

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire

LES VOYELLES



politiques de l'école.

- a : la jardinière et le mangeur d'enfants.
- e : une république au pays des pédagogues.
- i : vive l'inspecteur !
- o : histoire du motif d'absence.
- u : la philosophie en u.r.s.s.

ALMANACHS DU PHILOSOPHE
BOITEUX bibliothèque du Doctrinal de Sapience

VICTOR COUSIN



DEFENSE
DE
L'UNIVERSITE
ET
DE LA
PHILOSOPHIE

présenté par Danielle Rancière

Les intentions réformatrices d'un ministre ont réinscrit dans l'actualité le débat sur le sens et la fonction de l'enseignement de la philosophie dans la formation moderne. Pour répondre à ce que les enseignants de philosophie considéraient comme une agression du pouvoir s'est constitué un ensemble de discours ayant pour objet la défense de l'enseignement philosophique.

Deux argumentations conjointes ou séparées dans leur énonciation sont donc constamment mobilisées, l'une qui prend appui sur l'exigence de liberté, l'autre qui a pour principe une volonté de rigueur et la nostalgie d'une honorabilité perdue.

Quel sens donner à cette étrange configuration de la défense actuelle de la philosophie? Comment penser l'articulation de ces deux types d'argument? Ne conviendrait-il pas d'en faire la généalogie pour saisir le mode de constitution de cette double image de la philosophie? Telles sont les questions qui nous ont conduit à lire Défense de l'Université et de la Philosophie.

Les révoltes
logiques



les éditions solin

1, RUE DES FOSSÉS SAINT JACQUES, 75005 PARIS

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire
numéro 5 paraît tous les trois mois 16 francs

COLLECTIF DE RÉDACTION

Stéphane Douailler, Jean-Pierre Gillery, Martine Hocquet-Tessard, Georges Navet, Claudie Pourtet, François Richard, Olivier Roy, Jean Ruffet, Monique Ruffet, Jean-Paul Thomas, Patrice Vermeren, Pierre Weirich, Jean-François Wiedemann.

Directeur de la publication : Patrice VERMEREN.
Secrétaire de rédaction : Martine HOCQUET-TESSARD.

55, rue au Maire, 75003 - Paris

★
SOMMAIRE

Georges NAVET : petits clebs et grands cadors 1

Stéphane DOUAILLER : une république au pays des pédagogues (l'École Normale de Chartres) 4

René SCHERER : la jardinière et le mangeur d'enfants 9

Jean-Louis CABET : l'épreuve d'hypercube et preuves d'icosi 14

Bernard DESCLAUX : histoire du motif d'absence 16

Olivier ROY : vive l'inspecteur ! 21

★

Jean-François GAUDEAUX : du statut de la philosophie en Union Soviétique 27

Hervé LIOTARD-VÖGT : déscolariser la philosophie 34

Jean-Michel POUZIN : le Schopenhauer d'un rêve d'agrégatif 39

★

François RICHARD : l'enseignement des sciences sociales et la question du pouvoir 40

Jean MALLET : sur l'enseignement de l'économie au lycée : le stage pédagogique au C.P.R. 42

★

Patrice VERMEREN : archives de la folie : le procureur à l'asile, suivi de : la folie morale de la petite Fouet 43

★

et des notes de lecture sur *sexualité idéologique et névrose* (Tobie Nathan), *oublier Foucault* (Jean Baudrillard) et *le philosophe -artiste* (Jean-Noël Vuarinet).

Graphismes : Christian BIÉLOT et l'école de Michel PARSENON.

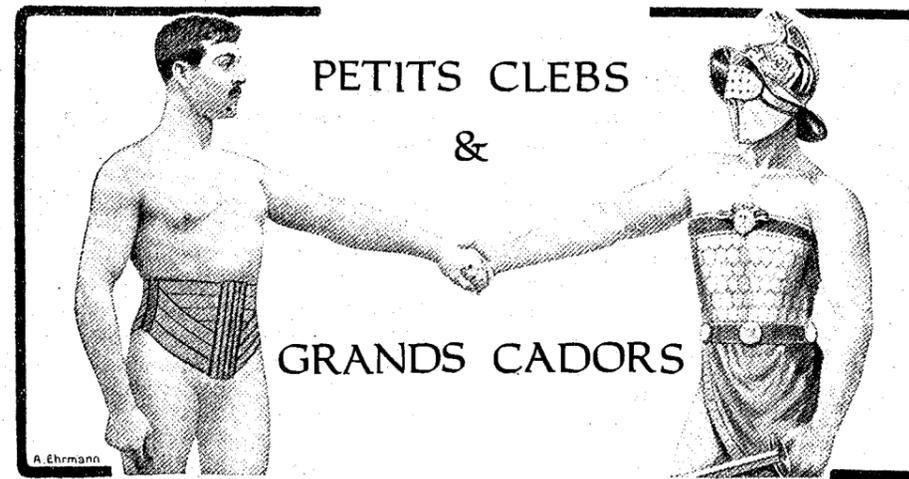
★

Commission paritaire : 60 631 - Dépôt légal : 4 trimestre 1978. ISSN 0396-6976

Composé par les ateliers Empreinte à Pau
Imprimé par Abeille à Paris

Édité par le Sycamore,
72, rue du Château d'eau, 75010 Paris.

© le doctrinal de sapience



A quoi rêvent les chiens, ou les mollets de Pavlov ?

Je promenais mon chien quand le professeur Nimbus m'accosta et me tint à peu près ce langage : « je vous devine de ces naïfs pour qui les chiens sont les derniers philanthropes de notre triste époque. Vous êtes vous jamais posé cette question capitale : à quoi rêvent les chiens ? Croyez moi, qui me suis livré à de sérieuses études là-dessus : il n'en est aucun, molosse ou toutou, qui ne rêve de mordre des mollets bien charnus. A première vue, il ne s'agit que des mollets du voisin. A seconde vue, car il y a toujours une seconde vue, ces mollets ne symbolisent-ils pas ceux de tout maître possible, et en particulier les vôtres, maître effectif ? Le sel de l'affaire, qui vient à point relever la pensée défaillante (civilisation sans sel, civilisation sans pensée ; ô sel attique, quel ethnologue structuralisera tes vertus ?) est cette magnifique ambiguïté que nous autres spécialistes nommons « ambivalence » : c'est parce qu'il vous aime le jour que votre chien vous déteste la nuit. S'il désire vous dévorer, c'est qu'il vous adore. Un phénomène analogue fut observé naguère sur quelques cannibales, avant que nous ne les exterminions. Que vous dit le chien en sa métonymie du mollet, sinon les fatidiques « je t'aime, je te hais » dont on a peine à discerner lequel est premier : tour à tour la caresse et la trique fondent la maîtrise, et votre chien apprécie les deux ; à charge pour vous de dialectiser en caresse cachée de la trique, ou en trique cachée dans la caresse. Nouvelle merveille : l'ennemi qui somnole le jour en votre chien ne s'éveille et n'évolue que dans son imaginaire nocturne, pour s'évanouir dès qu'apparaît l'aurore. Le chien marche à l'ambivalence, pas à la philanthropie, encore moins à la sonnerie comme le croyait mon vieux collègue Pavlov, dont le tort fut d'oublier ses propres mollets, véritables fantasmes-stimuli de la salivation canine.

Maintenant, que faire de tous ces charmes naturels, puisqu'en ce bas monde il n'est de charme qu'utilisable ? Notez qu'une haine qui hante l'imaginaire est une haine bien réelle. Danger. Dans une main le sucre, dans l'autre le gourdin ? solution du vulgaire. Si vous disposez de quelque ennemi (qui n'en a ?), dirigez la haine de votre chien contre lui, de telle manière qu'à chaque rencontre, vous deviez retenir ses élans meurtriers. Peuplant les rêves canins de ces mollets dont vous le frustrez, vous vous acquerez le respect de leur propriétaire. Que ce dernier soit

également maître, faites-le votre ami : vous flatterez son chien, il flattera le vôtre, qui dès lors se détestera, se chamaillera et habiteront leurs cauchemars mutuels, pendant que vous autres maîtres deviserez tranquillement de haute politique. Mieux encore, et ceci n'est point contradictoire avec cela, mettez votre chien au travail. Cirque, chasse, surveillance, attelage..., les emplois ne manquent guère. Votre chien rentrera trop fatigué pour penser à vous mordre, il détournera son agressivité nocturne contre son patron tandis que vous empocherez son salaire. A chacun son dû, fiat justitia perez mundus. Ensuite... mais le vent se lève, il faut tenter de vivre, assez de discours pour aujourd'hui... Sur quoi le professeur Nimbus m'abandonna à ma perplexité.

Le lendemain, même endroit même heure, j'attendais la suite, car je n'avais nulle raison de supposer qu'après une première et une seconde, il n'y ait pas une troisième vue. Mais le professeur Nimbus ne se montra pas. Dans ma déconvenue, je le soupçonnai d'être un maître penseur, puis un nouveau philosophe, puis les deux à la fois et ni l'un ni l'autre. Enfin, réduit à mes propres moyens, je pris ma plus belle plume, laissai Médor à sa niche, et élucubrai ce qui suit.

A quoi rêvent les maîtres ?

Des chiens de garde nous lorgnaient et nous clignaient de l'oeil. Nous voilà surplombés et investis par des maîtres penseurs (sans trait d'union : non seulement maîtres dans l'ordre de la pensée, mais par et à travers elle). Ceux-là, mi-maîtres, mi-valets, ne déployaient qu'une pensée-reflet, qu'un reflet de pensée, à la limite pas de pensée du tout : on les j ugeait à l'habileté de leurs jongleries ou de leurs mascarades. Ceux-ci, plus redoutables, avançaient sans masques - glabres, barbus ou moustachus, nous les pensions irrécyclables. Justement, nous explique-t-on, c'est parce qu'ils disent la même chose. Un visage glabre se dissimule sous une absence de barbe, et inversement. Quand Hegel se coiffe du chapeau de Napoléon, c'est Nietzsche qui devient fou. Solidaires. Le pire est qu'ils pensent, et si fort qu'on ne le peut autrement. Leur pensée n'est plus un reflet, mais un instrument. Tour à tour inspireurs et inspirés, ils « déplient la philosophie implicite des Etats-Majors » (1). La « Fichte and C° Unlimited » avance sévère, parlant allemand, Nietzsche en queue de cortège dans son rôle d'éternel protégé.

