers aux philosophes des Lumières. Dieu est mort. Pas seulement celui des chrétiens, mais aussi celui des philosophes. La Nature n'est pas bonne, c'est une marâtre. Et enfin l'homme est mort. Cette mort du sujet, découverte majeure de la pensée contemporaine est grandiosement consommée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle dans les œuvres de Sade. L'homme détruit, surgit la machine : « Corps qui s'abandonne et s'arriment, inexorable rapprochement des chairs, accostage, encoignage, enclavage... le boudoir usine la jouissance. » Est-il nécessaire de préciser que Sade n'est pas un militant du machinisme désirant — la machine est également emportée par le nihilisme dévastateur de son inventeur.

Les charniers sont nombreux dans l'œuvre sadienne. Tout l'univers aboutit à un meurtre. Sade philosophe assassin est joyeusement mis en pièces dans le livre de Philippe Roger. Ce texte maudit, jouissant d'une aura de magie noire depuis que les surréalistes l'ont découvert, paraît occasion de plaisanteries : « ceux qui, depuis longtemps, au passage de Sade, crient « Au loup », « arrivée à Cythère des torpilleurs du désir : tout le monde décharge ». C'est que « le texte sadien, en son humour imperturbable, se tient plus près de l'horrible que de l'horifiant ». Pourquoi rire avec Sade, pourquoi rire sur Sade ? « Si l'occasion fait le luron, c'est le cachot qui fait le philosophe et l'oppression qui fait le martyr. » Se libérer de la souffrance par le rire.

Sade nietzschéen, Sade révolté contre la carapace carcérale ou asilaire, Sade critique insolent des concepts vertueux de l'Encyclopédie. Sade enragé appelant à toujours plus de liberté. Sade encore capable d'ébranler nos édifices théoriques. L'idéologie dominante toujours atteinte d'optimisme béat, malade de l'idée de progrès, nous devons l'attaquer grâce à la « guérilla sadienne ». Nous devons être des « instituteurs immoraux ». Philippe Roger nous y invite lorsqu'il rappelle dans son chapitre L'École du libertinage cette phrase de Sade : « Asseyons-nous et dissertons. Ce n'est pas tout que d'éprouver des sensations, il faut encore les analyser. » Valeur subversive et inattendue de la dissertation, mais aussi de la dictée, qui devient chez Sade « l'exercice de jouissance et de création où l'élève est invité à faire parler son désir et à libérer son langage ». Jules Celma y songeait-il durant les expériences narrées dans *L'Educasteur* ?

Sade pédagogue, mais aussi linguiste. Il faut lire les pages que Philippe Roger consacre à ce prisonnier désireux de se libérer des chaînes d'un langage policier : « Vivre en prison, c'est apprendre ce que parler veut dire ; c'est chercher à percer, de chaque discours, l'origine ; de chaque « allégorie », la fonction mystifiante ». Sade « voit » le langage, au sens où l'entend Barthes dans son dernier livre, et le voit d'autant mieux qu'il est à l'ombre, dans ces prisons explorées par Foucault. Sade, écorcheur du savoir encyclopédique, anticipe donc sur les sciences humaines ou plutôt inhumaines. Sade n'attaque pas seulement le langage des geôliers, mais tout le langage de son temps ; « la rhétorique classique est visée comme entreprise de codification générale », comme tentative de « codifier les écarts ». Cet « écart », Sade le pratique systématiquement en « inventant des métaphores abusives », en « sabotant l'évidence » des métaphores figées. Philippe Roger souligne à juste titre que la guerre contre la métaphore est guerre contre « la

complicité entre les métaphores et l'humanisme ». Cet antihumanisme de Sade se transforme en pensée de la bestialité, en *bêtude*. La « fête » ne « commence » pas sur de timides incendies symboliquement pré-révolutionnaires, c'est l'effervescence d'une fête « sauvage » que restitue Philippe Roger. Claudie POURTET.

(1) Sade : la Philosophie dans le Pressoir, Ed. Grasset, Collection Théoriciens, 220 p., 35 F.

