

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

CAHIERS D'ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE ET D'HISTOIRE



16 F

n° 4

LE PROF DE PHILO

Sorcières

Xavière Gauthier : Je te croyais indomptable

THÉORIE

Barbara Cassin : Code code code codé
Anne Rivière : Il y a de l'extérieur
Marie-Simone Rollin : L'être et l'anéantie
Maryvonne Daguene-Teissier : « Le concret c'est de l'abstrait rendu familier par l'usage »
Nancy Huston : Le cercle de lumière
Christiane Rabant : C'ex : temporalités de l'imaginaire
Dominique Schiff : Sciences exactes
Monique Canto : La théorie immobile
Nicole Echard : Anecdote interdite
Patricia Aléonière : Proposition pour une submersion de la théorie économique par les fluides
Marianne Alphan : Ranger, déranger

Marguerite Duras : La vanille, l'orange, le lait, la pluie

Livres : par Françoise T. Clédat, Agnès Stacke, Xavière Gauthier, Françoise Buisson, Nancy Huston, Sylvie Fabre.

Art : par Jeanne Socquet.

Luttes de femmes.

Courrier.

N° 12 - 18 francs - éditions Stock.

VICTOR COUSIN

DÉFENSE DE L'UNIVERSITÉ ET DE LA PHILOSOPHIE

Présentation de Danièle Rancière

Éditions Solin - 1, rue des Fossés St-Jacques
21,00 F

LES RÉVOLTES LOGIQUES

Numéro spécial - 25 F

Les lauriers de mai
ou
les chemins du pouvoir
1968-1978

La légende des philosophes (les intellectuels et la traversée du gauchisme), par Danielle et Jacques Rancière

La raison syndicale, par Pierre Saint-Germain et Michel Souletie

La solitude volontaire (à propos d'une politique des femmes), par Geneviève Fraisse

Libération, mon amour ?, par Pierre Saint-Germain

La Jeune Garde, par Jean Borreil

État et capital : un socialisme national ?, par François Partant

Chroniques des années de la rose ou le nouvel homme socialiste, par Jean Borreil

Le compromis culturel historique, par Jacques Rancière

L'illusion efficace, par Georges Bonnaud

Éditions Solin, 1 rue des Fossés Saint-Jacques, 75005 Paris

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire
publiés trimestriellement par la société

« Le Doctrinal de Sapience »

inscription à la commission paritaire : en attente
numéro 4 16 francs

COLLECTIF DE RÉDACTION

Stéphane DOUAILLER, Jean-Pierre GILLERY,
Martine HOCQUET-TESSARD, Georges NAVET
Claudie POURTET, Olivier ROY, Jean RUFFET,
Monique RUFFET, Jean-Paul THOMAS, Patrice
VERMEREN, Pierre WEIRICH, Jean-François
WIEDEMANN.

Directeur de la Publication : Patrice VERMEREN

SOMMAIRE

Georges NAVET : Éloge de la myopie à l'adresse de ceux qui voient loin	1
Jean TESSARD : Philosexie	4
Jonathan REE : Philosophes musclés (la philosophie anglaise vue depuis le Radical Philosophy Group)	5
Olivier ROY : Sophie va au lycée	7
Dominique PETIT : Mémoires de Kowalsky	13
Jean-Paul THOMAS : La grippe de Max	14
Patrice VERMEREN : Une école primaire fondée sur la philosophie (la méthode socratique de l'abbé Camille Rambaud à l'usage des petits ouvriers de la cité l'enfant-Jésus de Lyon)	15
Claudie POURTET : Voyages en Doctrinal et autres lieux	19
Claude BERNARD : Le chien métaphysique. François CHATELET : Un projet pour l'Université (le point de vue du groupe de travail du département de philosophie de Vincennes)	23
Jean-Pierre GILLERY : Propos libre	24
Edith OLIVIER : A propos de Gladys Swain	24
Roland BRUNET : A propos d'un discours ministériel	25
Rudolph BKOUCHE : Fonction sociale du discours rationnel	27
Jean-Louis CABET : La nuit d'Icosatri-penta	28
François RICHARD : L'institution scolaire entre crise et simulacre	29
Maria BLOCH, Catherine GALVEZ, Eliane MARY : notes de lectures	31
Michèle SECRET-SULTANA : L'histoire exemplaire d'une normalité : l'équilibre de Céleste Constellation	32
MATIEU : Dérisoire (propos retranscrits par Evelyne DOUAILLER)	34

Couverture : reproduction d'une toile de MATIEU

Toute correspondance à la secrétaire de rédaction : Martine HOCQUET-TESSARD, 55, rue au Maire, 75003 Paris.

Abonnement pour 4 numéros : 50 francs
ISSN 0396-6976)

Imprimé par Copédith - 7, rue des Ardennes
75019 PARIS - 2ème trimestre 1978



« Qu'est-ce que la philosophie ? » (rengaine)

Ne riez pas, c'est presque vrai : je n'ai jamais rien compris à la philosophie, avant qu'un diplôme ne me déclare apte à l'enseigner. Non que du jour au lendemain je me sois retrouvé plus subtil. Exceptionnel ou miraculeux, mon cas n'intéresserait personne. L'effet s'avère essentiel à la philosophie, de constituer le philosophe comme maître, fut-ce petit-maître. La philosophie n'est pas une discipline enseignée. La philosophie aujourd'hui est un enseignement, le seul enseignement qui soit essentiellement un enseignement. Une fois n'est pas coutume, écoutons les élèves. « A quoi ça sert, vos trucs ? — A gagner sa vie, en les enseignant... — Et à quoi d'autre ? — Ben... A voir plus loin, à voir plus clair... ». La question peut se réitérer à l'infini. Piège, s'il s'agit moins de savoir à quoi, que de savoir à qui, ça sert. Mais cessons de voir plus loin pour y regarder de plus près.

La question sempiternelle n'est pas « à quoi », ou « à qui », ça sert, mais « qu'est-ce que c'est, la philosophie ? » Début du voyage, de ce Juif de Socrate à ce Grec d'Heidegger. Le philosophe se fait médium des Maîtres, et la chaîne s'articule : Maîtres / maître-disciple / disciples-élèves... Comment y entre-t-on ? Il ne suffit pas de s'asseoir au fond d'une classe de philosophie, et d'écouter : condition nécessaire, non suffisante, le philosophe n'exigeant pas seulement de son auditoire qu'il ait des oreilles, mais qu'il ait des oreilles adéquates. La philosophie comme enseignement possède une logique spécifique : il y a des seuils à franchir, dont nous n'indiquerons que les premiers, les plus décisifs.

1-a/ L'élève est par définition plongé dans le non-philosophique. Il erre. Plus : il ne sait pas qu'il erre. On va le lui apprendre : ironie socratique, doute cartésien, rire nietzschéen... Sous peine de rester simple vadrouille, la musardise accède, par contraste avec la bonne voie, au statut d'errance. Alors, il faut susciter le besoin, l'espoir, le mirage, de cette bonne voie...

-b/ Plongé dans le non-philosophique, l'élève ne l'est jamais par définition, mais par le professeur. En lui-même, il n'y est pas plus que dans le philosophique, il est en-deça, ou au-delà, d'un tel partage. Le considérer en état de non-philosophie, c'est l'y mettre, et introduire subrepticement une différence que l'on serait bien en peine de définir. Stratégie instauratrice : la philosophie, qui prétend se fonder elle-même, a besoin de constituer l'écart qui la sépare de ce qu'elle baptise après coup non-philosophie (et qui est en fait son champ d'action). Cet écart qu'elle constitue la constitue. Ironie, doute, soupçon, méfiance, rire... sont les noms qui désignent ce mouvement, toujours peu ou prou existentiel, charnière entre la théorie et la pratique, propre à la pédagogie, ou à la propédeutique. Un inventaire des différentes figures

qui peuplent le non-philosophique ne manquerait pas d'intérêt : le naïf, l'errant, le vulgaire, l'aliéné, le savant, voire, plus secrètement, la femme et l'enfant... Il est plus fondamental de noter que ce partage assure d'emblée la supériorité du philosophe. Fausse démocratie, fausse humilité de celui-là : si tous les hommes, même ceux qui sont hors philosophie, sont philosophes de virtualité ou d'espoir, ils l'ignorent, pour diverses raisons, et c'est ou ce serait au philosophe de les amener à ce qu'ils désirent ou fuient obscurément. La non-philosophie aspire à la philosophie. Evidence, puisque c'est le geste philosophique inaugural qui produit la différence. Toujours est-il que le philosophe est supérieur d'un cran, ce qui lui donne droit de regard et d'intervention dans le terrain qui, justement, n'est pas le sien... Voilà le non-philosophe frappé de culpabilité, de déchéance, d'errance, en un mot atteint de la nostalgie de la rédemption, du salut, de la méthode : naissance de l'idée, du concept, et de la philosophie.

S'imaginer dans le non-philosophique est déjà se situer par rapport à son contraire supposé, et au-dessous. Dans une classe, il s'agit de faire franchir une ligne qui n'existe que pour qui la désire. Partie à demi-gagnée par le professeur : il différencie, et par là, il hiérarchise. Il s'arroge le prestige d'être du bon côté d'une barrière qu'il a lui-même édifiée, qu'il ne cesse d'édifier, derrière laquelle il s'abrite et qu'il a seul le droit de franchir. Droit nécessaire, puisque c'est de ce franchissement permanent que la barrière acquiert un semblant d'existence. Le philosophe ne vit que de rapines hors d'un domaine qui au fond n'existe pas : lieu sans lieu, hors de lieu, lieu inexpugnable surplombant tous les lieux. La philosophie est toute entière hors d'elle-même, dans ses incursions, ses retours et ses trajets.

2-a/ Vis-à-vis d'élèves, ça ne marche pas à chaque coup. Il en est qui ne fantasment pas la ligne. Il en est qui la fantasment et ne la franchissent pas. Même ceux qui la franchissent n'accèdent pas forcément à la dignité de philosophes en herbe. Il faut distinguer celui qui ne voit dans la philosophie qu'une valeur d'échange (tel coefficient à l'examen) de celui qui, en outre, y trouve une valeur d'usage (foi, plaisir...). Ce dernier seul est susceptible de convertir sa valeur d'usage en valeur d'échange purement philosophique : de devenir professeur de philosophie.

-b/ La différence initiale se déploie en éventail de différences hiérarchisées : le non-philosophe absolu, celui qui n'y comprend rien (en fait, celui qui s'en fiche, et qui demeure en-deça du partage premier) ; le non-philosophe relatif, malheureux de son incapacité à franchir la ligne ; le philosophe par raccroc (le bon élève,

qui joue le jeu parce qu'il le faut pour obtenir le diplôme) ; le philosophe en herbe (la relève)... (1).

Le prestige que s'octroie le philosophe (ou que lui octroie la philosophie) a, comme tout prestige, besoin d'être reconnu et conforté par cette reconnaissance. Il y a une superbe du philosophe qui n'est pas liée à l'individu, mais à sa qualité : une superbe intrinsèque à la philosophie, même pieds nus et en haillons. Cette superbe (ou ce narcissisme théorique), par son jeu de séduction, d'hypnose et de fascination, crée le disciple à travers qui elle se proroge, s'accroît et jouit d'elle-même. Le supérieur ne saurait l'être sans un inférieur qui le lui prouve en aspirant à le devenir à son tour. Le philosophe suscite le disciple, ou plutôt la relation entre maître et disciple, sans laquelle son prestige s'effondre, et sa superbe. Le disciple doit être fier d'être le disciple d'un tel maître. Néanmoins, la relation ne cesse pas d'être ambivalente. D'une part, le maître, intercesseur des Maîtres et de la tradition, qu'il interprète, est voué à une surenchère perpétuelle qui lui conserve sa supériorité (et son monopole) sur le disciple ; d'autre part, dans son allégeance même, le disciple désire supplanter le maître, ou en tout cas se passer de lui.

Le rapport est piégé, plus encore qu'on ne croit, ou que ne croit le disciple : au fond, le maître donne plus que le disciple ne peut rendre (d'autant que la parole permet de conserver, ou de consolider, ce que l'on donne par elle). Ou plutôt, il y a inadéquation, irréversibilité, entre ce qu'apporte le maître (une interprétation, un modèle, une initiation...), et ce que rend le disciple (une admiration, une obéissance...) qui obère son avenir et devient l'éternel débiteur, non plus seulement du maître, mais de la philosophie. Le cercle de la reproduction (ou de la relève) se clôt : débarrassé du maître, maître à son tour, le disciple ne peut tenter de se défaire de la dette qu'en l'inscrivant en de nouveaux disciples (2). A moins qu'il ne se retourne contre sa créancière, pour essayer de la supprimer comme il a pu supprimer le maître : mort, dépassement, sortie de la philosophie. Logique de la philosophie comme enseignement : un geste furtif de partage, une fausse dialectique entre maître et disciple, qui se prolongent par une stratégie du philosophe en lutte contre les autres philosophes et contre la philosophie. Ajoutons que cette dernière attitude ne permet en aucune façon de sortir du cercle : ruse suprême, qui assujettit par la promesse d'une libération toujours reculée.

Cette logique, pour se perpétuer, doit passer par un rapport de type personnel, même s'il est empoisonné. Le philosophe est bien l'enseignant total, celui qui ne vise pas seulement à l'instruction, mais à la transformation de l'élève comme sujet. On comprend qu'il ait pu être longtemps le personnage qui venait couronner in extremis un cycle d'étude. Aujourd'hui encore, le philosophe se signale entre tous les enseignants par sa singu-

larité. Ce n'est pas qu'il soit plus consciencieux ou plus acharné que les autres ; c'est que dans l'enseignement, il y est totalement, et que dans l'anonymat, il n'y peut rester : la philosophie joue à fond sur le nom propre, la concurrence des systèmes, des écoles et des interprétations, ainsi que sur un prestige qui ne devient scolairement celui de la discipline que s'il est d'abord celui de son représentant. Il n'est d'interprétation en effet que d'un texte signé, c'est-à-dire inséparable de son auteur, où je puis me glisser en m'identifiant à ce dernier, quitte à entrer en concurrence avec lui : où je reproduise le jeu de l'obéissance, de la rupture et de la dette. Si prégnant, si fondamental est ce jeu, que le philosophe se retrouvera chez lui en toute science (ou prétendue telle) où il peut le retrouver : lutte des écoles, des interprétations et des individualités, en sociologie, en psychologie, voire en économie politique, en linguistique, etc... (3).

(Ne pas confondre néanmoins le rapport entre maître et disciple avec le rapport charismatique façon Duce ou Führer : ceux-là ne visent qu'à être reconnus et à laisser leur clientèle dans l'anonymat ; le maître accorde la reconnaissance et la personnalité en retour, même s'il pourrait le rapport en cherchant à l'éterniser. Plus proche serait le rapport féodal entre suzerain et vassal, lui aussi essentiellement individualisé. On n'en veut pour preuve que la différence de statut existant entre tel pontife universitaire et tel de ses «disciples», qui permet à celui-là d'user des travaux obscurs de celui-ci sans s'obliger à son égard. De même, le suzerain pouvait recevoir sans déchoir un don de son féal, la distance qui les séparait permettant au premier d'accepter le présent comme un dû).

Ce cycle de l'enseignement philosophique, qui est aussi celui d'une reproduction et d'une pérennisation de la philosophie, ne correspond pas trait pour trait à celui de l'institution. C'est que, d'une part, la philosophie est bien plus élitiste que l'institution, et que, d'autre part, elle l'est surtout autrement. Car, bien entendu, et voici ce qui permet de dire qu'elle n'est pas à l'heure actuelle une discipline enseignée, mais un enseignement, la philosophie est travaillée, ou retravaillée, par le procès de sa reproduction. A quel moment cela commença-t-il ? Sans doute quelque part entre Kant et Cousin, quand du même geste elle acquit son autonomie par rapport aux sciences et devint une affaire d'enseignants. Dès lors lecture et relecture d'elle-même, elle élabore une série de questions qui ne sont pas sans évoquer les querelles sur l'héritage, le contrat et la filiation dans le droit bourgeois : à quel moment A rompt-il avec B (Nietzsche avec Schopenhauer, Marx avec Feuerbach...) ? Que lui doit-il encore, ou néanmoins ? Comment C interprète-t-il D ? Peut-on concilier ou marier E avec F ? Comment rompre avec G ? Plus radicalement : H est-il sorti de la philosophie ? Comment a-t-il fait ? Peut-on se libérer d'une telle dette ? Et que devons-nous à qui nous en acquittera ? Etc...

(3) «C'est le privilège de l'erreur que de donner son nom à une doctrine», écrit à peu près Voltaire. Il est certain que lorsqu'un physicien évoque Newton, il ne désigne aucunement par là le corpus de textes édités ou écrits par l'individu qui portera ce nom, mais plutôt ce que des théories plus modernes en ont formalisé, localisé, trié, transformé. Encore est-ce parler en philosophe que de s'exprimer ainsi. (Cela ne signifie pas que le problème du sujet et même du nom propre soit absent de la philosophie : simplement, il ne s'agit pas du sujet comme individu).

Que ce jeu de lettres, c'est-à-dire de patronymes, d'obéissance, de ruptures, de dette, soit commandé par le cycle actuel, semble au moins probable. Quête de l'origine, ou de la source inextinguible de la dette. Problème de la tradition, ou de l'emprise du passé sur le présent, et surtout l'avenir. Balancier de la présence et de l'absence : les Maîtres absents, le maître absent-présent, les élèves présents ; surcroît ou surenchère dans l'interprétation. Le plus beau : à quoi reconnaît-on un philosophe, de nos jours ? A son acharnement à vouloir se défaire de la philosophie. Il ne cesse pas d'en finir. Quand ça finit, ça recommence. Il faut croire que ça colle aux semelles. Ils se traitent mutuellement de philosophes. Qui ne verrait que le problème philosophique par excellence, dans le cycle, c'est justement celui-là, et que le poser, c'est bien prouver qu'on y est en plein, dans la philosophie ? (La question de départ, «Qu'est-ce que la philosophie ? » est toute pétrie de cette autre, et donc du manège de la relève). En sortir peut signifier : être le dernier philosophe, le philosophe définitif, le plus grand. Celui qui s'égale à la philosophie, à la dette, et à son prestige. Vieux rêve. Sortir par un surplus de philosophie, ou par la Science, ou par la Pensée... Clopinettes d'un désir voué à donner une nouvelle et nécessaire impulsion au grand cercle de la pérennisation, si la philosophie n'est plus que ceci justement : perpétuelle sortie d'elle-même.

La philosophie comme enseignement entretient un rapport ambigu avec l'institution. Longtemps, le philosophe a joui d'un statut qui renforçait son prestige. Il a cru, l'imbécile, qu'on reconnaissait son éminence : on se servait de lui. Il se trouve que cette éminence, pour des raisons économiques, sociales et culturelles, s'effrite et s'érode. Le voilà réduit à faire prestige de son inutilité, au moins de sa place excentrique sur le marché, et à se persuader qu'il doit être bien dangereux, puisqu'on cherche, sinon à le faire taire, du moins à mettre une sourdine à sa voix. Peut-être a-t-il raison. Méfiance pourtant : il existe diverses résistances, ou pseudo-résistances, qui ne sont que des effets de la «structure féodale» (5). Ainsi, lorsqu'un philosophe réclame des rapports plus personnels avec ses élèves, y a-t-il quelque chance pour qu'il vise à une plus grande facilité à reproduire dans sa classe les dualités entre maître et disciples. Plus généralement, devant la question des examens (ou des concours), le philosophe peut regimber ; il est évident que la «structure féodale» s'accorde mal avec celle des examens. D'un côté, relations individualisées, longues, sous-tendues par une logique du prestige et de la dette. De l'autre, relations impersonnelles (en droit), courtes (voire instantanées), sur fond de logique de marchandage. Sans compter que l'acquisition du diplôme risque de briser en partie la vieille allégeance... Bien sûr, le philosophe présentera sa critique comme celle des injustices et des à-peu-près liés aux examens. Elle est plus fondamentale ; il s'agit de la contradiction, réelle, entre la reproduction purement philosophique et la reproduction par examens et concours. D'ailleurs, cette contradiction est si forte que l'examen de philosophie a évolué pour atteindre un stade de compromission tel qu'il contente à peu près l'institution et les féodaux.

(4) Cet aspect «féodal» invite à penser que le rapport philosophique est essentiellement masculin. Ce qui est sans doute vrai. Question : que sont et que font les femmes dans un système féodal ?

(5) Soit dit par abus de concept, ironie et commodité.

Le moment essentiel de l'examen est celui où je réduis mon savoir à une valeur d'échange dont un jury décidera si elle est assez haute pour se commuer en peu d'âne. Cette opération transforme le savoir, qui s'abstrait de moi, et devient, en droit, impersonnel. Or, le philosophe comme individu est essentiel à la philosophie, et son savoir ne peut sans dépérir et de dessécher se distraire de sa racine. Juger une personnalité, voire un système, en un moment, est chose infaisable. Reste possible l'appréciation de la capacité que possède un candidat de reproduire sur un public, sur des textes ou des idées, le rapport philosophique d'obéissance, de rupture et de dette. Dès lors, peu importe le contenu (la pensée commentée ou développée), pourvu qu'on ait la forme. A mi-chemin entre la logique de l'examen et celle de la pure relève philosophique, le rituel, la célébration de l'avenir à travers l'allégeance au passé. Ainsi la philosophie a-t-elle pu, moyennant parfois quelques accrochages ou contestations, se couler dans l'institution.

Elle s'y est si bien, et si longtemps, coulée, qu'elle a oubliée. Elle s'est refermée sur elle-même. Querelles de philosophes, concurrences de systèmes et d'idées, thèses sur thèses, récréation d'un passé bien corrigé... A ce jeu, sa parole s'est faite dérisoire. Elle tonnait, mais en amphithéâtre. Elle injuriait, mais seulement les philosophes. Ceux-là projetaient de la démanteler, en contrepartie et en famille : à chacun son morceau, ça durera bien autant que nous. Aussi, quand une main étrangère (6) attaque le joujou qu'ils se battaient pour détruire, lèvent-ils vers l'Etat un regard étonné. Ils n'y pensaient plus, à celui-là. Ce n'était qu'un concept, à commenter en chambre. Ou en classe. De préférence en amphithéâtre. En séminaire. A force de voir loin, on en était venu à ne même plus apercevoir les nuages. Quand l'orage éclate, on s'ébahit que le ciel soit réel. Au fond, on n'y avait pas cru. On le prenait pour un Ruysdael.

Est-ce à dire que le philosophe est voué au gâtisme, à la connivence ou au ressassement ? Non. Il ne s'agit pas de sortir de la philosophie. Il ne s'agit pas de célébrer le «féodalisme» contre l'examen, ou inversement. Il ne s'agit pas de conserver les vieux statuts, les vieilles prérogatives, le vieux cycle. Il ne s'agit pas plus de lutter contre le démantèlement ou la destruction. Poser le problème ainsi revient à courir à une autre perte qu'on l'on assume déjà, c'est-à-dire à réduire son action à n'être qu'une réaction. Il s'agit de briser les cercles du «féodalisme» sans tomber d'une allégeance dans l'autre : celle des jurys d'examens ou de l'Etat. Concrètement : inventer des pratiques, des stratégies, des échanges... qui subvertissent l'ordre ancien et qui échappent au contrôle des chiens de garde de tout accabité.

Georges Navet.

(6) Mais est-elle si étrangère ? N'est-ce pas un effet de la philosophie actuelle que de la rendre étrangère en théorie, et de l'accepter comme intime en fait ?

Groupe de recherches de philosophie de l'ENS
de Fontenay-aux-Roses :
DES ÉCRITS JOLIS COMME ELLES

«Les méchancetés gratuites que les philosophes ont racontées sur les femmes qui ne leur avaient rien fait»
(à paraître en septembre 1978)

Éditions Tierce - 1, rue des Fossés Saint-Jacques, 75005 Paris.
(pour contacter le collectif, écrire à Michèle Le Doeuff,
chez l'éditeur)

(1) Il existe bien sûr beaucoup de figures intermédiaires. L'étude des raisons sociales, éthiques, culturelles... qui conduisent un tel à l'achoppement pur et simple, tel autre sur le seuil mais non au-delà, tel autre encore à l'intérieur (si l'on peut parler d'intérieur), serait fort instructive, mais échappe à la visée de ces menues considérations.

(2) Se défaire du maître, c'est accéder directement à la philosophie : la faire ou la refaire. L'obtention d'un diplôme ne peut être au mieux qu'un simulacre (peut-être efficace néanmoins) de ce «meurtre». Le diplôme ne supprime pas le rapport d'allégeance, qui est d'un autre ordre. A charge, pour le diplômé, d'un nouvel assujettissement, non plus de lui-même, mais des élèves qu'il peut avoir. Cf. plus loin, sur les philosophes et les examens.

PHILOSEXIE

De dix-huit ans, on se souvient. Avant, c'est presque le néant, un grand écran vide et blanc, sans images, ou par moments — seulement — comme dans les films résistants passe l'Allemand — pas beau, vilain, méchant, avec une sale gueule, pas toutes ses dents... et uniquement de temps en temps. L'intérêt est ailleurs, au dehors, pas dedans — et sûrement pas dans la voiture kaki qui passe en cahotant. L'important est autour, dans la campagne grise et qui s'étend, et qui s'étend... Les souvenirs adolescents, ce sont toujours des souvenirs de résistants.

Oui, j'avais dix-huit ans. Je m'en souviens. Le prof' de math était un petit Vietnamien, un bon à rien — avec une gabardine couverte de taches de beurre et d'margarine, des cheveux bruns et courts luisants de brillantine — et qui se contentait, pendant des heures, de recopier l'bouquin, mot à mot, en entier, au tableau — tandis que nous, derrière, on le traitait d'puceau.

Notre prof' de sciences était affreuse, aigrie, complètement décrépie. Le sort avait voulu que la mignonne, la jolie, celle qui avait une chute de reins gentille, bref, celle qu'on aurait voulu, c'était pour l'autre classe où y'avait pas d'chev'lus. Les mauvaises langues, d'ailleurs, parlaient à son sujet. On disait qu'elle baisait avec le prof' d'Anglais dit « Le Mac » à cause de ses moustaches, de sa bobine, de ses cravates à pois, de son ciré en moleskine — et cela ne faisait qu'augmenter le mystère...

Le Voici ! Le Voilà ! Chut, les mecs ! et le prof' de philo arrivait, était là. On l' connaissait déjà. On le croisait parfois autour de la pelouse où les filles du technique faisaient sans cesse les cents pas... en se retournant pour voir si les gars... Toujours le même costard, bleu pétrole, la même chemise, la même cravate, les mêmes chaussures rouges, les mêmes cheveux argentés, la même mèche, le même collier de barbe bien taillé — en classe, sur le bureau, toujours les mêmes papiers, les mêmes leçons, préparées pour l'éternité.

L'année d'avant, on s'enseignait... La philo, c'était la nouvelle matière, l'Inconnue, le mystère... Entre deux balles piquées aux bizuts, on questionnait les grands : « Qu'est-ce que c'est ? Alors, c'est chouette ? Raconte ! De quoi donc vous pouvez parler ? » Hélas ! c'étaient toujours les mêmes réponses qui fusaient : « Si vous saviez, les mecs, ce qu'on peut se faire chier ! C'est pas gai ! On s'emmerde, surtout de quatre à six, en fin d' journée, l'hiver ; quand toutes les lampes sont allumées en classe et que dehors, le ciel est noir ! Heureusement qu'on peut réviser les compos d'chimie et d'histoire ! »

Alors, nous on savait, on s'y attendait, on était préparé ! Aucun moyen d'en réchapper : c'était le seul prof' de philo du lycée — avec sa salle, ses rideaux déchirés, sa clef pour la fermer... On savait qu'on allait s'faire chier. Aucun espoir — Tout le monde le disait — L'ennui au bout de ce couloir — L'Ennui, le temps perdu — Le cafard.

Puis on montait les escaliers, on s'asseyait, on attendait et puis, enfin, la cloche sonnait. Aux questions qu'il posait, personne ne répondait, ou à côté... Alors, il commençait à s'énerver — et comme on se marrait — à gueuler, à nous injurier, à nous traiter de petits cons de parisiens... puis devant ce silence muet, il se calmait, continuait à parler d'ALAIN et tout le monde plongé dans son devoir de math, s'en foutait.

Il disait que Paris est une ville de cons et qu'autrefois, quand il était dans le midi, il avait connu des élèves calmes et polis et qui s'intéressaient à la philosophie et qu'il avait fallu qu'il vienne dans cette ville pourrie pour connaître une telle jeunesse gavée des raviolis de la cantine où les premiers d'la table s'enfilaient l'plat entier quand ils s'amusaient pas à cracher d'dans ensuite pour bien emmerder les copains. Les deux premiers étaient les plus balaises en gym... Ceux du fond, les rêveurs, les poètes, ceux qui, ne ne baisaient, ni ne fumaient, ne ne sèchaient la permanence pour aller jouer au « flip » chez « Gab », le café d'à côté. Ceux du fond de la table avaient toujours un livre en route, à défaut de bouffer, avaient toujours un livre ou un poème à raconter.

Un jour où tous, à la va-vite, on finissait l'doivre d'Anglais pour l'heure suivante, il se leva — ce qu'il ne f'sait jamais — Bruit de papier froissé, de bouquins rangés dans les cases... Il descendit les marches de l'estrade et en se promenant dans les allées... il vit, il vit et il comprit. Il remonta pesamment sur les hauteurs, saisit sa chaise, s'assit, nous regarda et dans le silence impressionnant nous dit : « A mon âge, tout est fini. J'avais deux fils : le plus vieux s'est pendu un jour où le soleil était pourtant brûlant et le second est mort à la guerre d'Algérie... Ce métier me dégoûte et vous, vous m'écoutez ! Je n'attends plus rien, ni de la jeunesse ni de la vie... » Jamais nous ne nous étions sentis aussi petits.

Bon, voilà. Maintenant, c'est fini. Réfléchissons un peu, au calme, au coin du feu, entre nous. Si on avait eu une petite femme gentille, avec de longs cheveux qui brillent et une robe, pas trop longue, même un peu courte de préférence... Vous voyez, déjà vous avez compris, déjà vos yeux pétillent... pourtant, j'ai pas fini... avec dessous, des bas jolis — les adolescents ont envie de découvrir cet interdit — Une petite prof'sympa et qui croise haut les jambes quand elle s'assoit... Oh ! La ! La ! Regardez-les ! Ils sont déjà dans l'escalier à s'bousculer pour s'installer au premier rang... Une prof'mignonne à souhait et qui sourit... et qui ne lé-sine pas à s'approcher un peu pour voir si t'as compris... Ce parfum, nom de dieu, ces cheveux flottants qui tombent sur l'épaule, ces cheveux fins et douloureux qui vont frôler ma joue... ce cou, ce corps si doux, si près... ces seins que je devine et puis...

Pour peu, je sombrerais dans la pornographie.

Jean Tessard - Décembre 1977.

UNE ÉCOLE POPULAIRE EN HAUTE-MARNE

Humberville, canton de Saint-Blin, département de la Haute-Marne, à quelques kilomètres de la Nationale Chaumont-Neufchâteau, 77 habitants, des pentes boisées, une jolie rivière, une scierie en sommeil, un lavoir abandonné, une école fermée — pas tout à fait faute d'enfants : ils étaient encore une dizaine au moment du regroupement. Et pourtant, sur l'initiative du maire, de quelques enseignants, certains soirs, l'école ouvre sa porte. On rallume le poêle, tables et chaises délaissées accueillent un nouveau public : ouvriers des entreprises voisines, paysans, instituteurs en stage ou en poste... et même quelques enfants.

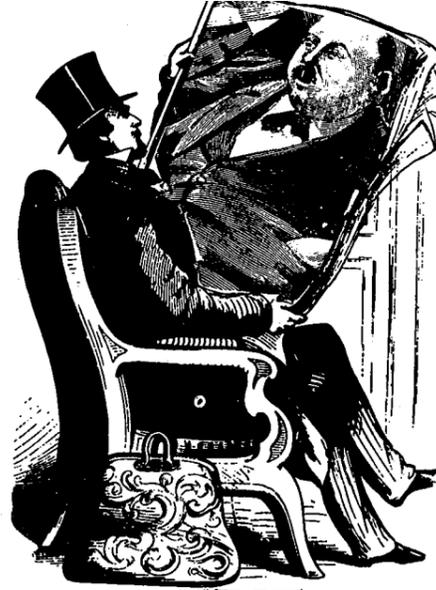
La première soirée de ce cercle d'études et d'histoire locale (est-il bien nécessaire de lui donner un nom ?) remonte à l'an dernier. On évoquait les querelles autour de l'école qui ont surgi un peu partout à la faveur de la parution de la loi de 1833 sur l'enseignement primaire. Si celle-ci faisait obligation à chaque commune d'ouvrir une école (ce qui en Haute-Marne n'était plus à faire depuis longtemps), sa mise en application s'accompagnait d'une monstrueuse campagne de diffamation à l'endroit de l'ancien personnel : tisserands, cordonniers, batteurs de pointes, menuisiers, cabaretiers, qui, comme en témoignent les certificats établis par les maires de leurs communes, enseignaient la lecture et le calcul à la grande satisfaction de tous. Avec les premières tournées d'inspecteurs, principaux de collège ou notables locaux, qui parcouraient la campagne à cheval et visitaient jusqu'à 6 écoles dans la journée, ne s'arrêtant point entre midi et deux heures et transmettant leurs rapports, le soir même des villages qu'ils traversaient, commençait cette gigantesque liquidation des instituteurs-artisans qui ne durera pas moins de 20 ans, le temps que

les Ecoles normales aient pu produire ces maîtres dociles dont la France, en retard sur la Prusse, ne disposait pas encore.