ALMANACHS DU PHILOSOPHE
BOITEUX bibliothèque de Doctrinal de Sapience



VICTOR COUSIN

DEFENSE
DE
L'UNIVERSITE
ET
DE LA
PHILOSOPHIE

présenté par Danielle Rancière

Les intentions réformatrices d'un ministre ont réinscrit dans l'actualité le débat sur le sens et la fonction de l'enseignement de la philosophie dans la formation moderne. Pour répondre à ce que les enseignants de philosophie considéraient comme une agression du pouvoir s'est constitué un ensemble de discours ayant pour objet la défense de l'enseignement philosophique.

Deux argumentations conjointes ou séparées dans leur énonciation sont donc constamment mobilisées, l'une qui prend appui sur l'exigence de liberté, l'autre qui a pour principe une volonté de rigueur et la nostalgie d'une honorabilité perdue.

Quel sens donner à cette étrange configuration de la défense actuelle de la philosophie? Comment penser l'articulation de ces deux types d'argument? Ne conviendrait-il pas d'en faire la généalogie pour saisir le mode de constitution de cette double image de la philosophie? Telles sont les questions qui nous ont conduit à lire Défense de l'Université et de la Philosophie.

Les révoltes
logiques



les éditions solin

1, RUE DES FOSSÉS SAINT-JACQUES, 75005 PARIS

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire
numéro 5 paraît tous les trois mois 16 francs

COLLECTIF DE RÉDACTION

Stéphane Douailler, Jean-Pierre Gillery, Martine Hocquet-Tessard, Georges Navet, Claudie Pourtet, François Richard, Olivier Roy, Jean Ruffet, Monique Ruffet, Jean-Paul Thomas, Patrice Vermeren, Pierre Weirich, Jean-François Wiedemann.

Directeur de la publication : Patrice VERMEREN.
Secrétaire de rédaction : Martine HOCQUET-TESSARD.

55, rue au Maire, 75003 - Paris

★
SOMMAIRE

Georges NAVET : petits clebs et grands cadors	1
Stéphane DOUAILLER : une république au pays des pédagogues (l'École Normale de Chartres)	4
René SCHERER : la jardinière et le mangeur d'enfants	9
Jean-Louis CABET : l'épreuve d'hypercubus et preuves d'icosi	14
Bernard DESCLAUX : histoire du motif d'absence	16
Olivier ROY : vive l'inspecteur !	21
*	
Jean-François GAUDEAUX : du statut de la philosophie en Union Soviétique	27
Hervé LIOTARD-VÖGT : déscolariser la philosophie	34
Jean-Michel POUZIN : le Schopenhauer d'un rêve d'agrégatif	39

★	
François RICHARD : l'enseignement des sciences sociales et la question du pouvoir	40
Jean MALLET : sur l'enseignement de l'économie au lycée : le stage pédagogique au C.P.R.	42

★	
Patrice VERMEREN : archives de la folie : le procureur à l'asile, suivi de : la folie morale de la petite Fouet	43

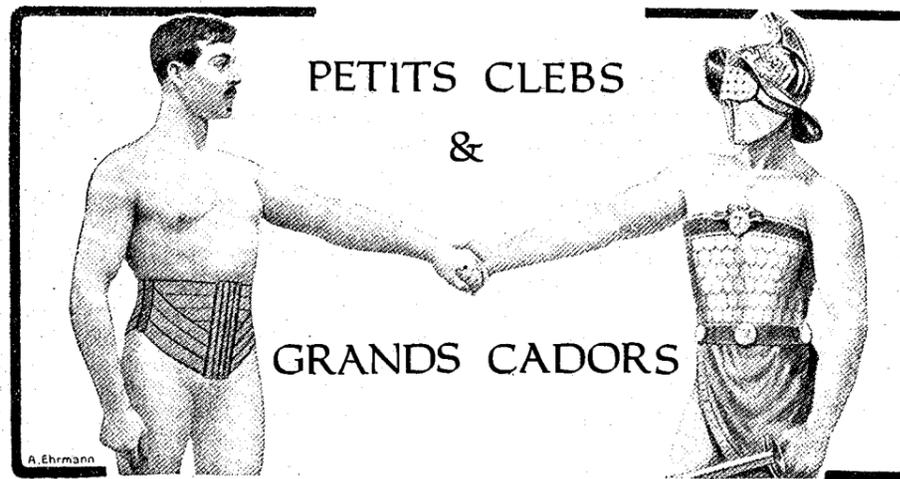
★
et des notes de lecture sur *sexualité idéologique et névrose* (Tobie Nathan), *oublier Foucault* (Jean Baudrillard) et *le philosophe -artiste* (Jean-Noël Vuarinet).
Graphismes : Christian BIÉLOT et l'école de Michel PARSENON.

★
Commission paritaire : 60 631 - Dépôt légal : 4 trimestre 1978. ISSN 0396-6976)

Composé par les ateliers Empreinte à Pau
Imprimé par Abeille à Paris

Édité par le Sycomore,
72, rue du Château d'eau, 75010 Paris.

© le doctrinal de sapience



A quoi rêvent les chiens, ou les mollets de Pavlov ?

Je promenais mon chien quand le professeur Nimbus m'accosta et me tint à peu près ce langage : « je vous devine de ces naïfs pour qui les chiens sont les derniers philantropes de notre triste époque. Vous êtes vous jamais posé cette question capitale : à quoi rêvent les chiens ? Croyez moi, qui me suis livré à de sérieuses études là-dessus : il n'en est aucun, molosse ou toutou, qui ne rêve de mordre des mollets bien charnus. A première vue, il ne s'agit que des mollets du voisin. A seconde vue, car il y a toujours une seconde vue, ces mollets ne symbolisent-ils pas ceux de tout maître possible, et en particulier les vôtres, maître effectif ? Le sel de l'affaire, qui vient à point relever la pensée défaillante (civilisation sans sel, civilisation sans pensée ; ô sel attique, quel ethnologue structuralisera tes vertus ?) est cette magnifique ambiguïté que nous autres spécialistes nommons « ambivalence » : c'est parce qu'il vous aime le jour que votre chien vous déteste la nuit. S'il désire vous dévorer, c'est qu'il vous adore. Un phénomène analogue fut observé naguère sur quelques cannibales, avant que nous ne les exterminions. Que vous dit le chien en sa métonymie du mollet, sinon les fatidiques « je t'aime, je te hais » dont on a peine à discerner lequel est premier : tour à tour la caresse et la trique fondent la maîtrise, et votre chien apprécie les deux ; à charge pour vous de dialectiser en caresse cachée de la trique, ou en trique cachée dans la caresse. Nouvelle merveille : l'ennemi qui sommeille le jour en votre chien ne s'éveille et n'évolue que dans son imaginaire nocturne, pour s'évanouir dès qu'apparaît l'aurore. Le chien marche à l'ambivalence, pas à la philanthropie, encore moins à la sonnerie comme le croyait mon vieux collègue Pavlov, dont le tort fut d'oublier ses propres mollets, véritables fantômes-stimuli de la salivation canine.

Maintenant, que faire de tous ces charmes naturels, puisqu'en ce bas monde il n'est de charme qu'utilisable ? Notez qu'une haine qui hante l'imaginaire est une haine bien réelle. Danger. Dans une main le sucre, dans l'autre le gourdin ? solution du vulgaire. Si vous disposez de quelque ennemi (qui n'en a ?), dirigez la haine de votre chien contre lui, de telle manière qu'à chaque rencontre, vous deviez retenir ses élan meurtriers. Peuplant les rêves canins de ces mollets dont vous le frustrez, vous vous acquerez le respect de leur propriétaire. Que ce dernier soit

également maître, faites-le votre ami : vous flatterez son chien, il flattera le vôtre, qui dès lors se détestera, se chamaiteront et habiteront leurs cauchemars mutuels, pendant que vous autres maîtres deviserez tranquillement de haute politique. Mieux encore, et ceci n'est point contradictoire avec cela, mettez votre chien au travail. Cirque, chasse, surveillance, attelage..., les emplois ne manquent guère. Votre chien rentrera trop fatigué pour penser à vous mordre, il détournera son agressivité nocturne contre son patron tandis que vous empochez son salaire. A chacun son dû, fiat justitia perezat mundus. Ensuite... mais le vent se lève, il faut tenter de vivre, assez de discours pour aujourd'hui »... Sur quoi le professeur Nimbus m'abandonna à ma perplexité.

Le lendemain, même endroit même heure, j'attendais la suite, car je n'avais nulle raison de supposer qu'après une première et une seconde, il n'y ait pas une troisième vue. Mais le professeur Nimbus ne se montra pas. Dans ma déconvenue, je le soupçonnai d'être un maître penseur, puis un nouveau philosophe, puis les deux à la fois et ni l'un ni l'autre. Enfin, réduit à mes propres moyens, je pris ma plus belle plume, laissai Médor à sa niche, et élucaibrai ce qui suit.

A quoi rêvent les maîtres ?

Des chiens de garde nous lorgnaient et nous clignaient de l'oeil. Nous voilà surplombés et investis par des maîtres penseurs (sans trait d'union : non seulement maîtres dans l'ordre de la pensée, mais par et à travers elle). Ceux-là, mi-maîtres, mi-valets, ne déployaient qu'une pensée-reflet, qu'un reflet de pensée, à la limite pas de pensée du tout : on les j ugeait à l'habileté de leurs jongleries ou de leurs mascarades. Ceux-ci, plus redoutables, avançaient sans masques - glabres, barbus ou moustachus, nous les pensions irréconciliables. Justement, nous explique-t-on, c'est parce qu'ils disent la même chose. Un visage glabre se dissimule sous une absence de barbe, et inversement. Quand Hegel se coiffe du chapeau de Napoléon, c'est Nietzsche qui devient fou. Solidaires. Le pire est qu'ils pensent, et si fort qu'on ne le peut autrement. Leur pensée n'est plus un reflet, mais un instrument. Tour à tour inspireurs et inspirés, ils « déplient la philosophie implicite des Etats-Majors » (1). La « Fichte and Co Unlimited » avance sévère, parlant allemand, Nietzsche en queue de cortège dans son rôle d'éternel protégé.