Compte rendu critique :

## Le manuel de linguistique appliquée

(par un collectif dirigé par Frank MARCHAND)

« Faut-il que les gens soient mauvaises langues dans ce milieu ! »

ANOUILH.

Ce n'est pas la première publication de ce genre, mais elle se distingue par l'ampleur des perspectives qu'elle aborde. Préconisant une pédagogie de l'explicite, elle en montre la fécondité.

Il ne faut pas s'y tromper, c'est avant tout un ouvrage de linguistique qui rassemble les apports de divers spécialistes, garantie d'une vulgarisation de qualité, et qui a manifestement une homogénéité et une cohérence qui en facilite l'exploitation pédagogique. Cette gageure a pu être tenue grâce à un travail d'équipe sur les perspectives générales projetées pour cet ouvrage.

**Perspective linguistique.** Tout d'abord, il s'agit, avec les courants linguistiques contemporains, de prendre ses distances par rapport aux théories de Ferdinand de Saussure pour qui la langue seule pouvait être un objet descriptible scientifiquement. Certes la parole fait intervenir des composants extra-linguistiques, tels que la situation, le référent... mais c'est avec elle que s'élabore la communication.

Cette optique remet en cause l'unité et la neutralité de la langue, au profit de l'analyse de registres linguistiques différents et variés suivant le contexte à l'intérieur duquel s'instaure la communication. De ce fait la langue conventionnelle perd son monopole de seul système de référence correct, même s'il est encore le seul admis.

Il devient alors contestable de parler de « faute » (1). Même où il ne semble y avoir que tissu d'incorrections et d'approximations (enfants étrangers...) la langue fonctionne comme un système et aucun ajustement ne peut être conçu comme simple réduction d'un écart, il s'agit d'une réorganisation qui affecte tout le système.

**Perspective pédagogique.** Or l'école, au nom de la culture et de la bonne éducation, privilégie un registre linguistique aux dépens des autres (2). Avec tact l'institutrice reprend « correctement » ce que l'enfant a voulu dire, en renvoyant une phrase plus complexe pour créer un bain de langage (3). C'est consciemment et avec bienveillance, inciter l'enfant à élargir son vocabulaire et à assimiler des tournures nouvelles (4). Mais c'est aussi, implicitement, montrer à l'enfant qu'à l'école, on ne parle pas comme ça ; c'est par touches successives mais répétées dénigrer ou même nier la valeur du registre linguistique utilisé ; c'est plus ou moins mépriser le milieu de l'enfant. Croit-on qu'il ne s'en aperçoit pas ? D'ailleurs ose-t-il parler spontanément en classe ? (5)

**Perspective socio-politique.** Mais, va-t-on m'opposer, si l'on s'en tient au registre linguistique des enfants de milieux populaires, comment vont-ils s'en sortir ? Oui, la question se pose effectivement en ces termes, du moins dans la mesure où socialement et politiquement un registre linguistique, soit-disant plus riche, plus complexe et plus varié, est reconnu comme supérieur aux autres et permet, au moins, une réussite scolaire.

S'en sortent-ils de fait ? S'en sortent-ils grâce à notre effort bienveillant pour leur inculquer cette langue, cette culture, seules vraiment reconnues ? S'en sortent-ils vraiment de ces « classes défavorisées » où ils ont la malchance de naître ?

Car bien sûr il y a une cause : le milieu socio-culturel d'origine.

L'ennui, c'est qu'on tienne aussi fort à cette unicité ; après l'enfant doué ou non-doué (quand ce n'est pas surdoué), maintenant c'est l'enfant issu d'un milieu favorisé ou défavorisé. Cela permet d'être progressiste, mais cela ne change pas beaucoup la situation de l'enfant. L'explication déculpabilise et démobilise, chacun à son niveau peut dire : « c'est trop tard », « c'est bien tard », tout se joue avant... tout s'est joué avant que je n'intervienne... tout...

Et même si, comme c'est le cas, les dés sont pipés, la situation est-elle vraiment jouée ?