Afin de continuer sur la lancée d'une première soirée bien réussie a eu lieu cette année, en ce début d'automne un peu froid, une nouvelle réunion. Un enseignant de Chaumont, historien, révélait à un public surpris que la Haute-Marne avait été jusqu'en 1860 le premier département métallurgique de France, grâce à l'importance de ses gisements et l'étendue de ses forêts. Vers la fin du Second Empire, un traité de commerce avec la Grande Bretagne, ardemment soutenu par la fraction capitaliste avancée, autorisait l'importation du minerai anglais et introduisait une concurrence néfaste aux maîtres de forge haut-marnais. On s'est préoccupé dans l'assistance de savoir si la recession avait provoqué des résistances. L'ouvrier-paysan de la Haute-Marne, de Manois, d'Orquevaux, propriétaire d'un jardin ou d'un bout de champ a continué de vivre, et certains maîtres de forge ont eu recours à la main d'œuvre infantine, bravant les lois et justifiant par des déclarations moralisantes l'utilisation de cette force de travail. Ici ou là, à Coucelles, à Bologne, on assistait avec l'accord du ministère de la Justice à la création de colonies pénitentiaires de « l'enfance abandonnée et coupable », dont certaines seront maintenues jusqu'en 1925.

L'existence de la colonie de Bologne était connue des plus anciens. Il a donc été décidé pour un proche avenir (sans doute début février) d'organiser une nouvelle réunion sur ce thème.

Bel exemple d'école populaire au service de la remémoration des luttes et défaites du passé, l'école d'Humberville, Haute-Marne, fermée par décision administrative, n'est pas tout à fait morte.



PHILOSOPHES MUSCLÉS

La philosophie anglaise depuis le

« Radical Philosophy Group »

J'ai été progressivement introduit dans cette étrange et hybride institution culturelle qu'est la philosophie anglaise. Bien sûr, il n'y a pas de philosophie dans les écoles secondaires anglaises mais c'est l'une des matières que j'ai étudiées durant mes trois premières années à l'université, cela fait bientôt dix ans. Ce qui m'attirait en elle, c'était son exigence de rigueur. La philosophie était présentée non seulement comme une matière rigoureuse, mais comme une matière dont l'essence même était la rigueur. La philosophie, c'était un dédain viril, courageux et indépendant de tout ce qui est mode, approximation, rhétorique et métaphores débrabées. C'était la quintessence de la clarté de la pensée et de l'hygiène de l'esprit.

Mon admiration pour ces idéaux m'encouragea à entreprendre des études philosophiques spécialisées à l'université d'Oxford, capitale de la philosophie anglaise. Je m'aperçus peu à peu que l'engagement primordial en faveur de la clarté, quoique sincère et solide, masquait deux autres choses : une caste sociale reposant sur un extrême développement des relations maîtres-étudiants et un engagement a priori en faveur des structures sociales et intellectuelles existantes.

L'aspect trompeur de l'engagement en faveur de la clarté me fut révélé par une expérience qui vaut peut-être la peine d'être racontée, car elle résume bien ce qui fait la spécificité des intellectuels anglais. Depuis le début du XIXème siècle, les universités de vieille souche organisent des séminaires de lecture. Quelques étudiants favorisés, entre 5 et 20 se retirent dans une maison isolée à la campagne avec quelques-uns de leurs professeurs pour une durée d'une semaine ou deux. Il est entendu que là, ils vivent dans un confort spartiate (bains froids chaque jour), pratiquent des exercices physiques virils (longues marches l'après-midi), adoptent une studieuse attitude monacale (silence total le matin) et fournissent ensemble un travail intellectuel très sérieux (discussions académiques pendant et après les repas du soir). Au cours de ces activités, les professeurs, même s'ils sont les membres les plus réputés de l'université, se mêleront aux jeunes gentlemen, leur montrant par l'exemple comment être à la fois un érudit et un homme complet, un philosophe musclé.

J'ai fait l'expérience d'un tel séminaire de lecture dans un chalet isolé à mi-chemin du sommet du Mont-Blanc, bâti par mon collègue d'Oxford à la fin du XIXème siècle spécialement pour cet usage. Nous devions avoir 10 jours de philosophie sportive (marche, rédaction et lecture de Wittgenstein).

Peut-être ma propre surprise vous surprendra-t-elle, mais, quoi qu'il en soit, mes dix jours sur la montagne

magique avec les philosophes d'Oxford furent une révélation. Ils me permirent de reconnaître ce qui se cachait derrière l'amour de la clarté et de la rigueur des philosophes d'Oxford. Je commençais par remarquer comment nous autres étudiants nous essayions de prendre modèle sur nos philosophes musclés de mentors, imitant moins leurs attitudes théoriques que leurs attitudes physiques : leurs expressions, mouvements de tête ou des mains, leurs grognements, toux et intonations cassantes de la voix ou les sourires inquisiteurs dont ils usaient pour manifester leur mépris incrédule devant la trivialité de quelqu'un qui avait dit quelque chose de confus.

La toux, le geste de mépris et le pâle sourire peiné sont des caractéristiques spécifiques de l'anglicité de l'intellectuel et surtout du philosophe anglais. Elles proviennent de cette institution la plus extraordinaire des études supérieures en Angleterre : le « tutorial ». Cette méthode d'enseignement consiste en des visites d'une heure par semaine de l'étudiant à son « tutor », tantôt seul, tantôt avec un compagnon d'études. L'étudiant lit un texte qu'il a écrit pour cette occasion pendant que le « tutor » se détend dans un fauteuil confortable ; il fait probablement des ronds de fumée et fixe un point situé au-dessus et en arrière de la tête de l'étudiant. Si le « tutor » somnole, il ne sortira pas de sa torpeur avant que l'étudiant ne soit à la fin de son texte et il choisira alors pour la discussion un ou deux points, vraisemblablement tirés de la phrase de conclusion de la rédaction. Le « tutor » vigilant reste aux aguets pendant que l'étudiant lit, prêt à bondir sur toute expression vague, ambiguë ou inappropriée, et prêt à demander avec courtoisie et une apparente hésitation, qui n'aidera guère l'étudiant à se sentir plus à l'aise : « je ne suis pas sûr d'avoir très bien compris... je serais très intéressé si vous pouviez me dire pourquoi vous avez utilisé ce terme-là en particulier... Voyons ce que signifie exactement... C'est très bête de ma part, mais je ne peux vraiment pas saisir comment cette proposition découle de l'autre... » Pour de nombreux étudiants anglais, la totalité de leur enseignement consiste en ce supplice de la lecture de leurs dissertations hebdomadaires à leurs « tutors ». D'anciens étudiants dans leurs mémoires rappellent le terrorisme du « tutorial » individuel et le considèrent comme l'expérience la plus formatrice et la plus profitable de leur vie. Au 20ème siècle les philosophes influents sont les grands « tutors », non pas les grands conférenciers ou les grands écrivains.

C'est dans le contexte du « tutorial » individuel qu'il faut comprendre la combinaison contradictoire des traits qui constituent la philosophie anglaise du 20ème siècle. D'abord, naturellement, l'insistance sur la conci-

sion, la clarté et la rigueur, en tant qu'essence de la philosophie anglaise du 20ème siècle. D'abord, naturellement, l'insistance sur la concision, la clarté et la rigueur, en tant qu'essence de la philosophie : ces qualités sont un moyen de défense qui anticipe sur le grognement interrogatif du «tutor». En second lieu, l'esprit de caste, en même temps que sa conséquence : une étroitesse d'esprit accrue. Si en effet l'autre-dans-l'erreur de la philosophie s'identifie, se repère et se dénonce pendant le «tutorial» à travers le tranquille grognement du «tutor», il n'y a pas lieu de concevoir que l'erreur philosophique courre les rues et ait besoin d'être combattue. Voilà comment à vouloir s'engager dans un idéal de clarté on peut devenir réactionnaire et oppressif.

Les effets intellectuels sont tout aussi évidents. La philosophie dans le «tutorial» exclut systématiquement de ses possibilités celle d'un long développement critique de la théorie qui voudrait induire une position intellectuelle : pour être énonçables, de telles idées devraient pouvoir être résumées dans la rédaction faite pour le «tutorial», ou à défaut dans les remarques du tuteur. Les conclusions des recherches philosophiques, même les plus avancées, faites par les professeurs les plus réputés — par exemple Wittgenstein, Austin, Ryle, Davidson, Kripke, etc... — sont à peine transmises par oral, elles ne sont presque jamais mises par écrit, surtout pas sous la forme de livre. Pas de livres, mais des articles occasionnels de 20 pages environ, qui ont fondamentalement la même forme, la même rhétorique et les mêmes limites que le texte hebdomadaire que l'étudiant destine à son «tutor». Ainsi les formes d'expression préférées de la philosophie anglaise constituent une sorte de censure structurelle de la pensée systématiquement critique. L'effet en est inscrit dans ma propre autobiographie intellectuelle. Avant de me mettre à étudier la philosophie, j'ai lu un peu de Marx et de Engels, et même un peu de Sartre et d'Althusser ; je faisais un effort pour acquérir quelque perspective philosophique sur le combat pour la paix et le socialisme (c'est ainsi que je l'envisageais alors). Il se peut que cette tentative ait été naïve et fautive ; mais l'effet de mon contact avec la philosophie ne fut pas de me démontrer qu'il en était ainsi, mais simplement de me faire comprendre que c'était une façon de penser philosophiquement inacceptable. Je l'ai abandonnée. Cela ne se faisait pas. Vraiment il n'était pas possible de le faire dans une culture bâtie sur le «tutorial».

Et ces exigences affectent aussi bien le contenu de la philosophie anglaise que sa forme. On fait au jeune étudiant anglais de philosophie un panorama très restreint des buts et des relations de la philosophie. La philosophie — ainsi l'enseigne-t-on — est essentiellement une activité de deuxième niveau. Ce qui signifie qu'alors que les autres disciplines traitent des faits, la philosophie analyse des concepts, les manières de concevoir les faits. Tout ce qui peut être référé à une discipline de premier niveau — histoire, psychologie, sciences naturelles, anthropologie, etc... — n'est pas, *ipso facto*, du ressort légitime de la philosophie. De plus, le champ de l'histoire de la philosophie est dépeuplé d'une manière draconienne. Les penseurs appartenant à ce qu'on peut appeler schématiquement la tradition dialectique — les philosophes post-kantiens — sont exclus ainsi que les phénoménologues, les structuralistes et les marxistes. On pense qu'Hegel est habile à jouer sur les mots mais certainement pas philosophe. La logique dans son développement depuis Frege en passant par Whitehead, Russell et Wittgenstein est la discipline philosophique centrale.

On ne peut nier que cet environnement ait produit

quelques pensées subtiles et originales toutes orientées cependant vers des problèmes singulièrement anciens : qu'est-ce que la nécessité ? La communication ? L'expérience ? La connaissance ? La vérité, Le libre arbitre ? la pensée ? et de plus en plus, ces dix dernières années, le sujet d'intérêt parmi les philosophes en vue a été plutôt les questions techniques de la théorie linguistique, spécialement la relation de la syntaxe et de la sémantique. A vrai dire, l'idée que la philosophie est une discipline de deuxième niveau, concernant des objets tout à fait distincts de ceux de n'importe quelle science, est difficile à concilier avec la liaison actuelle entre la philosophie et la linguistique. En même temps de nombreux philosophes ont commencé à appliquer leurs talents à «penser clairement» aux réalités concrètes, aux affaires publiques. Ils ont essayé des controverses en dehors des départements de philosophie des universités en expliquant comment penser clairement dans les domaines de l'avortement, la peine de mort ou les droits des animaux, des générations à venir, ou des femmes. C'est à mon avis très sain, sauf que l'on pose toujours les problèmes d'une manière qui présuppose qu'ils peuvent être résolus par une application rigoureuse du sens commun (c'est-à-dire par la philosophie anglaise) sans s'appuyer sur aucune théorie systématique.

Le «Radical Philosophy Group» fut fondé en 1971 par un groupe d'enseignants socialistes et d'étudiants de philosophie (dont j'étais) à la recherche des moyens de sortir de la philosophie anglaise orthodoxe. L'exposé de ses buts a été publié en dernière page du dernier numéro du *Doctrinal*. Depuis, à travers des rencontres, des débats et surtout le journal tri-annuel *Radical Philosophy* — qui en est maintenant à son 19ème numéro — nous avons essayé de différentes façons d'attaquer la philosophie établie. Il y a eu quelques tentatives de critique des travaux qui ont cours au sein de la philosophie orthodoxe, quelques tentatives pour faire connaître des penseurs négligés ou inconnus et aussi quelques efforts pour développer les compte-rendus philosophiques sur les sciences, la politique, la morale ou la dialectique, en évitant le bon sens satisfait de la philosophie anglaise orthodoxe.

Le «Radical Philosophy Group» ne s'est jamais engagé dans une direction théorique spécifique, par exemple l'importation d'Althusser (bien que d'autres groupes anglais l'aient tenté), ou la systématisation du matérialisme dialectique. Le groupe n'a jamais été non plus sous l'emprise d'un penseur, quel qu'il soit, qu'il lui soit intérieur ou extérieur. Au contraire, le Groupe a essayé de créer un environnement qui puisse aider chacun de ses membres à se libérer intellectuellement des oppressions complexes de la philosophie anglaise. Le Groupe a été très influencé en cela par les idées sur la pratique politique qui ont été découvertes ou redécouvertes en 1968 et surtout par la façon dont elles ont été développées à l'intérieur du mouvement féministe. Conséquence de cette orientation politique : il a toujours suscité le reproche d'eclectisme théorique. Mais cette accusation est à côté de la question. Pour nous il n'est pas question d'instaurer un discours philosophique qui remplacerait celui des professeurs du haut de leurs chaires ou plutôt celui des «tutors» depuis leurs fauteuils. Cela en vaut la peine, c'est sûr ; et il est sûr aussi que le «Radical Philosophy Group» y contribue. La question est plutôt de contester les formes et le milieu mêmes qui définissent ce qu'un philosophe doit être, et ce n'est pas une tâche purement théorique.

Jonathan Ree, 16-8-77.

La traduction a été faite par Patrick MALVILLE avec la collaboration d'Olivier ROY.



La Philosophie existe puisqu'on l'enseigne. Reste à savoir ce que c'est. Non la philosophie comme corpus (l'ensemble des théories philosophiques), ni la philosophie comme recherche («philosopher» !), mais comme pratique pédagogique face à une classe de lycéens. Et chacun de nous ressent la coupure entre l'étudiant en philosophie qu'il était et le professeur de philosophie qu'il est maintenant, bref, entre l'université et le lycée. D'un côté, on s'attache à produire une théorie, un ensemble de concepts satisfaisants, de l'autre on s'attelle à une pédagogie de l'enseignement (qu'est-ce qui intéresse les élèves ? Comment ils le reçoivent ? etc...). En somme, nous oscillons entre une recherche dogmatique et l'application de recettes empiriques, vieux couple de nos dissertations, mais aussi de notre pratique, ce qui est moins avouable. Bien sûr, ce problème conceptuel est très souvent résolu en fait et individuellement, soit qu'on fasse semblant d'être encore à la fac, soit qu'on se réfugie dans la jouissance de ce personnage qu'est le prof de philo, d'autant plus que le problème n'est sans doute pas de se faire comprendre. Mais la série d'offensives qui visent la philosophie, et qui viennent soit du pouvoir (réforme Haby), soit, en moins dangereux pour le moment, d'autres secteurs de la théorie (sciences humaines), nous oblige à sortir de notre tranquillité et à nous défendre théoriquement. Un comble ! D'où une série d'articles de défense et illustration de la philosophie, dont un des plus typiques est l'ouvrage collectif du GREPH «Qui a peur de la Philosophie». Alors voyons à notre tour qu'est-ce qu'enseigner la philosophie ?

I — OU L'ON RETROUVE LA VÉRITÉ

Je crois pouvoir distinguer dans la majorité des «colègues», au moins ceux issus de la Sorbonne des années soixante, un certain consensus sur une approche de la philo. L'enseignement de la philo est un discours de vérité : non pas vérité du contenu (comme dans les autres disciplines : voici la vérité du corps en sciences nat., la vérité du passé en histoire, la vérité du discours en grammaire, vérités «partielles» dont nous nous gaussons volontiers) mais vérité d'un discours rigoureux qui tend à la transparence.

Consciemment il ne s'agit pas d'un retour à la vieille conception architectonique de la philosophie, qui fait du prof de philo le metteur en scène des savoirs partiels. Les savoirs ne sauraient constituer le corps de notre enseignement, ils sont, tout au plus, exemples, appuis, approches. Leur sens n'est pas tant dans leur contenu, que dans leur simple existence de texte, de pensées qui se constituent. On n'enseigne plus la Pensée de Rousseau, mais on montre que ça pense du côté de Rousseau. Des inspecteurs (Dreyfus) au Greph, tout le monde est d'accord pour dire que l'histoire de la philo, les textes, les sciences humaines, les problèmes types (les fameuses notions du programme) ne sont en aucun cas la finalité de l'enseignement. Bref enseigner la philo ne veut pas dire faire passer aux élèves le contenu que nous avons acquis en fac ; mais en même temps on pose que ce contenu est indispensable pour enseigner la philo (le greph reste très classique à ce sujet). Par quel mystère ce contenu immanent, qui ne doit jamais s'avouer comme tel (objet de la classe de terminale) peut-il fonder une pratique d'enseignement qui ne cesse de le nier tout en étant incapable de se définir hors de lui ? O dénégation fondatrice ! Ce n'est pas un hasard si deux des trois expériences de philo en sixième (très intéressantes par ailleurs) se fondent sur le texte le plus rabâché de la philosophie architectonique : le mythe de la caverne.

SOPHIE VA AU LYCÉE

Cependant, admettons l'efficacité à distance de ce contenu et voyons de plus près cet effet de vérité que produit la philo. La philo vise un type de discours capable de rendre compte de lui-même, discours démonstratif, rationnel, produisant des concepts destinés à évacuer les notions purement idéologiques et visant à une certaine systématisme, sans que la question de son objet puisse lui être valablement objectée. C'est sur cette définition, implicite ou non, que repose l'idée de «progressivité» du Greph. Si on peut enseigner la philo dès la sixième, c'est qu'il y a un apprentissage de la philo, qui ne soit pas une simple introduction, donc qu'il y a une sorte d'ordre des raisons dans la philo. La progressivité suppose la transparence, même si celle-ci n'est que postulée. Résumons : philosopher suppose qu'on ne peut dire n'importe quoi et qu'on puisse produire le critère de ce qu'on dit. Nous restons très socratique : mais la fidélité n'implique pas la cohérence. Ce que je veux montrer c'est que cette conception est impérialiste par rapport aux autres disciplines, incohérente par rapport à elle-même et illusoire quant à notre pratique enseignante.

1) Le cours de philo et les autres, ou «heureusement qu'on est là».

L'exigence du maintien de la philo, voire de son extension, n'est jamais fondée sur la nécessité de gagner notre bifsteack (le matérialisme philosophique est toujours purement idéal), mais sur la conscience très vive de son utilité pour les élèves. En effet sans nous ces chers petits seraient soumis au discours intrinsèquement idéologique du prof de français, ce double qu'on met une bonne année à exorciser. Citons... Nous nous adressons à des élèves «formés et enfermés depuis des années dans la rhétorique moyenne du domaine dit «littéraire» (qui ne se détermine en fait que par l'exclusion de la «difficulté» ou de la «technicité» théoriques, par l'exclusion du concept et du dis-

cours pris pour eux-mêmes) Greph p. 213. «L'enseignement philosophique doit apprendre aux élèves les procédés des énonciations vraies, et cela relève des disciplines de la raison (...). C'est pourquoi on le voit constamment se heurter aux habitudes mentales contractées par les élèves au cours de leurs études antérieures et, singulièrement, de leurs études littéraires» (Dreyfus et Khodoss, in *Les Temps Modernes*, déc. 1965, cités dans Greph p. 155). Qu'est-ce que ça veut dire ? Que nous seuls avons l'apanage du discours rationnel ? Aucun de nous n'irait jusque là ; ce que veulent dire ces textes, c'est que le discours littéraire est idéologique et que le discours scientifique est purement vulgarisateur et ne rend pas compte (il n'y tient d'ailleurs pas) de sa cohérence interne. Certes, mais en bons élèves de Bachelard et Canguilhem nous savons que l'épistémologie d'une discipline se construit à l'intérieur de celle-ci ; un discours correctif extérieur ne peut être que creux et moralisant, ou alors c'est le vieux fantôme de la science architectonique qui grince dans son coin... mais comme on n'y croit plus... De toutes façons, même si l'enseignement des sciences souffre d'un manque de réflexion épistémologique, ce sont les collègues scientifiques qu'il faudrait former, et non leurs élèves (on sait bien que les D. détestent qu'on leur parle physique ou sciences nats en philo, les B. qu'on leur parle d'économie, etc...). Quant aux profs de Français, ne les critique-t-on pas dans la mesure où on a justement peur qu'on nous confonde ? J'aimerais bien qu'on fasse une enquête auprès des élèves pour savoir la différence exacte qu'ils font entre un prof de français chiant et un prof de philo emmerdant. L'inverse aussi d'ailleurs. En fait les élèves s'obstinent à nous confondre, quant au contenu, et n'était notre charisme bien connu, nous en serions fort marrés. D'autre part, je ne vois pas ce qui, sur le plan théorique, empêcherait un prof d'une autre discipline de tenir un discours conceptuel soit sur sa matière, soit sur un objet précis (un texte de littérature par exemple) ; les tendances qu'on observe dans la critique littéraire contemporaine, ou les progrès de l'épistémologie dans certains cercles scientifiques, montrent que la spécificité de la philo au lycée vient plutôt du conservatisme de la formation des autres profs et de leur étroite spécialisation que d'une rigueur propre à la philo. Mais qu'en est-il de cette rigueur ?

2) La transparence, ou «que je suis belle en mon miroir».

La philosophie peut-elle rendre compte d'elle-même ? Non, répond le chœur des professeurs. Comment pourrait-elle se poser comme transparence ? Soit par la construction d'un objet, ou système de concepts, soit par la définition d'une méthode. Or nous avons vu plus haut que tout ce qui pourrait constituer l'objet de la philosophie est constamment évacué de la définition de celle-ci. Il serait donc intéressant d'analyser le vide de notre discours. Le problème c'est qu'on a plutôt affaire à un trop-plein de savoirs : sciences humaines, démonstrations toutes faites, analyse définitive de la théorie de Von Trück par Machin chose... Voyons un peu ça.

Empiriquement, il est très important de faire sérieux devant les élèves, donc de faire appel à des auteurs «techniques» pour combattre les «fausses croyances» des élèves ; même si, dans notre esprit, ces références ne sont que des appoints, ce sont elles qui emportent la conviction du disciple. Ainsi, contre la notion idéologique de nature humaine nous avons tous dans nos fichiers : 1) l'analyse de

la Déclaration des Droits de l'Homme par Marx (Sophia p. 170) ; 2) la théorie freudienne du pervers polymorphe ; 3) le livre de Malson sur les enfants sauvages (contre-dit d'ailleurs par Bettelheim que nous n'hésiterons pas à citer sur un autre sujet) ; 4) etc... (à compléter selon ses goûts et lectures personnels). Pour «pensée et langage» : Saussure et Lacan. On se moque des vieux débats, Bergson contre Ribot, mais que fait-on de plus avec Lévi-Strauss contre Lévi-Bruhl ? Encore une fois, l'affirmation selon laquelle cette «culture» philosophique, avec tout ce qu'elle a de livresque, d'éclectique et de superficiel pour ne pas dire de mode, ne serait que l'illustration d'une méthode me paraît bien relever de la dénégation, sauf à admettre que l'effet du cours se situe ailleurs, ce que nous verrons plus loin.

Cependant il y a une théorie qui, se voulant totalisante, pourrait justifier un cours technique dans son contenu : c'est le marxisme. Il faudrait admettre une fois pour toute que le marxisme n'est pas une philosophie. Le marxisme (matérialisme dialectique et historique) n'a rien à dire sur le désir, la langue ou la logique formelle. Bien plus la plupart des sciences humaines se sont constituées, non pas contre le marxisme (ce qui serait lui reconnaître son statut de philosophie) mais à côté : l'ethnologie de Lévi-Strauss est aussi «idéaliste» que l'épistémologie bachelardienne où que la linguistique de Saussure ; Certes la rencontre peut se faire dans certains domaines (sociologie), mais il ne suffit pas d'intégrer dans une espèce de matrice théorique généralisée, comme celle d'Althusser, tout ce qui est rigoureux et conceptualisé pour avoir une philosophie totalisante ; le référent est toujours postulé. Le marxisme est peut-être une science ; il n'est pas la matrice de tout savoir, la science des sciences — il suffit de regarder les manuels de philosophie soviétiques pour savoir qu'il a simplement pris la place de la théorie des Idées chez Platon ou de la Théologie chez Saint-Thomas, — mais nos marxistes ne peuvent pas reprendre à leur compte ce bel édifice ; Politzer ne fait plus recette. Donc, même un prof «marxiste» restera un aimable éclectique, qui aura du mal à faire se rencontrer ses systèmes conceptuels ailleurs que sur son tableau noir. Bien sûr on aspire toujours à la transparence et à la systématisme, et, en attendant l'unification des différents champs épistémologiques, on parlera de nécessaires articulations, de coupure non formulée et de tâches futures, comme le psychiatre qui manie l'électro-chocs en attendant une théorie satisfaisante des lésions neurologiques. Programme n'est pas raison, et il y en a ras-le-bol de ces livres de recherche qui se terminent par «il reste encore à faire la théorie de...» : si elle n'est pas faite ainsi, c'est qu'elle n'est pas faisable (ça au moins c'est matérialiste).

Que reste-t-il si on élimine tout ce trop-plein de mal-savoir ? La fameuse méthode. Mais nous n'enseignons ni une scholastique (eux, au moins, étaient logiques, mais depuis Descartes...), ni une rhétorique (ô littérature), ni une logique formelle (parfois, on aimerait bien). On n'enseigne pas plus la raison (et les maths ?) ; quant aux débats (peine de mort, avortement), que disons-nous de plus qu'un collègue de français qui partagerait nos opinions ? En fait, la méthode est un vœu pieu pour exorciser les procédés réels sur lesquels reposent le cours de philo (en terminale, j'insiste). Si la philosophie se veut simple méthode, elle se transforme aussitôt en une scholastique ou une éthique. Reste bien sûr le thème de la philosophie comme simple recul critique, apprentissage de la réflexion, ouverture d'esprit (thème fréquent chez les élèves et surtout dans une génération plus ancienne de profs, comme

le montre l'intéressante enquête des *Cahiers Pédagogiques* n° 159). Mais cette conception reste en dessous de la théorie du discours de vérité visant à la transparence, dont elle n'est d'ailleurs que la banalisation humanisante et vieillotte. Car «l'esprit» critique n'est pas un état d'âme, mais comme l'«esprit scientifique», il suppose un appareil conceptuel, sans lequel il n'est qu'un vœu pieux, pas si neutre que ça, en général.

3) L'inefficacité ou «la gratuité de l'enseignement philosophique».

Si on s'en tient à ces critères de contenu mal assumé et de méthode introuvable, l'enseignement de la philo est un échec presque complet. Presque, car dans chaque classe on trouve toujours quelques bons élèves (marginaux, politisés, ou tout simplement et horresco referens, bons élèves — car comment produire ce fichu concept de bon —) qui, vers la fin de l'année, tendent à un discours philosophique. Mais puisque nous sommes pour l'extension de la philo, on ne vas pas l'élitiser. Quant au reste, je renverrai aux copies de bac ; elles sont affligeantes : conformisme, pétition de principe, tautologie («la vérité est le caractère de ce qui est vrai»), moralisme («l'homme doit choisir le bien»), psychologisme («tout homme est ambitieux») Bon ! cela peut simplement vouloir dire que la disserte n'est pas la philo, que l'élève répète ce qu'il croit qu'on attend de lui ; certes et heureusement pour lui, mais honte sur nous si au bout d'un an il croit encore que la philo c'est ça. Il y a tout de même un problème... Quant au cours, je pense qu'en fait nous parlons en règle générale à côté de la classe ; la grande majorité de la classe retient l'exemple frappant (les Bororos qui sont ou ne sont pas des Araras) et non la théorie (la pensée symbolique), le détail (à Florence, un jour, et bien les fontaines n'aspirent pas au-dessus de 10 mètres) et non la démonstration (le concept de vide), le gag (la pomme de Newton) et non les maths ($e = 1/2 \text{ gt}^2$), le trait de caractère du prof (lequel pense qu'il ne faut pas tuer les assassins d'enfants) et non le système (l'état et la loi), ou plus généralement la jouissance narcissique («Monsieur, cette nuit j'ai rêvé que je prenais votre chapeau, qu'est-ce que ça veut dire ?») et non le cadre conceptuel qui peut rendre compte de cette jouissance (Laplanche et Pontalis).

Pour conclure cette partie, nous devons admettre que le caractère spécifique de la philosophie n'est ni dans un contenu, que nous ne parvenons d'ailleurs pas à évacuer, ni dans une méthode, qui reste nébuleuse, faute de savoir à quoi elle s'applique. Or il y a bien un objet non pas de la Philosophie, mais du cours de philosophie, et cet objet, c'est la parole de l'élève.

II — LA PAROLE DE L'ÉLÈVE

Que l'on définisse la philo comme «l'apprentissage d'un débat réglé et démocratique» (*Nouvelle Critique* n° 84/85) ou comme «pratique méthodique de la réflexion» (circulaire ministérielle du 4 nov. 1977), il faut admettre que ce débat ou cette pratique aient un point d'imputation, qui ne peut être que l'élève ; d'ailleurs de telles définitions seraient inconcevables pour définir le corpus philosophique ou l'enseignement des facs. Banalité ? Apparemment, mais qui est cet élève et surtout quelle est cette parole «unique objet de notre ressentiment», qui cache le disciple derrière le potache ?

Que l'on qualifie cette parole d'idéologique ou de «résistance» (Greph p. 256), j'y vois un nouvel avatar de la conscience commune ou naïve des manuels et de la bonne vieille doxa socratique (à laquelle d'ailleurs Platon ne faisait pas dire que des âneries). Certes, nous distinguons cette parole idéologique de la personne de l'élève, et nous évitons de parler, comme les profs de droite, de la bêtise de l'élève ou de la baisse du niveau. La dignité du potage consiste désormais à n'être que le support de la bêtise des autres (idéologie dominante, parents ou télévision) ou bien de la parole vraie (la philo, c'est-à-dire la parole du prof). La démocratie dont se réclame la définition de la *Nouvelle Critique* reste très illusoire, car il n'y a pas égalité entre la parole de l'élève et le logos professoral. Tout prof de philo pose, par définition, qu'on ne saurait dire n'importe quoi (sauf à considérer ce n'importe quoi comme un symptôme, ce qui est le nier aussi) ; le débat démocratique porte sur un discours déjà réglé, mais réglé par quoi : par le discours philosophique — on tourne en rond. (Sans oublier que le prof parle d'un lieu qui n'est pas neutre : l'institution scolaire, mais c'est une autre affaire). Par exemple, nous acceptons de discuter démocratiquement des conceptions différentes de la nature humaine soutenues par Rousseau, Kant ou Marx, car il s'agit déjà de discours philosophiques ; Mais un certain nombre de thèmes ou de positions seront rejetés comme irrationnels, non philosophiques, purement idéologiques (les OVNI, le racisme avoué, la fascination pour les tests de caractères). Je ne dis pas qu'il faudrait ne parler que de ce qui les intéresse, mais il faut voir que la démocratie du débat repose sur une censure préalable. Ce qu'on oublie de voir c'est que le discours idéologique constitue l'essentiel de la parole de l'élève et qu'il est facile mais superficiel et surtout inefficace de vouloir distinguer l'élève de la parole qu'il tient. Ce présumé entraîne deux comportements qui ne diffèrent que tactiquement : 1) la lutte directe contre l'idéologie : casser les idées fausses — le racisme est une absurdité logique, les OVNI servent à masquer les problèmes sociaux — mais il n'y a là que morale et terrorisme, deux noms qui vont très bien ensemble ; 2) considérer l'idéologie comme une résistance, d'ordre psychanalytique (cf. Greph pp. 207 sq), si vous êtes raciste c'est que votre angoisse se cherche un objet (et on étudiera «La Rumeur d'Orléans») ; c'est jouer à l'analyste, fantasme qu'on abordera plus loin.