A quoi rêvent les maîtres ? Ils ne rêvent pas, ils pensent. A quoi ? A la maîtrise totale ? Comme il se voit par les discours du professeur Nimbus, la pluralité des maîtres est essentielle. La menace permanente de l'autre maître conjure et détourne l'agressivité de mon chien, en même temps que la peur que j'en ai. La maîtrise en « compréhension » ne peut être totale que si elle n'est pas infinie en extension. A supposer que l'Etat voit le maître, il faudra prononcer les Etats : pas d'Etat planétaire à l'horizon tant qu'à celui-ci n'apparaît pas quelque état vénusien. En quoi l'histoire hégélienne de l'Etat ne peut ni s'achever ni se poursuivre, à moins d'imaginer le disciple guettant dans les lunettes de Le Verrier l'apparition, non de l'impossible Neptune, mais de l'extra-terrestre salvateur de la dialectique et de la maîtrise.

En attendant, totale, elle manque. C'est bien ce qu'on nous dit. Que l'Etat ait manqué aux Allemands explique que ce soit la « Fichte and Co » qui occupe le haut du pavé, et devienne maîtresse et programmatrice de l'avenir. Et non, par exemple, la « Destutt and Co » (d'un quatuor d'estaffiers nommés Destutt, Maine de Biran, Ravaisson et disons Lagneau, auraient pu se tirer maints effets cocasses, à condition d'endosser soi-même le costume du bouffon, et au risque de passer pour un rigolo ; il faudra quelque jour affronter le problème : qu'est-ce qu'un « grand » philosophe ? A se gausser de ce « grand », on ne réussit guère qu'à le proroger et même, passez muscade, qu'à s'en servir ? On ne devient David, n'est-ce pas, qu'en affrontant Goliath). Donc, la maîtrise manque. Manque qui exigeant d'être comblé, réalise ce qui manquait. Le manque crée le fantasme, le fantasme le besoin, le besoin la réalité. Alors, finalement, les maîtres rêvent ? Non, parce que l'Etat existait. A côté. En France. L'Etat existait chez l'autre. Je n'en ai pas, donc j'en manque, donc... etc. Le maître-penseur : une ruse de l'Etat, pour s'étendre et se multiplier ? Faudra-t-il dire que l'Etat se rêve à travers le maître-penseur, ou que le maître-penseur prête ses rêves et sa subjectivité à l'Etat ?

Dans le premier cas, si l'Etat se rêve, il a ou il est une subjectivité, il réside dans les têtes ; en particulier, et en priorité, dans celle du maître-penseur, qui ne fait que développer des idées et les projets dont il trouve le germe ailleurs, dans l'Etat ou dans la tête des autres. L'Etat est maître, le penseur n'est qu'un moyen, un plus de conscience fugitif, à moins qu'on ne tienne pour équivalent de penser le pouvoir et de le prendre. Dans le second cas, l'Etat n'est plus une subjectivité. Le maître-penseur lui alloue la sienne, mais rien ne garantit que, ce faisant, il ne délire ou ne pense l'Etat sous des catégories inappropriées. Identifiant la manière dont pensent les maîtres à la manière dont procède l'Etat, Glucksmann explore la première voie et en décrit les horreurs. Revenu révolté de son voyage, il s'installe aux confins de l'empire Hégélien pour opposer le paradoxique à la dialectique, le blocage au mouvement, le subjectif au rationnel et l'inscience au savoir. Fort bien, mais n'a-t-on pas en cours de route pris le délire des maîtres penseurs pour l'expression de la réalité ? Quand le concept de maîtrise prétend suffire à penser l'Etat, n'évolue-t-on pas en pleine aberration ?

Intermède romain : le « cas Brutus ».

Biographe de Brutus, Plutarque, pourtant pas

très malin et loin, lorsqu'il se mêle de penser, d'être un maître, tire la morale de l'histoire : ... « Si la puissance de César, en se constituant, causa bien des embarras à l'opposition, elle se révéla, une fois celle-ci résignée et réduite, comme un titre et une apparence seulement. (...) Il semble même que, la situation exigeant un pouvoir unique, César ait été donné à Rome malade, comme un médecin très doux, par la divinité elle-même ». (2). Un pas de plus : Brutus ne pouvait réussir qu'en revêtant la défroque de César défunt. Interprétant mal les exigences de la « situation », il ne fait que frayer un chemin d'Octave. En termes modernes, le « pouvoir unique » était nécessaire au rétablissement de Rome. Brutus le républicain est un réactionnaire voué aux fameuses « poubelles de l'histoire ». A moins qu'on ne le « récupère » dans la rubrique des « tentatives prématurées ». En tout cas, pas à l'heure de la nécessité, M. Brutus.

Au moment de l'action, tous étaient libres, l'avenir merveilleusement ouvert (suspense). A posteriori, l'ex-présent devient passé sous les habits du nécessaire. Et si d'aventure, à travers diverses pensées, il y a divers nécessaires, à chacun, plongé dans son nécessaire à soi, d'interpréter le nécessaire d'autrui comme une illusion... nécessaire (au bout du suspense, la solution, depuis toujours prévisible, si l'auteur est un maître écrivain). Nécessaire, « ce qui ne cesse... » d'être écrit par les bons auteurs.

A passé nécessaire, avenir nécessaire. Entre les deux, le présent, obscur, ambigu, contingent, où l'on fait moins appel à la nécessité qu'aux nécessités, aux aléas de la tactique et aux tensions de la volonté : quand on n'est plus nécessaire, on est volontariste. On ne vit qu'entre un futur antérieur (ce qui sera écrit) et un passé surcomposé (ce qui a été écrit).

— Et si Brutus avait gagné à Philippes, combat indécis entre tous ? Le « si » n'est pas une conjonction historique. Brutus ne parvient qu'à faire bégayer l'histoire. (Au loin, galop de l'analyste qui accourt à la rescousse et qui, dans son nuage de poussière, halète « Brutus... César... tu quoque mi fili... Oedipe ! Oedipe ! ») Brutus est la force qui triomphe, et ce dont elle triomphe sombre dans l'irréalité des évènements ou des livres d'images ? La grandeur de Vercingétorix mesure le triomphe de César. Mais Vercingétorix vient prématurément. La victoire de César est nécessaire pour que la Gaule devienne la France. Le possible qui se réalise passe au nécessaire avec armes et bagages... Ne confondez pas le passé comme condition nécessaire d'un présent, le « nécessaire pour que ... », avec le passé lui-même et sa relative contingence ? Il n'est de passé que « pour » un présent, et d'histoire que récurrente. Selon Nietzsche qui, paraît-il, s'y connaît, l'histoire récurrente est, par excellence, l'histoire des maîtres : il n'y a d'histoire récurrente que de ce qui a réussi... Ou réussira. L'histoire récurrente est toujours vue de l'avenir plus que du présent, car ce qui a réussi prétend bien se maintenir ! En somme, pour être historien, il faut être prophète ? Il faut tâcher de parier sur le bon cheval. Dans la multitude des paris, il y en aura bien un qui sera le bon...

Désormais homologable sous le nom de « coup du maître-penseur » : considérer la force triomphante comme seule réelle, la déclarer nécessaire et jeter aux

poubelles de la contingence ce qu'elle vainc ou enchaîne. Belles formules, propres à réjouir n'importe quel pouvoir. Suffisent-elles, pour autant, à décrire ce pouvoir ? Sont-elles pour lui autre chose qu'une façade qui lui sert à se légitimer (à se dissimuler) et qu'un instrument qui, parmi beaucoup d'autres, est certes économique, élégant, mais utilisable dans des cas très rares ?

Les ratés du maestro

Maîtrise : capacité, à partir d'un certain matériel (idées, couleurs, notes, hommes...) d'envisager certains effets et de les obtenir (de les créer). Elle se juge selon trois critères :

— l'originalité du projet initial ;
— la difficulté présumée de la réalisation (à laquelle correspond l'habileté technique) ;

— l'adéquation entre la fin visée, et le résultat obtenu. En pratique, et de l'extérieur, on ne peut guère apprécier que la difficulté technique et l'originalité, non du projet, mais du résultat. Le modèle d'une telle maîtrise, dans notre société, est l'artiste tel qu'on se l' imagine : producteur unique de l'oeuvre, de la conception à la réalisation, et individu par excellence. Que ce modèle corresponde ou non aux faits importe peu ici. Le point essentiel : qu'il n'y a jamais de maîtrise sans domination du projet initial ; que la décision concernant celui-ci vienne d'ailleurs, soit imposée par une fonction et cette fonction par une place, il y aura peut-être virtuosité, non maîtrise.

Il n'est de maître qu'individuel, et de maîtrise que consciente. Le maître jouit de sa maîtrise et il en souffre. Jouissance et passion. D'un côté, la maîtrise produit des effets latéraux, l'admiration d'autrui par exemple, qui n'ont peut-être pas été recherchés, mais dont on peut se demander s'ils ne constituent pas dans certains cas les buts réels de l'entreprise. De l'autre, elle affronte son possesseur à la différence entre ce qu'il a envisagé et ce qu'il a fait ; approchée, elle est imparfaite ; obtenue, elle est fugitive. Penser le pouvoir sous ses auspices revient à le subjectiver ; mine de rien, le voilà conscient, puis inconscient : entrée des virtuoses ès-psychanalysteries, que Glucksmann n'évite que de peu, et seulement parce qu'il est plutôt de l'autre bord, celui des « tout-conscients ». D'où, çà et là, le concept de « transparence » de la société pour l'Etat, avec assimilation de ce dernier à une super-conscience sartrienne, unique et omniprésente. Conscience transparente : qui ne s'aperçoit même plus, qui ne sait plus qu'elle existe. La transparence définit moins la conscience que l'inconscience, une société transparente pour un Etat est invisible pour lui. L'Etat organise plutôt des clairs-obscur, des grisailles, ou inversement, des contrastes, des dégradés, que des transparences.