On fait pourtant beaucoup pour ces petits qui ne sont pas parfaitement adaptés au système scolaire et qui y échouent dès le C.P. (6). On pratique une *pédagogie du rattrapage*, on en rajoute, rééducation en psychopédagogie, en dysorthographe, en dyscalculie, en dyslexie, et plus ça va, plus les maux/mots se

multiplient. On ne peut plus parler d'éducation sans parler de rééducation. Et si les choses sont à refaire, c'est bien que la première fois elles ont été mal faites : « Ah ! Mais si vous connaissiez son milieu familial... »

Et l'efficacité de ces actions de récupération ? Comme elles se multiplient et se diversifient, il faudra suivre la statistique des années à venir. Actuellement la situation continue à se dégrader. Donc les enfants issus de classes défavorisées ne s'en sortent pas souvent.

A-t-on bien affaire à un manuel de linguistique ? (8). Cela ne fait pas de doute, mais il ne fait pas semblant de croire qu'une science — et a fortiori une science appliquée — peut être neutre. Il ouvre des perspectives, il décloisonne autant que faire se peut.

Les différentes recherches linguistiques présentées au cours des articles renvoient l'une à l'autre et manifestent explicitement la multiplicité et l'intrication des facteurs intervenant dans l'acquisition du langage. Cette démarche, qui n'hésite pas à faire référence à l'ailleurs : affectivité, psychomotricité, éducation musicale et rythmique... remet fondamentalement en question l'explication des difficultés scolaires en vertu d'une seule et unique cause. Que cette donnée joue un rôle prépondérant, il n'a jamais été question de le nier, mais il n'y a pas que ça.

De nombreux exemples parmi ceux rencontrés quotidiennement par l'instituteur servent d'illustration (9), et simultanément de modèle, pour transposer dans la pratique les apports de la théorie. Les indications pédagogiques n'apparaissent que comme des orientations, c'est à chaque enseignant de concevoir, en fonction de ses conceptions, des caractéristiques de sa classe... les aspects essentiels de sa démarche pédagogique. Certes ce n'est pas une entreprise toujours facile, mais n'est-ce pas une condition nécessaire pour mobiliser, dans une atmosphère de responsabilité, toute l'énergie requise à la mise en œuvre d'un projet pédagogique ?

Michèle DURNING.

(1) cf fascicule no 1, p. 100 : l'acquisition d'une langue seconde, par J. Véraïn et C. Hérédia-Desprez. (Manuel de linguistique appliquée, Edition Delagrave).

(2) cf fascicule 1 page 52 sq : l'acquisition du langage, par Claudine Dannequin (ibidem).

(3) Laurence Lentin : Apprendre à parler, Edition E.S.F. 1974.

(4) C'est la théorie du « déficit verbal » des enfants de milieux populaires.

(5) Sur cette question, se référer aux études du CRESAS (Centre de Recherches sur l'Education Spécialisée et l'Adaptation Scolaire).

Dans une autre direction, S. MOLLO vient de publier un livre : Des muets parlent aux sourds, Edition Castermann, où elle analyse les discours d'enfants de 7<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> sur l'école.

(6) Collette Chiland : L'enfant de 6 ans et son avenir, PUF 1968.

(7) Classes d'attente.

(8) cf les pages intitulées « résumé » qui au début de chaque fascicule du Manuel de linguistique appliquée présentent brièvement l'apport de chaque article de l'ouvrage.

(9) cf p. 150 sq, fascicule 2, document intitulé : « quelques leçons à tirer de l'analyse d'un texte d'enfant ».