Si la parole de l'élève en terminale est idéologique, pourquoi ne pas philosopher avant que l'idéologie n'ait fait son œuvre ? C'est cette illusion vieille comme le Ménon qui me paraît sous-tendre le «désir» de philosopher en sixième, expérience que j'approuve mais sans chercher à lui donner un fondement théorique douteux. Malgré les dénégations (Greph. p. 153), n'y a-t-il pas là une recherche pour le prof de philo de sa vérité dans une nature (l'enfant) qui se définit non comme une substance (la vraie nature de l'homme) mais comme la négation d'une notion idéologique : la maturité. Certes la maturité est une métaphore qui masque le dressage scolaire. Mais qu'y a-t-il avant ? Qu'espère-t-on trouver en-deçà de l'idéologie ? La spontanéité ? Ça n'est pas un concept (et pour cause, un concept ne mord pas) ; d'ailleurs si la spontanéité existe, laissons-là au prof de français un peu artiste (ils sont rares, mais pas plus rares que les profs de philo rigolos). Alors, qu'espère-t-on retrouver sinon le discours déjà formé dans le maître ? La phrase géniale et naïve du bambin, c'est du même ordre que l'art naïf : on se rassure en se disant que même s'il n'y avait rien (ni culture, ni institution, ni prof) et bien il y aurait la même chose quand même ; petit esclave du Ménon, Minou Drouet et Douanier Rousseau,

même combat (le nôtre !). (cf. la caricature porno citée dans le Greph (p. 257) qui trouve son sens dans un texte de Freud, donc chez le prof.). Au fait «païs» dans le Ménon ça veut dire à la fois esclave et petit garçon ; alors entre la nature retrouvée et la voix de son maître, il n'y a qu'un pas. Faire dire à l'élève, comme venant de lui-même, ce que le prof sait mais fait semblant d'avoir oublié, c'est le summum de la pédagogie ; la plupart du temps, nous ne faisons rien d'autre que de nettoyer le miroir terni de la conscience enfantine.

Au nom de quelle harmonie pré-établie suppose-t-on que ce qui est résistance ou obscurité chez l'élève vient de l'institution et que, derrière cette opacité on retrouvera quelque chose qui soit la vérité ? Et quelle vérité : un contenu, une méthode ou un désir (seule position qui se tienne, mais ça pose d'autres problèmes) ? Et puis, cela suppose aussi que le discours du prof ne soit pas idéologique. La rigueur, voire la vérité, c'est ce qui nous justifie de prendre pour objet la parole de l'élève ; or, cette position, je pense l'avoir montré, est indéfendable : nous ne pouvons pas plus montrer notre objet que notre méthode, sans tomber dans la contradiction ou la dénégation.

Alors, la philo : leurre, hypocrisie ou autre idéologie ? Peut-être, mais pas nécessairement ; car il y a effectivement une spécificité du cours de philo : pour le moment, c'est le seul cours qui prenne pour objet la parole (réelle ou supposée) de l'élève au nom d'un ailleurs de cette parole. Et s'efforcer de nommer cet ailleurs me paraît prendre le problème par le mauvais côté. Pourquoi cherche au nom de quoi nous pouvons parler (la réponse est d'ailleurs simple, c'est notre diplôme ; mais c'est une réponse institutionnelle, or, on voudrait une réponse «théorique») ; alors que le problème est de savoir ce qui se passe quand on parle ? Car il se passe quelque chose dans un cours de philo. En attendant admettons que ça n'est pas une hypothétique spécificité du discours philosophique qui nous autorise à interroger la parole de l'élève, mais bien cette interrogation qui crée chez lui comme chez nous et comme dans les programmes officiels le mythe de la spécificité de la parole philosophique (je parle toujours du lycée et non de la «Phénoménologie de l'esprit» ; mais tout le monde sait que ça n'a rien à voir). Et qu'on enseigne en sixième ou en terminale, le problème est le même.

III -- LE COURS DE PHILO

ou

«regardez par la fenêtre, ça n'est pas là que ça se passe»

Il se passe quelque chose d'important dans le cours de philo, mais qui échappe au prof même, justement parce que celui-ci est hanté par le mythe de la transparence ; or ce qui se passe n'est pas la transparence. Il y a un effet du cours de philo mais un effet à côté.

1) La (S)cène philosophique.

Il est banal de dire qu'il y a une image du cours et du prof de philo qui précède notre enseignement effectif ; «gourou» ou farfelu, vieux sage ou intellectuel nouvelle vague, nous avons d'emblée le droit (et le devoir) d'être différent. Cette image vaut aussi bien pour nos élèves, nos collègues et l'administration, et nous procure d'ailleurs une liberté de comportement que n'ont pas tous les autres

profs. Nous sommes toujours un peu à l'écart de la grande famille du lycée, qu'on sente le soufre ou l'encens. Cet écart est souvent matérialisé par des classes à part, dans des bâtiments un peu éloignés ; nous le reprenons à notre compte, plus ou moins inconsciemment, par des comportements vestimentaires ou langagiers, par des libertés par rapport au règlement ou par un mode de vie apparemment «autre», mais nous parlons avec condescendance de cette image «naïve» ou «purement idéologique» du cours de philo. Or, pour moi, c'est cette image qui fonde l'effet à côté de la philosophie au lycée. Il y a un espace du cours qui nous précède, et nous ne sommes entendus que de là. Même si la mythification du prof de philo, qui tourne souvent à la momification, est une ruse de l'institution pour désamorcer ce qu'il pourrait y avoir de réellenent subversif en lui, cet apparté du cours fournit à l'élève un lieu de recul, un point de vue sur l'institution renforcé par la dénégation constante que nous tenons sur nos rapports à elle, mais pratiquement indépendant du contenu positif de notre parole. Ce qui fonctionne chez l'élève, c'est l'image idéologique de la Philosophie, image que nous prétendons récuser, mais l'élève n'entend cette récusation qu'à travers notre conformité à l'image. Bref, ce qu'il y a de subversif dans un cours de philo n'est pas ce que nous croyons y mettre ; un cours sur la plus value de Marx : soit ça les intéresse, parce qu'on explique bien, parce qu'ils nous aiment bien, parce que ce n'est pas «ordinaire», soit ça les emmerde, parce que c'est un cours : la subversion du marxisme n'a rien à voir là-dedans, un cours est un cours. Un dernier jour d'année scolaire, j'ai rencontré une de mes élèves, que je ne connaissais pas, puisqu'elle avait séché tous les cours de philo depuis le début de l'année, elle m'a expliqué tout ce que signifiait pour elle cette absence par rapport à ce droit de retrait ; pour elle, la philo avait pris un sens ; bref, elle avait «réfléchi» — que demander de plus, même si cette réflexion s'est faite «à côté».

2) Et pourtant il cause...

Dans nulle autre discipline que la philo la contradiction entre le fantasme et la théorie n'est aussi intense. Ailleurs, on élimine le fantasme derrière la «science» (maths, science nat ;), derrière l'idéologie (la littérature), ou on le laisse doucement émerger (poésie d'élève, expression libre ou artistique). En philo, on prétend en rendre compte ; on n'a pas le choix, dans la mesure où notre objet effectif est bien la parole de l'élève et où toute cette parole est sous-tendue par le fantasme du cours de philo — et du prof (Je n'insiste pas trop sur la résonance psychanalytique de ce fantasme, c'est assez clair et on verra plus loin). D'où cette parole qui se dévide tout au long des savoirs partiels et des figures philosophiques ; d'où le décalage entre notre volonté de transparence et l'impossibilité d'être réellement progressif (ce concept de progressivité est absurde en philo, car il suppose un point de départ rationnel, nommable, or la configuration dont on part — l'image est justement ce que le discours tend à évacuer pour se fonder). Ce que je veux montrer, c'est que ce décalage fonctionne effectivement, c'est-à-dire qu'il produit un effet. Nous ne cessons de dire qu'on ne peut dire n'importe quoi, sans dire ce qu'il faut dire ; nous ne cessons de parler de vérité, sans montrer de vérité ; Nous parlons métaphoriquement du vrai : la science (ou les sciences), chez le philosophe de terminale au moins, c'est toujours une

métaphore (qu'est-ce qu'on en sait des électrons dans la physique contemporaine ? et qu'est-ce qu'on en a à faire ?). Bref, nous ne sommes jamais clairs, tout en ne cessant de nous réclamer de la clarté. Mais c'est justement dans cette obscurité là que l'élève peut mettre sa clarté à lui. La philo n'est pas totalitaire parce qu'elle n'est pas totalisante, mais elle fonctionne parce qu'elle fait jouer ce vieux fantasme de la totalité, du savoir absolu, du regard omni-présent tout en permettant de se l'approprier ; l'élève peut se libérer dans la mesure où nous lui présentons une image claire (pour l'inconscient) du pouvoir et où nous sommes incapables de la faire fonctionner socialement, au profit de quelque chose (théorie ou institution, ou révolution, d'ailleurs). Même si le prof a un projet d'«endoctrinement» précis (ce qui se fait rare de nos jours), il est globalement inefficace ; notre vérité n'est pas perçue dans le contenu de nos paroles. Je crois que, quelque part, notre regret vient de ce notre tolérance si vantée, n'est pas l'effet du contrôle volontaire de notre pouvoir de conviction, mais un résultat de notre incapacité de faire rentrer la moindre «vérité» dans le crâne de ces chers petits. Nous nous plaignons de notre inefficacité ; c'est elle qui produit notre efficacité. La philo est un théâtre d'ombre, pourquoi rêver du soleil ?

Tout ceci permet d'expliquer d'apparentes contradictions dans le comportement des élèves. Nous sommes sommés de produire un discours de vérité, et en même temps constamment soupçonnés de vouloir inculquer nos idées ; on nous pose des questions dont on n'écoute pas la réponse ; on argumente pied à pied sur des questions «annexes», alors que la dissertation s'écrit tranquillement à côté de la parole du prof. C'est là qu'il faut voir la fonction de l'idéologie chez l'élève : il s'agit moins d'une répétition que d'une protection contre la volonté de transparence du prof. C'est pour ça que la contestation, quand elle surgit, le fait toujours à côté de la parole du prof, naguère marxisme contre idéalisme, aujourd'hui écologie contre marxisme... Notre parole produit bien un effet, mais elle n'en produirait plus de vouloir ramener l'effet à sa cause.

Je causais, un jour, sur le «moi» et j'illustrais par une digression sur le «stade du miroir» de Lacan ; depuis le début, quatre élèves s'étaient ostensiblement formées en carré au premier rang et échangeaient des papiers en discutant avec animation ; au bout d'un certain temps je m'approche pour regarder : les documents en question étaient leur carte d'identité dont elles commentaient... la photographie. Inutile de dire qu'elles furent incapables de nommer l'objet du cours. En somme que nous soyons écoutés ou pas, compris ou non, c'est tout à fait secondaire. A une condition toutefois, nous devons être intimement convaincus de dire (au moins de penser) quelque chose ; sinon il ne se passe plus rien. Cause toujours n'est pas que la devise des causalistes.

La seule chose qui nous permette de dire que la philo vise un discours de vérité, c'est le fantasme de vérité de l'élève ; nous avons vu que nous sommes bien incapables de rendre compte de la vérité ailleurs. Or ce fantasme de l'élève nous l'érigeons en naïveté, idéologie, en autre de la philosophie dont la disparition est notre but. Mais nous disparaissions avec lui. C'est pourquoi le discours philosophique est sans fin, traître à lui-même mais non sans effet. Est-ce à dire qu'on ne peut enseigner la philo que dans la mauvaise conscience ? La contradiction n'est pas un péché, même philosophique (dans ce cas, on parle de dialectique). Car il faut maintenant mettre les choses au

point : l'image de la philo que je conteste depuis le début, c'est celle qui apparaît quand nous sommes sommés de nous défendre théoriquement, c'est celle qui nous sert de justification par rapport à notre savoir philosophique, mais c'est rarement celle qui sous-tend effectivement notre pratique réelle. Consciemment ou non nous jouons la philosophie au registre du fantasme, car c'est bien là la place qui nous est assignée. De là, deux possibilités : soit qu'on assume cette place dans le secret de la jouissance et c'est le gourou, soit qu'on prenne ces distances avec, mais il n'y a pas de figure disponible pour nommer ça (on verra ce qu'il en est de l'analyste).

IV -- LA PSYCHANALYSE ou «à quand le gourou»

1) Narcisse au tableau noir

La conception charismatique du prof de philo est solidement ancrée, bien plus elle est autorisée : non seulement par l'image traditionnelle du prof et du cours de philo mais même par les instructions officielles qui ne cessent de faire dépendre les programmes de la liberté du prof et de son «invention personnelle en accord avec son style propre» (circulaire du 4-11-77). Bref, c'est la seule discipline où on admette que l'efficacité ne passe pas par le retrait de l'individu derrière une parole objective, mais s'ancre dans le corps même de l'enseignant. Ce qui se passe dans un cours de philo est de l'ordre de la séduction, derrière un paravent conceptuel. Apparemment cette conception est dépassée sur le plan théorique : c'est elle qui défend l'unicité du maître de philosophie, la limitation de l'enseignement à la terminale avec sa fonction d'initiation aux grands problèmes de la vie. Et le livre du Greph a fait un sort aux notions qui la sous-tendent : maturité, virginité philosophique, charisme personnel etc... Et pourtant, il me semble qu'on va un peu vite. Il est sûr que la conception du gourou initiateur n'est plus tenable sur le plan théorique, mais il est non moins sûr que cette image fonctionne pour eux et pour nous. Je pense que c'est largement le type de jouissance que nous en retirons qui nous permet de tenir face à l'«inefficacité» de notre enseignement sur le plan strictement conceptuel, et qui nous permet de produire un efficace quelque part. Prenons les exemples du Greph d'enseignement en sixième : il est clair que «ça marche», non parce que l'élève de sixième est moins résistant à l'idéologie, mais parce que la philo fonctionne comme le savoir interdit dans un rapport d'«indéniable érotisation» (Greph, p. 190/191) qui, lui, n'a rien de progressif. D'autre part, il suffit de faire un enquête en fin de première pour voir ce que les élèves attendent du prof de philo, et l'on retrouve l'image du gourou. Qu'on le veuille ou non c'est de là que nous fonctionnons. Pouvons-nous assumer cette image ? Non, pour deux raisons. D'abord, elle est en contradiction avec toute notre formation théorique (sauf la psychanalyse) : le concept ne cesse de bouffer du gourou à tous les repas, le pouvoir n'a pas bonne presse (de gauche) et la subversion du désir c'est de l'autre côté du tableau noir que ça se passe. Ensuite, le gourou, parce qu'on attend de lui un discours au-delà, parle toujours en-deça de lui-même, en deça de son propre corps ; la spirale inactualisée du désir non-dit convient bien aux jeunes gens (Calliclès l'avait dit), mais ceux-ci

grandissent ; heureusement qu'on recommence l'année suivante, seulement c'est un peu lassant. Certains voient dans la répétition annuelle l'ennui profond du métier, j'y vois la condition du maintien de l'ambiguïté fondatrice : en un an, la parole peut flirter avec le désir sur la ligne bleue de la transparence sans qu'on ait le temps de choisir entre le concept et la baise. Le gourou se planque, ça n'est pas grave, il est un peu ermite...

Certes, beaucoup de profs ne se reconnaîtraient pas dans le gourou ; ou bien cette image charismatique fonctionne à leur insu, ou bien elle ne fonctionne pas ; dans ce cas, il ne se passe rien : d'où l'amertume latente de certains profs qui ont le sentiment de l'inutilité de leur parole, d'où aussi l'étrange amnésie qui frappe beaucoup d'anciens élèves à propos de leurs cours de philo, il ne s'est rien passé, car il n'y a même pas eu transmission d'un vague savoir comme ailleurs. Dans le premier cas, on va jouer avec l'image, soit en la niant et en réinventant un discours technique, soit en l'utilisant pédagogiquement avec des gardes-fous. Même en admettant que l'image soit déjà au bureau quand nous pénétrons dans la classe, on pense pouvoir la subjugué par un maniement intelligent d'un système conceptuel : la psychanalyse. Je subsume et vade retro fantasmas...

2) Où l'on se voit docteur ailleurs qu'en philosophie

La philosophie est un discours qui se dit du lieu de la vérité mais qui produit son effet en dehors du dévoilement de ce lieu : voilà notre efficacité symbolique. Mais c'est une configuration bien familière à la psychanalyse. De là à considérer le travail philosophique comme un travail analytique, il n'y a qu'un pas, franchi en fait par le Greph dans son livre (cf. tout le chap. écrit par B. Gromer et J.L. Nancy) : on entreprendra une lecture des textes écrits par les élèves « qui est davantage un déchiffrement qu'une correction... à partir du décalage qu'opèrent leurs textes par rapport à ces sujets » en montrant que « certaines fautes d'orthographe » relèvent en fait du lapsus ». On espère un enseignement qui a les moyens pour « décoder la relation fantasmatique de l'élève au texte » etc... Fort bien, mais la relation fantasmatique du prof à l'élève et au texte, mais les lapsus du prof, mais l'inconscient du prof... ? L'analyste patenté a lui-même bien du mal à se débarrasser du fantasme de la transparence, du mythe policier du décriptage des indices, pour qu'on n'aille pas jouer les Grands Autres et mettre en fiche les résistances de nos malades, pardon de nos élèves. Face au chômage qui nous menace voudrait-on nous reconvertir en psy, non certes du pouvoir actuel, mais tout le monde sait que des Lumières à Hegel les philosophes ont toujours été en avance sur leur temps.

Plus grave, il y a, dans cette conception du « travail » philosophique un glissement constant du fantasme à l'idéologie. La résistance de l'élève vient tantôt de son inconscient, tantôt de l'idéologie ambiante, sans que le rapport entre les deux soit établi (articulation renvoyée au futur de nos travaux). Le seul lien entre les deux, c'est le vieux thème de la vérité, qui permet de conserver la définition de la philosophie comme discours de vérité ; mais la vérité du fantasme n'est pas la vérité de l'idéologie. Nous faisons une utilisation purement métaphorique de la psychanalyse, qui nous permet d'esquiver le problème du contenu de la philo ; puisque le travail analytique est vide, nous n'avons pas à produire d'objet, et le tour est joué. Seule-

ment ce qu'on oublie, c'est que la vérité de l'idéologie a un contenu, qui est soit une autre idéologie qui la dépasse, soit la Science, et ça il faut en rendre compte. D'où les dénégations constantes du Greph : « dans ce dossier, les « bons » textes n'ont pas été privilégiés par rapport aux « mauvais »... L'optique était différente : il s'agissait de tout « utiliser », car tout, d'une façon ou d'une autre, était « intéressant » » (p. 255). Les guillemets ont bon dos, quand même. Si on démasque tant les résistances du potache, c'est qu'on pense bien qu'il y a du faux là-dessous, donc qu'il y a en dernière instance, des bons et des mauvais devoirs. Alors il serait peut-être temps de nommer ce à quoi on vise : il n'y a pas de différence autre que pédagogique entre enseigner une vérité dogmatique et montrer à l'élève que ce qu'il pense est faux tout en le laissant lui-même trouver le vrai, du genre « je ne veux pas en conclure que... mais suivez mon regard ». Bref, dans tout ce travail se cache une autre idéologie : celle du prof. Il est quand même paradoxal qu'on ne cesse de montrer ce qu'il y a d'idéologique chez tous les autres philosophes (Rousseau, Hegel, et maintenant même Marx) tout en affirmant imperturbablement lutter contre l'idéologie (j'y verrai en elle le retour de la sensibilité kantienne, qu'on a jamais fini d'extirper, mais qu'on se fait un devoir de dénoncer). Bref il y a de la Belle Ame qui traîne encore... et tant qu'à faire je préfère le Gourou.

Je pense que c'est vers cela qu'on glisse : une idéologie nouvelle-vague (logique, sciences humaines, marxisme), dont le manuel existe déjà (Bartholy and C°), s'appuyant sur une pédagogie psychanalytique et sur une institution scolaire Union de la Gauche. Il ne faut pas se laisser obnubiler (omnibuler écrivait une élève) par les vieux schnocks du style Ollé-Laprune et Jules Lagneau : la Philosophie est moderne par essence, même si elle a des tendances vespérales. La philo c'est quand même chouette...

3) Ben, alors...

Tous ces efforts de fondation de la philosophie visent en fait à conjindre ce qui relève de l'histoire des institutions (fonction de la classe de philo au XIXème siècle) ou de la politique (fonction actuelle), avec le problème tout différent de notre présence dans cette institution, au titre d'individu qui fantasme dans la philo, et un peu dans les élèves. Bref, qu'est-ce que je fais là ? Il faut répondre, Haby frappe à la porte. Et il est sûr qu'on répond par notre activité à tous les niveaux : politique, syndicale, voire quotidien ; on répond aussi par cet effet à côté qu'on a sur les élèves, mais qu'on ne maîtrise pas. On répond par tout cet effort de réflexion sur la philosophie, cette interrogation sur nous-même ; et aussi par le bruit que nous faisons, voire par l'image qu'on se fait de nous. Il n'y a pas que l'élève qui fantasme sur la philo : Napoléon III interdisant la philo ne fermait certes pas des officines révolutionnaires, et le gauchisme ne naît pas dans les terminales A. Ce que Haby veut interdire c'est moins notre pratique réelle (qui n'est guère dangereuse) qu'une certaine image de non-conformisme, de liberté, de subversion, dont il importe fort peu que nous l'incarnerions réellement. Comme l'a montré Levi-Strauss, toute institution ne fonctionne pas nécessairement dans le réel (sauf pour les Paranos). Et la classe de philo est une survivance d'un combat du XIXe siècle, où la bourgeoisie avait besoin d'une pensée laïque, à la différence de l'Angleterre ou de l'Allemagne, où la classe de philo n'existe donc pas, mais est remplacée par

la Théologie. Cette classe de terminale très particulière s'est maintenue, à mon humble avis, en grande partie par inertie ; en voulant à tout prix que ça fonctionne, on se définit nécessairement comme idéologue d'un état présent ou futur, car si ça fonctionne c'est politiquement : l'École est une Institution. Quant à vouloir transformer cette inertie en essence : la PHILOSOPHIE, on retombe dans les contradictions analysées plus haut. Dans les deux cas on se suicide comme profs, et on ne rend pas compte de notre pratique réelle. Nous sommes la trace du point d'intersection de deux causalités qui se sont jointes il y a un siècle (l'institution et l'idéologie) et qui se sont disjointes depuis. L'institution ne cause plus directement par notre bouche, et au lieu de nous réjouir, nous voilà orphelins,

à la recherche de ce qui nous légitime : une meilleure Institution (la gauche), un grand Autre un peu métaphysique (l'Ange de nos néo-collègues ; le Désir qui cause et qui va toujours bien, merci), ou tout simplement l'Inspecteur (S.V.P., dites-moi ce qu'il faut que j'enseigne !). On a honte de risquer d'être payé à ne rien faire et on voudrait tellement être utile... Nous sommes des fantômes et c'est ça qui leur fait peur, car chacun s'y projette. Politiquement aussi, il y a un effet à côté. Si nous nous mettons à exister réellement (rendre une dissertation sur « qu'est-ce que la philosophie ? » au professeur Haby), nous ne ferons plus peur à personne. La Chouette n'est pas Minerve, c'est l'inquiétude. Bouh...

Olivier Roy.

Mémoires de Kowalsky

« Le Philo », comme nous l'appelions, nous l'avons vu débarquer avec un peu d'appréhension dans notre classe de terminale D. La philo nous apparaissait comme une chose obscure, inutile, nous n'avions pas de temps à perdre avec des foutaises.

Lorsque « le Philo » rentra dans la classe, très jeune gandin, costume en velours. Nous, comme à l'habitude, nous avions bouleversé l'ordre des allées, au lieu de trois rangées de tables individuelles, tout le monde s'était resserré le long des fenêtres, en une masse compacte, pour faire bloc contre le prof et l'empêcher de circuler trop près de nous.

Lui pas fou s'aperçut de la tactique et nous ordonna de nous aligner en rangées. Où y se croit celui-là ? Il va pas commencer à faire son cirque, la philo on s'en fout, nous ! Il avait l'air mauvais, alors on a obéi, ça commençait mal.

Puis le vîa qui nous pose des questions, nous demande de répondre par, peut-être bien sur ce qui nous intéresse. Il va pas être déçu par les réponses : la grisaille quotidienne.

L'élève Kowalski se rappelle de lui, au début, comme d'un prof « normal ». Pendant un trimestre il nous a refilé tout le cours de philo, de manière intensive, au mot à mot ; plus tard il nous expliqua que c'était pour qu'on ait le minimum nécessaire au bac. A la première dissertation, Kowalsky tente le coup, en traitant le contrôle ouvrier et sa conception léniniste. Il se jetait à l'eau en s'engageant aussi loin, rien ne laissait présager qu'il ne serait pas saqué. Visiblement lorsque « le Philo » lui rend sa copie, il est étonné (qu'un élève puisse penser autrement ?) et dès lors leurs rapports seront différents, ils entament un dialogue. Kowalsky appartenait à un petit groupe de copains, ultra-politisés, mais refermé sur lui-même et inactif, qui cotoya « le Philo » pendant un an sans jamais vraiment l'intégrer. On lisait la presse d'extrême-gauche, on discutait à l'infini sur les moyens d'abattre le vieux monde. On discutait mais sans pouvoir agir tant au niveau du lycée qu'à l'extérieur. Nous étions isolés dans un bahut à l'administration oppressante, dans une ville et une région de droite, où les organisations étaient quasi-absentes.

Un groupe de lycéens perdus dans une masse réactionnaire rencontrait un prof perdu dans une « province » qu'il ne comprenait pas.

On nous surnommait les bolchévicks parce qu'en TA certains d'entre nous avaient demandé au prof d'histoire-géo de traiter l'Allemagne de l'Est (alors que le prof se contentait de dessiner une simple carte sur le sujet) et qu'en TD Kowalsky avait répondu à une interrogation orale sur la crise de 29 comme à un meeting (il en avait trop marre que les élèves soient pris pour des cons, même pas capables de ressortir le cours).

Ces deux anecdotes pour montrer qu'il fallait pas faire grand-chose pour être un « bolcho » au lycée de T.

A chaque cours nous allions discuter avec « le Philo », pendant que les autres élèves faisaient des sciences naturelles. On parlait de la Classe Ouvrière, du Peuple, de la Révolution dont nous avions des connaissances livresques, bien qu'issues de milieux populaires. Mais son discours nous restait étranger, nous le ressentions comme un bourgeois marginal, un parisien impérialiste, il restait malgré tout un prof, donc un ennemi. Nous lui opposions un populisme marxisant où la classe ouvrière devait exercer son hégémonie, sa dictature, nous haïssions les intellectuels pour avoir subi leur oppression depuis des années.

Dans son rassemblement des marginaux nous ne pouvions voir que sa méconnaissance de la classe ouvrière, que son parisianisme incompréhensible. La distance entre nous était trop grande. Nous étions profondément ancrés dans la mentalité de notre ville dont nous sentions les potentialités, nous pouvions la comprendre, la sentir, la faire évoluer ; lui était extérieur et rejeté à la limite.

C'était un anti-prof.

Nous avions 17 ans, on venait de tuer Overney, une époque se terminait.

Kowalsky habite toujours à T. parce qu'annui nous n'voulant mi quitter not'pays !

Dominique Petit.

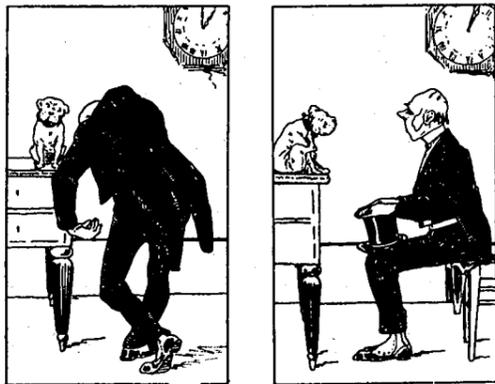
N.D.L.R. : Le professeur de philosophie dont il est question ici ne serait autre, d'après la minutieuse enquête menée par *le Doctrinal de Sapience*, que François George, auteur du remarquable *Prof. à T.* (éd. 10-18), de Sartre (ed. Bourgois), et membre du collectif des *Temps Modernes*.

C'est la faute à Voltaire



Novembre à Chateauroux (1) : le recteur d'Orléans-Tours fait procéder à une retenue sur le traitement de juin d'un prof de philo : B. Defrance, et attaque devant l'Ordre le médecin qui a établi le certificat médical. Janvier sur Amiens : le ministre inflige un blâme à M. Autiquet, prof de philo, et le recteur supprime son poste pour la rentrée prochaine. Qu'est-ce qui leur prend ? Le recteur écrit à Defrance : « vous semblez avoir déployé une intense activité notamment entre le 21 et le 29 juin 1977 ». Nous l'espérons bien : c'était au moment de l'action des normaliens contre le CFEN. A Autiquet on précise que ce qu'on ne lui reproche pas, c'est son rôle dans les mouvements de grève des normaliens. Mais alors quoi ?

(1) Lire Françoise Lebourcier ; bulletin SGEN-CFDT des écoles normales.



Puis, comme il a le temps, il fait une répétition générale de ses attitudes, devant un sujet quelconque qu'il suppose être le ministre.

— Je suis, Monsieur le Ministre, le docteur Brioché, et je viens solliciter de votre haute bienveillance une mission...

Luzarches, le 12 Mai 1977

Monsieur Moysé Michel,
Professeur certifié d'Allemand au Lycée de Luzarches (95)
à Monsieur le Ministre de l'Éducation,
s/c de Monsieur le Recteur de l'Académie de Versailles,
s/c de Monsieur l'Inspecteur d'Académie en résidence à Pontoise,
s/c de Monsieur le Proviseur du Lycée de Luzarches.

Objet : Démission de la Fonction Publique.

Devant la multiplication indécente de vos projets et déclarations foncièrement contraires aux intérêts des usagers de l'Enseignement, considérant d'autre part la condamnation sans appel prononcée contre votre politique par la grande majorité des enseignants, et plus particulièrement par les électeurs de Lunéville, je m'estime autorisé à exiger par la présente votre démission immédiate.

Si, contrairement à toute attente, vous n'adoptiez pas cette solution de bon sens, je me verrais contraint de constater que ma présence est désormais incompatible avec la vôtre au sein du personnel de l'Éducation.

Dans cette hypothèse, je vous prierais de considérer ma démission comme effective à compter du 15 Septembre 1977.

La grippe de Max

C'est en notant "l'abandon final de bien des principes essentiels de la théorie Critique que Martin Jay conclut son *"Histoire de l'École de Francfort et de l'Institut de Recherches Sociales"*, à laquelle le lecteur non-anglophone a désormais accès.

Ce jugement figure dans l'épilogue. Il confirme le parti-pris de fidélité à "l'esprit critique de l'École de Francfort" par lequel l'auteur caractérise sa démarche dès l'introduction ; il illustre aussi — parce qu'il n'est qu'un constat — le défaut majeur de l'œuvre de Martin Jay : l'absence d'analyses proprement philosophiques et l'impossibilité de reconstituer à partir des éléments qu'il nous livre les rectifications successives d'une problématique nettement définie.

Deux dates sont particulièrement importantes. La première est celle, — juillet 1930 — de l'arrivée de Horkheimer au poste de directeur de "l'Institut für Sozialforschung", fondé officiellement sept ans auparavant, la seconde celle de la publication, en 1947, par Horkheimer, de "l'Eclipse de la Raison", ouvrage qui sanctionne l'abandon définitif du matérialisme historique par les théoriciens de l'École de Francfort. Par quel cheminement est-on passé, entre ces deux dates, d'un marxisme vivant, soucieux de dénoncer le mécanisme scientiste dans lequel avaient sombré les théoriciens de la IIIe Internationale, au dogme étrange selon lequel la domination de l'Homme sur la Nature est à l'origine de toutes les formes de domination ? L'étude de Martin Jay ne permet pas de répondre à cette question. Le plan suivi y est peut-être pour quelque chose : il alterne en effet les chapitres consacrés aux thèmes abordés par l'Institut pendant l'ensemble de la période considérée (1923-1950) — comme la psychanalyse ou la culture de masse —, et ceux qui tentent de définir les positions théoriques de fond de l'École pendant une période donnée : l'artifice n'est pas sans intérêt pour la commodité d'une première lecture, mais il exclut toute périodisation sérieuse, d'autant qu'il n'est guère possible de savoir à quel niveau les analyses se situent, la méthodologie historique de Martin Jay n'étant pas évidente, même si elle laisse paraître un goût certain pour l'anecdote.

Mais l'insuffisance la plus lourde de conséquences est sans doute celle que recèle le deuxième chapitre, qui porte sur la "Genèse de la Théorie Critique". L'auteur y rappelle que "Dans le camp marxiste, deux ouvrages eurent une influence déterminante dans la redécouverte de la dimension philosophique du marxisme au début des années vingt : Histoire et Conscience de classe de Georg Lukács et Marxisme et Philosophie de Karl Korsch". Malheureusement, de cette "influence déterminante", nous ne saurons rien, puisqu'il ne sera plus question de Korsch et que l'effort pour situer l'École de Francfort par rapport au révisionnisme philosophique de Lukács restera très limité. On ressent les effets de cette faiblesse théorique initiale tout au long de l'œuvre. Lorsqu'au chapitre VI, par exemple, Martin Jay se propose de présenter les "éléments qui différencient la théorie esthétique de l'école de Francfort de celle de ses concurrents bourgeois traditionnels et marxistes orthodoxes", il est bloqué dans sa tentative

pour reconstituer les grandes lignes de l'esthétique d'Adorno par l'insuffisance de ses analyses initiales, car un des concepts fondamentaux de l'esthétique adornienne est celui de "réification", qu'il emprunte à Lukács, mais pour lui faire subir un tel détournement de sens qu'on entretient les plus grossières confusions en ne le relevant pas.