Oui, mais le cas du pouvoir unique ? Comment éviterez-vous la figure centrale du Maître ? - Il y a deux choses. D'une part, la philosophie du maître-penseur, pour qui la force triomphante est seule réelle. D'autre part, ce qui a effectivement lieu : la stratégie permanente du pouvoir sur des fronts multiples, afin de se maintenir et de s'accroître. De ce point de vue le représentant du pouvoir sait pertinemment que son pouvoir n'est pas l'unique réalité. Est aussi, et surtout, réel, ce qui résiste et se bat. Le pouvoir unique vise peut-être à la maîtrise, il ne

l'atteint pas, parce qu'il n'arrive jamais à rejeter dans l'irréalité (la mort, les poubelles de l'histoire...) tout ce qui résiste. Il peut adopter, dans sa folie ou sa propagande, le point de vue du maître-penseur. Revenu aux luttes, (qu'elles soient préventives, impérialistes ou défensives), ce point de vue ne sera plus qu'une arme parmi d'autres, et ne saura en tous cas jamais servir à l'analyse effective de la situation. Le prendre pour celui du pouvoir, c'est prendre une des idéologies de l'Etat pour l'Etat lui-même, c'est voir l'Etat sous le profil qu'il offre à la postérité. La maîtrise lui sert, dans ses illusions, ses naïvetés, ses grandeurs et ses ratés, à extorquer du pouvoir par l'entremise des quelques uns qui y croient, y ont cru, y croient encore : les intellectuels, nouveaux philosophes en tête.

Nouveaux ? La nouveauté réside dans un pas en arrière : les Maîtres demeurent les Maîtres, leurs discours expriment toujours la réalité. Seulement, la réalité est haïssable. Tiens donc ! Autocritique par Maîtres interposés, en quadruple opération :

- On a découvert les boucs-émissaires, des pas ragoûtants, mais si grands : des tout-penseurs ! On les dénonce, mais on les garde ; on les frappe, mais on les aime.

- Puisque d'une part ils ont tout pensé (forcément) et que, d'autre part, ils n'ont pensé que la réalité, c'est la pensée elle-même qui est à condamner. Restent l'ineffable et les ineffables, par exemple le fumeur de pipe et le fumeur de cigarettes dont les volutes savantes « débobinent » les nouveaux néants (3). Retour aux robinonnades, étatiques, divines, jobardesques ou autres.

- Ce qu'on a « dépassé », on le rejette sur les foules malheureuses qui, damnation y croient encore. Travers typique de l'intellectuel philosophique, toujours en pointe, toujours penseur universel, toujours en avance d'une illusion : celle des autres (les « pas intellectuels »).

- Plus grave : on se dispense de considérer la réalité, puisqu'elle est dans les textes. Le Goulag ? Dans Marx, c'est-à-dire dans Fichte, c'est-à-dire dans Descartes, c'est-à-dire dans Platon... (4) Jeu d'intellectuel ou d'érudite (il ne sait rien, comme chacun sait, mais il le sait, etc...), qui permet de rater... le nouveau. Ce qui se baptise « Nouvelle Philosophie » se caractérise par son incapacité ou son refus obstiné, buté, à penser le nouveau en lui-même. Retour, par des sentiers tordus, à la ligne droite du nécessaire ; comme on n'y croit plus et qu'on n' imagine nulle autre voie, s'offrent le fossé du subjectif pur, le grand huit de l'infini divin, ou l'errance de Socrate armé de la lanterne de Diogène, affublé du tonneau de Mr Natural, et balbutiant à part soi : « Je cherche un maître ». A quoi l'écho répond : « Eh, le chercherai-tu, si tu ne l'avais déjà trouvé ? ».

(à suivre)

Georges NAVET.

(1) : André Glucksmann : *Les Maîtres Penseurs*, p. 289
(2) : Plutarque : *Les vies parallèles*, III, p. 206 (Garnier, trad. Latzarus).
(3) : Formule qui se trouve quelque part dans les Oeuvres complètes de Léon Bloy (eh oui...) et qui consacre M. Barrès « grand débobineur du néant » (ou à peu près).
(4) : Je supprime les intermédiaires.

UNE REPUBLIQUE AU PAYS DES PEDAGOGUES

« Je sens la difficulté du projet d'affranchir vos peuples » Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne*.

L'histoire de l'école normale d'instituteurs et d'institutrices de Chartres raconte une révolution heureuse. Alors qu'**AVANT** c'était, comme il est bien connu, l'exercice violent des pouvoirs, la légitimité immédiate, l'autorité à sens unique, la domination simple, directe, souvent brutale et complémentai-
rement le châtiement systématique, **MAINTENANT** on se consulte, on dialogue, débattre, négocie. Ce pouvoir moderne se distingue par deux traits généraux au moins. Son économie : il s'exerce dans un milieu plus détendu et s'applique avec plus de douceur. Sa relation : il admet des équivalences entre les différentes positions de pouvoir. Tout compte fait, plus de bonheur et de dignité, de quoi se féliciter, comme se félicitent et s'émerveillent les témoins de l'ancien temps. Les déterminations lointaines de cette évolution sont aisément reconnaissables comme celles du nouvel art de gouverner. Après bien d'autres, les écoles normales reçoivent le progrès sous les espèces des techniques de la relation, de l'emploi du temps aménagé et du partage des responsabilités. Exeunt la vieille discipline et les directrices, voici les managers. Dans ce mouvement diffus de transformation, la forme que l'E.N. de Chartres élabore constitue un type qui peut valoir comme **UN DES MODÈLES DU POUVOIR MODERNE POUR LES ECOLES NORMALES**.

LA RÉPUBLIQUE DES USAGERS

Son trait essentiel est de proposer, au contraire par exemple des recyclages psychologiques ou des reconversions psychotechniques, une **réorganisation politique**.

Elle se fait semblablement à ce que les philosophies du contrat social mettaient en scène. Tous ceux qui ont à faire dans l'école normale, dans les cuisines aussi bien que dans les salles de classe ou ailleurs, s'assemblent et délibèrent publiquement de leur constitution en un corps politique. Cette procédure recoupe de fait les idées les plus familières sur la façon de s'associer librement qu'ont largement et vaguement transmises la légende de mai 1968, les pratiques des comités de grève ou les habitudes du mouvement lycéen. Aussi est-elle d'emblée praticable, mettant en œuvre des comportements connus, rodés, admis : l'établissement d'un ordre du jour, la distribution de la parole, le vote des décisions. Mais d'emblée encore elle est en elle-même toute l'institution politique qu'on cherche à se donner. L'acte durable de la réorganisation politique de l'E.N. de Chartres : un texte constitutionnel élaboré et adopté par cette assemblée générale, révisable par elle seule sous la garantie d'un quorum et toujours consultable sous le nom de « code intérieur », en confiant l'entière souveraineté politique (1) à une hebdomadaire « assemblée générale des usagers de l'école normale » et en égalisant les sujets politiques de cette assemblée à leur discours et à leur vote,

institue en fait de système politique rien d'autre que la **perpétuation réglée et indéfinie de l'assemblée générale inaugurale**. Confrontée au profil moyen des écoles normales, cette réorganisation prend ce sens : de faire des périodes exceptionnelles de grève et d'occupation de ces dernières années, de leur structure politique (précisément cette assemblée générale indéfiniment reconduite) et sans doute de ce qu'accessoirement elles ont inventé, imposé, reproduit, la règle ordinaire.

Dans la constitution de ce comité de lutte dans l'état de paix, une partie prenante n'est pas contractante : l'Etat. Si dans l'E.N. de Chartres un prof, l'intendant ou le directeur ne valent qu'une voix (un discours et un vote) en assemblée générale, il n'en est pas de même par exemple pour l'inspecteur d'académie ou le ministre de l'éducation. Dans cette paix, qui de fait est avec les instances de l'Etat, celles-ci gardent et exercent dans leur plénitude leurs pouvoirs sur les écoles normales. Il n'y a pourtant pas opposition entre cette permanence de l'autorité de l'Etat et la souveraineté de l'assemblée générale. Pour la raison simple qu'elle est interdite par le

(1) Cette souveraineté est réelle. Pendant l'année scolaire 1977-78, l'AG s'est réunie chaque jeudi à 16 h 30. Les propositions qu'elle a reçues et dont elle a débattu recouvraient pratiquement l'ensemble de la vie de l'école normale et les décisions qu'elle a votées et arrêtées étaient effectivement observées.



D'après W. Tiser.

E. Kästner: die Konferenz der Tiere.

« code intérieur ». Dans le texte constitutionnel qui lui confère sa souveraineté, l'assemblée générale est déclarée incompétente sur tous les points sur lesquels s'expriment des textes officiels. Une « commission veto », composée de trois membres élus dont un agent de service et de deux membres de droit qui sont le directeur et l'intendante, veille à cette constitutionnalité des décisions de l'assemblée générale telle que la légalité de l'Etat soit scrupuleusement respectée. De sorte que les libres débats de l'assemblée générale ou pour être précis ses votes, obligés à une obéissance absolue aux textes par lesquels l'Etat gouverne, n'exercent leur liberté que pour autant que l'Etat se tait : ils décident des interprétations indécidables, décrètent dans les blancs du texte, légifèrent dans les espaces vierges de législation.