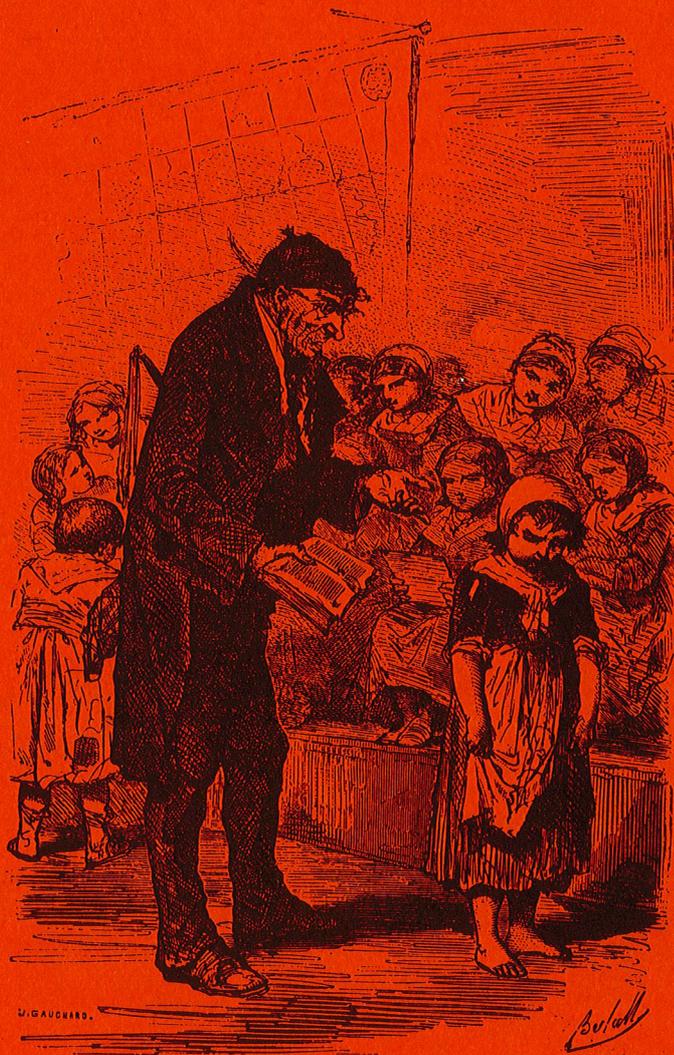
## J'ACCUSE

On ne peut pas « séjourner » dans les établissements scolaires depuis sa prime enfance jusqu'à l'âge de trente ans, y jouer tous les rôles existants hormis celui du commandement en chef, sans avoir amassé bon nombre de souvenirs où les singularités d'une discipline mal comprise savent aujourd'hui encore nous émouvoir.

Chacun s'entendra pour trouver aberrant le fait de donner comme punition écrite cinq cents copies du règlement intérieur de l'établissement, ou mieux la description physique du nouvel arrivant de la classe. Nul n'approuvera le fait d'installer l'élève à genoux sur une règle de fer, les bras en croix pendant une heure ; de le laisser au coin, debout, les yeux tournés vers le mur et les mains sur la tête ; de défendre à celui dont un père sadique a rasé la moitié de la chevelure de rester couvert en classe ; d'humilier celui qui rend un mot d'absence truffé de fautes d'orthographe de parents étrangers, de ridiculiser en cours de chant ces Portugais et Arabes « demeurés » qui ne connaissent même pas les paroles de la Marseillaise ou de menacer le jeune enfant bavard du cabinet noir avec les rats ! ! !

Ces pratiques relèvent de la « bêtise », et beaucoup pencheront à croire qu'elles ne méritent pas qu'on leur prête attention ; que de telles actions marginales, exceptionnelles, le plus souvent suscitées par la seule fatigue nerveuse d'éducateurs surmenés ne remettent pas en cause le système scolaire mais prouvent simplement que les élèves sont de plus en plus « difficiles » puisqu'ils entraînent les éducateurs vers de tels excès. D'autres penseront qu'il s'agit exactement de délits de droit commun qui n'échappent à la loi que parce qu'ils sont commis à l'intérieur de l'enceinte inviolable de l'école, du collège ou du lycée.

Martine HOCQUET-TESSARD.



Le maître d'école est très mécontent de Jeannette.

**Rappel sommaire du n° 1 :**

**6 francs**

Stéphane DOUAILLIER et Jean-Pierre HEDOIN : L'enseignement de la philosophie

Georges NAVET, Patrice VERMEREN, Jean-François WIEDEMANN :

Les idéologies de l'école

Jean BORREIL, Geneviève FRAISSE, Jacques RANCIERE :

Le Centre de Recherches sur les Idéologies de la Révolte.