En dépit de la diversité de leurs travaux, Martin Jay a voulu montrer la cohérence de l'entreprise des membres de l'École de Francfort, mais ce qui unit Félix Weil, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, etc, est-ce seulement leur statut d'intellectuels de gauche allemands, juifs, issus de la bourgeoisie libérale ? En faisant, même s'il s'en défend, de leur projet théorique le quasi-reflet de cette situation, Martin Jay a peut-être manqué l'hypothèse de lecture la plus importante pour éclairer l'histoire de l'École de Francfort : il n'y a jamais eu de véritable homogénéité théorique entre Marcuse d'une part, Adorno et Horkheimer de l'autre, et ce sont deux perspectives et deux problématiques distinctes qu'il faut reconstituer. Ce n'est pas à l'opposition courante de Marcuse, toujours soucieux des voies nouvelles de la Révolution, et d'Adorno, penseur secret, difficile, arripus profonde : deux lectures de Lukács renvoient à deux lectures de Marx, donc de Hegel. Alors qu'Adorno et Horkheimer développent une logique de la non-identité, s'installent dans le moment de la "scission", de la non-réconciliation et trouvent refuge dans une sorte de kantisme polémique et provisoire dont ils ne peuvent finalement se défaire, Marcuse emprunte essentiellement à Hegel une logique du dépassement des contradictions, d'où une pensée de plus en plus synthétique et systématique qui culmine dans le fragile monument du freudo-marxisme : "Eros et Civilisation".

L'ampleur et le sérieux des recherches entreprises, comme la rareté des études consacrées à la Théorie Critique (1) confèrent au livre de Martin Jay son extrême importance. L'ouvrage apporte une masse d'informations et des jugements nuancés, mais sa perspective est celle d'une histoire des idées assez traditionnelle, dont les limites se font sentir dès que l'on tente de définir la problématique philosophique des auteurs de l'École de Francfort et de les situer au sein, puis en-dehors, du renouvellement du marxisme inauguré par G. Lukács en 1923. Le travail philosophique, pour lequel le livre de Martin Jay n'est qu'un auxiliaire, ne fait en réalité que commencer. Il est vrai que la tâche est immense, puisqu'il ne s'agit pas d'autre chose que de l'histoire inachevée d'une rupture, celle par laquelle la philosophie marxiste d'aujourd'hui abandonne tout discours directement ou indirectement hegelien.

Jean-Paul Thomas.

(1) A signaler : *L'École de Francfort*, J.M. Vincent - Éditions Gallilée, et *L'École de Francfort*, Pierre V. Zima, Éditions Universitaires.

Martin JAY : "L'imagination dialectique", chez Payot, collection "Critique de l'économie politique", dirigée par Miguel ABENSOUR.



M. Rambaud aveugle, sortant de sa chambre au bras d'un ami et avec l'aide de M. du Bourg

à Stéphane Douailler,
je dédie cette compilation
d'archives, puisque nous
découvrimmes l'abbé Rambaud
le même jour.

UNE ÉCOLE PRIMAIRE FONDÉE SUR LA PHILOSOPHIE

*La méthode socratique de l'abbé
Camille Rambaud à l'usage des
petits ouvriers de la cité de
l'Enfant-Jésus de Lyon*

«(Ici) on fait de vous de petits philosophes, c'est-à-dire des êtres pensants, agissant par eux-mêmes, ayant la notion et la raison du devoir, de la religion et de la vérité.» M.J.G., avocat : discours prononcé à la distribution des prix de l'école primaire de la cité de l'Enfant-Jésus, (Lyon - 1868 - p. 4/5).

«Ces élèves des écoles Rambaud ne deviendront probablement pas des socialistes». Francisque Bouillier : Rapport sur un prix de 15000 francs décerné à M. Rambaud par l'Académie de Lyon (1895).

«Il eût fait honorable figure parmi ces socialistes de 1848 que notre génération avec quelque irrévérence mais à la générosité et à la noblesse de qui elle rend un hommage ému et reconnaissant (...). Un homme comme M. Camille Rambaud n'appartient pas à l'Église ; c'est à l'Humanité qu'il appartient. Voilà pourquoi je le soutiens.»

Sébastien Faure, in *Le Quotidien*, journal révolutionnaire et anarchiste, (numéro daté du 18 février 1902).

Il n'est pas indifférent que Camille Rambaud soit né le 17 mars 1822, dans la ville des canuts et dans une famille fortunée de commerçants en soie ; qu'en compagnie d'un dénommé Bouchardy, qui deviendra «l'un des plus honorables notaires de Lyon»,

il se soit retrouvé au fond de la classe, et qu'il quittât le lycée sans avoir dépassé la rhétorique ; qu'il ait alors fréquenté assiduellement les salons bourgeois, où il était connu comme beau parleur et danseur mondain. Ses biographes nous rapportent cependant que sa destinée s'était par deux fois manifestée dans son adolescence : lorsque son professeur de troisième lui fit connaître le *Vie d'Agri-cola* et les *Mœurs des Germains* de Tacite — tout ce qui lui restera de sa scolarité classique — (1), et quand il distribua à toutes les jeunes danseuses, après une valse des plus animées, des têtes de mort dessinées sur de petits carrés de papier, en leur chuchotant à l'oreille : «Voilà, Mesdemoiselles, ce que nous serons un jour» (2). Ce qui explique sans peine la soudaineté de son engagement dans la vie active : il devient bistôt — c'est-à-dire commis en soieries — puis propose à son patron, à 24 ans, de prendre la place d'un associé défaillant : bonne aubaine pour la Maison Potton, puisque, parmi bien d'autres initiatives commerciales heureuses, notre jeune marchand eut l'idée d'introduire la soierie de Chine sur le marché lyonnais.

UN BOURGEOIS QUARANT-HUITARD

Lyon, 1848. Un jeune bourgeois est subitement confronté aux émeutes populaires. La mémoire de la révolte des canuts, la misère du prolétariat insurgé de la Croix-Rousse, les idées socialistes

(1) Joseph BUCHE : La vie et les œuvres sociales de l'abbé Camille Rambaud de Lyon, Cumon et Masson 1907.

(2) Auguste BODY : "Une admirable amitié : Camille Rambaud et Louis Potton", Œuvre des bonnes lectures, Annemasse 1910.

proclamées dans les clubs et publiées dans les journaux (*l'Apôtre de la fraternité, le Spartacus, le Franc-parleur lyonnais, le Vengeur, l'Ami des travailleurs...*) vont déterminer chez lui une conversion radicale à l'action sociale. En compagnie du fils de son associé (Louis Potton, qui va bientôt suivre Lacordaire et entrer chez les dominicains), Camille Rambaud étudie les écrits fouriéristes et saint-simoniens, et imagine un projet de société de l'industrie lyonnaise, dont la finalité est la réconciliation du capital et du travail par la création d'un «syndicat mixte» de 15 patrons et 15 ouvriers. De ce vaste projet, trop avancé pour la politique sociale de Napoléon III, il ne restera qu'une société de secours mutuels et une caisse de retraite, et Rambaud gardera toute sa vie, de ce fait, une grande méfiance vis-à-vis du gouvernement central.

Il manque encore à notre homme sa dimension religieuse. La légende veut que ce soit en mangeant une caille rôtie arrosée de vin de Bordeaux en compagnie d'Antonin Rondelet, professeur de philosophie à Rennes, qu'il eut la révélation de l'impuissance de l'homme à supprimer le paupérisme et à régénérer la société sans le secours de Dieu. Dès lors, il ne cessera plus, jusqu'à sa mort d'entreprendre des œuvres de charité et de philanthropie. En 1849, il ouvre une école et un catéchisme dans deux pièces d'une maison d'un quartier populaire ; en 1850, un hospice d'enfants incurables ; après la conversion de quelques-uns de ses amis — sensibles aux prédications de Lacordaire, très prisées dans la jeunesse dorée lyonnaise —, il abandonne le négoce et fonde la cité de l'enfant-Jésus. Au moment des inondations de 1856, il y loge les ouvriers sinistrés. Il semble que des difficultés d'importance aient surgi : les habitants omettent de payer leur loyer, veulent ouvrir un cabaret, refusent la tutelle morale qu'on prétend imposer à leurs familles, et Rambaud peut écrire : «C'est le lot des serviteurs humiliés : on me parle de révolution où nous (id est : les curés) serions perdus, tant mieux, nous irions en Paradis» (Lettre à l'abbé Paul du Bourg, sans date - 1859).

Camille Rambaud se fait ordonner prêtre (il a 39 ans). Il transfigure finalement, en 1866, la cité de l'Enfant-Jésus en asile de vieillards. Les couples peuvent demeurer ensemble, les familles ne sont plus séparées comme dans les Hospices ; le logement est gratuit, on n'est tenu qu'à une conduite honorable et à l'assistance à la messe le dimanche (4). C'est dans cette maison de 500 vieillards qu'une école primaire fondée sur la philosophie et à l'usage des enfants d'ouvriers va s'ouvrir.

LA MÉTHODE DE L'ABBÉ NOIROT, «PREMIER PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE DE FRANCE»

Si l'on peut assigner au christianisme social et républicain du Père Lacordaire la responsabilité de la folie de la croix qui s'empare de la jeunesse dorée lyonnaise dans les années 1840 (les conférences du R.P. ressemblaient en quelque sorte au séminaire de Lacan aujourd'hui : on retenait ses places 8 heures à l'avance ; et les femmes, qui n'étaient point admises dans la Primatiale, «avaient obtenu de faire établir une tribune, dans la petite nef, vis à vis de la chaire ; elles se réunissaient ensuite pour lire et coordonner les notes qu'elles avaient prises sur les discours entendus ; on les appelait les Lacordairiennes, et le Censeur, journal voltairien, travestissait leurs compte-rendus et en plaisantait», cf A. Body, op. cit.), c'est à l'abbé Noiroto que revient l'originalité de la méthode d'enseignement dont va s'inspirer Camille Rambaud. Professeur de philosophie au lycée du Puy, à Moulins, puis à Grenoble, Noiroto est finalement nommé au lycée de Lyon, où il enseignera 25 ans, refusant obstinément toute affectation en Faculté, et acceptant seulement de participer au jury de l'agrégation. L'inspecteur général Burnouf, arrivant dans sa classe, lui dit : «Monsieur, nous ne venons pas faire une inspection, nous venons pour nous instruire» (5). On sait peu de choses sur le contenu de son enseignement, puisqu'il n'a pas écrit de livres. D'après Rambaud, il définissait la philosophie comme science des méthodes, des causes et des conséquences, science de la raison : «La philosophie dresse la carte des connaissances humaines en y traçant les routes qui y conduisent, et elle dirige aussi l'esprit humain en lui mettant sans cesse devant les yeux, les vérités premières et essentielles qui doivent être sa lumière et son guide dans toutes ses opérations, car les lois de l'esprit humain sont les mêmes, quelque soit l'objet qu'il étudie (Noiroto).»

(3) cf Archives de la Chambre de Commerce de Lyon, carton : «Société de secours mutuels», 1848.

(4) Abbé Ad. VACHET : «Lyon et ses Oeuvres», Vitte-Lyon 1900. Je remercie le RP Jomand, archiviste de l'archevêché de Lyon, pour cette référence et quelques autres qu'il m'a indiquées.

Celui que Victor Cousin appelait le premier professeur de philosophie de France, et qui se vit confier par son ancien élève Fortoul — devenu ministre de Napoléon III — la rédaction du plan d'études philosophiques dans les lycées (1855), avait mis au point une méthode pédagogique propre à faire, selon Cousin encore, non pas des élèves, mais des hommes. L'abbé J. de Londe reconstitue ainsi sa leçon de philosophie : «Le professeur commençait à dicter son cours (...). Celui-ci une fois écrit, il dictait encore un certain nombre de questions évocatrices d'idées. Et quand ses élèves, penchés sur ce questionnaire, avaient réfléchi quelques instants sur les réponses possibles à faire, il appelait un d'entre eux qui, devant le reste de la classe, devait répondre aux interrogations du maître. Sa finesse de psychologue autant que sa charité sacerdotale lui interdisait toute parole humiliante à l'adresse du jeune homme qui répondait une erreur ou une sottise. (...) C'est la méthode socratique contraignant l'interlocuteur par une série de questions à trouver dans son propre fonds les éléments de solution du problème qu'on lui pose. Il flatte ainsi l'amour-propre de ses élèves par les découvertes qu'il les amène à faire en eux-mêmes, au moyen du jeu naturel de leurs facultés. Il n'impose pas, il éveille, il fait découvrir à chacun sa valeur, il s'attachera ainsi des cœurs plus que des esprits (6).»

Lorsqu'à la fin de sa vie, Camille Rambaud rédige avec son *Histoire des idées philosophiques* le dernier chapitre du programme d'éducation en quatre temps qu'il a élaboré — après la philosophie, la religion et l'économie sociale et politique — il rend hommage à cette méthode qu'il ne fit qu'appliquer à l'enseignement primaire, et à son maître Noiroto qu'on appelait «avec raison Socrate moderne, parce que, comme ce philosophe ancien, il excellait dans l'art d'amener les jeunes gens à trouver eux-mêmes les vérités essentielles et fondamentales dont il voulait les pénétrer (7)». Ce qui est reconnu comme l'originalité pédagogique exemplaire du professeur lyonnais, c'est que le maître n'impose pas un savoir ex cathédra, mais questionne des élèves qui arrivent eux-mêmes au partage du vrai et du faux dans la connaissance, du bien et du mal dans l'action : «il mettait de l'ordre dans leurs idées». Nous montrons ailleurs combien cette pratique tranchait avec celle du professeur de philosophie du XIXe siècle — exception faite des imitateurs de Noiroto, tel Claude-Charles Charaux, de la faculté de Grenoble, l'auteur de *La cité chrétienne* et de *De l'esprit et de l'esprit philosophique*.

LA FAMILLE COMME ÉCOLE SOCRATIQUE

La circonstance matérielle de la création de l'école de l'Enfant-Jésus vient d'un échec ; Rambaud a demandé aux Frères des Écoles Chrétiennes d'assurer l'enseignement du dimanche et du soir pour les enfants des familles ouvrières de la Cité et du quartier ; mais il voudrait qu'on ne s'en tienne pas à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire, et qu'on leur apprenne des idées. Le conflit ouvert provoque comme effet la désertion de l'école, et c'est avec les huit élèves qui demeurent, et l'aide de deux femmes, Jeanne Picolet, fille d'un maître cordonnier et Mélanie Godin, que Rambaud va commencer d'appliquer sa méthode. Deux déterminations d'importance : les élèves des écoles Rambaud sont issus du prolétariat industriel, et leurs professeurs sont des femmes.

L'insuffisance de la pédagogie des Frères, comme celle des écoles gratuites et laïques, tient à ce qu'elle n'assume qu'une fonction d'instruction et laisse de côté l'éducation. La pensée de Rambaud participe des discours de la philanthropie de plein-pied, en ce qu'il voit dans la dégénérescence de la cellule familiale la cause principale de l'absence de moralisation de la classe ouvrière. Il ne cessera d'ailleurs d'inviter les parents de ses élèves à s'occuper de leur progéniture («Il est clair que l'enfant que ses parents laissent jouer par les rues 3 ou 4 heures chaque jour ne tardera pas à se

(5) Clément GOURJU : «De la clarté dans l'enseignement classique de la philosophie», 1899, p. 5 ; cf aussi : «Aux anciens élèves de l'abbé Noiroto», Lyon 1880. Nous étudions cette figure centrale : l'abbé Noiroto, professeur de philosophie, in «La philosophie saisie par l'Etat», par Stéphane DOUAILLER, Danièle RANCIÈRE, Patrice VERMEREN, sous presse aux éditions SOLIN.

(6) Abbé J. de LONDE : «Figures lyonnaises : vie de l'abbé Noiroto, 2ème éd. 1932 ; cf aussi HEINRICH : «Eloge de Noiroto à l'Académie de Lyon, 1883, et le cours de Noiroto publié par Tissandier en 1852.

(7) Camille RAMBAUD : «Histoire des idées philosophiques depuis le commencement du monde jusqu'à nos jours», Lyon 1893.

corrompre et à contracter de tristes habitudes de vagabondage et de paresse.». Tract distribué aux pères et aux mères de famille en 1871 (8). («Si un travail indispensable ne vous oblige pas à vivre hors de chez vous, gardez, gardez vos chers petits : ne les éloignez pas trop tôt de votre cœur : ils ont besoin, tout le long du jour, de vos soins, de vos sourires, de la chaude atmosphère de la famille»).

Le méthode Rambaud aura donc pour finalité de pallier les défaillances du milieu familial ; c'est-à-dire : de ce lieu de parole où l'on parvient à savoir sans avoir appris. Elle sera socratique, parce qu'elle veut remplacer la famille conçue comme école domestique où «l'esprit reçoit les idées comme le poumon respire l'air atmosphérique, sans s'en apercevoir.» Car «l'instruction primaire laisse quelque chose à désirer, dès que l'on considère dans l'enfant, non plus seulement l'apprenti futur et le producteur industriel, mais l'homme destiné à entrer dans le commerce de ses semblables et à pratiquer à son tour les véritables devoirs de sa vie.» (9). Dans la préface de *La Philosophie*, Rambaud explique qu'on ne peut être bon ouvrier ou bon fonctionnaire que si notre vie intérieure — notre vie morale — nous amène à l'intelligence de notre travail, et que pour beaucoup c'est la leçon reçue constamment de parents éclairés qui tient lieu de cours de philosophie : «Ainsi, quand une mère dit à son enfant : mais tu n'as donc point de cœur, tu n'as donc pas eu honte de faire cela ? ou bien : tu n'as donc pas réfléchi avant de faire telle ou telle chose ? Si tu avais réfléchi, cet accident ne te serait pas arrivé, que fait-elle, si ce n'est de la philosophie ? En effet, par cette simple parole, elle apprend à son enfant à remonter aux causes de ses actes, à en prévoir les effets ou conséquences, même à faire des INDUCTIONS et des DÉDUCTIONS, grands mots qui, en résumé, ne signifient que des choses usuelles et que nous faisons tous continuellement plus ou moins bien» (10). Comme l'école remplace désormais la mère de famille, elle doit donc s'y substituer aussi dans son rôle philosophique.

LES LEÇONS D'IDÉES DE L'ABBÉ CAMILLE RAMBAUD

Depuis Marie Pape-Carpentier, la leçon de choses était à l'honneur dans les salles d'asiles et les écoles primaires (11). Le principe en était l'appel à la méthode intuitive, et Pestalozzi y voyait la possibilité pour l'élève d'apprendre à observer, analyser, comparer et décrire le monde extérieur, donc de juger et parler librement. L'abbé Rambaud applique cette méthode non plus simplement aux choses perçues par nos sens, mais aux idées de notre conscience — notre sens intime. Pour faire un mécanicien, il faut lui apprendre le fonctionnement de la locomotive : qu'il ait par lui-même compris le fonctionnement des mécanismes de la machine ; pour faire un homme, il faut que l'enfant comprenne les mécanismes de l'âme, la nature de ses facultés et leur hiérarchisation, et la nécessité d'un principe d'ordre. La philosophie enseignée dans les écoles Rambaud est cette science des pourquoi de l'abbé Noiroto, ce qu'il nomme : la connaissance de nous-mêmes ou science de la raison des choses (La Philosophie, p. 11).

Le contenu philosophique enseigné à la cité de l'Enfant-Jésus n'innove point : c'est Saint-Thomas d'Aquin revu et mis en manuel par Jourdain (12). Après avoir introduit la différenciation entre connaissance par les sens et connaissance par les mots, on

(8) Camille RAMBAUD : «Aux pères et aux mères de famille», 1871. Le seul exemplaire que j'ai pu trouver est à la B.N.

(9) Antonin RONDELET : «Un essai de méthode socratique dans l'enseignement primaire», in Le Contemporain, revue d'économie chrétienne, 1870.

(10) Camille RAMBAUD : «La Philosophie», 1894, p. XII ; La première ébauche de ce texte était parue en 1869 sous le titre : «Méthode d'enseignement raisonnée». En outre Rambaud a publié une «Economie sociale ou science de la vie» (1887 ; en ce sens, il est le premier professeur de sciences économiques) ; «La Religion» (1893) ; «Pourquoi la Vie ?» (1895) ; «La mère de famille» (1898) (il a ouvert en 1872 une classe primaire de philosophie à usage des filles, et il ajoute à cet enseignement l'apprentissage du rôle féminin : féminité et maternité. Buche : «Pourquoi ne pas donner aux jeunes filles un enseignement philosophique dont leurs frères tiraient un profit si évident ? Faites à l'image de Dieu, douées de raison, nées pour pratiquer le bien voulu librement, elles avaient théoriquement un besoin égal à celui des garçons de se connaître elles-mêmes, d'apprendre par l'analyse méthodique de leurs facultés, et par l'étude — n'ayons pas peur du mot — d'un peu de métaphysique, à transformer ce délicat instinct moral, cette espèce d'humeur d'une âme vierge, en un sentiment réfléchi, conscient et pleinement libre».

étudie l'Homme ; les Idées ; la Sensibilité ; l'Intelligence ; les Habitudes.

La progression commence par l'explication des concepts : l'abbé Rambaud s'est en effet aperçu que le problème des enfants était de saisir le sens des mots abstraits ; et la définition de ces termes qui expriment des opérations de l'esprit, des formes du raisonnement, des mouvements de l'âme, comme : cause, effet, nécessaire, conséquence, rapport, absolu, raison d'être... comprendre, admettre, rejeter, raisonner, conclure... affection, piété, reconnaissance (cf *La Philosophie* p. VI) impliquent des développements ontologiques, logiques et psychologiques. De là que l'enseignement primaire est redevable d'un véritable cours de philosophie.

Antonin Rondelet théorise ainsi la méthode socratique mise en œuvre pour effectuer celui-ci : «L'important, lorsqu'on veut connaître l'âme humaine, n'est pas d'avoir à l'étudier sous telle ou telle forme, et d'y rencontrer, comme matière de ses réflexions, tel phénomène intellectuel ou moral plutôt que tel autre. Il n'y a qu'une chose essentielle pour rendre l'enseignement tout à la fois possible et fructueux, c'est de mettre en mouvement l'esprit du disciple et d'arriver à le rendre spectateur de lui-même. Pour aboutir à ce résultat, il n'y a qu'un moyen praticable, c'est de procéder par une série de questions, en lui demandant tout d'abord les choses qu'il est en mesure de connaître sans aucune recherche et sans aucun effort... Une fois que ce mouvement d'esprit est ainsi commencé par le dialogue, l'art et l'habileté du professeur consiste à la fois à le soutenir pour empêcher qu'il ne se ralentisse, et à le diriger de peur qu'il ne s'égaré» (9).

Nous possédons trois récits de ces dialogues socratiques auxquels se livraient les élèves de l'abbé Rambaud et leur maître. Le premier est le fait du fondateur de l'école, dans l'avertissement de «La Philosophie» ; il s'agit tout d'abord d'une leçon sur le sens intime : «— Charles, à quoi penses-tu ?... L'enfant me regarde sans me répondre, il ne comprendra pas d'abord ce que je veux. Alors j'insisterai et je lui dirai : allons, tu penses bien à quelque chose, car on pense toujours... tu penses peut-être que tu aimerais mieux aller jouer que d'écouter la leçon... L'enfant sourira, avouera que c'est vrai... Alors je l'amènerai peu à peu à reconnaître qu'il sait qu'il pense, qu'il connaît ses pensées... et qu'il ne peut les connaître que parce qu'il a intérieurement une espèce de SENS INTELLECTUEL qui lui sert à connaître ce qu'il pense, comme le sens de la vue, par exemple, lui sert à reconnaître les couleurs.» «Je procéderai de même pour la MÉMOIRE. Charles, connais-tu le chemin pour retourner chez vous ?... Oui, réponds l'enfant... Et pourquoi le connais-tu ?... Et, peu à peu, je l'amènerai à trouver lui-même qu'il possède une faculté qui conserve ce qu'il apprend et qui le lui présente au moment où il en a besoin ; que cette faculté est la mémoire et qu'elle peut être comparée à un coffre-fort dans lequel un homme renferme son argent en attendant qu'il en ait besoin pour payer ce qu'il achète... Je procéderai de même pour les sentiments, pour tous les actes de l'intelligence et de la volonté.

«Ainsi, par exemple, pour la volonté, je dirai à l'enfant : Ton père te gronde-t-il quelquefois ? — Oh ! oui, répondra-t-il. — Et pourquoi ? — Ah, parce que je lui désobéis. — Et pourquoi lui désobéis-tu ? — Parce que je ne veux pas faire ce qu'il veut. TU NE VEUX PAS, qu'est-ce que cela, NE PAS VOULOIR ? Tu peux donc ne pas vouloir ? Et ne pas vouloir quand même ton père veut... Tu peux même t'entêter dans ta résistance à la volonté de ton père... Quelquefois même, tu aimes mieux te laisser battre que de faire ce que ton père veut... Et j'amènerai ainsi l'enfant à reconnaître qu'il possède une volonté libre ou ce qu'on appelle la liberté morale, c'est-à-dire la faculté de penser et de faire ce qu'il veut sans que personne puisse l'en empêcher... L'enfant est émerveillé de cette découverte ; il en conçoit une espèce de fierté ; mais dans la suite de l'étude de cette faculté, on lui démontre fortement que si la liberté morale fait la grandeur de l'homme, elle peut aussi faire sa perte, et qu'il faut, par conséquent, s'appliquer dès la jeunesse à

(11) Emmanuel PERRIN : «L'enseignement de la philosophie à l'école primaire», conférence faite aux Facultés catholiques de Lyon, le 7 février 1896, et l'article «Leçon de Choses» du «Dictionnaire de la Pédagogie» de F. BUISSON.

(12) Sur les manuels de philosophie du XIXe siècle, comme sur l'exercice de la dissertation, nous ne pouvons que renvoyer à «La Philosophie saisie par l'Etat», op. cit. Les seules études sérieuses parues à ce jour sur ce problème sont : Jean-Pierre HEDOUIN : «Éléments pour une histoire de la dissertation», in «Qui a peur de la Philosophie», 1977 et le «Discours philosophique des lycéens» du GREPHON, et, sur la philosophie spiritualiste universitaire française en général, les ouvrages connus de André CANIVEZ et François CHATELET.

apprendre à cette faculté à obéir à l'intelligence et aux bons mouvements du cœur ; de là, une suite de fort belles et fort intéressantes leçons (op. cit., p. XVII-XIX).»

Les vertus d'une pratique quotidienne de cette dialectique par des enfants de six à treize ans sont reconnues par tous les visiteurs de l'école de la cité de l'Enfant-Jésus. En partant de ce que l'enfant connaît pour lui faire découvrir — au sens propre — ce qu'il ne connaît pas, on est assuré que celui-ci en arrive à un savoir assimilé et certain ; on n'a aucun mal, de surcroît, à maintenir éveillé son intérêt ; on lui apprend enfin à verbaliser ses pensées, et à mesurer l'efficacité de son argumentation. On voit aussi qu'il ne s'agit pas de s'interroger sur les fondements métaphysiques de l'univers, ou de remettre en cause les vérités premières de l'humanité ; mais bien plutôt de se connaître soi-même pour se bien guider dans la vie, et se préparer à l'étude de la religion — dont la philosophie est la propédeutique. (cf Olivier ROY : « il n'y a pas de différence autre que pédagogique entre enseigner une vérité dogmatique, et montrer à l'élève que ce qu'il pense est faux tout en le laissant lui-même trouver le vrai », in *Le Doctrinal de Sapience*, supra). Mgr Freppel, — prêtre qui encouragea Rambaud à systématiser et à diffuser sa méthode, et l'on sait qu'il crut un moment que le Pape en recommanderait l'universelle application — lui écrit : « Quand vous initiez l'enfant à la connaissance des mots, vous l'initiez à la science des idées, vous lui donnez en même temps des sentiments et vous collaborez ainsi avec Dieu dans la formation d'une âme. »

UNE DISTRIBUTION DES PRIX PHILOSOPHIQUE

Le second témoignage de l'exercice de l'interrogation socratique à la cité de l'Enfant-Jésus nous est rapporté par un visiteur, Emmanuel Perrin, que l'abbé Rambaud met en demeure de questionner un élève de 12 ans :

- « — Qu'est-ce que les sens, mon cher ami ?
— Les sens, monsieur, c'est des outils.
— Comment des outils ?
— Oui, un outil, c'est ce qui sert à faire quelque chose ; tous les ouvriers ont des outils pour travailler. Eh bien, le bon Dieu nous a donné à tous cinq outils qui nous servent à connaître, comme mon porte-plume me sert à écrire.
— Et pourquoi ces cinq outils s'appellent-ils des sens ?
— Parce qu'ils nous permettent de sentir des choses. »

Cette performance semble habituelle, et il n'est rien jusqu'aux distributions des prix qui ne soit transformé en cérémonie philosophique. Antonin Rondelet, qui présidait celle de 1867, raconte comment il ne fit pas le discours académique d'usage : « C'était un spectacle vraiment curieux, au moment où la séance s'ouvrit, de lire sur toutes ces figures un sentiment mêlé de curiosité et de satisfaction. Ils allaient donc savoir enfin (les parents) en quoi consistait au juste cet enseignement étrange dont ils n'étaient pas sans avoir entendu murmurer quelque chose à leurs enfants. La personne qui présidait l'assemblée fit alors aux yeux de tous, et malgré ce qu'un semblable exercice pouvait présenter d'étrange, une véritable classe d'après la méthode suivie dans les leçons de chaque jour. Il fit lever successivement plusieurs enfants pris au hasard sur les bancs des élèves, et leur adressa une série de questions relatives à ces grands sujets de philosophie, de morale, de religion et de métaphysique avec lesquels chacun d'eux avaient fini par devenir familier. Ces humbles fils de prolétaires, âgés à peine de dix à douze ans, se trouvaient comprendre parfaitement les interrogations qui leur étaient adressées. Ils étaient capables de suivre un raisonnement, et malgré l'indigence et la rudesse de leur langage, ils développaient leurs idées avec une aisance et une sûreté d'expression que de plus instruits leur eussent enviée. Il n'est pas facile de peindre la stupéfaction qui se répandit alors dans toute l'assemblée, et l'effet moral produit sur les pères et mères. Même dans une classe plus élevée de la société, bien des parents eussent éprouvé un sentiment semblable... (op. cit., note 9).

Les élèves de l'abbé Rambaud ne se limitaient pas à l'expression orale de leur recherche philosophique, ils rédigeaient aussi des dissertations dont quelques-unes ont été conservées. Elles ne diffèrent en rien des exercices du genre dont elles sont contemporaines, sinon par leur caractère succinct que l'on regardera comme effet de la jeunesse de leur auteur, et le fait garanti que ces devoirs étaient faits « sans le secours ni de livres ni de notes » (cf encarts).

Pourquoi l'expérience de l'abbé Rambaud, qui se poursuivait trente ans durant, est-elle restée sans lendemain ? Plusieurs hypothèses peuvent être formulées.

1) La méthode socratique présuppose un maître exceptionnel ; c'est l'explication des contemporains de Rambaud, celle même qu'il entrevoit lui-même lorsqu'il échoue à enseigner sa technique interrogative aux Frères à Genève (*Lettre* du 17 février 1868). « Le difficile est décidément la science du professeur », disait Heinrich à l'Académie de Lyon (*Mémoire...* 1883, vol. 22).

2) La méthode socratique s'avère plus dangereuse que prévue — ou en tous cas, elle fait peur. De là sans doute les multiples précautions rhétoriques des défenseurs de l'expérience Rambaud, qui hésitent à employer les mots de métaphysique et d'ontologie pour qualifier l'objet de l'enseignement des écoles de la cité de l'Enfant-Jésus (le premier livre de notre abbé ne s'appelait-il point pudiquement : *Méthode d'enseignement raisonné* — et l'on sait que la parution de ce livre coïncide avec le grand mouvement de mise en cause de la philosophie, dont les plus modérés — tel Mgr DUPAN-LOUP, propose le renvoi de l'enseignement, ce « couronnement des études », au-delà du baccalauréat, et les plus extrémistes la suppression totale).

De là aussi les considérations sur l'efficacité idéologique de la philosophie bien comprise — c'est-à-dire spiritualiste et chrétienne — d'un Emmanuel Perrin : « *Sous les notions de philosophie et d'économie sociale, se cachent tout simplement ces notions de bon sens, de vie pratique et de vérité religieuse, que l'enfant bien élevé trouve au foyer de ses parents, mais que l'enfant du peuple ne trouverait pas dans la rue, ni même au groupe scolaire. La philosophie apprend à se contenter de son sort ; fils d'ouvriers, les élèves de l'école de l'enfant-Jésus deviennent ouvriers à leur tour, sauf le trop petit nombre de ceux que Dieu choisit parmi eux pour en faire des apôtres* » (op. cit., 11).

3) La méthode socratique vient trop tard pour jouer auprès des enfants du peuple ce rôle de ciment idéologique que la morale laïque, à l'image du néo-kantisme de BARNI (13), va jouer. On sent bien, dans certains écrits, que Rambaud apparaît comme cette planche de salut pour l'Eglise et son hégémonie idéologique sur l'enseignement : « *A l'heure où la force populaire devient pour tant de gens une appréhension ou une menace, quand il faut absolument la maintenir du côté de la vérité, et de la justice, sous peine d'être emporté et d'être broyé par elle, ce problème de l'enseignement primaire cesse de compter au nombre des questions dont l'indifférence peut ajourner la solution. L'ordre matériel qu'il nous faut garantir absolument, n'est, après tout, que l'effet de l'ordre moral, et l'ordre moral ne saurait se maintenir dans la pensée et dans les actions de l'homme qu'à la condition d'avoir été fortement établi dans l'âme de l'enfant* » (op. cit., Rondelet note 9). A l'heure de la morale sans épithète qu'annonce Barni, on comprend pourquoi d'aucuns pouvaient trouver chez ce curé républicain, et dans sa méthode d'éducation raisonnée et par là-même fondée sur la raison — un moindre mal à l'athéisme militant qui s'annonçait, en sauvant la croyance en Dieu et les valeurs morales du christianisme.