Il y aurait place ici pour un fantôme : celui du docteur dont le commentaire savant s'approprierait les textes officiels, exploiterait leurs failles ou renverserait leurs vues, au terme le soumettrait à son propre sens. Mais c'est peut-être l'Etat qui le premier le rêve. Par exemple Noé, qui rédige la plupart des textes de la direction des écoles pour les écoles normales et apporte en ce lieu un soutien particulier à l'E.N. de Chartres, en prétendant donner à ses textes une formulation volontairement floue pour permettre les jeux de l'interprétation et les usages éventuellement inventifs ou libres. En fait ce fantôme : prendre l'Etat au mot ou dans ses mots est le reflet d'un autre qui représente l'Etat d'un

côté et l'école normale assemblée de l'autre. Or, ce n'est pas du tout cela qui a lieu à Chartres. L'effet du respect des déterminations officielles est au contraire de reconduire intégralement les instances de l'Etat à l'intérieur même de l'école normale. Tout flous qu'ils seraient, les textes officiels sont assez nombreux et détaillés pour que, des fonctions de directeur, intendant, professeur agrégé, professeur certifié, etc. aux instructions sur la formation des élèves-maîtres, ce soit finalement toute l'école normale telle que l'Etat la définit qui soit reconduite. Conséquence : l'école normale de Chartres n'est pas assemblée pour jeter les fondements d'une nouvelle institution, puisque c'est la même qui continue, ni pour fonder celle qui existe, puisqu'elle n'est pas même déconstruite en esprit. Après comme avant, l'école normale est celle des textes officiels et non celle d'un pacte social.

L'assemblée générale hebdomadaire a ses habitués qui sont dans les bonnes périodes un petit groupe de profs, les deux animateurs, le directeur et quarante à cinquante normaliens : un quart de l'école normale.

Les autres ne s'opposent pas exactement à eux par leur absence et leur indifférence. Il serait faux de dire qu'ils ont abandonné une fois pour toutes les pouvoirs que donne l'assemblée générale à ceux qui y vont, qu'ils ne font pas de politique et s'en désintéressent. Tous pratiquement sont allés regarder quelques assemblées générales et observer comment elles fonctionnent.

Ils se laissent raconter les belles altercations. Ils savent peu ou prou les débats retentissants et les décisions importantes. Au total, une espèce d'intérêt pour les actes du gouvernement qui en fait dans l'économie du pouvoir une opinion publique. En dehors de cette attitude générale, il leur arrive d'intervenir activement en assemblée générale sur des points précis : le chef cuisinier vient soulever le problème de la fréquentation du réfectoire, les maîtres de l'école annexe organiser le travail des normaliens dans leurs classes, le foyer socio-éducatif défendre le projet d'une soirée, un groupe de normaliens se faire rembourser un stencil, etc. Ces intervenants, que les activités diverses à l'intérieur de l'école normale délèguent ponctuellement, donnent à l'assemblée générale à connaître et à traiter dans le désordre de leur disparité la vie même de l'école normale. Ce pouvoir général reconnu à l'assemblée générale, sous l'autorité maintenue de l'Etat comme on l'a vu, est alors celui de la gestion. A Chartres, c'est l'assemblée générale qui remplit la fonction de conférer le statut administratif et de coordonner les activités de l'école normale par des autorisations, des interdictions et des ordres, qui se donnent ailleurs dans le bureau du directeur et de l'intendant ou dans des concertations princières. Elle assure la mise en mouvement et le fonctionnement de l'institution donnée par les textes officiels, par quoi l'école normale de Chartres assemblée est constituée en **république d'usagers**.

LES INVENTEURS ASSOCIÉS

La pratique des sections syndicales, d'un groupe femmes et d'une organisation libertaire, groupes qui par leur poids social et leur rapport au politique excèdent l'E.N. de Chartres et ses simples usages, traite l'assemblée similairement. Pour demander une salle, un droit d'affichage, un accès à la ronéo, etc., ils en reconnaissent et en pratiquent la fonction gestionnaire. Au-delà, du point de vue d'un usage politique, ils se gardent de devenir les premiers militants de cette assemblée générale, d'y prendre le pouvoir, de se l'approprier et d'en faire une pièce pour leur hégémonie politique. Leur pratique est de venir, pas toujours régulièrement, observer, être là, faire connaître des positions, manifester des principes, tisser des alliances prudentes, intervenir dans quelques décisions importantes. Présence méfiante des groupes politiques qui par son caractère typique rabat l'assemblée générale sur une forme connue : celle qui a été introduite dans les institutions scolaires après 1968 sous le nom de **participation**. De fait, l'assemblée générale, jouant les premiers rôles par rapport au conseil d'administration, qui existe statutairement à l'E.N. de Chartres mais tombe politiquement en désuétude, a aussi cet usage.

Elle en modifie les conditions. Ce n'est pas comme à l'ordinaire cette forme à peine remaniée des comités de surveillance, la session grave et dérisoire des pouvoirs légitimes, notables, membres nommés par le gouvernement et repré-

sentants démocratiquement élus. Conduite en assemblée générale, la participation ne met pas en jeu ces pouvoirs assis mais les pratiques de chacun confronté à tous les autres. Quelle mise en jeu ? dans la pleine condition (pour le répéter) de leur détermination par les textes officiels, quelle part de ces pratiques peut relever de la souveraineté des autres ? quels pouvoirs le fonctionnaire a-t-il à aliéner ? Il pourrait se développer là de vrais désirs : imaginer dans le mime de sa fonction par le fonctionnaire, entre le vif et sa saisie par le juridique, un espace pour du gestuel, du passionnel, de l'intensif, etc., et désirer y déconstruire les configurations premières de l'appropriation ou du pouvoir. En fait, les mimiques concrètes du fonctionnaire, la stature du directeur ou l'image du prof, bien que les textes officiels laissent beaucoup de blancs en la définissant dans les termes insignifiants de l'assiduité-ponctualité, l'activité-efficacité et l'autorité-rayonnement, ne sont pas débattues par l'assemblée générale et se portent à Chartres avec un beau naturel. Alors, annulation ni de l'Etat ni du naturel fonctionnaire, la participation est-elle démontrée une fois encore une comédie ou une embauche ? En réalité, il y a bien dans une certaine mesure la double annulation. On pourrait donner en effet un sens à la formulation volontairement floue des textes officiels que Noël rédige. Ce serait que l'Etat d'aujourd'hui, dans lequel on comprendrait au moins l'inspection générale, s'il est à peu près capable d'apprécier du réel et distribuer bons et mauvais points, n'est pas en mesure ou pour diverses raisons ne se donne pas l'objectif d'imaginer lui-même de penser et encore moins d'organiser en un projet politique ce que la formation dans les écoles normales doit être. Ce retrait de l'Etat a une figure générale dans l'appareil scolaire : l'**innovation**, lancée il y a quelques années comme mot d'ordre absolument vide. A la mesure stricte de son imprécision officielle, il ouvrirait dans les écoles le travail de l'interprétation, un espace pour des tâtonnements, des structures de délibération. L'E.N. de Chartres est une façon de faire cette innovation, sur laquelle aussi bien les textes officiels que le naturel fonctionnaire cèdent leur souveraineté, que d'ordinaire on soumet aux orientations prudentes des pouvoirs assis et qu'à Chartres on confie au processus du pacte social de l'école normale assemblée.

J'AIMERAIS QU'ON ÉLÈVE LE DÉBAT

A l'E.N. de Chartres, la gestion des affaires courantes et l'innovation donnent donc lieu hebdomadairement à assemblée politique et à l'activité législative de citoyens libres et égaux dans leur droit de législation. Cette pratique s'oppose bien sûr à d'autres façons d'organiser la collectivité et de conduire le changement, en particulier à celle de l'ajustement : aux petites adaptations, modifications partielles, transformations lentes, compromis provisoires, aménagements tacites, détournements silencieux, réformes clandestines. L'opposition générale du

libre sujet législateur de l'assemblée de Chartres à ces applications et à ces évolutions illégalistes de la loi a des effets dont les militants politisés sont conduits à faire des interprétations stratégiques : attendre par exemple du libre exercice de l'assemblée générale et de son achoppement prévisible sur les lois en vigueur, les réglementations officielles et les politiques budgétaires, la prise de conscience du lieu qui résiste (l'Etat), de l'adversaire (la politique du gouvernement) et de la bonne issue (la gauche) ; ou encore penser que dans la succession des lois que l'assemblée générale se donne s'accablent les éléments d'un autre code et s'édifie patiemment un contre-pouvoir. En tout cas, l'effet durable le plus tangible de l'activité législative hebdomadaire est l'élaboration de principes. En même temps en effet que les organisations matérielles et les actions pratiques, on vote dans les assemblées générales les principes qui prétendent leur donner un fondement et que les rapporteurs exposent comme tels au cours des débats. Il semble que ce qui fasse le principe soit en général la forme de l'énoncé universel, ce qui donne à certaines séances de l'assemblée générale un curieux air de cours de philosophie. Exemple. Une affaire classique est portée en AG : un fournisseur avait interdit un journal de lycéens et ceux-ci n'ayant pas l'intention de se laisser faire demandent l'accès à la ronéo de l'école normale. Le vote de la solidarité avec les lycéens, acquise d'avance dans ce genre de conflit, ne fait aucun problème. Ce que tous proclament bien fort. Le débat naît au sujet du principe qu'elle va mettre en œuvre. Quelle est dans l'universel la position de l'assemblée générale sur la liberté d'expression ? et qu'est-elle au juste ? faut-il être pour dans tous les cas ? etc. Ce n'est qu'après plusieurs tentatives infructueuses que l'assemblée générale réussira à formuler sa décision dans des termes universels acceptables par une majorité. Le trait typique pour le fonctionnement de l'assemblée générale est que ce débat, et pour une part le doute qui va le légitimer (puisqu'on va décider de lire le journal avant de prêter la ronéo !), naissent moins d'avis divergents et de politiques opposées que de cette exigence de formuler des principes universels. De sorte que la division opérée parmi les interlocuteurs de l'assemblée générale est moins une distribution d'opinions différentes qu'une **hiérarchisation des niveaux de parole**.

L'USAGE MAGISTRAL DES RÉPUBLIQUES

Dans ces conditions, le choix de Chartres de faire légiférer l'école normale assemblée se réalise par une violence.

D'abord une violence représentée, comme celle régulièrement du coup de gueule du directeur, de la diatribe d'un prof ou de l'apostrophe d'une animatrice, qui montrent le sérieux et même le sacré de convictions qui, réfléchies au niveau d'idéologies, développées à l'échelle de conceptions du monde, engagent au fond la

totalité du désir des individus. Ce qui situe cette violence dans la représentation, c'est sa mesure par rapport aux procédures qu'elle engage dans l'école normale (tel vote qui fait presque l'unanimité), son recours à des références externes pour identifier la différence de la thèse et de l'antithèse à quoi l'on fait servir la philosophie à la mode, et le fait enfin qu'elle se joue à quelques-uns, épargnant le grand nombre des membres de l'assemblée générale pour lesquels la règle est de parler posément, patiemment, à son tour. Mais ainsi la représentation fait une division à l'intérieur de l'assemblée générale entre des ténors qui s'affrontent avec une belle fureur polémique et des sans-grade qui regardent.

Au-delà de ce que cette différence produit par elle-même, le ténor s'autorise à exercer sur le citoyen de base une autre violence : il exige de lui le travail et la peine de progresser vers la responsabilité, la maturité politique, l'autonomie dans le champ des principes universels. Sur la question du journal lycéen, l'attitude des ténors n'était pas d'objecter à la solidarité immédiate et sentimentale un principe plus général. Ils en instituaient en fait le manque (je voudrais qu'on ait une attitude de principe), refusaient de le combler (ce n'est pas à moi de répondre pour l'AG) et finalement exigeaient des citoyens de base le travail d'élaboration d'un tel principe universel : la violence exercée par les ténors sur le grand nombre est une violence pédagogique. Il y a peu de profs aux assemblées générales. C'est un retrait, une discrétion volontaire par souci de ne pas occuper intempestivement l'assemblée, de laisser toute place désirable à l'avènement de la parole et de l'autonomie des normaliens. Dans le même esprit, le directeur confie qu'il lui arrive de censurer ses impulsions, de veiller à ne lever la main dans les votes qu'avec un certain retard pour être le moins influent possible. Ces sollicitudes pour un libre-arbitre, qui s'inquiètent de voir les citoyens de l'assemblée générale influençables, qui évaluent ce qui les sépare de l'état de sujet libre et vraiment législateur (2), qui ménagent un espace protégé des pressions pour leur permettre et aussi pour obtenir d'eux un travail d'affirmation individuelle sont encore des sollicitudes pédagogiques. Et au total, quand elle désigne l'autonomie de chacun comme son objectif général, l'E.N. de Chartres se préoccupe moins de partager le pouvoir de telle sorte que son organisation politique respecte intégralement le principe de cette autonomie que de mettre chacun dans des situations qui le rendront toujours plus autonome ou qui conféreront l'autonomie à des sphères toujours plus larges de ses activités et de sa vie. L'effet du dispositif de Chartres est de produire toujours davantage de sujets maîtres d'eux-mêmes : maîtres de leur formation et de la vie collective à l'E.N., mais aussi maîtres de leurs pensées, de leurs discours, de leurs activités

(2) Le spectre successif des attitudes en assemblée générale est observé et enregistré minutieusement.

sociales, de leurs choix politiques, de leurs solidarités générales, etc. ; production indéfinie de sujets libres qui font autant d'élèves à former ou à mettre en situation de formation et qui sont autant de raisons pour la continuation de la pédagogie.

L'école normale assemblée en organisant selon ses raisons la vie de l'école normale le fait par des autorisations, des interdictions et des lois : exerçant un gouvernement, elle exerce encore une violence politique. La chose est d'évidence et il ne s'agit pas en la répétant d'un désir de dire complètement les choses ni d'une façon d'introduire le paradoxe connu qui voudrait que le corps politique qui se pense comme

peuple assemblé brime le peuple plus durement et plus systématiquement que les autres. En l'occurrence, ce n'est pas vrai et l'E.N. de Chartres gouverne avec plutôt moins de férocité qu'ailleurs. Mais de laisser entendre cette conjonction des violences pédagogiques et politiques, la coïncidence de la culture et de la discipline, le traitement simultané de l'âme de chacun et de l'ordre de la collectivité, et d'inviter à observer dans quelle mesure l'édification de républiques dans les écoles évite de perpétuer les vieilles techniques qu'on aura reconnues comme celles de la formation morale.

Stéphane DOUAILLER

LA VIDEO, UN AUTRE REGARD SUR UNE AUTRE ECOLE ?

Un groupe vidéo tente de créer les conditions pour que des enseignants, des lycéens et collégiens, des travailleurs parlent de l'école. A l'intérieur ou à l'extérieur des établissements scolaires, les uns et les autres démontent les mécanismes que le discours officiel sur l'école tente d'occulter. A travers leurs propos transparait une "autre école", une école non prévue par les programmes et les instructions officielles.

Bandes actuellement disponibles

1) Du CET au lycée

Des lycéens, venus de l'enseignement technique, et qui ont pu réintégrer le cycle long, parlent de leur vie au CET. Ils décrivent la situation de rejet ; qu'ils y ont connue : " Le CET est une prison, une poubelle ", " On nous considère comme des déchets "...

Dans cette bande s'expriment à la fois la révolte contre l'école de jeunes d'origine populaire et le désir de ces jeunes d'utiliser l'école comme un instrument d'ascension sociale.

2) Le bac ... y a pas que ça

Dans une classe de section commerciale, les élèves, le professeur titulaire et un stagiaire s'interrogent sur la pédagogie : faut-il privilégier la transmission du " savoir ", subordonnant à celle-ci la question des rapports professeur-élèves, ou bien faut-il rechercher un équilibre difficile entre la reconnaissance des contraintes de l'institution scolaire et une tentative pour casser les rapports d'autorité ?

3) Un instituteur contre l'inspection

L'instituteur révoqué Jacques Papinski parle de la lutte qu'il continue de mener contre l'arbitraire de l'Education nationale. A Homécourt, où Papinski enseignait, les parents d'élèves, ménagères, ouvriers, professeurs, techniciens du comité de soutien, disent ce qu'a été, ce qu'est pour eux l'" affaire Papinski " : la solidarité active, l'inquiétude lors de la grève de la faim, le jugement des ouvriers de la sidérurgie sur le syndicalisme enseignant... Des enseignants du primaire, du secondaire et du technique s'interrogent sur la stratégie à mettre en oeuvre pour détruire l'inspection et faire échec aux méthodes policières en cours dans l'Education nationale.

Pour tous renseignements concernant la diffusion des bandes, s'adresser à « MON OEIL », 20 rue d'Alembert, 75014, Paris. Tél., 331 69 00 (de 10 à 13 heures).

Tobie NATHAN : *Sexualité idéologique et Névrose*, La pensée sauvage éd. 1977 - 43 F.

T. Nathan, « disciple » de G. Devereux, s'attaque au vieux problème de l'articulation entre psychanalyse et culture. En voulant éviter de réduire l'un des deux niveaux à l'autre (la culture n'est pas une simple production fantasmagorique, la psychanalyse n'est pas une simple idéologie), il pose qu'on ne peut pas tenir simultanément un discours sociologique et un discours psychanalytique explicatif sur un même phénomène. Cependant il veut montrer comment tout trouble psychologique doit nécessairement se coder dans les termes de la culture dominante. Il étudie donc précisément un segment culturel, qui peut paraître arbitrairement découpé et isolé à partir d'une série d'entretiens : « l'idéologie sexuelle communautaire » d'après 68. Cette idéologie, posée en termes sociaux et politiques, par les « sujets » leur permet en fait d'exprimer leur position face à la sexualité ; peu importe d'ailleurs que cette idéologie soit effectivement mise en acte, ce qui compte c'est sa pesanteur, sa fonction expressive, sa « masse sociale » comme dit Devereux. A partir de cet exemple, et d'autres pris chez d'autres tribus, Nathan pose donc que chaque culture fournit à ses membres un « modèle d'inconduite préfabriqué » pour rendre acceptable et non dangereux, voire même utile pour la société, les troubles de ces membres. La psychanalyse est donc un discours d'ordre culturel que notre société met à la disposition de ses déviants pour exprimer socialement ce qui n'est pas de l'ordre du social : et Nathan insiste à juste titre sur l'importance de la connaissance préalable que les analysés ont de l'analyse et sur la connivence toute sociale et niée par là-même que cela implique entre analyste et analysé.

Jusqu'à là, malgré le sentiment, exprimé par l'auteur et son maître de découverte géniale qui affleure à chaque ligne, on se

sent seulement en présence d'une intelligente systématisation d'une idée déjà présente chez Freud (cf. « Un cas de névrose démoniaque au XVIIIe s »), et beaucoup plus explicite chez Lévi-Strauss (« La cure chamanistique ») ou Michel Foucault.

C'est vers la fin du livre que le délire commence. L'auteur dégage dans notre société occidentale un « espace culturel négativiste », admis par la culture et occupé successivement par la démologie, le romantisme, le nazisme et le gauchisme. Toutes ces figures reposent sur la même structure : négation de tout, irrationalité, fascination pour la mort et le suicide final. Tout contestataire est donc un névrosé qui exprime son mal selon un code social : la connaissance de cette articulation permet à l'ethnopsychiatre de comprendre (au sens d'inclure) le révolté, et donc de « maîtriser l'irrationnel ».

T. Nathan est satisfait : il n'a pas réduit la société aux fantasmes (puisque les gens qui se conforment à l'idéologie dominante sont normaux par définition), il n'a pas réduit l'analyse à une simple idéologie (puisque les idéologies contestataires relèvent bien du fantasme). Ce qu'il a réduit, c'est tout simplement la contestation. C'est génial, comme dit son maître dans la préface, simple comme l'œuf de Colomb, répond modestement notre auteur.

Mais pour nous, une autre question se pose : celle de la place du discours analytique et ethnologique dans la purgation des contestations, c'est-à-dire la répression. Non que Nathan souhaite éliminer les déviants : ce sont nos frères négatifs, dit-il, l'image inversée de la société qui durera autant qu'elle ; on ne s'en débarrasse pas : mieux vaut les inclure que les exclure.