Lorsque l'abbé Rambaud meurt, le 13 février 1902, l'anarchiste Sébastien Faure peut rendre hommage à son œuvre sociale : « *Les anticléricaux de cabarets et de réunions publiques qui, tout en mangeant du curé à bouche-que-veux-tu, n'en envoient pas moins leurs femmes à confesse et n'en confient pas moins aux congréganistes le soin de former le cœur et l'intelligence de leurs enfants, peuvent vitupérer à leur aise. Si cet article tombe sous les yeux de ce vieux cafard de Rochefort le misérable paillasse, peut, avec son ordinaire bonne foi, en prendre texte pour me traiter de calottin. Je n'ai cure de tout cela ! (... Je) salue respectueusement un noble cœur, ce cœur portât-il une soutane* » (14) ; il faut prendre la mesure d'une telle déclaration, chez cet animateur de campagnes anti-congrégationistes : mais il dit aussi que ce chrétien-là est un des derniers de son espèce. Que son enseignement, en quelque sorte, n'est plus à l'ordre du jour.

On sait que nos modernes défenseurs de la philosophie retrouvent, sans le savoir, et avec moins d'audace, l'expérience de l'abbé Rambaud. Sauront-ils tirer la leçon d'un échec qu'ils ne peuvent plus désormais ignorer ?

Patrice VERMEREN.

(13) « La morale dans la Démocratie », de Jules BARNI, paraît en 1868, mais sa matière a fait déjà l'objet de multiples cours et conférences. Sur l'investissement des thèmes kantiens dans l'enseignement de la morale à l'école primaire, il faut lire les travaux de Marie YMONET, dont une partie a été publiée dans le Bulletin des anciennes élèves de l'ENS Fontenay-aux-Roses.

(14) Sébastien FAURE : « Un noble cœur », in *Le Quotidien*, 18 février 1902.

VOYAGE EN DOCTRINAL ET AUTRES LIEUX

Mon père était l'obstacle qui s'opposait soudainement aux deux paires de cornes d'un couple d'escargots en train de s'ébattre : ils se retiraient, saisis, dans leur coquille, en se promettant de ressortir au plus tôt ...

Gavino Ledda Padre Padrone.

Regardons les sommaires des trois derniers numéros ; pas une seule femme sur celui du premier (si ce n'est — mais dans un document extérieur à la revue — Geneviève Fraisse bien encadrée de Jean Borreil et de Jacques Rancière) ; sur celui du deuxième, nette amélioration, quatre noms pas moins, Marie Françoise Bourgeois, Michèle Durning, Claudie Pourtet, Martine Hocquet Tessard, à savoir deux pages sur vingt quatre ; enfin la dernière livraison, triomphe de la moitié du ciel ! Christine Benoit, presque une demie page, Michèle Le Doeuff, dix pages, illustrations comprises, Hélène Védrine, deux pages d'entretien. Soit un total de seize pages sur quatre vingt pour le beau sexe. De toutes manières, pourquoi une femme devrait-elle écrire dans le *Doctrinal* puisque c'est possible dans *Sorcière*, *Les Cahiers du Griffon*, et plus récemment *Histoires d'Elles et Femmes en Mouvement*. Ce n'est pas si évident : celles qui s'expriment dans la présente revue le font parce qu'elles ont à voir avec l'enseignement et chacun sait que les pédagogues et les professeurs ont tous les sexes possibles comme les escargots. Le discours de la maîtrise est toujours le discours du maître. Il n'y a pas de discours de la maîtresse mais des servantes maîtresses, des pièces maîtresses, des maîtresses femmes. D'ailleurs qui a eu l'idée de faire parler la maîtresse du maître ? Une femme, bien sûr. Gertrude Stein écrit *L'Autobiographie d'Alice Toklas*, sa fidèle compagne. Je suis bien consciente du caractère polémique de ma référence mais à quoi bon faire semblant d'ignorer les jeux du pouvoir du côté de la galaxie féministe ?

Tout ça ne justifie pas le fait que je sois en train de m'écrire dans ce lieu dominé par le discours masculin. Je

dis bien « m » écrire car je mesure toute la vanité qu'il y a à m'élever, personnelle et solitaire, contre le phallogocentrisme dans le *Doctrinal*, revue qui par ailleurs m'a permis de lire le remarquable article de Michèle Le Doeuff sur les femmes et la philosophie. Je suis donc dans ma « chambre à moi », occupée à me demander à quoi bon écrire, moi, Claudie Pourtet, ni prof de philo, ni prof d'histoire mais prof de français et de plus femme. Quand je suis dans une classe, je ne peux m'empêcher de songer à Arsène Lupin. Je voudrais m'avancer masquée, masquée en homme, masculée, dans l'institution scolaire. A l'inverse du théâtre shakespearien, la scène pédagogique devrait être remplie par des femmes déguisées en hommes. Pourquoi ? Parce que dans les classes, je me sens un curieux objet, une sorte de monstre, monstre qui se permet non seulement d'avoir un corps de femme mais aussi d'exercer un certain pouvoir, celui du savoir et de l'évaluation d'autres savoirs. Je ne dis pas que la monstruosité n'a pas ses charmes et je me suis souvent demandée d'où me venait ce besoin de transsexualité éphémère. D'un souci de respectabilité, certainement, comme ce bon Arthur Nobbs, valet de chambre victorien joué actuellement par Juliet Berto au théâtre d'Orsay. Certains Inspecteurs Généraux ne craignent pas durant une épreuve de CAPES pratique féminin de se livrer à une description, chaste certes, du corps enseignant dans leur rapport. Le font-ils pour des candidats masculins ? Le corps féminin est par définition à détailler même lorsqu'il se mêle de discourir. Alors c'est toujours la même histoire, celle d'une femme qui parle. L'affirmation de celle-ci est-elle si difficile qu'il soit nécessaire de ne la vivre qu'en gynopolis ; pour devenir Gertrude Stein, faut-il toujours une Alice Toklas ? Ni le *Doctrinal*, ni l'Ecole ne sont des « prairies perdues » ; le Père-Savoir veille.

Chacun dans sa coquille.

Claudie Pourtet

Femmes - revues et corrigées entretien

H.M. Victor :

Quels sont les points marquants que vous avez retenus de la confrontation des différentes revues *Questions féministes*, *des femmes en mouvements* et *F magazine* ?

Lisette Rossignol :

Dans *F magazine* on m'apprend avec Marina Vlady comment vivre à quarante ans, avec Claire Bretécher et Cie que je sais faire rire, avec des secrétaires qu'il y a des secrétaires et secrétaires, et avec des rubriques psy, sexe et recettes d'embauche qu'il y a des solutions à mes petits problèmes.

Dans *des femmes en mouvements* on me tient au courant des luttes des ouvrières, agricultrices, commerçantes, prisonnières et lycéennes, et on m'invite à consommer les productions culturelles féminines premier-choix, de Carolyn Carlson à Lilliana Cavani.

Dans *Questions féministes* on me situe : position théorique et stratégique, objectifs et moyens : élaborer une science féministe : rendre compte de la société patriarcale, de ses effets, et lui régler ses comptes : adopter pour cela la ligne " féministes radicales ", contre la tendance " lutte de classes ", mais aussi contre les idéologies naturalistes tendance recherche-d'une-spécificité-féminine-corps/langage.

H.M. Victor :

Conclusion : à chacune sa chacune.



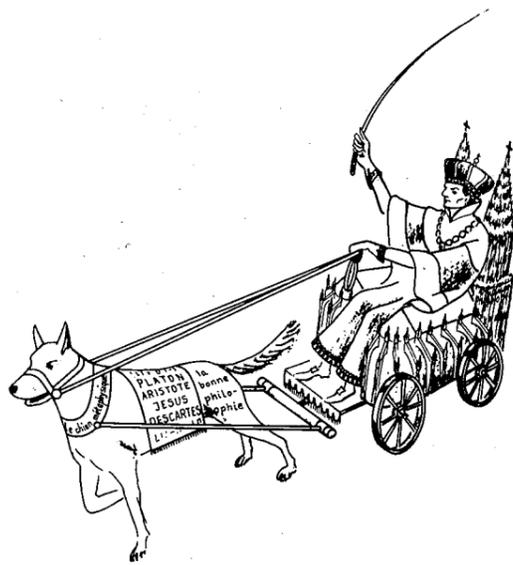
Lisette Rossignol :

Avant de tirer des conclusions, faudrait avoir lu, pauvre mec.

H.M. Victor :

Si, en plus, il faut lire les trucs de bonnes femmes....

(Résumé d'une « conversation » entre Monsieur H.M. Victor, doyen, professeur de psychologie à l'Université de T., 58 ans, et Lisette Rossignol, étudiante et chômeuse, draguée le tant au café Le Wepler, Paris, 18ème).



Le Centre de recherches sur le discours (1) : CRD, s'est constitué, en novembre 1976, dans une suite d'échanges entre des enseignants, ou des spécialistes de l'enseignement, de nationalités différentes, liés à différents organismes. L'objet de ces échanges était le discours que l'école tient en fait d'histoire et de philosophie, et, en dehors de l'école, les discours politiques et religieux. Depuis, le CRD a été conduit à développer deux disciplines : la «logologie», qui «décrit le devenir du discours dans le processus de sa production et de sa transmission dans le complexe institutionnel du Pays», et une «historiophilologie» qui «décrit les procédés de la logique persuasive du discours et le relief du discours, c'est-à-dire tout ce que l'Institution positive, négative, neutralise, etc...», dans le discours-action ou l'action-discours, dans le discours passé-présent ou présent-passé, etc...». Les groupes de travail de cette année scolaire ont porté particulièrement sur l'enseignement de l'histoire, sur celui de la philosophie et sur la diffusion d'idées philosophiques chez les enfants. Certains exposés sont déjà disponibles auprès du CRD. Nous présentons ci-dessous, extrait d'un travail beaucoup plus vaste de Claude Bernard, quelques repères essentiels pour l'enseignement de la philosophie en France au XIX^{ème} siècle.

DÉPARTS ET RETOURS DE LA PHILOSOPHIE

La philosophie d'État

Au prytanée français décrété sous le consulat, le vingt-mars 1800, dans la classe de philosophie, les élèves se forment le jugement par les principes de la dialectique et par des exercices de géométrie. L'arrêté du seize juillet 1801 précise qu'ils apprendront «l'art de raisonner à l'aide de la logique de Dumarsats et de Condillac» et analyseront les ouvrages philosophiques de l'Antiquité. Dans les lycées, la loi du 1^{er} mai 1802 réduit la philosophie à la logique et à la morale (art. 10), et l'arrêté du 10 décembre sonne le glas de la philosophie et du grec : extinction de la philosophie qui n'est pas étrangère au bonapartisme : il faut aller à l'essentiel.

Après le couronnement de 1804, la volonté impériale, au-dessus même des lois, ne souffre plus, dans l'enseignement, l'ombre d'une connaissance anti-autoritaire. Le règlement de 1809, cependant, reconstruit la classe de philosophie en ouvrant une bifurcation : philosophie ou mathématiques. La philosophie, le cerveau lavé, est donc remise en liberté ; mais c'est maintenant une arme idéologique pour détruire l'influence des philosophies odieuses à Napoléon. Du coup, la philosophie s'installe partout : dans les lycées des chefs-lieux d'académie d'abord, puis dans tous les lycées (arrêté du 10 février 1810) et finalement dans tous les établissements (1812). L'arrêté du 16 février 1810 exige en outre la condition d'une année de philosophie, soit dans un lycée, soit dans un lieu autorisé, à compter du premier septembre 1812. Les aspirants au baccalauréat seront interrogés sur les matières enseignées dans les classes de rhétorique et de philosophie (beaucoup d'élèves quittaient cependant le lycée à la fin de la rhétorique) (2). La philosophie, obligatoire maintenant à l'examen du baccalauréat, est devenue un rouage de l'institution scolaire qui, elle-même, n'est plus qu'un rouage de l'institution politique. La philosophie est corrompue, soit qu'elle soit châtée, soit qu'elle soit remaniée, par la dictature d'un individu. La philosophie n'est plus alors qu'un pion du pouvoir politique, non pas qu'elle n'ait pas d'âme ou qu'elle n'ait que l'âme d'un seul, mais parce que l'esprit d'examen est étranglé et les problèmes de vie sont étouffés.

(1) Pour tous renseignements, écrire à M. Claude Bernard, Zaunkönigstrasse 6, D 8012 Ottobrunn, Allemagne Fédérale.

(2) Les professeurs pouvaient à leur choix faire leurs cours en français ou en latin. Il n'y avait pas encore de manuels scolaires. Les instructions recommandaient les meilleurs ouvrages de Platon, Aristote, Cicéron, Bacon, Descartes, Pascal, Nicole, Locke, Leibniz, Malebranche, Fénelon, Clarke, Wolf, Burlamaqui, Condillac, Euler, Bonnet.

La théologie naturelle

Le 6 avril 1814, Napoléon abdique à Fontainebleau. C'est le retour des Bourbons et... des jésuites. L'institution scolaire resserre son étau : tout le monde dans le même moule. Le statut du 28 septembre supprime la bifurcation philosophie ou mathématiques, mais incorpore à la classe de philosophie un programme de culture scientifique. La classe de philosophie est maintenant l'année terminale avec au programme : l'instruction religieuse, la logique, la morale, la métaphysique et l'histoire de la philosophie. Les beaux discours et les nobles sentiments de la rhétorique, le complément «littéraire» de la philosophie, et la prétention moralisante de l'enseignement historique forment l'unité d'un bel univers fictif. La rhétorique et la philosophie (lesquelles furent un certain temps suivies la même année par les mêmes élèves) font un couple idéal pour la pédagogie. La rhétorique donne aux principes de ce monde les meilleures paroles dans les meilleures bouches et la philosophie justifie la position théorique des Seigneurs de l'Eglise. Mieux encore, la mission philosophique construit un monde imaginaire qui assoit le complexe institutionnel du Pays. En 1820 un arrêté interdit aux élèves de suivre en une seule année les deux classes (rhétorique et philosophie) qui évoluent alors vers l'autonomie. Un prix d'honneur de philosophie est même institué au concours général et la dissertation est rédigée en latin. Les instructions de philosophie conseillent l'exercice d'argumentation et de composition sur les questions les plus importantes ou les plus générales de la philosophie.

En 1820, le gouvernement des ultras — propriétaires fonciers, opposés à l'idée même de la Charte — succède aux constitutionnels. L'absolutisme royan n'est pas encore malgré la constitution une pure abstraction : il est naturellement impensable sans les institutions dont il est le sang. Les professeurs de philosophie sont souvent des prêtres et dans les collèges communaux, ce sont souvent des aumôniers. Ils enseignent la philosophie de Condillac, qui, étouffée dans une langue morte et distillée dans les vieux manuels, ne représente aucun danger pour la paix sociale. La Restauration qui prône l'éducation de l'homme par l'éducation religieuse relève le latin tombé en désuétude et abandonne le parallélisme des cultures scientifique et littéraire, pour un cycle littéraire, de la quatrième à la rhétorique, suivi d'un cycle scientifique, les deux dernières années : chaîne signifiante de la réaction : éducation religieuse, latin, culture littéraire, etc. En première année de philosophie, on enseigne les mathématiques élémentaires, le matin, et la logique et la métaphysique, le soir. On lit les dissertations de la veille ; le professeur explique ensuite la leçon et enfin les élèves s'exercent à l'argumentation. La deuxième année de philosophie consacre deux matinées par semaine à la philosophie, morale et droit de la nature et des gens (3).

Le culte des idées pures

Charles X abdique. Louis-Philippe d'Orléans lui succède. Le catholicisme cesse d'être une religion d'État. Sur ce terrain-là, va éclore la philosophie «neutre» et «universelle» de Victor Cousin, comme lieu suprême de rencontre, la religion n'étant elle-même qu'une philosophie à l'usage du peuple. Victor Cousin et sa philosophie éclectique règnent bientôt sur toute l'Université et s'il a toute la poésie de la foi philosophique, il en a aussi toute l'autorité papale. Directeur de l'École normale jusqu'en 1840, président du jury d'agrégation depuis 1830, il enlève aux lettres et à l'histoire les meilleurs élèves, attribue le titre d'agrégé à ses seuls disciples, les dirige dans la préparation du doctorat, leur assigne un emploi, reste maître de leur avancement, les révoque au moindre écart, fixe leur traitement et se garde même de les nommer titulaires. Il réunit également («ses») philosophes chaque dimanche matin, ou reste en étroit rapport avec eux. Sur 48 chaires des collèges royaux, vingt-huit au moins sont occupées par des disciples de Cousin, la plupart anciens élèves de l'École normale ; l'éclectisme pourtant ne s'est pas imposé dans les collèges communaux (4). La circulaire du 6 octobre 1830 «prescrit ou n'exclut aucun système philosophique», application, sans doute, du grand principe de concorde nationale. En 1831, les premiers manuels de philosophie passionnent les élèves qui y découvrent les principales questions inscrites à l'oral du baccalauréat. La passion de la note l'emporte donc sur la passion de la vérité : c'est la logique du système. La religion catholique n'est plus la religion de l'État, mais la philosophie spiritualiste de la religion la remplace. Elle ne change pas les méthodes de la religion. Les élèves de philosophie dans les collèges de Paris, sont dispensés de suivre les cours de mathématiques élémentaires, mais les élèves de mathématiques ne sont nullement dispensés d'assister aux conférences hebdomadaires de philosophie (arrêté du 21 février 1840) (5). La circulaire du 5 novembre 1842 ne donne en pâture aucun ouvrage spécial, mais les grands principes de la logique, de la psychologie, de la morale et de la théodicée. Le principe moral est le principe fondamental. Tout est moral dans l'enseignement qui n'est plus finalement qu'un choix scrupuleux de textes autorisés et une occasion permanente de rappeler aux jeunes «ce qu'ils doivent à Dieu, à leurs parents, au Roi et à leurs Pays» : discipline, travail et amour. La mission éducative consiste à soutenir par de belles paroles le complexe institutionnel du Pays et à faire de Dieu le serviteur du Roi ou à faire des grandes idées comme la Liberté, la Vérité, la Justice..., l'instrument politique du Pouvoir dominant, l'appât qui dissimule l'hameçon. Le cours n'est qu'une dictée d'un beau texte philosophique. La maïeutique et la discussion sont exceptionnelles. La classe ne doit pas être «une arène politique». Mais, répond Victor Cousin de plus en plus attaqué lors de la bataille du monopole, il ne faut pas non plus «rester dans une indifférence coupable ni garder le silence sur les attaques dirigées contre l'ordre social.»

(3) Lorsque l'ordonnance du 17 octobre 1821 admet qu'une année de philosophie suffit pour l'admission au baccalauréat, la deuxième année est réservée à l'enseignement scientifique (arrêté du 10 novembre). Les élèves qui renoncent aux grades universitaires peuvent après la classe de troisième, passer directement au cours de philosophie (art. 193). En juin 1822, l'abbé Frayssinous, nommé grand maître de l'Université développe principalement l'éducation morale et religieuse de la jeunesse. A partir du premier octobre 1823, l'examen de philosophie se fait en latin et les candidats tirent au sort les numéros des questions. En 1828, Vatimesnil est nommé grand maître de l'Université et ministre secrétaire d'Etat. Dans la circulaire du cinq février 1828, il entend bien respecter la liberté de conscience et assurer les bases morales et religieuses de l'éducation, mais il n'admet pas «les illégalités et les empiètements du pouvoir». Il annonce alors l'enseignement de la philosophie en français, mais l'ordonnance de 1829 est éborgnée dès sa naissance.

(4) Les évêques légitimistes voyaient d'un mauvais œil l'ancien carbonaro, mais Victor Cousin conseillait aux jeunes agrégés de l'École normale, spiritualistes convaincus, d'être bien avec l'évêque et de leur dire à la première visite : «La religion est nécessaire pour le peuple.» Villemain, hostile à la philosophie officielle de Victor Cousin, favorisa les dénonciations adressées au ministère : espionnage, questions-pièges, interrogation secrète, consultation des cahiers, etc.

(5) Circulaire du 17 juillet 1840 : de nouvelles questions sur le syllogisme, ses formes et son utilité. 25 août 1840 : tout l'enseignement scientifique — de la sixième à la rhétorique — est supprimé et reporté en philosophie. Circulaire du 5 septembre 1840 : l'étude de l'histoire naturelle ne vise pas à former des naturalistes, mais à y découvrir l'auteur de la nature et l'empreinte des mains de la divine providence.

(6) Accusé par un élève d'avoir loué Danton, Taine passe de professeur de philosophie à professeur de rhétorique.

Le procès de la philosophie.

Voir Victor Cousin : *Défense de l'Université et de la philosophie*. Présentation de Danielle Rancière : l'État et la philosophie, et appendice contenant les principaux textes d'État relatifs à l'enseignement philosophique. (Bibliothèque du Doctrinal de Sapience, Almanachs du philosophe boiteux n° 1, éditions Solin).

Après le procès, question de philosophie, question de cabinet

Le cinq mars 1847, Salvandy arrête le statut de l'enseignement secondaire. La philosophie est répartie sur deux années, mais seule, la première, celle du prix d'honneur, est obligatoire (art. 4). Le rapport de Dumas, en 1847, souligne l'importance de la géométrie et des sciences d'observation et d'expérimentation pour l'étude de la philosophie. La super-rhétorique qu'est trop souvent la philosophie, commence à se dégonfler. La philosophie n'est pas une affaire purement académique. Une question de philosophie peut être aussi une question de cabinet, selon le mot savoureux de Victor Cousin. Le quinze janvier 1848, le ministre Salvandy supprime la question de «la vraie méthode philosophique», mais le ministre Carnet le réhabilite le 25 mars 1848 ; elle sera de nouveau supprimée, le 26 novembre 1849.

La philosophie sans philosophie.

Le 10 décembre 1848, Louis Napoléon Bonaparte est élu président de la République. Le règlement du 26 novembre 1849 supprime le thème de l'importance de la philosophie, réduit le programme à quelques questions de logique, mais présente une question nouvelle sur le fondement de la propriété et du droit civique. La philosophie est suspendue aux menaces de l'administration et à la répression (6).

Le deux décembre 1851, Louis-Napoléon arrête les principaux chefs politiques et disperse la Haute Cour de Justice. On compte dix mille déportations en Algérie et en Guyane. Le décret du 10 avril 1852 baptise la philosophie du nom inoffensif de logique dont la vertu politique est la stérilisation de la pensée. L'histoire de la philosophie, la morale et la théodicée sont supprimées et remplacées par une «exposition des opérations de l'entendement» et une «application des principes généraux de l'art de penser à l'étude des sciences et des lettres», mais cette gymnastique du raisonnement et cette discussion sur la méthode se terminent après un détour savant, par un cours de spiritualisme, en exercice d'application. Cette réforme veut dépasser «l'enceinte des lycées» sinon, «tous les efforts du gouvernement» pourraient bien demeurer «stériles». La philosophie n'est pas seulement affaire de philosophes. Les élèves des deux sections, lettres et sciences, ont maintenant des cours communs dans la classe de logique. En voici le programme selon l'arrêté du 30 août 1852 (réforme de Fortoul) : étude de l'esprit humain, du langage, de la méthode, des divers ordres de connaissances, et application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral. Les cours particuliers à la section des lettres comprennent de la logique et des explications de textes tandis que les cours particuliers à la section des sciences ne comprennent qu'une révision méthodique des cours scientifiques des trois années précédentes. Même après un an de mathématiques et de sciences physiques et naturelles, les philosophes entraînent dans la vie moderne et scientifique comme des aveugles. L'empire des mots n'est pas encore prise avec l'empire des choses. Le sept septembre 1852, la philosophie du baccalauréat ès sciences est réduite à des notions de logique et celle du baccalauréat ès lettres, à trois questions. La liberté de pensée est toujours aussi mal traitée. Un doute, par exemple, sur l'existence des peines éternelles peut entraîner le professeur à changer d'école et de classe.

Le deux décembre 1852, l'Empire est proclamé. La presse et l'Université sont surveillées. Les agrégations d'histoire et de philosophie sont supprimées. La littérature est rigoureusement censurée.

La philosophie du Pouvoir dominant

Vers 1860, l'Empire évolue libéralement. Avec le décret du 29 juin 1863, «la classe de logique dans les lycées reprend son ancien nom de classe de philosophie» (art. 1^{er}). L'agrégation de philosophie est également rétablie. Les candidats à l'École normale supérieure doivent aussi avoir suivi une classe de philosophie. L'arrêté du 14 juillet remet le programme de philosophie sur ses pieds : psychologie, logique, morale et, bien sûr, la fameuse théodicée. «Nos écoles, disait Victor Duruy, le 20 juillet 1863, à la cession du Conseil impérial de l'Instruction publique, étaient découronnées, et notre enseignement ressemblait à une route embarrasée de ronces et d'épines qui menait au désert, au vide de l'âme. Vous avez voulu remplir ce vide en y plaçant, dans toute leur grandeur et leur magnificence, les vérités morales qui sont le fonds commun de l'humanité et dont vivent les sociétés laïques.» Le 6 août 1863, il écrivait ainsi à l'Empereur : «Dans un pays qui compte vingt-quatre millions de citoyens occupés par l'agriculture, douze millions livrés à l'industrie et au commerce, il faut un enseignement secondaire français qui ne fasse ni le mécanicien, ni le

tisserand, ni l'ébéniste, mais qui développe l'esprit moral avant que la pratique exerce la main... Puisque la France est le vrai centre moral du monde, assurons aussi aux enfants de la classe aisée, à ceux qui remplassent les carrières libérales, à ceux qui par leurs qualités naturelles, leur naissance ou leur fortune sont appelés à marcher au premier rang de la société. Assurons-leur par les lettres et par les sciences, par la philosophie et par l'histoire, la culture de l'esprit la plus large et la plus féconde, afin de fortifier l'aristocratie de l'intelligence au milieu d'un peuple qui n'en veut pas d'autres, et de donner un contre-poids légitime à cette démocratie qui coule à pleins bords. Si par l'enseignement primaire étendu et honoré et par l'enseignement secondaire français largement établi, nous relevons le niveau moral du peuple, relevons en même temps celui de la bourgeoisie par un enseignement secondaire classique vigoureusement constitué et par un enseignement supérieur dont nous secouerons la mollesse somnolente. Le peuple monte ; que la bourgeoisie ne s'arrête pas, car s'arrêter, ce serait descendre...» Avec la révision générale des cours scientifiques et littéraires, la philosophie, selon Duruy, est le couronnement des études. Tandis que la rhétorique soigne la forme, la philosophie, au contraire, privilégie le fond, mais le discours reste néanmoins «le plus puissant moyen d'éducation intellectuelle et morale» comme si le cœur l'emportait sur la tête. Par la magie de la Parole, l'institution politico-scolaire crée son propre univers. Les décrets et le règlement du 27 et 28 novembre 1864 réalisent la réforme de Duruy dont voici le but : «convaincre le candidat qu'on regardera dans son intelligence bien plus que dans sa mémoire.» On supprime, en conséquence, les listes d'auteurs spéciales et les questionnaires qui engendrent le manuel.

Depuis 1873, Mac Mahon est président de la République, et le duc de Broglie chef du gouvernement. Le plan d'études de 1874 comprend d'abord l'instruction religieuse, puis la psychologie, la logique, la métaphysique, la théodicée, la morale et l'histoire de la philosophie. Le cours de religion, en tête du programme, continue encore le gouvernail de la barque philosophique. Les deux parties du baccalauréat datant de 1874 (Décret du 9 avril et du 25 juillet). La philosophie, maintenant pièce maîtresse de l'examen et de l'institution scolaire, est cette fois-ci inéluçable.

Estompement du «Chien» métaphysique

En 1879, Mac-Mahon démissionne et Jules Grévy le remplace. Le 14 juillet est proclamé fête nationale et la Marseillaise, hymne national. L'anti-cléricalisme est parfois violent. En 1880, paraissent les décrets contre l'enseignement des congrégations. La réforme de Jules Ferry, en 1880, se résume ainsi : «la leçon de choses à la base de tout. «On introduit même des notions d'économie politique dans le cours de philosophie. Un pont enfin se construit entre les mots et les choses. Le cordon ombilical qui relie l'enseignement religieux à l'enseignement philosophique est enfin rompu, après d'ailleurs un accouchement long et douloureux. L'éclectisme de Cousin est également abandonné. La philosophie n'est plus une sorte de traduction en concepts rationnels de la théologie. La recherche de la Vérité philosophique émerge doucement dans une brume encore épaisse par une pédagogie moins hypnotique : la critique, l'analyse des faits, la méthode expérimentale, l'explication des textes, etc. Il faut, en effet, délaisser «les études mortes», les «dogmes métaphysiques», les «doctrines brevetées avec garantie du gouvernement» pour saisir enfin «les problèmes vivants qui se posent partout autour de nous.»

En 1887, Jules Grévy démissionne et Sadi Carnot le remplace. En 1890, les catholiques se rallient à la République à l'instigation de Léon XIII et de Mgr Lavigier. La réforme de 1890 poursuit l'œuvre de désaliénation de la philosophie. Les instructions posent d'abord la question de base : La philosophie appartient-elle à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur ? Cette question, en effet, mérite d'être examinée «car elle va nous conduire à fixer le véritable sens de l'enseignement philosophique dans nos lycées» dont voici une des formulations : la philosophie est «la synthèse des lettres et des sciences» de l'enseignement secondaire. On aboutit donc à une définition spécifique de la philosophie des lycées. En outre, la philosophie, en s'appliquant, «aux faits moraux qui ne tombent pas sous le sens et qui ne sont pas pesés par des balances matérielles» développe «toutes les facultés discursives» n'ayant pas trouvé dans les études antérieures «une nourriture suffisante» : «l'esprit d'analyse, l'esprit d'examen, l'abstraction et la généralisation», l'esprit d'observation, mais une observation «qui n'a pas la rigidité absolue des observations astronomiques ou chimiques» et enfin le raisonnement qui ne peut devenir un «calcul» rigoureux «qu'au détriment de la vérité». Mais l'élan est vite brisé et un gauchissement s'amorce déjà : la philosophie «est et ne doit être qu'un instrument d'éducation.» On n'enseignera donc pax la philosophie comme «une science spéciale». Néanmoins, les conseils pédagogiques sont à la hauteur de la République «républicaine» : les professeurs ne doivent plus «penser tout seuls, mais

penser avec les jeunes gens et pour les jeunes gens.» Les élèves ne doivent plus se satisfaire d'une culture livresque. Qu'ils fassent par exemple «une leçon de choses» dans «une classe de huitième». Ils vérifieront ainsi «par leur propre expérience, les assertions psychologiques de J.J. Rousseau» et ils contribueront alors, «pour leur part, à cette science qui n'existe encore que par fragments, la psychologie de l'enfant et à cette autre qui n'existe pas du tout, la psychologie du jeune homme.» La nourriture philosophique est encore plus révolutionnaire : ce sera la vie elle-même. Ainsi par exemple «l'éducation des enfants», le «choix des amis», «toutes les grandes discussions qui séparent les peuples, qui divisent les classes, qui sont l'objet des débats dans les assemblées politiques, dans les assemblées communales, dans les conseils pédagogiques.» Nous sommes loin maintenant de l'éclectisme : «il n'y a plus, disent les instructions, de philosophie d'Etat, pas plus que de religion d'Etat.»

MATIERE A PHILOSOPHER

Le baccalauréat

«Les aspirants au baccalauréat sont interrogés sur les matières enseignées dans les classes de rhétorique et de philosophie» (art. 17, statut du 16 février 1810). Du coup, il n'y a plus de venté supérieure à la réussite au baccalauréat : il faut en effet contenter avant tout le sphinx-sélectionneur de la fin de l'année. Condamnés à la question, les élèves quittent la philosophie des philosophes pour la philosophie des professeurs, le manuel du baccalauréat, le catéchisme d'Etat. Certains élèves savent même la page et le paragraphe où il est écrit que Dieu existe et que l'homme est composé d'un corps et d'une âme. Les exercices de mémoire sont si importants que les cours deviennent déserts à l'approche de l'examen. En 1839, Salvandy, pour freiner l'excès bachotage, fait porter l'interrogation «sur des passages choisis inopinément dans des textes complets.» Après le 28 novembre 1864, les élèves de philosophie sont maintenant jugés d'après une composition française sur un sujet de philosophie. Le baccalauréat dont le mérite est de faire ingurgiter «une pâte métaphysique aussi lourde que la scolastique du XIV^{ème} siècle «a-t-il développé l'esprit philosophique ? Des professeurs chrétiens en profitent en tout cas pour développer «l'esprit religieux des élèves, tout en se pliant aux exigences du baccalauréat.»

Les «bons» philosophes

Voici les principaux auteurs «dont les noms seuls doivent écartier toute inquiétude : Platon, Aristote, Cicéron, Augustin, Bacon, Descartes, Pascal, Arnaud, Locke, Leibnitz, Malebranche, Fénelon, Bossuet, etc. Ces auteurs ont été «réunis» dans un «dessein d'une haute importance». Le livre de Locke, par exemple, «Origine et résumé de toute une époque» est à côté «de la plus sérieuse rectification qu'il puisse recevoir.» Il faut puiser «ce qu'il y a de meilleur» dans les ouvrages sur les méditations, la manière de prouver la vérité et de l'exposer aux hommes, la recherche de la Vérité, l'existence de Dieu, la connaissance de Dieu, la logique et les facultés de l'âme, etc. Ces ouvrages portent en effet «l'empreint de la philosophie, religieuse et morale.» L'enseignement est donc «irréprochable» et «sans être moins libre.»