La contestation est le cauchemar du bien-pensant. Ça on le savait, mais la nuit est bien longue...

O. Roy.

LA JARDINIÈRE ET LE MANGEUR D'ENFANTS

entretien avec René Schérer



Thomas :

on est un certain nombre à enseigner en Ecole Normale, donc à former de futurs instituteurs, et ce qui m'intéresse c'est que le discours que tu tiens sur l'enfance est absolument différent de tous les discours généralement tenus.

Douailler :

Et puis l'Erotique Puérile a un style polémique - je pense à ton analyse de la charte des enfants - et il serait peut-être intéressant de dégager les raisons pour lesquelles tes positions sont différentes.

Schérer :

J'ai bien eu conscience, avec l'Erotique Puérile, peut-être pas d'écrire quelque chose de tout à fait différent de ce qui s'est déjà pensé - en particulier si l'on songe à l'impulsion donnée par Ariès à l'étude historique de l'enfance - mais en tous cas d'aller à contre-courant. Et essentiellement contre le courant des hygiénistes progressistes qui maintiennent imperturbablement leur confiance dans le caractère bénéfique des institutions : autrefois l'enfance était asservie et malheureuse, maintenant elle est libre et heureuse parce que protégée. Ceux-là, aucun argument historique ne les désarçonne ; bien plus, ils sont capables de récupérer l'historique. Ainsi je lis dans un récent ouvrage allemand une réinterprétation des documents décisifs donnés par le journal d'Hérouard sur l'attitude ouverte des adultes à l'égard de la sexualité des enfants à l'époque de Louis XIII : c'est qu'Hérouard était un voyeur pervers ! Contre ces gens-là je suis délibérément polémique.

Au reste, n'étant pas historien, je n'utilise des faits ou des événements que comme points d'appui pour modifier radicalement notre attitude actuelle envers l'enfance. Par exemple le procès qui constitue le centre ou pivot de mon livre peut être interprété de deux façons : on peut y voir le début d'une protection généralisée de l'enfance contre l'impudicité des adultes, ou au contraire la fin d'une époque et d'une société où les rapports sexuels entre enfants et adultes étaient tacitement tolérés. Sous la mise en place d'institutions rigides, ce qui m'intéresse là, c'est la sous-jacence !

Je m'en prends à Françoise Dolto parce qu'elle est l'exemple-type de l'attitude que je critique : elle ne voit pas du tout la relativité historique ; les institutions de protection lui paraissent d'une évidence quasi-naturelle. Dans ce procès, il est noté quelque part que la société paysanne admettait fort bien qu'un homme de 50 ans partage son lit avec un enfant de dix. Dolto dirait : « c'est absolument monstrueux et c'est cela qu'il convient de supprimer ». Et elle enchaînerait sur le « traumatisme » psychanalytique et tout le bataclan. Les gestes les plus naturels, les plus traditionnels, se trouvent ainsi stigmatisés et interdits. Bien sûr, on ne peut pas absolument prouver qu'ils étaient plus justes, plus bénéfiques, mais à tout le moins est-il bon d'ébranler les psychanalystes, les hygiénistes, dans leurs certitudes et dans leur morgue.

L'enfance, l'institution historique de l'enfance est prise dans différents discours, qu'il s'agit de répertorier et de débrouiller : le familial, le pédagogique, le médical, le psychanalytique, le juridique. Je n'ai pas eu

l'intention de faire ce travail de façon systématique, purement théorique ; j'ai pris un certain nombre de points de repère, de points d'appui. Et à l'heure actuelle on voit se détacher un autre type de discours, celui de l'enfance elle-même, qui le prend directement comme sujet : c'est le discours du droit, des droits de l'enfance, pris en charge par certains adultes et par un certain nombre d'enfants. Il fallait interroger aussi ce discours qui tend à prédominer. Mon idée directrice est que, d'une certaine manière, il n'est acceptable que parce qu'au fond il n'ébranle pas profondément les discours précédents dont l'enfance était l'objet, mais qu'il les reconduit, les met à jour. Voyez encore Dolto : sa mise en garde contre la séduction des enfants par les adultes est faite au nom des droits de l'enfance. On reconnaît aux enfants un droit d'expression de leur sexualité et même une façon de la vivre à condition que ce soit dans un contexte très bien défini qui est à la fois celui d'une certaine forme d'évolution de la sexualité et qui est en même temps celui de la coupure, de la séparation très précise entre la sexualité des adultes et celle des enfants, en faisant intervenir des classifications - classification des prépubères, des postpubères, de façon qu'il n'y ait pas de télescopage entre l'un et l'autre. Alors ce que j'ai voulu montrer c'est que la psychanalyse dans ce nouveau discours sur la sexualité joue un rôle extrêmement important surtout dans sa phase la plus récente où elle devient pédagogique et où elle devient juridique. Chez Françoise Dolto elle prend effectivement cette forme en reprenant des données qui sont celles de la psychanalyse de Freud comme par exemple l'interdit de l'inceste mais en interprétant par exemple l'interdit de l'inceste à travers quoi est connotée la totalité des relations de l'adulte et de l'enfant, comme étant quelque chose qui est susceptible de devenir un droit de la part de l'enfant, c'est-à-dire le droit au non-inceste, le droit de refuser les attouchements, les caresses, les propositions qui sont faites par les parents et par les adultes et également le droit d'avoir une sexualité qui sera éduquée, informée de telle manière qu'elle parcourra les différentes phases de la sexualité jusqu'à assurer l'enfant d'une sexualité véritablement adulte au bout de son développement. On s'appuie là-dessus sur le discours actuel des droits des enfants de façon à le retourner, à le remêler avec ce qui pour la psychanalyse est le discours absolu de la vérité du développement personnel et sexuel et à en tirer tout un dispositif juridique vraisemblable. Naturellement ce genre de législation s'accompagne d'une certaine progressivité, tout au moins d'éléments qui peuvent être positifs. Il ne s'agit pas du tout de méconnaître les points où des formes plus anciennes exercent relativement aux enfants des contraintes beaucoup plus directes que ce soit à l'intérieur de la famille ou de l'école. Je n'en

ai pas parlé parce que ça me semble beaucoup plus popularisable et connu. Il est évident que les contraintes directes qui se manifestent sous la forme de coups d'interdictions, d'enfermement, de discipline scolaire ridicule, d'opposition à toute manifestation sexuelle continuent à exister et qu'il y a des luttes partielles valables à engager, seulement à mon avis ce sont des reliquats d'une attitude plus archaïque qui n'est pas celle vers laquelle on évolue.

Il ne s'agit pas de critiquer tout ce qui peut conduire à un aménagement sur le plan de la reconnaissance des droits, comme une Charte de l'enfance, mais ce qu'il ne faut pas ignorer non plus, c'est qu'il n'est peut-être pas juste de conduire cette lutte ou cette revendication sur un plan qui soit strictement légaliste, qui définirait uniquement la situation de l'enfance relativement à une sorte d'anticipation de l'enfant en tant que sujet de droit. C'est méconnaître quelque chose qui est plus spécifique à l'enfance lorsqu'on l'examine du côté de l'érotique ou du côté du désir.



Il est vrai qu'un des grands arguments contre la relation sexuelle entre des adultes et des enfants c'est que le consentement de l'enfant ne peut pas entrer en ligne de compte parce qu'on ne sait pas ce que ça signifie qu'un enfant consent ou ne consent pas. La juridiction elle-même élimine complètement cette notion : que l'enfant soit consentant ou non il y a de toutes façons des délits, des crimes qui sont désignés uniquement à partir de la matérialité des faits et l'attitude de l'enfant n'a rigoureusement sur ce plan aucune importance. Alors on peut dire que si l'on reconnaît à l'enfant un **droit au consentement** déjà on ferait un pas en avant dans cette juridiction, mais par ailleurs si l'on se place d'un autre point de vue, d'un point de vue qui analyse le processus de l'érotique puérile on s'aperçoit que ses démarches ne peuvent être connotées par le consentement ou par le non-consentement. Au fond, cela ne

veut rien dire. Il y a là l'application d'un ensemble de catégories, de références qui ne peuvent pas valoir lorsqu'il s'agit en particulier de l'enfant. Se placer du point de vue justement de ce consentement, vouloir assigner à l'enfant au niveau du verbal quelque chose qui serait un consentement et comme ça n'existe pas reconnaître qu'on ne peut le faire entrer en ligne de compte est une sorte de passe passe du discours juridique ; j'appelle ça à un certain moment une illusion transcendante qui est tout aussi une illusion que les différentes illusions dont parle Kant. Parce qu'on est obligé de dire, en adoptant cette forme de logique : « ou l'on sait qu'il consent ou il ne consent pas », mais en permanence on se situe dans cet intermédiaire où ça ne veut rien dire ; l'enfant ne raisonne pas à partir de ces données à la fois juridiques, personalistes, contractuelles.

Thomas :

Quand tu dis qu'on reconnaît des droits aux enfants dans la mesure où ils sont de futurs sujets raisonnables, et que de cette façon on escamote la véritable dimension de l'enfant qui est sa démesure, la démesure de ses passions, il y a cette notion de passion qui revient fréquemment, qui est une référence à Fourier. Est-ce qu'il n'y a pas aussi une connotation polémique de cette notion de passion ?