La philosophie en français ou en latin

Le latin est un des drapeaux de la rédaction. En 1809, sous Napoléon, la philosophie est, au choix du professeur, en latin ou en français, mais en 1821, avec la deuxième Restauration, le gouvernement des ultras, les chevaliers de la foi et le retour des jésuites, la philosophie est — en principe du moins — en latin ; le 26 mars 1829, Vatimesnil annonce enfin le français, mais le 8 septembre de la même année, la langue «vulgaire» doit s'enfuir et rendre le trône à la parole «noble». Les compositions pour les places ont lieu cependant alternativement en latin et en français. Il aura fallu la révolution de 1830 pour que le français retrouve sa place. Seules subsistent des compositions en latin sur des questions de morale. Le programme latin des questions de philosophie ne tombe qu'en 1832. Néanmoins en 1842, la dissertation est tantôt en latin, tantôt en français. Malgré l'Ordre Moral, Mac-Mahon et une politique conservatrice et clérical, le latin succombe en 1874, mais se relève en 1876 sous l'impulsion de l'évêque d'Hermopolis : l'examen est en français, mais le programme est en latin et la dissertation tantôt en français, tantôt en latin. En 1880, il y a Jules Grévy, la Marseillaise, l'anticléricalisme et les décrets contre l'enseignement des Congrégations : la dissertation latine est supprimée. Pourquoi le latin est-il la langue de choix de la fraction la plus conservatrice de la société ? C'est que la langue d'Eglise forme en effet les athlètes de l'esprit autoritaire et juridique hérité de Rome. Le latin n'est pas seulement «la vraie parole», il est également le voile qui jette une «demi-obscurité» sur l'enseignement philosophique. Il rend humide le «bois» philosophique.

Claude Bernard.

L'INSPECTION GÉNÉRALE ET LA DÉFENSE DE LA PHILOSOPHIE

Des enseignants de l'École Émancipée communiquent :

Dans le même temps où Haby met en place les IPR et déclare à la presse que la valeur d'un professeur ne dépend pas de sa formation mais de sa personnalité, l'inspection de philosophie a organisé des journées pédagogiques sur la région parisienne.

L'organisation de cette journée traduit chez l'inspection une certaine conscience du malaise des professeurs de philosophie, la nécessité d'une défense de l'enseignement philosophique menacé par le pouvoir qui cherche à réformer l'école pour en éliminer la dimension réflexive.

Cette défense pourrait être efficace, selon les inspecteurs, si on pouvait rassembler — au-delà des options théoriques et politiques des uns et des autres, et malgré la diversité des pratiques pédagogiques — tous les enseignants de philosophie autour du projet philosophique fondamental qui ne peut se réaliser que par la «leçon». Libéralisme encore et toujours...

Les arguments avancés pour défendre la leçon de philosophie par rapport à l'étude de textes (il n'a pas été question du travail de groupes) sont les suivants :

- l'originalité du professeur de philosophie, c'est son humilité : l'enseignement de la philosophie doit être tel que la classe se réapproprie les grandes philosophies. L'effacement du professeur est positif : il incarne une philosophie qui n'est pas la sienne... alors les élèves oublient que c'est de Kant ou de Hegel qu'on parle mais Hegel et Kant sont là et la classe l'intériorise.
- l'explication de texte ou l'étude de notions — si on les privilégie — sont des pratiques qui éliminent ce qui fait la valeur de l'enseignement philosophique. D'abord elles sont le fait d'une tristesse fondamentale, celle de ne plus croire en la philosophie,

ensuite elles confortent le sentiment majoritaire chez les élèves que la philosophie, c'est du passé.

● enfin si l'on doit, selon l'inspection, se réapproprier Platon ou Kant c'est parce qu'il y va de la **vie de l'Esprit**. L'œuvre de la leçon est tragique car elle est **réconciliation dans un déchirement absolu**.

Ainsi... seraient donc responsables de la dégradation de l'enseignement de la philosophie certains enseignants : ceux qui refusent que, par la leçon essentiellement, élèves et professeur se rejoignent dans un dialogue silencieux !

Certaines pratiques pédagogiques seraient responsables de ce que le professeur de philosophie n'apparaît plus comme indispensable !

Il est vrai que, dans le désarroi actuel, le discours de l'inspection peut séduire. On peut être tenté par cette idée qu'une «Leçon» bien faite (sur l'idée de justice ou de vérité...) soit la meilleure défense de notre enseignement et aussi la meilleure manière de réaliser notre «mission» d'éducateur.

Mais quelques interventions des professeurs présents ont bien traduit la difficulté pratique à faire passer quelque chose dans des classes surchargées, fatiguées, submergées par les media, inquiètes pour l'avenir... Par rapport à ces problèmes ils sont repartis sans réponse, sans même que le débat ait eu lieu.

(Les mots soulignés sont les termes utilisés dans les interventions des inspecteurs.)

GRUPE DE TRAVAIL DU DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE DE LA FACULTÉ DE VINCENNES UN PROJET POUR L'UNIVERSITÉ ?

Le point de vue du groupe de travail du département de philosophie de l'Université de Paris VIII-Vincennes — qui se préoccupe depuis 1969 des problèmes de l'enseignement de la philosophie dans la perspective d'une recherche sur les relations des institutions et de la culture — a subi une inflexion décisive au cours des derniers mois de l'année 1975-1976. On se souvient que cette période a été marquée par une grève étudiante contre la réforme du 2ème cycle et, plus généralement, contre la mise en place à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, d'un dispositif de professionnalisation des études. La propagande du secrétariat d'Etat aux Universités largement diffusée alors et aujourd'hui, tournait autour du slogan : «Réconcilier l'Université et la société en préparant les étudiants à la vie réelle». A quoi les organisations étudiantes répondaient par le refus d'un enseignement sélectif mis au service de la classe dominante et en appelaient au préalable d'une démocratisation réelle de l'Université. Il est apparu, au cours des discussions qui eurent lieu dans le groupe et avec les représentants de ces organisations que le problème n'était pas posé avec une ampleur suffisante. S'est amorcée une réflexion à laquelle il serait souhaitable que soient associés les enseignants de philosophie, d'histoire, de littérature du secondaire. On ne peut que schématiser les idées qui ont été développées sur ce point et qui sont loin d'être claires et cohérentes.

- 1 - Le slogan du SEU parle de lui-même : la démagogie de la préparation à la vie comme préparation technique à la profession signifie que la vie est tout entière réduite à la **vie professionnelle**, à la rentabilité sociale, et que cette vie-là, seulement, est réelle.
- 2 - Une réconciliation de l'Université et de la société est posée comme ayant pour condition l'alignement de l'Université sur les impératifs d'Etat, la société étant réduite à son aspect économique et administratif, étant posé, du coup, que chaque membre de la collectivité n'existe qu'autant qu'il est un citoyen rentable.
- 3 - De ce fait, c'est fausser la perspective que de soumettre la question de la finalité professionnelle des études à celle de la finalité de la profession ; c'est admettre qu'il y aurait une bonne «professionnalisation» de l'Université, s'il y avait une bonne finalité des professions.
- 4 - Sous cet aspect, les positions du groupe ont été très fermes et ne se sont point démenties : le problème de la finalité des études doit être posé comme tel, sans attendre que les «lendemain qui chantent» les résolvent de par leur seule vertu.
- 5 - Il est apparu que les réponses coutumières en ces affaires selon lesquelles les études désintéressées se révèlent socialement fructueuses, qu'elles constituent un «détour» nécessaire ramenant aux

luttés qui ont lieu dans la caverne, sont des faux-fuyants : elles admettent le critère de rentabilité et, ainsi, sont condamnées à accepter ses évaluations.

6 - Les discussions, après avoir stagné quelque temps autour du thème du «plaisir de la connaissance» — protestation empirique certes irrécusable, mais abstraite, étant donné le contexte — ont conduit à s'interroger sur la signification de la notion de culture (*païdéia, bildung*). La culture — qu'il importe de distinguer de l'acquisition des savoir-faire et de la constitution des savoirs — est non seulement instrument, mais exercice de la liberté. Aujourd'hui, le dispositif de rentabilisation de l'Université est précisément dirigé contre cette notion de la culture, en tant qu'elle est le lieu où peuvent se développer les «inventions» et où peuvent être compris, analysés, réactivés les combats passés et présents pour les libertés.

7 - Il est logique que l'Etat veuille faire de l'Université et de l'enseignement dans son ensemble l'appareil de formation de l'encadrement de la société. Mais, puisqu'il se prétend libéral et déclare avoir pour fonction la satisfaction de la demande sociale, il est logique que soient revendiqués le droit à la culture — et les moyens de sa réalisation. Cette revendication ne peut prendre son sens que si elle est soutenue par la population, que si l'Université est ouverte à la population. La formation permanente, dans son statut actuel, est conçue comme moyen de promotion sociale individuelle, de formation professionnelle supérieure. Il faut en venir à l'idée d'Université permanente et ouverte.

8 - Le groupe ne se fait aucune illusion sur l'accueil que peut recevoir un tel projet — de la part des autorités gouvernementales, d'abord ; de la part de l'académisme universitaire, qui, s'il renâcle à la professionnalisation, tient à sa fonction de gestionnaire du Savoir ; de la part aussi des organisations politiques, qui sont étroitement liées à l'idéal de la productivité.

9 - Il n'ignore pas non plus les autres objections, plus sérieuses, qu'on peut adresser à ce projet. Son caractère trop vague. La méconnaissance qu'il a des difficultés que rencontrent les maisons de la culture, les théâtres populaires, etc. Le risque d'encourager, sous le nom de culture, le «n'importe quoi» intellectuel (du style des conférences Beaubourg). La récupération d'un tel lieu contre centre de formation professionnelle des cadres moyens sans qualification spéciale dont ont besoin «les services» dans la société libérale avancée. En tous cas, un des moyens de savoir s'il présente quelque intérêt, c'est d'en discuter avec les futurs étudiants, les élèves du secondaire.

Compte-rendu de François Châtelet.

Propos libre

Depuis quelques années, les dépassement des idéologies bourgeoises et du marxisme orthodoxe s'est accompagné de l'élaboration de nouveaux discours. Ce sont les conditions de possibilité et les modes d'articulations internes de ces nouveaux discours qui doivent faire l'objet d'un questionnement analytique. Se proposant de replacer au centre de la réflexion philosophique deux dimensions exclues par les structuralismes des différentes chapelles, à savoir le politique et l'historique, *LIBRE* entreprend une investigation positive de certains discours et de leur non-dits ou de certaines pratiques.

Cette entreprise, il faut l'avouer nous rassure compte tenu de l'ampleur du vaste délire des "nouveaux" philosophes.

LIBRE traverse ainsi différents sphères du champ du savoir de l'anthropologie à l'histoire en passant par la philosophie, nous proposant une grande diversité d'objets théoriques, diversité qui reste soutenue par l'unité d'un projet : le refus de tout totalitarisme qu'il soit d'ordre politique ou d'ordre théorique (l'un allant d'ailleurs rarement sans l'autre).

Ainsi, le renversement du champ de l'anthropologie par P. Clastres (1) se traduit par la mise en place d'un dispositif qui démonte les mécanismes de pensée des discours institués sur la fonction de la guerre dans les sociétés "primitives". Modifiant l'approche de ces sociétés et repensant leur organisation interne, Clastres attribue à la guerre un statut positif. La condition de possibilité de cette positivité réside dans la mise hors jeu initiale — du discours naturaliste (la guerre pensée comme phénomène naturel fondé sur l'agressivité d'une "nature humaine" — du discours économiste (essentiellement marxiste (Harris et Gros) qui voient dans la guerre une nécessité liée à l'économie de subsistance des sociétés primitives) — et enfin du discours échangiste (dont le représentant le plus éminent est Lévi Strauss) qui réduit la guerre à un raté de l'échange. La guerre selon Clastres est le moyen privilégié d'une société contre la constitution de l'Etat et c'est ce que Clastres veut confirmer dans son article du *LIBRE* numéro 2 (2) en montrant que l'opérateur qui assure la survie de

la société c'est l'être individuel du guerrier déterminé par l'ensemble de cette société comme "être pour la mort". De même, c'est en terme de généalogie que Gauchet (3) se propose de penser l'apparition de l'Etat comme lieu-tenant d'une transcendance divine (D'où la dette du sens).

C'est peut-être là que s'origine toute représentation d'un Etat surplombant la société civile.

A la société contre l'Etat s'oppose la logique d'un Etat contre la société, un renversement de l'ordre des priorités : c'est au nom de la raison d'Etat et de sa transcendance, qu'est légitimée la constitution d'un réseau de surveillance dans la période post-révolutionnaire en U.R.S.S. (cf. la Tcheka) (4). C'est également cette stratégie de pouvoir étatique, que nous voyons vaciller avec la révolution hongroise "1ère révolution antibureaucratique" et dont C. Lefort s'attache à mettre à découvert les raisons du silence dont elle a été l'objet de la part de la gauche orthodoxe. Ce dossier sur la Hongrie au-delà de son aspect commémoratif pose la question véritable puisque "le projet hongrois antibureaucratique met en cause, par delà un mode particulier de domination, les fondements de tout système de domination (5) : Comment sortir du totalitarisme ?

La remise en cause d'une certaine logique totalitaire, la mise à jour du fonctionnement de dispositifs de pouvoir, l'analyse des conditions d'émergence de tel ou tel type d'institution, d'événement font de *LIBRE* une revue qui nous propose un type de démarche original nous conduisant à repenser les catégories de l'histoire et du politique d'une manière authentiquement philosophique, s'il est vrai que la question philosophique est une question libre.

J.P. Gillery.

- (1) Archéologie de la violence.
- (2) Malheur du guerrier sauvage (L. 2).
- (3) La dette du sens et les racines de l'Etat (L. 2).
- (4) Cf. Heller : Lénine et la Vetcheka.
- (5) Cf. C. Lefort : *Une autre Révolution*.

A propos de Gladys Swain

Ce que nous apprend Gladys Swain c'est qu'interroger l'Histoire, c'est comme interroger l'histoire d'un individu : il y a du refoulé, du déplacé, du non-dit, du remanié.

Elle va traquer les textes, les resituant dans leur exacte chronologie, ne négligeant aucune contradiction. On la suit dans son travail d'analyse et de démantèlement du mythe qui fait de Pinel un philanthrope désenchanté les insensés des loges de Bicêtre, geste qui s'inscrit dans la continuité, à savoir le renfermement inauguré au 17^e siècle, telle est la thèse de Foucault.

Gladys Swain oppose à cette thèse de la continuité celle de la rupture. Elle nous montre qu'avant tout Pinel fut l'homme d'un livre, le *Traité Médico-Philosophique* sur l'aliénation mentale qu'elle va reprendre dans sa première édition de 1801, et que c'est ce livre qui fait rupture dans l'histoire de la folie, car Pinel va affirmer, notion révolutionnaire, qu'il n'y a ni folie complète, ni incurabilité. C'est alors que la folie peut entrer dans le champ médical et la psychiatrie s'autonomiser. Elle devient une pratique qui se fonde sur un dialogue possible, une relation médecin-malade. C'est le traitement moral, qui implique, on le voit, une théorie psychologisante de la maladie mentale.

Hegel, lui, saura lire Pinel et pointera cette rupture : « avoir découvert ce reste de raison dans les aliénés et les maniaques, l'y avoir découvert comme contenant le principe de leur guérison, et avoir dirigé leur traitement d'après ce principe, c'est là un titre qui appartient surtout à Pinel, dont l'écrit sur cette matière doit être considéré comme le meilleur qu'on possède ».

Le coup de génie de Gladys Swain, c'est de nous montrer comment le livre fut oublié, refoulé et comment le mythe pinélien va se construire par un processus de « déplacement ». L'œuvre de Pinel fut en quelque sorte remaniée, recomposée, de manière journalistique, en sortant en exergue « l'événement » : l'enlèvement des chaînes, signifiant-clé ; de quelles chaînes se défait-on en cette charnière des 18^e-19^e siècles ? Le créateur était éclipsé au profit de l'homme d'un passage à l'acte.

Gladys Swain nous fait connaître les hommes qui mirent en forme cette légende : ses fils qui vont l'un et l'autre dédouaner politiquement l'œuvre du père, le fils légitime d'abord Scipion, médecin de peu d'envergure, s'acharnant à recouvrir la portée révolutionnaire du livre du père, Esquirol ensuite et surtout, fils spirituel, dis-

cipline, mais aussi maître penseur nourri de l'œuvre, et bien entendu fidèle à la monarchie. A travers cette entreprise de défilation, nous lisons une volonté commune de dénégation politique ; l'un et l'autre tirera la couverture vers un certain enjeu politique, selon l'opportunité d'une période oh combien troublée. Les écrits d'Esquirol peuvent ainsi prendre rang d'œuvre fondatrice de la psychiatrie et Pinel qui « pour ses contemporains aura été l'homme d'un livre deviendra pour la mémoire collective l'homme d'un geste ».

Mais cette opération de dérivation va plus loin. Ce refoulement de la pensée pinélienne va influencer sur le développement de la psychiatrie de la deuxième moitié du 19^e siècle.

Le positivisme aidant, on tourne le dos au psychologisme, l'organicisme devient dès lors idéologie dominante. Le mythe d'un Pinel « bienfaiteur » peut fonctionner et l'asile s'autojustifier, l'enfermement asilaire s'oppose à l'enchaînement et se situer comme progrès.

On est revenu à l'avant-Pinel, à l'avant-Hegel, à l'ère Kantienne de la « folie complète » à « ce je ne sais quoi de lésionnel » qui cautionne de près le répressif, et là Foucault peut émerger de nouveau.

Mais que se passe-t-il en cette fin du 19^e siècle ? qu'est-ce qui soudain force le regard des psychiatres organicistes ? très précisément le retour d'un refoulé, psychologisme, avec l'Hystérique.

On connaît la suite : de Charcot à Freud, de Freud à l'antipsychiatrie et à Lacan.

C'est coupé droit fil, cousu main.

Allez donc voir du côté de chez Swain.

Edith Ollivier

- GLADYS SWAIN (1)
 - Le sujet de la folie
 - Naissance de la psychiatrie
- Edition « RHADAMANTE » Prival - Déc. 1977

- GLADYS SWAIN
 - LIBRE 1 & 2
 - 1 — de KANT à HEGEL
 - 2 — d'une rupture vers l'abord de la folie.
- Petite bibliothèque Payot.

(1) Médecin-assistant des hôpitaux psychiatriques.

à propos d'un discours ministériel :

LE DISCOURS DE SEVRES (17 oct. 1975)

Déclarations ministérielles de style caporaliste, attaques dans l'Université, mise en accusation de l'« objectivité » des enseignants de philosophie, d'histoire ou d'économie, renforcement des moyens de la surveillance comme par cette promotion du traditionnel et un peu désuet cahier de textes en un journal de bord exhaustif des activités de la classe (circulaire n° 77 417 du 4-11-77 sur l'enseignement philosophique), contestation des fonctions larges de discussion et de rencontre que les IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) s'étaient donnés, mise en place de fichiers scolaires, toutes ces petites actions de politique scolaire éparpillées dans notre passé proche ont paru à Roland Brunet conserver toute son actualité à l'analyse qu'il avait faite en octobre 1975 d'un *Discours de Sevres* du ministre de l'éducation, dans le Bulletin Intérieur (n° 3) du GREPH (1), et l'ont incité à en reproposer la lecture, deux ans après, dans le *Doctrinal de Sapience*.

Les déclarations du ministre de l'Éducation aux inspecteurs généraux et inspecteurs pédagogiques régionaux, le 17 octobre 1975 à Sevres, constituent la plus grave menace qui ait pesé sur l'enseignement depuis le régime de Vichy. Elles obéissent aux directives formelles du Président de la République qui avait rappelé aux ministres, lors du premier Conseil de son règne, qu'ils avaient à être, ou à redevenir, les « chefs » de leurs administrations respectives.

Ainsi se déchiffre mieux le sens véritable du changement d'appellation de l'ancien Ministère de l'Éducation nationale. Dans le creux de l'adjectif perdu, l'innomable se lit : l'éducation n'est plus « nationale » dans l'exacte mesure où elle devient « statale ».

Cette étatisation — qui n'entre nullement en contradiction avec le domaine réservé d'un enseignement privé — se marque par la mise hors circuit de l'Université, par la mise au pas de l'Inspection générale et par la mise en cadre, sinon en carte, des enseignants.

1 - Mise hors circuit de l'Université.

En violation manifeste de l'article premier de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, l'Université est pratiquement dessaisie de la formation des maîtres : « Il n'est pas question de confier aux Universités la responsabilité globale de la formation des maîtres... Je n'envisage pas de voir les Universités se substituer à la fonction qui est celle du Ministère de l'Éducation. Nous devons être les seuls — à poursuivre les ministres — à définir cette formation et à la contrôler. » Ce « nous » renvoie, outre le ministre lui-même, à l'administration académique, au corps des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux (I.P.R.), aux directeurs des futurs centres de formation pédagogique des maîtres (C.F.P.M.), aux centres pédagogiques régionaux (C.P.R.) actuels et même — semble-t-il — aux chefs d'établissement.

Sur le plan de la formation scientifique, les Universités seront tenues de respecter des « contrats » définis par le Ministère. C'est le retour, normalisant et appauvrissant, à la licence *d'enseignement*. C'est aussi la fin probable de la maîtrise, au moins pour les plus lourds bataillons d'enseignants que produiront les C.F.P.M. Il importera d'être, au plus tôt, rentable.

Sur le plan pédagogique, l'Université, accusée d'être « fort inexpérimentés en ce domaine », devra se soumettre aux pédagogues de ministère ou se démettre. C'est l'instauration d'une véritable pédagogie, frauduleusement présentée comme un remède au « malaise » des enseignants et dont la couleur, grise et sinistre, est d'ores et déjà annoncée : les enseignants — nous dit-ils — « ont des difficultés à confronter la pratique avec les théories nouvelles, d'autant plus que le changement n'a pas toujours reconnu suffisamment la nécessité de la continuité ». On rappelle ainsi aux bouillants Achilles qui avaient cru pouvoir enjambrer la tortue continuiste — ne serait-ce que dans l'intervalle saugrenu des 10 % — que le régime conjugue l'opportunisme le plus vulgaire avec un éléatisme distingué.

En bref, il s'agit de « redonner courage et confiance aux enseignants en leur donnant des buts plus simples. » Des buts plus simples ? Qui ne voit ce que ce simplisme sirupeux refoule de ce qui s'était amorcé et impose de ce dont nous ne voulions plus ?

(1) Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique, E.N.S. 45, rue d'Ulm, 75005 Paris. Le GREPH fait parvenir son bulletin intérieur à toute personne qui en fait la demande.

2 - Mise au pas de l'Inspection générale.

Ce désistement systématique de l'Université et même, dans une certaine mesure, du trop autonome Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique (I.N.R.D.P.) (2), se fait au profit du corps de l'Inspection, l'une des très rares entreprises publiques où le baromètre de l'emploi soit (ou sera) en flèche. On va recruter en masse (3). Si le recrutement en I.G. doit être vraisemblablement assez modéré, eu égard à la prépotence renforcée de la fonction, l'I.P.R. sera très demandé car l'importance de « l'encadrement » implique l'extension considérable des encadreurs.

Mais le salaire de la puissance est ici, comme il convient, celui-là même de la servitude : il est fortement et discaridennement rappelé aux inspecteurs, chacun à leur place respective, qu'ils sont les « mandataires et exécutants » des instructions du ministre et non ses conseillers. Vassalité oblige : l'obligation de réserve ne suffit plus. On ordonne aux inspecteurs de se faire les propagandistes de la (Contre) Réforme : « Vous devez accepter de vous afficher au service du mieux que constitue chaque réforme », a ordonné l'ex-inspecteur Haby. Et comme si cette injonction ne suffisait pas, la lourdeur ministérielle a rectifiée : « Je ne vous demande pas la servilité ». La dénégation signe l'aveu : c'est donc bien, en effet, la servilité qui est désormais exigée.

3 - Mise en cadre des enseignants.

Qu'on se rassure, les enseignants désormais sevrés de l'Alma Mater frappée d'indignité pédagogique ne seront pas pour cela orphelins. Le tribunal ministériel les place sous la tutelle paternelle de l'Inspection générale.

Chargés de définir, pour l'essentiel, la formation des enseignants, les inspecteurs auront aussi pour mission, comme par le passé, mais plus et autrement que par le passé, d'encadrer et de contrôler leur activité.

Le ministre a déclaré qu'il préférerait le mot « encadrement » au mot « contrôle ». A propos de cette préférence lexicale et de cette délicate attention, on remarquera que si le contrôle suppose la transgression possible de la Loi, l'encadré ne saurait sortir de son cadre sans cesser par là-même d'exister.

Quant au support — qu'on n'osera pas dire philosophique — de la pensée Habyenne « moderniste », il ne remonte guère qu'aux tristes oripeaux d'une nature humaine pré-Rousseauiste et anté-diluvienne et, par conséquent, au péché originel : « L'espèce humaine est telle qu'elle a besoin de se sentir confronté à des exigences, limitées par des barrières. » Précisons bien que le contexte de cette citation concerne le nécessaire encadrement des enseignants.

Il s'agira donc « d'observer » l'enseignement « reçu » (4) plutôt que d'inspecter l'enseignement « donné ». Le progrès est considérable, surtout si l'on remarque que cette observation de l'enseignement reçu sera faite non seulement à partir de ces récepteurs immédiats que sont les élèves, mais aussi et surtout à travers ces témoins chiffrés que sont les « résultats d'un enseignement » et par l'intermédiaire de ces indicateurs privilégiés que sont — si l'on s'en tient au compte rendu publié dans *Le Monde* du 19-20 octobre 1975 — l'administration, les parents et même les responsables des collectivités locales. Il semble qu'on ait oublié les Renouvements Généraux. Toutes ces « observations » convergeront vers l'Inspection générale qui les synthétisera afin d'établir des

(2) On sait que le statut de cet organisme qui élaborait parfois une documentation pédagogique trop critique par rapport à l'idéologie dominante (cf. dossier sur les travailleurs immigrés en France) a été revu et corrigé.

(3) L'effectif des IPR est, depuis 1975, en augmentation très sensible.

«bilans», lesquels devront fournir au Ministère des informations «non parcellaires, significatives et ordonnées.» (5).

Cependant, les encadreurs devant eux-mêmes être encadrés, il y aura — au moins en ce qui concerne la recherche et l'innovation pédagogique qui doivent être «enfermées dans des critères» — des super-encadreurs : «La recherche et l'innovation pédagogiques doivent «ne pas aller au-delà de ce qui est accepté par les parents d'élèves.»

Enfin, si les encadreurs doivent sortir de leur réserve pour «s'afficher» au service de la réforme, les encadrés, eux, doivent s'enfoncer dans une réserve inaltérable. Le ministre a stigmatisé le «manque de neutralité» de certains enseignants. Enseigne et tais-toi ! devient l'alpha et l'oméga de la déontologie dont on nous annonce la publication dans la future loi concernant le personnel...

Encadrer, contrôler, surveiller, définir, délimiter, enfermer, neutraliser... élever des barrières, tracer des frontières, établir des bilans..., ces quelques maîtres-mots du discours ministériel dévoilent un projet d'organisation du «corps enseignants» qui se noue à l'intersection de deux statuts apparemment incompatibles mais que Vichy, déjà, avait su concilier : le statut de fonctionnaire et le statut corporatif.

Pour que l'institution scolaire puisse aujourd'hui jouer à plein son rôle spécifique d'appareil idéologique d'Etat (rôle spécifique dans sa différence d'avec les appareils idéologiques d'Etat privés), il ne suffit pas, il ne suffit plus, que l'Education soit «nationale» ni que les enseignants soient «fonctionnaires», il faut encore (et, dans une certaine mesure, il faut au contraire) que l'Education devienne strictement étatique et que les enseignants soient encadrés, définis, finalisés, enfermés dans leur rôle spécifique d'«agent de l'Etat».

Pour que cet encadrement soit à la fois efficace et supportable, il faut qu'en soit chargée une organisation des pairs, un véritable «Ordre des enseignants» gardien de la déontologie et tribunal professionnel. Mais puisqu'il faut encore que cet «Ordre» ne soit pas autonome, il est nécessaire que le «Grand Maître» en soit le ministre en personne. C'est pourquoi il fallait aussi que le Ministre de l'Education fût «de la maison» (6). On raffina jusqu'à le choisir «sorti du rang». Qu'on ne s'y trompe pas : ce choix n'était pas technocratique — le cabinet y suffit — il était pétainiste et, au-delà, maurassien.

Le discours de Sèvres est une déclaration de guerre.

Les inspecteurs généraux sont invités à ranger leur robe au vestiaire pour endosser l'uniforme d'officier ministériel général. Le choix pour eux est entre la soumission, la démission ou la dissidence plus ou moins ouverte. C'est leur affaire.

Le nôtre est de choisir entre la contre-offensive immédiate ou le pas cadencé pour après-demain.

Roland Brunet

Professeur de philosophie au lycée Voltaire
Membre du GREPH.

(4) C'est pourquoi les élèves sont «invités (sic) à consigner les exercices et les comptes rendus dans un cahier distinct du cahier de cours qui doit toujours laisser apparaître la continuité et l'ordonnance de l'enseignement» (circulaire n° 77-417 du 4-11-77 sur l'enseignement philosophique).

(5) Il est tout à fait naturel qu'à l'entreprise de fichage des enseignants corresponde un fichage non moins exhaustif, significatif et ordonné des enseignants.

(6) D'où, en 1976, le remplacement de l'insuffisant énarque Soisson par l'universitaire et très rectorale Saunier-Saïté, et la récente promotion ministérielle de celle-ci.

Un appel au boycott du dossier scolaire circule actuellement, auquel le *Doctrinal de Sapience* s'associe sans réserve, bien entendu. Demandez-le à Denise Fontaine, BP N° 4, 75824 - Paris Cedex 17. Vous recevrez en prime «le papavoine du ministère», un très bel article du Charivari contre le livret scolaire de Salvandy (1838 - la même date que la loi sur les asiles !).

● **LIBÉRATION** a ouvert depuis la rentrée une nouvelle rubrique scolaire : les révoltes au quotidien. Envoyez vos informations à Jean-Luc HENNIG - 27, rue de Lorraine 75019 Paris.

● Lisez *Le pavé dans la Marne*, journal régional d'information et d'expression populaire et *Allonzenfants*, canard des lycéens du technique de Reims (contacts : librairie Le Grand Jeu, 20, rue Colbert, Reims).

SALAUD, SALE BRUTE, SALE CADAVRE

Je n'ai pas envie de travailler.

Je sens dans ma poitrine une contraction presque douloureuse qui ne pourra qu'évoluer vers la migraine. J'ai un peu froid.

Je suis seule, je pourrais bien sûr téléphoner aux autres, leur parler, leur dire ; seulement je ne le fais pas, parce que j'ai honte.

Hier j'ai appris qu'un inspecteur, un régional, pressenti pour devenir général souhaite me voir ! J'écris maintenant parce que le plus fort de cette situation me paraît maintenant. Quand je l'aurai vu, ce ne sera plus pareil. Tout sera ramassé comme une boule, le début et la fin de cette affaire étoufferont la multitude des fantômes qui me travaillent à l'instant. Je ne saurai plus rien dire. Je voudrais sembler normale, pas parano, pas folle quoi — Il ne restera plus rien de cette vérité qui m'envahit, là, tout de suite. Dès que je cesse de parler, d'écrire, les images s'entrechoquent dans ma tête, tous les possibles de ce face à face se bousculent, s'imposent comme prémonition de ce que je vivrai réellement. Je voudrais pour me rassurer les saisir un à un et les examiner attentivement, composer méthodiquement mon catalogue de réponses, défenses, argumentations, mais je n'y arriverai pas. C'est seulement ce tourbillon qui me laisse plantée là, sur ma chaise, sans réplique, forcément prise au dépourvu. D'abord il n'a pas de visage. Je vois bien quelques attributs : la serviette de cuir noir, le pardessus, peut-être un chapeau, mais pas de visage, ou alors seulement un détail, la couperose d'une joue, un morceau de peau vieillie, parchemin fade, triste. Je cherche des yeux, mais que je vueille du bleu un peu passé de grand-père ou du noir sévère, c'est comme une mauvaise peinture, ça ne vit pas. Tant pis, pas d'yeux. D'ailleurs je renonce à cette rencontre du corps.

Il n'a même pas une voix. En fait ce que je trouve, ce sont des mots, même pas ceux que l'on entend avec son oreille, même pas ceux que l'on voit écrits, des mots espaces, des mots... volumes, grands, forts et vides. Le cœur me bat des mille reproches qui montent de toute la profondeur de mon temps à moi, avec sa courbe discontinuée. Je baisse le nez, j'ai envie de pleurer de honte et de rage. Oui, oui, c'est vrai je n'ai pas fait, j'aurais dû, je n'ai pas fait, j'ai oublié, non je ne sais pas, médiocre, mauvais, insuffisant. Oui, c'est cela, j'ai oublié une faute ici, ce que j'ai écrit là est illisible. Je ne me suis pas donné la peine de réfléchir, mais vous auriez pu, vous auriez dû, oui, oui, oui. Oh, ça va, j'éclate, je voudrais déchirer, faire mal, tuer ? Salaud, sale brute, sale cadavre. Non, je ne me réduis pas à ce que tu dis, non je ne suis pas une ordure. Ce que je suis ne passe dans ton appareil de mesure, c'est trop grand ou trop fluide. Sale bête venimeuse, tu m'as blessée, combien de temps me faudra-t-il pour me laver de cette souillure. J'ai mal et pleure en moi des souvenirs de ma vie de petit prof. Les visages de mes élèves s'approchent, ils me sourient, me font des cliis d'œil, leur vie me rassure, je lis leur incertitude, leur doute, si proche de moi. Quel rapport entre ces deux choses ? Aucun : là la vie, là-bas l'ordre. Impossible, je n'aurai pas de réponse, pourtant je devrais pouvoir argumenter, clouer ce petit monstre au mur de ses contradictions. Monsieur, pouvez-vous m'expliquer les finalités de cet enseignement ? Que s'agit-il d'apprendre ? et pourquoi ? Mais je sens bien que personne, jamais, ne pose ces questions, sauf dans les livres.

Alors je ne dirai rien. En plus, comme j'ai été bien élevée, je serai polie. Ah, j'ai encore plus mal, et pendant des mois il me faudra guérir de cet ulcère, veiller la nuit, réfléchir encore, car le drame, c'est que je suis honnête, scrupuleuse, je ne suis même plus une jeune prof. Je me sens niaise. Mais qu'est-ce que tu en as à foutre, tu es titulaire, tu seras payée ! Imbécile, toi non plus, tu n'as rien compris. Il me reste huit jours pour apaiser cette tempête. Si ça se trouve, je ne le verrai que 5 minutes. Peut-être même qu'il me montrera ma note, mais le mal sera fait, il est déjà fait. En plus, comme tout le monde, je ne me serai même pas battue, je n'aurai même pas été objecteur de conscience, même pas gréviste.

Aux éditions LA PENSÉE SAUVAGE, BP 11, 38640 CLAIIX :

- Marcel VOISIN, *C'était le temps de la Belle époque* (roman, 250 pages, 39 francs)
- B. KILBORNE, *Interprétation des rêves au Maroc* (250 pages, 45 francs - Bibliothèque d'ethnopsychiatrie)
- P. SPRIANO, *L'occupation des usines - Turin 1920*
- A. et P. CHAMPOLLION, *La grande mystification des parcs nationaux*
- Marie-Laure KAELIN-BILLAUDOT, *Quelles histoires pour les grands-mères de l'an de Nil ?*

Ce texte est une ébauche d'un travail (à venir !) sur le discours rationnel et l'idéologie rationaliste en général ; dans un premier temps et parce que cela correspond à mes préoccupations actuelles, on s'intéressera essentiellement au discours rationnel du maître dans l'enseignement, et à l'une des formes de ce discours, actuellement à la mode, le discours didactique (ou si l'on préfère, et par provocation, le discours théorique sur la pédagogie).

D'abord une mise au point, une critique du discours rationnel, tel qu'il se pratique aujourd'hui (que ce soit à l'école ou ailleurs) n'a rien à voir avec un quelconque retour à l'irrationalisme, au contraire la forme actuelle du discours rationnel et l'importance de plus en plus grande qu'il prend au niveau du quotidien, est concomitante d'un développement de l'irrationalisme ; d'une part le discours rationnel se prétend le seul discours « vrai » et par conséquent a pour fonction de faire taire, d'autre part (et c'est une conséquence), il laisse en face de lui la seule possibilité de recours à l'irrationalisme parce que c'est le seul moyen de lui échapper ; en ce sens l'idéologie scientifique est l'un des meilleurs véhicules de l'obscurantisme, nous y reviendrons (1). C'est par réaction à cette fausse alternative (discours rationnel ou irrationalisme) que j'essaierai ici de préciser, du moins en ce qui concerne l'enseignement, la fonction sociale du discours rationnel.

La pensée est paresseuse, l'une des constantes de l'histoire des idées est la recherche de l'économie de pensée (l'économie de penser), c'est-à-dire en fin de compte, la recherche du truc qui permet de résoudre les problèmes de façon canonique (au sens religieux ou au sens mathématique, c'est exactement la même chose), la recherche du truc qui marche partout et toujours et qui évite ainsi les explications contingentes souvent pénibles.

Cette recherche de l'économie (de l'économique) a joué dans le développement des mathématiques un rôle fondamental, mais en même temps qu'elle était l'une des sources vivifiantes de développement, elle en prenait les limites dans la mesure où la recherche de l'économie prenait le pas sur les problématiques, et où l'on s'intéressait, avec la découverte des analogies de méthodes et des isomorphismes de structures, à la méthodologie et à la structurologie bien plus qu'à la problématique. Une méthode fonctionnant pour elle-même, une méthode a priori qui s'appliquerait sans faille, et ce fut le structuralisme, l'axiomatisme, le formalisme et l'importance de plus en plus grande prise par le discours, voire la suprématie du discours. Le rêve leibnizien de la caractéristique universelle à travers le formalisme hilbertien et le structuralisme bourbakien se réalisait enfin : la pensée réduite au discours. Il ne s'agit pas ici d'une simple spéculation sur les rapports entre le discours et la pensée, cette réalité de la suprématie du discours a provoqué suffisamment de dégâts dans l'enseignement (2) pour que non seulement on la prenne au sérieux, mais qu'on commence sérieusement à s'y opposer. D'autant qu'après le discours mathématique triomphant, un nouveau discours s'appête à le légitimer et à se légitimer, le discours didactique (ou comment enseigner les mathématiques sans peine !).

A l'origine il y a le comptage et le dessin, les nombres et l'espace, et ceci au sens le plus naïf qui soit (qu'importe que ce sens soit ambigu !), l'enfant n'apprend pas à compter parce que sa structure de pensée ou son stade psychogénétique s'y prête, l'enfant apprend à compter parce que le comptage a une fonction sociale (qu'elle soit ludique ou commerciale, que ce soit l'acquisition du sentiment de la propriété ou les nécessités de l'échange) ; à me connaître ce rôle et à psychologiser l'enfant sans tenir compte de l'environnement social, on ne peut aboutir qu'à des impasses, et c'est l'une des fonctions d'un certain discours rationnel (le discours didactique) que de masquer ces impasses.

(1) Les mathématiques modernes et le spectacle de la science. in *Impascience* n° 415 (1976).

(2) Les ravages des mathématiques modernes in *Impascience* n° 415 (1976).

Il n'y a pas de mathématiques sans nécessité des mathématiques, même si le problème posé par cette nécessité est loin d'être résolu (les questions ouvertes ça existe et les réponses volontaires des idéologies fussent-elles rationalistes, n'y changent rien) ; la prise en compte de ces nécessités (le pourquoi des mathématiques) doit être au centre de la réflexion et de la pratique enseignante, ce n'est que de cette façon qu'on peut intervenir sur la question du comment, c'est à dire ce qu'on appelle traditionnellement la pédagogie. Le discours rationnel (scientifique) là encore a une fonction d'économie, faire l'économie du pourquoi pour apporter encore une fois une solution volontariste, solution « rationnelle » liée à la fois à une expérimentation (mais qu'est-ce que l'expérimentation dans ce domaine ?) et aux doctrines plus ou moins scientifiques énoncés par le discours rationnel, l'apparition de la vague didactique se présente ainsi comme la recherche de la méthode, celle qui apportant les solutions scientifiques, permettra de « bien » enseigner la « bonne » mathématique (3).

Dans ce processus, à côté de la fonction d'économie citée ci-dessus et en liaison avec elle, le discours rationnel a un rôle bien précis : imposer la rationalité. La Rationalité, contre laquelle il n'y a rien à dire puisqu'elle s'impose d'elle-même, qu'elle assure à la fois son efficacité et sa valeur. Rationalité qui s'impose à travers le processus de rationalisation, qui permet de dépasser le stade embryonnaire du spontanéisme et de l'empirisme, rationalisation qui assure, exclusivement, la théorisation de la pratique, c'est-à-dire sa soumission aux normes ; quant à celles-ci, puisqu'elles sont rationnelles, elles sont indispensables, elles sont la loi, comme les lois de la nature sont indiscutables parce que vrai (on ne discute pas la pesanteur), et c'est pourquoi l'enfant qui atteint le stade formel doit apprendre la langue mathématique pour s'adapter à la société contemporaine. La question du pourquoi ayant été éliminée une fois pour toutes, les lois « naturelles » s'imposent d'elles-mêmes, et le seul problème est de l'adaptation à ces lois naturelles, que ce soit à l'école, ou plus tard à l'usine, ou plus généralement dans la vie quotidienne.

La didactique, comme science en voie de constitution a ainsi une double fonction, d'une part masquer la question du pourquoi de l'enseignement, domaine renvoyé au débat idéologique inutile (puisque inefficace par rapport aux objectifs, c'est-à-dire aux normes, ici la question des « pourquoi ces normes et ces objectifs » ne sera pas posée), d'autre part permettre la fabrication du discours rationnel nécessaire pour répondre à la question « comment enseigner », apporter à coups d'expérimentation et de théorisation (les deux mammelles de la production scientifique) les éléments qui permettront aux didactiques d'imposer leurs normes (c'est-à-dire, les normes qu'on leur demande d'imposer, encore une fois la question du « qui est ou ? » ne sera pas posée) au tout-enseignant et au tout-enseigné. La pédagogie ramenée (ou promue) à l'état de science appliquée, n'étant plus que l'application aux situations concrètes de la didactique, science fondamentale, toute contestation réelle étant ainsi mise rigoureusement (vigoureusement) à l'écart (on ne conteste pas la pesanteur !), le rêve scientifique est enfin réalisé.

Cependant la rationalisation didactique n'est pas unique, comme toute rationalisation, elle correspond à un projet global de la société (c'est-à-dire à un projet politique), en ce sens la rationalisation n'est pas un acte scientifique mais un acte politique : on rationalise quelque chose par rapport à un certain projet. Dans ce cadre le discours rationnel a pour fonction de masquer le choix politique pour faire accepter la rationalisation comme un acte scientifique (c'est-à-dire extérieur à toute idéologie) ; la critique du discours rationnel a pour objectif essentiel d'explicitier cette fonction et de permettre d'ouvrir la discussion non seulement sur les choix de ra-

(3) D. La courbe : Didactique in *Encyclopedia Universalis* tome XVII.

tionalisation, mais même sur la nécessité de rationalisation : la rationalisation d'une activité (c'est-à-dire la soumission à des normes "scientifiques" extérieure aux idéologies) est-elle nécessaire pour le développement de cette activité, n'est-elle pas le reflet d'objectifs implicites destinés à mieux contrôler cette activité. Il ne s'agit pas de répondre une fois pour toute, de secréter d'avance ce qui est rationalisable et ce qui ne l'est pas, en un mot de rationaliser l'activité de rationalisation ; il s'agit devant un problème réel (ici la pratique enseignante) de ne masquer aucune question (y compris celles qui amèneront les polémiques les plus brutales, c'est-à-dire les moins inutiles) et de refuser une scientification de la réflexion qui ne serait que la justification de normes dont les raisons sont d'un autre ordre, il s'agit donc d'explicitier au maximum l'idéologique et le politique masqué par le discours rationnel sur l'enseignement et de délimiter le domaine de validité du scientifique. Ceci n'est pas un refus du scientifique mais il faut refuser la fausse alternative du tout-scientifique et de l'anti-science, les deux termes de cette alternative sont tout aussi producteurs d'obscurantisme, c'est-à-dire la concentration du savoir (qui facilite la concentration du pouvoir), autrement dit l'obscurantisme des dirigés pour le plus grand bien des dirigeants (1) (4).

L'idéologie et le scientifique sont certes des domaines distincts bien que imbriqués l'un dans l'autre et s'influencent l'un l'autre sans qu'il y ait de ligne de partage (ligne de démarcation au sens de (5)) permettant de les séparer, c'est-à-dire que la frontière est floue et que toute tentative volontariste de la délimiter n'est qu'une façon de plus de masquer l'idéologique sous le discours rationnel. S'il est nécessaire de reconnaître idéologique et scientifique, ce qui participe de la connaissance du réel et ce qui provient d'un certain type de représentation plus ou moins mystifiée (mystifiante) du réel (et ici l'idéologie n'est pas un simple parasite empêchant la "vraie" science de fonctionner), ceci ne peut venir de la "découverte" d'une ligne-de-démarcation-gadget qui permettrait de séparer le bon et le mauvais, le juste et l'erroné, le scientifique et l'idéologique, cette reconnaissance est le résultat d'une pratique sociale (et elle est nécessairement mouvante), et le discours rationnel (s'appuyant sur l'expérience) n'est trop souvent qu'un faux-semblant.

Beaucoup plus que de lignes de démarcation, il vaudrait mieux parler de domaine de validité du scientifique, ce domaine de validité n'étant pas un absolu à découvrir et à délimiter, mais étant le lieu où se rencontrent la mise en place de moyens de connaissance du réel et l'explication d'objectifs liés à un projet global de la société, ce domaine de validité lui aussi est essentiellement mouvant, lie tout autant au développement des connaissances et des techniques qu'à l'évolution historique de la société ; le discours rationnel n'est alors que l'expression, à un moment donné, d'une stabilisation partielle qu'il n'est pas question de refuser, car elle permet d'appréhender la complexité de la réalité sous-jacente ; en ce sens le discours rationnel est nécessaire ; le glissement vers l'idéologique commence lorsque, pour des raisons diverses (d'ordre politique, philosophique) sur lesquelles nous nous proposons de revenir par la suite, et par rapport auxquelles le besoin de l'économie dépensée joue un rôle non négligeable, cette stabilisation partielle est provisoire cherche à s'imposer comme définitive, et où le discours rationnel devient prédominant par rapport à la réalité qu'il veut représenter.

Pour terminer un cas exemplaire (qui demanderait à lui seul de nombreux développements que nous ne pouvons faire ici) qui nous ramène au champ de la didactique : le discours psychogénétique de Piaget sur les stades successifs chez l'enfant qui à l'origine représente une théorie (au sens scientifique du terme) du développement de la connaissance chez l'homme, devient dans ses implications didactiques et pédagogiques le point crucial d'une théorie de l'enseignement, c'est-à-dire que l'enfant disparaît complètement derrière

les stades et le programme des pédagogues se réduit à une action sur les stades ; ce glissement n'est pas cependant une simple erreur de fonctionnement, une bavure dans l'application des théories piagetiennes, il représente des conceptions philosophiques et politiques de la société (peut-être diverses, voire opposées) dont la théorie n'est que l'instrument (ce qui ne signifie pas que la théorie piagetiennes n'a été conçue que comme instrument au service de ces conceptions) ; peu importe alors que la théorie des stades soit vraie ou fausse, plus précisément, quand bien même la théorie des stades est vraie (c'est-à-dire est une représentation adéquate de la réalité), les conséquences dans le domaine de l'enseignement (par Piaget en soit responsable ou non est d'un intérêt secondaire) participent d'autres choses que la psychogénétique et trop souvent (et c'est le cas de la didactique), un certain type de discours rationnel s'appuyant sur les conceptions piagetiennes masque effectivement des présupposés implicites.

Rudolf Bkouche (à suivre)

LA NUIT D'ICOSATRIPENTA

CASSE-TETE CABET N° 1

Le jeune berger Icosi, aux vingt faces pâles, arriva au merveilleux palais tridimensionnel de la belle princesse Dodéca. Ses douze faces pentagonales rayonnaient de cinq feux chacune.

Le fervent Icosi trébucha, s'étala platement aux pieds de la princesse et lui causa ainsi : « Je suis venu dans l'espoir que tu tiennes ta promesse dans la mesure où j'ai tenu la mienne. » Et d'un bond agile il se retourna découvrant ses vingt triangles équilatéraux.

Dodéca eut un léger mouvement de recul, surprise que le jeune berger ait pu si rapidement triompher de cette épreuve. Elle voulût l'éprouver une seconde fois :

— « Il te faut acquérir une autre dimension et perdre cette pâleur qui ne convient pas à un prince digne de mon rang. Marche pendant cinq jours et cinq nuits jusqu'à ce que tu rencontres la sorcière Icosatripenta qui te remettra vingt triangles et te dira ce que tu dois en faire. »

Il prit congé de la princesse, non sans avoir fait maints sous-entendus qu'elle feignit d'ignorer.

Après cinq jours et cinq nuits, il rencontra dans une sombre forêt la terrible Icosatripenta.

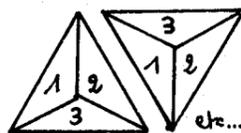
— « Je t'attendais dit-elle petit Icosi, sauras-tu bien te débrouiller du petit casse tête suivant. En riant aux éclats, elle jeta aux 20 faces du bel Icosi les 20 triangles que voici :

Mais ce fut en vain qu'il essaya de s'en parer. Il avait beau faire, les vingt arêtes l'arrêtaient. Alors elle s'approcha langoureusement de lui et prenant un à un les triangles, elle lui montra qu'ils devaient se correspondre par couleur selon les arêtes... Elle passa toute la nuit à le couvrir de triangles qu'elle déposait sur lui comme autant de caresses sensuelles auxquelles Icosi séduit ne resta pas toujours insensible. D'abord timide Icosi s'enhardit peu à peu sous les agaceries multiples d'Icosatripenta, et lorsqu'elle lui demandait : « Est-ce bien ainsi ? » il répondait oui, oui et même ajoutait : « Celui-ci ne va-t-il pas là, celui-là ne va-t-il pas ici... ». Au point du jour la belle Sorcière avait disparu sachant bien que c'était pour une autre qu'elle avait passé la nuit à le parer.

Et c'est sous la forme du dernier des polyèdres platoniciens que le Superbe Icosaèdre alla auprès de sa duale cueillir les fruits de cette nuit-là.

Mais au fait, comment la trop belle sorcière l'a-t-elle donc triangulé ?

Jean-Louis CABET



1-2-3 étant par exemple jaune-rouge-bleu, jaune-rouge-vert, jaune-rouge-violet, jaune-bleu-vert, jaune-bleu-violet, jaune-vert-violet, rouge-bleu-violet, rouge-vert-violet, bleu-vert-violet.

L'INSTITUTION SCOLAIRE ENTRE CRISE ET SIMULACRE

Depuis 1968, il est devenu manifeste que l'institution scolaire s'autogère d'effondrements en restructurations, de mouvements de printemps en rentrées d'automne et se survit aussi bien par la réforme que par une répétition obsessionnelle, nommée habituellement « récupération ».

Comme un bâtiment vide de ses occupants, elle flotte au milieu de « la crise » dont elle serait le prototype et la preuve. Pour conjurer la menace d'incroyance, il fallait mettre l'imagination au pouvoir — désormais il suffit, bien économiquement, de montrer ce vide central, cette absence du Maître, cette estrade vide, trou qui induit la révolte et la revendication des scolarisés avides de savoir, d'un Autre savoir, d'une autre école.

Le quotidien de l'école, la misère gestionnaire (crédits, horaires, classes surchargées, maîtres auxiliaires, etc...) ainsi que les rites lycéens (dont l'expression achevée est le « mouvement lycéen ») fondent une pesanteur, la réalité rassurant qui permet la reconnaissance des individus entre eux, leur fournit un cadre relationnel, des repères, un système de possibles et d'interdits. Le ral'bol, la plainte ordinaire du salarié, la perception floue que cette réalité ne tient que par l'imaginaire et le discours de ceux qui s'y trouvent, assujettissent encore mieux par un attachement dépressif, une sociabilité volontariste (exemple : le syndicalisme), ou encore une attitude chrétienne de convivialité ; mais plus généralement, par un renfermement statique dans des micro-groupes douillets qui se glissent dans les interstices de l'Officiel.

Hors l'institution, point de salut, et névrose certaine.

Le refus est étiqueté comme fatigue, malaise psychologique, inadéquation du caractère à la fonction, aristocratie individualiste méprisante donc méprisable, régression insane, laisser-aller du narcissisme sans cesse surveillé (puni...), fantasmes primaires et agressivité envers les représentants de l'autorité, velléités de subversions vécues comme manques pervers, ou subversion effective vécue comme radicalisme qui prétend tout faire sauter mais qui recule devant l'inconnu. Solipsisme et abstraction du « sujet », voilà l'issue qui mène souvent au suicide aussi bien d'enseignants que d'enseignés.

Les luttes contre les projets de réforme de l'Éducation Nationale, la pédagogie libertaire, et même le radicalisme le plus lucide s'écrasent devant cet indépassable, se résument à la limite au respect des horaires, de quelques règles de conduite (de non-agir principalement) et de la présence sur les lieux de travail.

Je veux dire par là que le vécu des profs, qu'il soit misérable ou heureux, n'est pas une contingence qui se suffirait à elle-même et qu'elle peut être élucidée comme effet de discours, simulacre d'intensités et donc finalement position politique dans l'institution.

Bien sûr, ce vécu n'est pas dupe ; on croit toujours connaître la règle du jeu et à force de séduction et de savoir-faire, dominer la situation, voire même maîtriser l'imaginaire, devenir un vrai maître au fait de ce qu'il en est des mystères du sexe et du pouvoir dans la société.

L'idéal pédagogique c'est bien le « moi fort » bien centré et crispé extrait de la masse agitée et un peu obscène de la classe, c'est bien ce regard toujours aux aguets qui veille jusqu'à l'indiscrétion sur une propriété, la collection des individus scolarisés. Regard de la Raison instituée, du juridique où se conjoignent l'universel, le raisonnable et le particulier. Regard à son tour regardé par les élèves qui y voit du cinéma, une transparence à déchiffrer, à anticiper, le désir du prof comme moteur de la pédagogie et

support de l'attention. Le transfert trop évident des élèves sur le maître fait oublier que le contre-transfert de celui-ci détermine celui-là : les élèves en contestant ou en cherchant à saisir le prof se posent comme tels, et l'on sait bien que sans ce désir d'enseigner il n'y a pas de désir d'apprendre, du moins dans le cadre de l'institution. Sans estrade, sans tableau noir, sans parole spécialisée, sans posture topique réglée, bref sans une certaine violence et intentionnalité, pas de cours, permanence...

Libérer les élèves, les rendre à leur multiplicité, à leur bavardage, les renvoyer à la réalité du dehors (qui le plus souvent effraie et hallucine profs et administration), remplacer la réalité scolaire pour la réalité du « social » et le cours magistral par le travail de groupe sur documents, c'est surtout une tentative de profs pour échapper à ce rôle impossible qui à nouveau se résoud souvent dans la désertion et la dépression.



On peut simplement constater ici qu'on est alors obligé de chercher ailleurs une image satisfaisante de soi, comme petit maître politique ou intellectuel ou dans des communautés illusives, tant que n'est pas compris ce qu'il y a d'irréductiblement symbolique dans la relation enseignante. Et il est trop facile d'expliquer par quelque idéologie réactionnaire la demande forcenée et le harcèlement des « jeunes » qui, une fois « libérés » des illusions culturelles ou familiales, tirent énergie de leur nostalgie d'une forme pure, ou d'un bon objet, puisque la « libération » prétend que toute relation d'objet est répressive ou perverse.

Elèves et étudiants demandent que les enseignants les séduisent, leur parlent pour leur dire l'Autorité. Cette exigence s'exaspère d'un savoir implicite sur l'Œdipe, d'une fausse conscience de ce qui se passe cependant puisqu'ils attribuent à un man que du prof (et au-delà du social, sur le mode, hélas, « on n'en veut plus » !) leur déception.

La contestation poursuit paradoxalement cette visée

(4) Luce Giard : Contre-image de la « science ». Esprit Nov. 1977.
(5) L. Althusser : Cours de philosophie pour scientifique. F. Maspero.

Michèle BLIN : « Claudine à l'école » et Colette, in *Mythes et image de la femme au XIXe siècle*, éd. Champion.

Michèle Blin a choisi d'étudier *Claudine à l'école*, l'ouvrage de Colette, comme un document sur la « laïque », l'école féminine rurale à la fin du XIX^e siècle. La première moitié du siècle avait vu s'installer les écoles de garçons, où les congréganistes occupaient une place privilégiée. Le 9 août 1879, la loi impose à chaque département de créer une école primaire de filles et en 1891, il y en a 81. Cette scolarisation des filles, distinguée dès le commencement de celle des garçons par ce retard, subit une différence supplémentaire : alors que l'éducation des filles de classes dirigeantes se distinguait nettement de celle des garçons ; celle des filles du peuple, constate Michèle Blin, ne fait apparaître aucune différence. L'école rurale de Claudine-Colette est une école de pauvres, et il n'apparaît pas qu'il soit besoin de donner aux femmes du peuple un enseignement d'une qualité particulière. C'est, à l'époque, la politique que suivent les notables, mais c'est aussi le discours que tiennent les ouvriers, celui de la fonction maternelle et de la tâche ménagère : « Le lot de la femme est la famille et la couture ». Si dès lors « l'instruction n'a pas, dans l'éducation des filles, la même importance que celle des garçons parce que leur avenir n'en dépend pas », Jules Ferry réclamant le développement des Écoles Normales (où les jeunes filles qui entendent se consacrer à l'enseignement public se sentent chez elles et acquièrent l'habitude de se considérer comme la partie féminine de la grande famille universitaire) peut faire figure de pionnier.

Cet état des mentalités fait que l'institutrice apparaît comme un être hybride, déclassé, en porte à faux avec la société du siècle dernier. En contradiction avec elle-même, mal épaulée par l'instituteur de sa commune, elle est mal accueillie par la population qui s'organise souvent pour se débarrasser de cette « indésirable ». Elle souffrait de la concurrence des religieuses enseignantes qui au contraire étaient bien intégrées dans les campagnes. La Directrice de l'École Normale de la Nièvre explique dans l'enquête de Francisque Sarcey : « Dans les communes où une école congréganiste réunit les trois quarts des enfants du pays, l'école laïque n'a guère que les pupilles de l'Assistance Publique. »

« Claudine à l'école » se fait l'écho de cette situation des institutrices, rappelant la dépendance où elles se trouvaient vis-à-vis des diverses personnalités : mairie, inspecteur, préfet, délégué cantonal... Mais cette position inconfortable des femmes au XIX^e siècle, qui est celle des institutrices, fut encore bien celle, pour le moins, de Colette. Jeune bourgeoise pauvre, et déclassée, élevée dans une école rurale, au talent brillant, elle sera exploitée doublement, comme femme et comme écrivain, par un négrier, tout à la fois son mari et son éditeur.

Cas exemplaire qui, ajouté à celui de l'institutrice, met en lumière la situation des femmes au XIX^e siècle, interdites partout, sauf au foyer... Les choses ont-elles changé... Est-ce bien sûr ?...

Catherine Galvez.

F. FURET et J. OZOUF : *Lire et écrire, l'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (éditions de Minuit).

Il n'est plus permis de croire qu'avant la Révolution la France n'était peuplée que d'analphabètes. L'étude de F. Furet et J. Ozouf, fondée essentiellement sur une enquête menée au XIX^e siècle par le recteur de Nancy, montre que l'alphabetisation s'est développée dès le règne de Louis XIV (25 % d'alphabetisation chez les hommes), s'est poursuivie au XVIII^e selon une proportion constante (47 % d'alphabetisation chez les hommes et plus de 25 % chez les femmes au moment de la Révolution) et ne s'est accélérée que dans le dernier quart du XIX^e siècle. Ce mouvement d'alphabetisation a suivi une répartition géographique du Savoie et de la Richesse. Les taux les plus forts se situaient au nord d'une ligne St Malo-Genève (qui persistera jusqu'à la fin du XVIII^e), en particulier dans les départements de l'Est dans lesquels on relève 70 % d'alphabetés dès le XVIII^e, les 30 % restant appartenant aux couches pauvres de la population. Interprétant cette inégale répartition, les auteurs sont conduits à porter l'alphabetisation au crédit du protestantisme et du devoir qu'il faisait de lire la Bible, puis de la Contre-Réforme et de la lecture des manuels d'éducation chrétienne qu'elle encourageait, c'est-à-dire à faire apparaître que cette carte de la France alphabetisée recouvre la carte de sa pratique religieuse. Un tel travail d'histoire de l'éducation, qui s'appuie sur des tableaux rigoureux et des statistiques précises, est évidemment d'un autre intérêt que les histoires des idées pressées de reconnaître dans la révolution française l'instrument des lumières dans une époque obscurantiste.

Eliane Mary.

Sur l'ENFANT à l'ECOLE,
d'A.M. CHARTIER et Jean HEBRARD,
(cell. l'éducation en France, Nahan 1977)

Dans des dimensions différentes « l'École caserne », « les Enfants baillonnés », « l'école primaire divisée », et tant d'autres encore : le procès politique, institutionnel de l'école primaire est fait et on ne réinvent pas dessus. Ce livre là, ce n'est pas un livre de révolte, mais un livre plutôt paisible de pédagogues qui veulent expliquer ce qu'est l'enfant écolier. A qui ? aux parents d'abord.

A l'école les gosses « apprennent » ; ça c'est la « partie visible de l'iceberg scolaire » pour les parents. C'est quoi « apprendre » ? C'était exercer la mémoire, conjuguer, réciter les départements, les tables de multiplications et le Corbeau et le Renard. C'était et c'est lire et écrire, raisonner et calculer. Pourquoi ça change ? Pourquoi on ne leur apprend plus les tables comme avant, les conjugaisons dans « l'ordre » ? C'est l'objet d'une partie du livre : expliquer le plus simplement possible pourquoi on change les contenus et les méthodes, en fonction de connaissances nouvelles, de prise en charge d'objectifs nouveaux. A cet égard, si le livre n'est pas triomphaliste, s'il fait état des limites et des échecs même de certaines transformations au départ positives — La réforme des maths, certaines méthodes d'apprentissage de la lecture —, il n'en constitue pas un bilan réel de ce qui se passe réellement. Ça change, oui mais de manière inégale, en gros selon les générations de maîtres et de directeurs d'école. Toute cette partie (la deuxième du livre) est une bonne explication de ce qui sous-tend les projets nouveaux des formateurs nouveaux de maîtres, dans une moindre mesure les textes officiels.

Mais en fait, la partie la plus nouvelle du livre c'est la première, celle où est donnée une analyse parallèle de l'enfant dans le milieu familial et à l'école. Qu'est ce qu'il y a de nouveau pour l'enfant à l'école ? Qu'est ce que le transport, qu'est ce que la classe, qu'est ce que rester assis, qu'est ce qu'« être soi » à l'école, quels moyens se donne-t-elle pour que l'enfant s'exprime », qu'est ce que grandir — à l'école « murir ». Quelle différence y-a-t-il entre l'amour, l'autorité dans la famille et à l'école — avec leur communauté d'insatisfaction et d'inquiétude ? Qu'est ce que le pouvoir réel des maîtres ? Et surtout qu'est ce que le langage à l'école, avec son caractère obligé — jusqu'à la caricature — de standardisation l'enfant n'y est le plus souvent plus que partie d'un récepteur collectif ; la communication, soumise à la nécessité des apprentissages n'est plus seulement fin mais moyen et la production verbale se gèle dans la « définition », « la description ». C'est la partie la plus efficace du livre, parce qu'elle donne comme point d'appui aux parents pour comprendre l'école et avoir prise sur elle ce qu'ils savent de la vie de leurs gosses en famille.

Le livre se donnait pour tâche de construire « les repères » autour desquels on construit une description de l'écolier. Il manque des choses, il manque la fatigue à l'école et elle n'est pas seulement le fait du peu mise en œuvre du 1/3 temps pédagogique. Ça c'est important pour les parents parce qu'un enfant de C.P. sur 3 à Paris rentre, après 8 h. de présence à l'école, avec des « devoirs » à faire, et la solution n'est pas comme le croient tant de parents d'en rajouter pour que l'enfant se « tienne tranquille » le soir. Ce qui touche à l'échec et à la réussite scolaire, du point de vue de l'enfant, est de bon sens, mais trop rapide.

Un livre destiné aux parents donc. Et c'est sûr que si les éditeurs se donnaient un peu plus de mal pour ne pas leur dissimuler ce livre — il faudrait qu'il soit dans les librairies-papeteries-journaux de Saint-Denis ou des petits bourgs de campagne, dans les kiosques de gare, etc..., alors beaucoup de gens pourraient saisir plus de cette part gigantesque et incompréhensible de la vie de leur gosse. Car ça suffit de dire que les « parents » sont réactionnaires, rétrogrades massivement, hostiles au mouvement de l'école. Quels moyens leur donne-t-on jusqu'à présent pour en juger d'un autre point de vue que celui qu'ils conservent de leur école ? Misérables, ça c'est connu aussi.

Maria Bloch

QUI PARLE DE LA FOLIE ?

n° spécial de CANAL, avec des textes de :
R.D. Laing, A. Macaire, J.M. Le Sidaner, Olivier Roy, Edith Ollivier, Patrice Vermeren, Alex Vicq.
Canal - 8, rue Sophie Germain - 75014 Paris - 5 francs

CAHIERS INTER-E.N.

La formation des maîtres : le témoignage des exécutants
c/o Françoise BLIME - 10, rue Cerunski - 75017 PARIS

par la dérision : « donnes ton savoir, donnes ta présence, tu es là pour ça, c'est toi qui a la parole et ne crois pas y échapper, joues ton rôle, obéis-nous ; fais nous rire, prends nous sans nous toucher, sois Dieu à la vierge Marie, Joseph ; mais nous savons que tu seras toujours en deçà de ce rôle, et au cas où tu y parviendrais, nous ne nous intéresserions plus à toi. »

Tout le jeu hyper-érotique, le malaise entre profs et élèves, l'inceste évoqué, l'allumage et le pas-touche, les « sous-entendus » permanents, bien loin de refléter des pulsions irrépressibles, simulent un retour du refoulé pour finalement déssexualiser, au bénéfice de l'apprentissage du rapport social comme intrinsèquement faux et pervers. Ainsi la mise en Discours de la situation, sa reduplication, permettent la victoire d'un principe de réalité dont on ne saisit plus la genèse imaginaire ; sauf dans les moments où l'on demande des comptes aux tenants du pouvoir sur la façon dont ils tiennent leur rôle, moments où l'on s'aperçoit que la croyance en une forme idéale, en un bonheur ultime, se survit au travers des propagandes réformistes ou des utopies plus révolutionnaires sur les lendemains où la bureaucratie sera vaincue.

D'ailleurs, tel est le contrat que passe l'Éducation Nationale avec un nouveau collègue : il faut cacher et dénier l'improductivité inconvenante de son individualité, toujours trop intellectuelle, lunatique ou désirante, séparer le travail et le reste, pour que le théâtre pédagogique, l'érection de l'espace de représentation et la visibilité de sa clôture soient Pour le reste, tout est permis, voire encouragé, puisque c'est ailleurs, ou non-dit, puisque tout le dit est représentation ou bien sans conséquence quand tout est désamorcé à l'avance dans une institution qui n'est pas la bonne réalité du social, où a priori rien ne se passe.

L'explication psychologisante de tout ceci est incontournable mais insuffisante. Si les névroses modernes ont pour horizon culturel l'affaiblissement de l'image du père et l'effacement de l'image très ancienne du sage, du maître qui introduit aux notions fondamentales de la vie, elles sont caractérisées par l'impossibilité d'assumer cette sagesse ennuyeuse dévalorisée mais toujours là comme « vérité » ou rappel à l'ordre ; elles sont le lot de tout un chacun car qui s'assure vraiment du bien fondé de sa propre manifestation dans le complexe social présent ? Il y a là une immense nostalgie de morale et de travail producteur, de ce Maître ancestral, que l'on retrouve partout : dans cette façon qu'ont les profs de se vivre comme parents agressés par un Œdipe vengeur et chahuteur, ayant résolu leurs « problèmes », enfermés dans leurs autonomies responsables et effrayés par l'Autre (le nouveau, l'élève contestataire, le monde du capitalisme privé anarchique), dans cette façon de se poser comme adulte dans l'évidence ou de défendre avec agressivité qualification et fonction, ou encore de soigner leur popularité. Le corps enseignant vit directement branché sur l'Autre, sans cesse surveillé, suspect d'inculture, menacé d'inspection et de notation administrative, guetté par la somnolence, toujours confronté à la statue phallique du savoir incarné, érection froide de l'illusion qui ne peut pas se permettre d'avoir recours aux expédients faciles et plaisants de la publicité.

Le syndicalisme enseignant, connu pour son peu de combativité, illustre bien cette mollesse organisée, de même que la prétention culturelle des profs à être les notables du savoir alors qu'ils sont le prolétariat de l'intellectualité parisienne dont ils s'arrachent les miettes pour en faire alibi plus que parade ; prolétariat sans lequel la vie du théâtre, des maisons d'éditions et des partis politiques serait bien compromise.

Autre mythe, celui de l'adolescence créative et vierge de nos manques d'adultes, avec ses soudaines curiosités intellectuelles aussi bien que ses ennuis, refus et silences, sa séductivité naturelle, fou-rire et rougeurs comme sérieux de la discussion : perçue comme corps libidinal plein, polymorphe et phallique, discours jaillissant et totalement stéréotypé dans sa recherche du « sens », bavard et évocateur d'improbables révolutions muettes et totales, elle est une figure privilégiée de l'Inconscient en personne ou de la Vérité révélée. En fait, de ce côté là aussi, il y a « fuite » dans l'individualisme, le refus du travail, l'intérêt porté au dehors, regard obstinément fixé sur la fenêtre ou à l'infini.

Ceci veut dire que le mouvement lycéen lui-même est un mythe, d'abord parce qu'il ressemble étonnement à un rite d'initiation, et ensuite parce qu'il est négativité, subversion déroutante de la politique par ses alternances de langage et de violence, sa tendance à l'absentéisme plus qu'à la grève, au mot d'ordre tournant en dérision le discours traditionnel sur le désarroi de la jeunesse et la difficulté à lui trouver un emploi. Il n'a pas d'objet précis, mais il serait faux de prétendre qu'il affronte directement l'État. Son sens, il le trouve en lui-même, dans le dégoût face au vide institué et dans l'inquiétude à penser une autre façon d'être ensemble. La radicalité aveugle du gauchisme et l'émotion affectée d'elle-même de la gauche recouvrent la mise en question de l'institution quand il apparaît à tous qu'il n'est plus possible de vivre de simulacres ; la crise idéologique de l'école, les luttes, puis la crise économique les écrasant, le spectacle 1978, autant de détournements de la sensibilité en rêves éveillés. Il serait temps d'essayer de saisir les mécanismes et les désirs qui relient les individus à l'institution scolaire, pour échapper aux faux choix entre le non-institutionnel et la reconstitution de la structure de maîtrise et de pédagogie au sein même des mouvements contestataires.

François Richard.

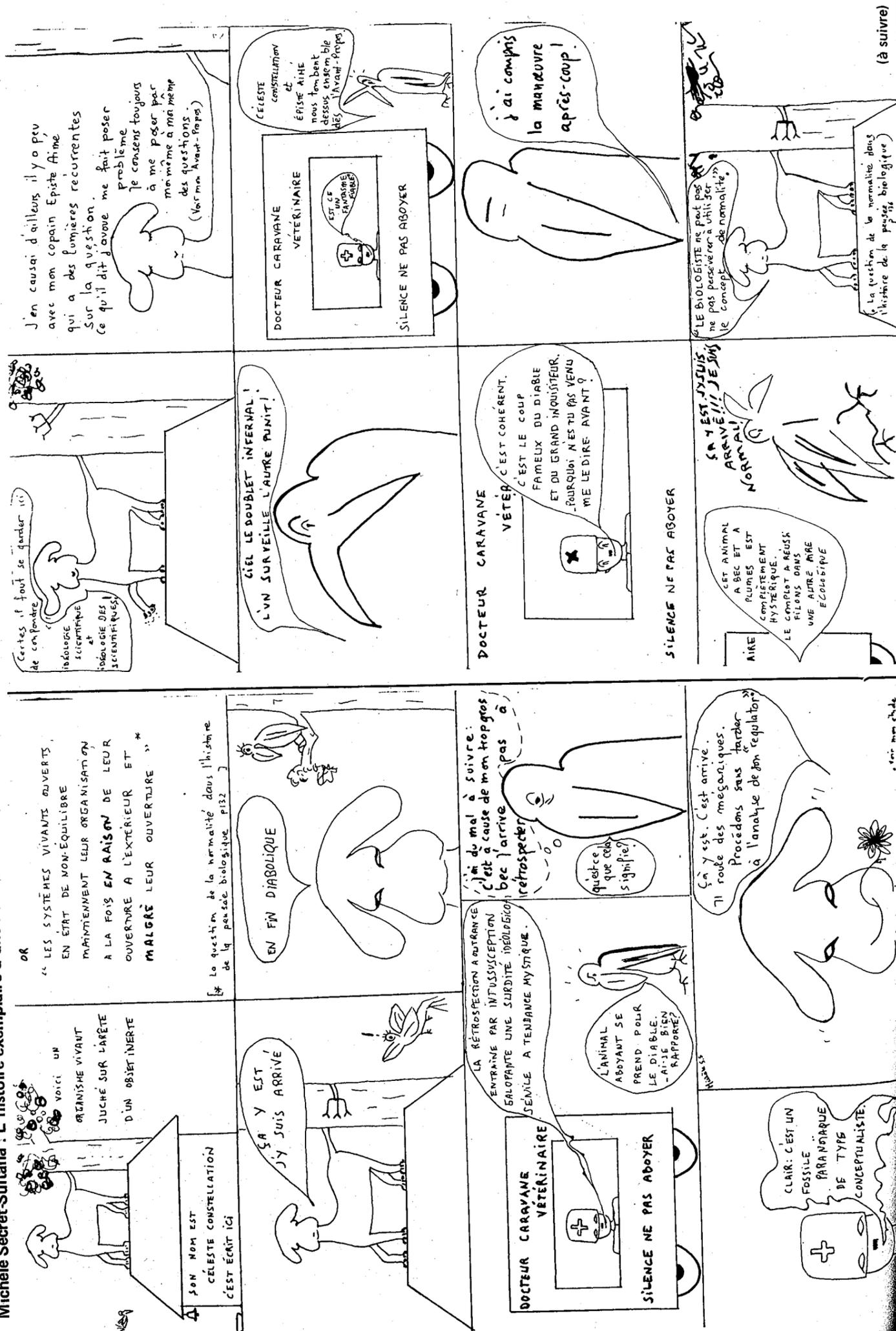
« L'initiative privée », ERRATA N° 12.

« Néons, réclames et boulevards », ERRATA N° 13.

Les Cahiers Pédagogiques n° 159 (déc. 1977) contiennent un intéressant dossier sur l'enseignement de la Philosophie dans le secondaire ; ce dossier, constitué par Guy Coq, a pour base un questionnaire lancé tous azimuts. En introduction et appendice, G. Coq retrace l'histoire de l'enseignement de la philo, d'après la thèse de Bouchardeau et Matrat, et fait une analyse incisive de l'Association des Professeurs de Philosophie. Par contre, ce qui frappe dans les prises de paroles des différents profs, c'est leur relative unité, soit dans le désuet, soit dans le technicisme pédagogique. La philo est très classiquement posée comme apprentissage de l'esprit rationnel, et soit on reconnaît la quasi-impossibilité d'assumer une pareille définition, soit on se lance dans une série de propositions pédagogiques à en faire pâlir d'envie les plus modernistes de nos inspecteurs. Tout cela traduisant un certain désarroi, parfois proche de l'amertume : on ne sait pas ce qu'on enseigne, ça ne passe pas, à la limite on n'y croit plus. Les plus optimistes fuient donc dans l'innovation méthodologique où tout y passe : des recettes empiriques (travail de groupes, dossiers, ouverture sur le monde extérieur, interdisciplinarité), jusqu'à l'in vraisemblable « programme de philosophie en objectifs pédagogiques » (p. 17), qui planifie l'acquisition des concepts de base en 4 tableaux et 4 mois, la perspective de Piaget transformée en Assimil de la philo. Bref, comme l'a bien vu Zinoviev, une débauche d'initiative méthodologique sert toujours à esquiver un problème de contenu.

On remarquera aussi que la majorité des réponses provient d'une génération de profs formés dans les années 50, en dehors des courants théoriciens ou spontanistes des années 60, ce qui expliquerait beaucoup de choses. Il faut noter que l'enquête de G. Coq ne s'adressait pas spécialement à une génération de profs, or l'unité des réponses montre que ce numéro a été une occasion de s'exprimer pour des collègues qui dans l'ensemble (exception faite de Brunet du GREPH) ne se reconnaissent pas dans d'autres revues ou mouvements de recherche en philo, d'apparition plus récentes. Ce numéro des « Cahiers Pédagogiques » servira utilement à se faire une image plus nuancée et plus diversifiée du corps des profs de philosophie.

O.R.



(à suivre)

DES HAUTS ET DES BAS

Dans un texte d'il y a dix ans, Canguilhem pour les philosophes fléchait à la sortie de la Sorbonne deux parcours, deux pentes : vers le haut et le Collège de France ou vers le bas et la préfecture de police. Ces chemins d'alors conduisirent bien quelque part, et ceux, d'abord, qui commencèrent la descente du boulevard Saint-Michel depuis le lion de Denfert arrivèrent nombreux dans les commissariats des premières manifestations ou même devant la 9ème chambre au titre de la révolution prolétarienne. La glissade n'eut rien de particulièrement philosophique, et il n'y eut pas que des philosophes : loin de là. Néanmoins il peut nous intéresser d'entendre les raisons de ceux d'entre eux-là qui, aujourd'hui, nous disent aussi qu'ils trouvent de l'intérêt de faire de la philosophie, de prêter attention au sens qu'il y donnent, de regarder les lieux qu'ils nous décrivent : trajets originaux, que le bruit de la nouvelle philosophie semble avoir pressés heureusement de s'esquisser en des figures autonomes, dans un petit quart du numéro de février 1978 de *Critique* : la philosophie malgré tout. Quant à l'autre cheminement, l'ascensionnel, il occupe les trois quarts restants (ou presque) de ce numéro. Tapage et excitation de la course dont on apprend que sur cette route elle bat encore son plein : cause non pas de vitesse, nous disent les jeunes concurrents qui l'abandonnent avec mépris aux semelles de vent des nouveaux philosophes, mais de montagnes : à qui arrivera le plus haut. Se déclarent favoris : de bons élèves de l'École Normale Supérieure qui ne sont pas descendus dans l'arène politique et qui dans la préfiguration de leurs thèses nous donnent à mesurer leur avance pour les hauteurs. Chef de cordée : Jacques Bouveresse, qui mérite ici d'être nommé, citant de Wittgenstein que « dans la course de la philosophie, gagne celui qui peut courir le plus lentement ; ou : celui qui atteint le but le dernier » (1). Pouah !

SD

(1) *Critique* n° 369, p. 102.

AU SOMMAIRE DES PROCHAINS NUMÉROS :

- Bernard DESCLAUX : histoire d'un règlement intérieur
- Stéphane DOUAILLER : le vieux philosophe
- Jean-François GAUDEAUX : du statut de la philosophie en Union Soviétique
- Colin GORDON : le petit monde des intellectuels parisiens vu par un anglais, très disciple de Foucault de surcroît
- Jean HEBRARD : sur la lecture au XIXe siècle
- Hervé LIOTARD-VOGT : déscolariser la philosophie
- Jean MALLETT : le CPR de sciences-économiques
- Georges NAVET : Y'a du Lacan
- Olivier ROY : Vive l'inspecteur
- Pierre-Fabien SPITZ : les défenseurs de la philosophie
- Annie TALASAC-LANDABURU : une révolte d'étudiants au XVIe siècle
- Patrice VERMEREN : les turbo-profs ont-ils la nausée ?
- etc...

L'AGAVE, Agence d'Actualités Audiovisuelles, entreprend de fabriquer un matériel d'information et d'étude différent du matériel pédagogique habituel. Fondés essentiellement sur une iconographie originale, ses dossiers offrent une série de diapositives, une brochure de textes et une cassette d'accompagnement. La première réalisation s'intitulera IMAGES D'ENFANCE 1880-1914. Pour tout contact, s'adresser 55, rue Traversière 75012 PARIS.

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

- René ALLARD, ingénieur Informaticien Paris
- Paul-Laurent ASSOUN, philosophie Paris
- Michel AUTIQUET, philosophie ENG Amiens
- Fabienne BARROUX, philosophie ENI Cergy-Pontoise
- Prisca BACHELET, philosophie ENI Garches
- Jocelyne BEGUERY, philosophie ENI Perigueux
- Nicole BENBARRA philosophie ENI Le Bourget
- Christine BENOIT, monteuse en cinéma
- Claude BERNARD, philosophie Munich, RFA
- Christian BIELOT, dessin ENG Troyes
- Rudolph BKOUCHE, mathématiques Université de Lille
- Maria BLOCH INRP, Paris
- Marie-Françoise BOURGEOIS, philosophie ENI Châlons/marne
- Roland BRUNET, philosophie lycée Voltaire Paris
- Jean-Louis CABET, philosophie ENI Melun
- Chloé CAMPO, sciences économiques Reims
- Guy CHAMPAGNE, philosophie lycée de Cambrai
- Jacques CHATAIN, philosophe Pékin, Chine Populaire
- Jean-Yves CHATEAU, philosophie ENI Garches
- Françoise COBLENCÉ, philosophie lycée de Troyes
- Danièle COHN-PLOUCHARD, philosophie ENI Châlons/Marne
- Maria COLIN, IPES Paris
- Marie-Pierre COLLONGE, mathématiques ENF Paris
- Sylvie COULON, artiste peintre
- François DÉBERNARD, philosophie Paris
- Chantal DEMONQUE, philosophie lycée Michelet Vanves
- Suzanne DE MURAT, philosophie ENI Etioilles
- Bernard DESCLAUX, conseiller d'éducation Aubervilliers
- Patrick DION, philosophie ENG, Coutances
- Evelyne DOUAILLER, MST paris
- Stéphane DOUAILLER, philosophie ENI Cergy-Pontoise
- Michèle DURNING, philosophie ENI Troyes
- Philippe FORTSMANN, philosophie Célestat
- Marina FUSTER agent de voyage, philosophie Vincennes
- Chris I. FYNSK, philosophie Wilmington, Delaware, USA
- Agnès GAILLARD, Lettres classiques, Paris
- Nicole GALAS, philosophie ENI Etioilles
- Catherine GALVEZ, Institutrice Troyes
- Jean-François GAUDEAUX, philosophie Paris
- Jean-Pierre GILLERY, philosophie Paris
- Collin GORDON, Radical Philosophy Grande Bretagne
- Ole HANSEN LOVE, philosophie lycée de Chalon/marne
- Jean HEBRARD, philosophie EN Auteuil CFPEN
- Jean-Pierre HEDOIN, philosophie CEPEGC Reims
- Martine HOCQUET-TESSARD, philosophie Paris
- Sylvie HUARD-SCHACHLI, philosophie ENF Amiens
- Pierre JAKOB, philosophie lycée technique Reims
- Sophie JANKELEVITCH, philosophie Los Angeles, USA
- Yves JEANNEAU, philosophie ENI Douai
- Abdoulaye Elimane KANE, philosophie lycée Blaise Diagne Dakar, Sénégal
- Michel KLEIN, philosophie lycée technique de Reims
- LAMARRE, philosophie Evreux
- Claude LAPP, Lettres lycée de Soissons
- Josette LARGE mathématiques ENI Garches

- Michèle LE DOEUFF, philosophie ENS Fontenay-aux-Roses
- Tanguy LE DOUJET, philosophie Reims
- Annie LEMOINE, Crédit Lyonnais Paris
- Catherine LE NORCY, philosophie ENF Paris
- Annick LE SIDANER, Philosophie Epernay
- Jean-Marie LE SIDANER, philosophie lycée de Charleville
- Jean LUDET, artisan
- Patrick MALVILLE, philosophie lycée de Saint-Quentin
- Angéline MARISCAL, Lettres ENI Chaumont
- Annick MARGOTTET, Lettres ENI Le Mans
- Michel MARGOTTET, philosophie ENI Chateauroux
- Eliane MARY, institutrice Troyes
- Alzine MATAMOROS, espagnol Perpignan
- Jean-Pierre MEILHAN, EPS ENG Troyes
- Jean-Pierre METIVET, journaliste
- Danièle MICHEL, philosophie Paris
- Georges NAVET, philosophie ENG Troyes
- Frédéric NEFF, philosophie Cornell University New York, USA
- Paulette NEF, peintre
- Edith OLLIVIER, médecin adjoint des hôpitaux psychiatriques Ville-Evrard
- Claudie POURTET, Lettres lycée technique de Troyes
- Jean-Michel POUZIN, philosophie Troyes
- Gérard RACOILLET, maître d'externat Paris
- Daniel RAICHVARG, sciences naturelles CES de St Poi
- Jonathan REE, Radical Philosophy Grande Bretagne
- François RICHARD, sciences économiques lycée d'Aulnay-s-s-Bois
- Philippe ROGER, Lettres Paris
- Olivier ROY, philosophie lycée technique de Dreux
- Jean RUFFET, allemand CNTE
- Monique RUFFET, physique CNTE
- Michael RYAN, philosophie New York, USA
- Claude SAHEL, philosophie ENF Marseille
- Dominique SALAH, philosophie ENI Melun
- Françoise SALIOU, histoire lycée de Cambrai
- Georges SALVIAT, ENS Paris
- Geneviève SAURET, violoncelliste, Paris
- Michel SAVART, instituteur Paris
- Laure SCHREIBER, psychologie Paris
- Michèle SECRET-SULTANA, philosophie lycée de Fiers
- Brigitte SENECHAL, mathématiques, IUT Caen
- Pierre Fabien SPITZ, philosophie Paris
- Mady TARTAS, Lettres lycée de Chauny
- Jean TESSARD, instituteur Paris
- Patrick THIERRY, philosophie lycée Poncelet St Avoird
- Jean-Paul THOMAS, philosophie ENG Troyes
- Pierre WEIRICH, philosophie lycée de Troyes
- Jean-François WIEDEMANN, histoire ENG Troyes
- Wladimir ZAROF, sans profession
- Danielle ZAY, philosophie ENI, Melun
- Martine ZYLBERMANN, philosophie lycée d'Amiens

Jean-Marie LE SIDANER
LA MORT
éditions Larousse - Paris

DÉRISOIRE

La couverture du *Doctrinal de Sapience* est la reproduction d'une toile de Matieu. Il nous avait montré six photos de tableaux d'une série qu'il est en train de faire, et nous avions discuté.

Toutes ces toiles s'appellent *dérisoire*.

Pour mieux te faire comprendre ce que je veux faire, je préfère te raconter par un tableau d'Arroyo que j'ai vu, qui n'est pas encore présenté au public puisqu'il le sera au mois de mai, et dans lequel, subjectivement, j'ai vu mon intention. C'est un intérieur : tu retrouves tout le volume occupé par le tableau de Guernica qui, au lieu d'être établi dans cet espace hachuré cubiste, est rétabli dans sa plénitude ; donc tu retrouves une porte sur la droite, tu vois, et une fenêtre qui est une autre porte sur la gauche. Et sur la droite il y a un type qui entre, qui peut être un flic, qui peut être n'importe qui, qui peut être un bonhomme qui arrive comme ça, et il entre dans une maison qui est complètement délabrée, où il y a un type par terre et des types qui sont appuyés contre le mur, et tu ne sais pas s'ils dorment ou s'ils sont morts. Et alors ce qu'il y a d'étonnant dedans, c'est que tous les personnages sont traités comme des personnages d'Héliou. Et tu t'aperçois qu'Arroyo est retourné en Espagne après le franquisme, qu'il y est revenu en voyant cette salle complètement délabrée qu'est l'Espagne, endormie ou tuée, dans l'idée qu'il en avait, mais que lui-même revient avec une culture qui n'est plus la culture espagnole. Alors tu vois, c'est un tableau que j'ai trouvé assez éblouissant. Je n'ai pas, moi, quitté la France, et je ne suis pas revenu dans la France. Mais quand je dis *dérisoire*, c'est pour dire quelque chose d'analogue : cette somme de culture qu'en fin de compte je possède, et qui me paraît d'une immensité dérisoire. Cet été nous sommes allés en Espagne, avec un ami qui est philosophe. J'ai un passé mathématique, et alors on a lu les textes scientifiques de Leibniz. C'est une catastrophe de lire ces textes. Parce que tu t'aperçois qu'ils ont écrits il y a bientôt 300 ans, et que tout le support de la pensée conceptuelle scientifique était là. Tu as une espèce d'écran, crois-moi, qui est quelque chose de fou. Alors voilà l'image que j'essaie de développer dans cette série de tableaux.

J'ai pris des chutes d'atelier, les planches sur lesquelles j'ai dessiné depuis dix-huit ans. Il y a là une accumulation, un passé, une couleur. Elles se sont faites. C'est ce que j'ai essayé de ressaisir. A un moment donné, quand il y avait cette période qui était une période informelle, tout le monde mettait ses toiles par terre, et jetait allègrement de la couleur en se secouant — il y avait un côté béneux — et en fait quand on retirait sa toile du sol, ce qui avait été fait, c'est justement la place que la toile avait laissée sur le sol non peint, avec tous les graffitis qui étaient autour. Je n'ai pas connu quelqu'un qui ait eu l'audace de montrer effectivement ça. Je peux te le décrire. Il y a quatre personnages, maintenant : ceux que vous avez vu, celui qui s'en va dans le fond, celui qui lit un canard, et un troisième qui est assis et qui a les mains sur le visage, et un quatrième qui part d'une manière transversale. Tu vois. Et il y aura une tenture, et les quatre personnages seront en mouvement face à elle, et peut-être qu'il y aura un bout de bois au centre, très bien peint, mais qui n'ira pas très haut. L'idée de la grande toile, c'est de constituer une crucifixion, mais une crucifixion de la manière suivante : non pas une espèce d'élan mystique, mais en ce sens que quand il n'y a plus de livre, plus d'idée commune, il y a une espèce de danse autour de quelque chose qui n'existe pas. Ce n'est pas par nostalgie, parce que je ne sais pas si le livre unique a un sens, mais plutôt par gêne. C'est la manière dont l'ignorance est assumée qui me gêne, la façon généreuse qu'on a de se déposséder des connaissances pendant que les multinationales les emmagasinent et les mettent en forme. C'est quelque chose qui ressemble énormément au 18ème siècle, à la manière, non pas dont s'est pensée l'Encyclopédie comme document philosophique, mais dont s'est constituée la pensée scientifique. Cela a été une pensée artisanale : des petits groupes qui réfléchissaient sur des petites questions, des petites académies, des petits lieux, et une correspondance, un échange. Pour les mouvements politiques, la diversité est le même problème : il n'est pas temps encore de faire l'Encyclopédie, il n'y a pas d'urgence de ce côté là, et si on la fait trop tôt, simplement on permet à une fraction d'avoir un outil d'instrumentation.

La peinture est un mode de réflexion intéressant de ce côté là. Quand tu n'as pas de pensée politique forte, la réflexion se fait par les modes de préoccupation un peu marginale, comme la musique ou comme le théâtre, et comme la peinture : là des questions peuvent être posées à l'heure actuelle. Un truc qui m'a toujours sidéré, si tu fais de la philosophie, c'est Spinoza et l'histoire de la partie au tout. Il écrit au 17ème. Ça va être concrètement conceptualisé quand ? Au début du 20ème, dans une théorie des nombres transfinites de Cantor. En même temps, il donne comme perspective dans sa philosophie que la totalité du langage peut être un moyen de description, même de Dieu. Ça va être repris chez qui ? Chez Mallarmé, quand il va repenser le langage comme moyen de totalité de description. Et la même chose, Cézanne : ça va se trouver représenté quand la méthodologie va venir au premier plan comme moyen de description. Et alors tu t'aperçois que tu as un mouvement, qui n'est pas les grandes explications. En ce sens là je ne crois pas à l'histoire. Car ce qui est quand même étonnant, c'est la solitude. Sur le plan complètement personnel, je me retrouve aussi seul qu'au moment où j'ai abandonné les mathématiques. C'est ce que j'ai toujours fait craindre Mai 1968. C'est vrai qu'il y avait quelque chose d'étonnant quand tu voyais les perspectives des rues, tu vois ces gens : quand c'est à hauteur d'homme, tu n'as pas d'obstacle pour regarder. Alors là, il y a quelque chose d'éblouissant et de séduisant. Mais le sentiment que j'ai eu aussi, et qui est devenu très fort quand il y a eu l'enterrement d'Overnay, c'est celui d'un enterrement d'une pensée. Les gens étaient aussi nombreux, non pas parce que c'était Overnay qui était mort, mais parce qu'ils allaient à leur propre enterrement et à l'acceptation de cette préoccupation. Quelque chose finissait là, et les choses étaient bien jouées et elles

avaient été parfaitement maîtrisées par l'appareil gouvernemental au sens large. Elles s'aménageaient dans le plus grand calme et la plus grande sérénité. En ce moment, je crois donc qu'il n'y a comme possibilité qu'une réflexion individuelle, ou alors en petits groupes solidaires. En plus, je ne crois pas qu'il y ait une forme spécifique. Je crois qu'on peut être encyclopédique. Sophus Lie avait plus de 80 ans quand il a fait une grande découverte, Weirstrass était à la retraite d'instituteur. L'histoire qu'on fait des choses quand on est jeune, ce n'est pas vrai. Et à la différence des mathématiques, la peinture est vraiment un art de vieux, puisque les grandes toiles sont toujours les dernières : Goya, Velasquez, Picasso même. Donc il faut faire des mathématiques quand on est jeune, de la physique, et puis évoluer vers la peinture pour ses vieux jours. Ce que font d'ailleurs les rétrahés, et ils ont raison.

Le projet des toiles, au début, c'est un colloque en Belgique pour les 75 ans de Sartre, où il y aurait aussi un certain nombre de tableaux. Et alors l'idée est partie de la silhouette de Sartre, mais c'est moins sensible maintenant sur le dessin que sur le tableau. Sur le tableau c'est net parce qu'il est plus tassé, le rapport largeur des épaules et hauteur est plus réel. Il y a un côté quand même un peu gnôme chez Sartre. Et alors on a vraiment l'impression du bonhomme qui s'efface, qui a tourné le dos à une espèce de puissance intellectuelle qui pouvait être, parce qu'il a eu un rapport à la fois parano à l'égard de lui-même et de dérision à l'égard de sa propre pensée. C'est quelque chose d'exemplaire, hein ?

Le premier contact que j'ai eu avec Sartre, complètement personnel, c'est les «chemins de la liberté». Le mec portait mon nom, il était prof et j'enseignais les mathématiques à Savigny-sur-Orge, et il se débattait avec un avortement et moi j'avais 20 ans et je me débattais à l'époque avec un avortement. Donc j'ai eu un sentiment de déposition incroyable. Quand tes histoires sont racontées par les autres... Et puis petit à petit il y a quand même eu le personnage de Sartre qu'on oublie un peu trop. En 1956 il y a eu «Le fantôme de Staline», à un moment où une question était posée. Parce que tu comprends, moi j'ai vu — j'ai l'air d'un vieux con — le «Serment». C'est un film qui est fait de propagande russe, où on livre des tracteurs dans un kolkhoze, et dans le kolkhoze on va mettre le tracteur en route pour préparer la visite de Staline. Le paysan monte sur le tracteur, essaie la mise en route : rien à faire. On va chercher le mécanicien qui arrive d'urgence : pas moyen, puis l'ingénieur : toujours rien. Là-dessus Staline arrive, monte sur le tracteur, chocrac le tracteur démarre. C'est pour te dire quoi ? Que c'étaient des films qui étaient vus sans que personne rigole. Alors quand est arrivé un texte comme «Le fantôme de Staline» de Sartre, c'est fantastique. Tu vois : à un moment donné, cette prise de position et cet éclaircissement. C'est la rupture. Cela veut dire que dans le fond il n'y a plus à regarder — première étape — autre chose que la politique intérieure puisqu'il n'y a pas de différence. Et puis la deuxième rupture c'est quand il va y avoir la guerre d'Algérie, et c'est que non seulement tu n'auras plus à regarder l'Union Soviétique, mais non plus le parti communiste. Pour des gens qui comme moi ont 43 ans, dans ces eaux là, celui qui a tenu l'explication politique, mais pas d'une manière simpliste, mais riche et profonde, c'est Sartre. Dans le fond, l'histoire a un sens sur les 60 ans que tu vis, et mon rapport avec Sartre c'est l'explication qu'il en a tenu.

Et en même temps il y a cette espèce d'humour sur lui-même. Quand j'exposerai les toiles, ce qui s'appelle *dérisoire*, c'est aussi une phrase de Sartre qui termine «Les Mots» et qui est assez singulière, à la fois étonnante et folle : c'est qu'un homme contient tous les livres et que tous les livres ne valent pas un homme. C'est une facilité d'écriture, mais j'aime bien sa folie.

J'ai très peu lu la philosophie de Sartre. Mais les «Temps Modernes», tu n'as qu'à voir si tu montes là-haut dans la bibliothèque, ils sont tous là : ça a été un grand lieu, une université politique. Cette manière qu'il a eu de brûler sa vie par les deux bouts : il n'a pas vécu en économie, il s'est saoulé, il a dévirginisé un peu la philosophie, et surtout le rôle politique qu'il a eu, font qu'il a été quelqu'un qui est intervenu constamment dans la cité des adolescents, des gens qui n'étaient pas intellectuellement formés. Pour moi, Sartre a donc vraiment été l'image d'un philosophe, celui de ma génération. Tu comprends, moi, mon prof de philo avait commencé son premier cours, je me souviens, faut dire que j'étais en C : «Je suis docteur ès Lettres, et puis docteur je ne sais plus trop quoi...». Pour n dire que cela, tu comprends, c'était déjà fini. Et de la même façon Simone de Beauvoir, quoique les femmes puissent en penser maintenant, quand est arrivé («le deuxième sexe»), cela a été la même chose. C'est un couple qui a fait bouger. Tu avais Sartre comme philosophe, et Staline comme personnage politique, c'est-à-dire qu'il y avait toute une génération d'hommes dont peut-être il n'y a plus nécessité. Il n'y a peut-être maintenant plus besoin de philosophes. Mais ce que j'aime bien dans ce rôle, c'est qu'il a tenu un commentaire de l'événement. Il n'a pas prédict Budapest, mais il a écrit dessus, et c'est en cela qu'il était profondément matérialiste, parce qu'il a utilisé constamment sa vie pour écrire.

Alors quand je dis *dérisoire*, je voudrais te faire comprendre en même temps que c'est pas quelque chose de mal vécu. Autant ça me paraît positif par rapport à l'idée linéaire que les gens ont de l'histoire, autant je ne suis pas triste quand même. Tu peux compter le nombre de fois que tu fais l'amour, compte, tu t'aperçois que c'est ridiculement bas, peut-être 10 000 fois, mais cela n'empêche pas de le faire, et avec le même optimisme. Tu vois, il n'y a pas plus belle idée matérialiste que celle de Dieu, parce qu'elle renvoie finalement au fini et qu'il faut vivre avec.

Propos retranscrits par Evelyne Douailler.