Schérer :

Oui, ça intervient un peu en réplique avec un aspect proprement rationalisant ou juridique comme par exemple une Charte des enfants où l'affirmation de droits qui seraient reconnus aux enfants serait autant que possible calquée sur les droits qui définissent une personne juridique. L'essentiel est de voir - plus que ces reconnaissances de droits qui risquent d'être formelles - ce qu'il en est justement de la possibilité pour l'enfant de trouver des agencements, des milieux, des circonstances dans lesquelles sera favorisé et reconnu l'exercice de son être passionnel. L'un n'est pas totalement dissociable de l'autre : il y a un certain nombre d'obstacles à cette expression passionnelle qui sont définis à la fois par l'espace institutionnel et par le discours juridique. Si l'on veut l'expression passionnelle il est évident qu'il faut agir également sur ces obstacles institutionnels et juridiques, mais il faut peut-être d'abord voir comment se développe ce faisceau passionnel de l'enfant. Il ne se développe pas nécessairement - on en avait parlé un petit peu avec le livre Co-ire que j'avais fait avec Guy Hocquenghem - dans des revendications qui seraient par exemple les affirmations d'une autonomie. La notion d'autonomie en elle-même a une certaine valeur, ce n'est pas le mot lui-même ni même un certain nombre de choses qu'il implique qui peut être critiqué mais l'usage qu'on en fait. L'autonomie telle qu'on l'entend à l'heure actuelle est un

concept qui implique toujours l'évolution de la personne. La personne est susceptible à un moment donné d'acquiescer cette autonomie. Il faut que l'enfant ait acquis la personne raisonnable, qu'il ait été éduqué pour qu'ensuite on lui octroie l'autonomie. On voit bien comment au fond la reconnaissance de l'autonomie sous cette forme arrive tout simplement à la méconnaissance de ce que j'appelle le droit du passionnel et à la justification de l'insertion de l'enfant à l'intérieur de ces filières qui progressivement le conduiront à son émancipation.

Thomas :

Dans Co-ire, vous écriviez : « l'enfant se fait rare », il se fait rare précisément parce qu'il est confié à des éducateurs, à la famille ou à des psys. Educateurs qui leurs refusent l'autonomie soit-disant pour leur donner plus tard ; et alors quelle est la fonction du pédéraste ? Est-ce que le pédéraste est le nouveau spécialiste de l'enfant ?



Schérer :

C'est une question qui posée sous cette forme est un petit peu curieuse mais à laquelle on peut bien répondre. En revenant un peu sur ta question. Je disais effectivement l'enfant se fait rare. Ça voulait dire tout simplement que relativement à d'autres formes de sociétés peut-être même à d'autres pays contemporains autres que la France il y a en-dehors même des législations inscrites tout au moins dans les mœurs une plus grande présence des enfants à l'état on pourrait dire libre ou à l'état public, c'est-à-dire que les enfants peuvent être dans la rue, ils peuvent sortir, ils peuvent davantage être rencontrés ou interpellés. Alors que ce qui est frappant ici c'est que l'attitude à l'égard des enfants est toujours un petit peu celle d'éducateur. C'est quelque chose qui me frappe : il semble rigoureusement possible que des gens aient des relations avec des enfants, relations j'entends par là même parlées, sans être dans une situation, dans une catégorie qui avoisine celle de l'éducateur. Le contact avec un enfant passe par des adultes qui sont nécessairement spécialisés dans l'institution d'enfance. Les enfants ne voient à la limite - ce n'est pas vrai dans la réalité - mais ne seraient censés voir que des gens qui sont spécialisés en eux... Quelle peut être l'impression de ne voir que des gens qui sont spécialisés sur votre condition ? Si l'on voulait répondre à la

question que l'on pose parfois : « Qu'est-ce qu'être un enfant à l'heure actuelle ? », je pense que c'est cette situation limite qu'il faudrait analyser.

Alors que tu me poses la question de savoir qu'est-ce que c'est que le pédéraste pour lequel je construirais presque un concept plus élargi, je disais presque une pédérastie élargie ou généralisée comme on dit une économie généralisée. Le pédéraste est précisément le **non-spécialiste**. Ce en quoi il est « spécialiste » n'implique aucun savoir de l'enfant, mais est au niveau du passionnel, du désir. Préoccupation particulière concernant à la fois l'individuel et la spécificité de l'enfance, oui, mais que l'on pourrait traduire par l'expression fourériste d'attraction, et l'attraction n'est pas du tout la prise en charge.



En fait cette fonction pédérastique n'est pas du tout une relève des autres fonctions. Elle est leur court-circuitage total, leur ironie. Le pédéraste opère deux trahisons. Une trahison à l'égard de l'attente des adultes autour de l'enfant et d'autre part une trahison à l'égard de ce discours de vérité ou de programme à l'intérieur duquel on veut permettre à l'enfant de se développer. Ce n'est pas le sexuel qui est seulement en jeu, c'est une autre forme de relations : il peut y avoir des relations pédérastiques bien qu'elles ne soient pas sexuelles, du moins de façon explicite.

Ruffet :

Je réfléchis un petit peu en ce moment à la relation qu'Hölderlin pouvait avoir avec son élève. Je connais évidemment le livre de Laplanche et j'aimerais voir les choses un peu autrement... Dans le cas d'Hölderlin est-ce que c'est cette forme de compagnonnage sexuel qui est devenue insupportable ou bien tout simplement la fonction de précepteur ?

Schérer :

C'est assez difficile à dire. Les éléments manquent pour se prononcer exactement même s'il y a des lettres tout à fait frappantes sur le petit Fritz von Kalb. Je pense que là on ne peut pas dire : « c'est ainsi, c'est la vérité... ». A mon sens ce ne serait pas tellement là une problématique. Le problème serait de voir comment une certaine institution de l'enfance, un certain ensemble de discours et de choses qui ont pénétré en deça des discours font que tout à coup des attitudes de cet ordre apparaissent comme incongrues, comme ayant besoin d'une explication et que ceux qui s'en rendent compte sont obligés eux aussi de se donner des justifications, des explications à l'infini pour savoir ce qui crée leur attirance. Tout cela parce qu'ils ont tout simplement découvert en un enfant de dix ans un interlocuteur avec lequel ils peuvent être aussi bien et même mieux qu'avec des gens que la société leur assigne comme interlocuteurs.

Thomas :

Je propose d'en revenir au pivot d'une **érotique puérile** : la mise en place d'un système pénal qui « entre les mineurs et les majeurs, dresse une barrière infranchissable ».

Schérer :

Il est incontestable que, marquant des limites à ne pas franchir dans un domaine où la relation interindividuelle est inséparable, spécialement pour l'enfance, du gestuel, du corps, et d'autre part où les limites du gestuel et du sexuel proprement dit sont extrêmement mal marquées, la législation - qui, elle, découpe des actes, les localise d'une façon très précise - introduit un élément de distance absolue. Une législation codant des gestes d'une façon aussi précise et avec des sanctions aussi radicales, appuyée sur une opinion qui elle-même a intériorisé totalement cette législation, fait que toute relation avec un enfant ou même avec un mineur est dès l'origine truquée, que la personne soit tentée par le sexuel ou non.

Avec **Louis Lambert**, Balzac se tient en dehors de ce domaine du sexuel. Il présente d'ailleurs une relation qui n'est pas une relation entre adulte et enfant, mais une relation entre deux enfants. Il se tient en dehors de la problématique du sexuel qui, pourtant, à son époque,

était quand même, dans les établissements religieux, toujours au centre des préoccupations explicites. C'est un petit peu une manière de brouiller les cartes, de déplacer le problème, de montrer que cette relation asexuelle avec Louis Lambert n'est possible que parce que on ne met pas constamment au centre des préoccupations de l'enfant cette sexualité sous la forme d'une pédagogisation du sexe. Et cela peut permettre une sorte d'expansion, d'essor de tout ce qui est rendu impossible par cette mise au premier plan du sexuel, à savoir ce que j'appelle, en prenant le terme le plus courant, le sentimental ou l'illusion amoureuse. L'intérêt de **Louis Lambert** et de ces lettres un peu étranges que je mets à la suite réside dans l'expression de ces attitudes passionnelles, essentiellement sentimentales. On est libre, à l'heure actuelle, d'y trouver quelque chose qui est aussi du sexuel, de l'homosexualité, mais je crois qu'à cette époque ces relations n'étaient pas du tout pensées de cette façon, précisément parce qu'il n'y avait pas cette amplification d'un discours de normalisation sexuelle. C'est important aussi pour indiquer par contre-coup beaucoup de formes de relations qui n'auraient pas nécessairement une expression sexuelle, mais qui sont interdites entre les enfants ou entre les adultes et les enfants.

Douailler :

Il y a dans la psychanalyse des dualités : l'idée de conflits, l'économie du plaisir et de la douleur, l'opposition des pulsions de vie et de mort. Dans l'agencement des passions que tu décris dans l'**érotique puérile**, ce jeu entre du positif et du négatif semble disparaître au profit entièrement du premier. Que deviennent la mort, la souffrance, le conflit ?

Schérer :

Je ne me suis pas du tout situé sur ce plan là, que l'on peut effectivement faire valoir. Si on suit cette logique du désir, on dira que le désir est toujours connoté par le manque et l'insatisfaction. Ce que j'ai essayé de faire, sans le dire, c'est de me tenir plutôt à l'écart de cette logique-là, de la même façon que de la logique de la perversion, de celle du fétichisme, de la substitution d'objet, qui me semble toujours indiquer, en arrière-plan, une certaine idée de la vérité. La notion de manque est guidée par une idée de l'impossibilité pour le désir d'avoir dans le cadre du sujet une satisfaction. Se placer sur le plan de l'érotique puérile, c'est essayer d'éviter ce plan-là en se situant sur un plan où au fond il n'est plus question ni de sujet s'appropriant le désir, ni non plus de manque. J'utilise des concepts un petit peu divers là-dessus. On peut parler d'essor, de propulsion, etc. Il ne s'agit pas ici d'une possession de quelque chose, il ne s'agit pas non plus d'une satisfaction totale de ce quelque chose. Il s'agit, au fond, d'une sorte

de profusion d'un désir ou d'un être passionnel qui est plutôt à la surface des différentes choses qu'il parcourt. Il y a cette sorte d'exubérance érotique par groupes, déplacée sur des animaux, déplacée dans des fêtes, où la fustigation, la fessée jouent aussi un certain rôle. Je ne crois pas que ça puisse être introduit dans cette sorte de logique qu'on pourrait appeler binaire : ou c'est du plaisir, ou c'est de la douleur... il me semble que ça déborde les marges en permanence.



Thomas :

Est-ce qu'on peut dire qu'il y a une réduction à deux niveaux, une réduction du sentimental au sexuel et ensuite une analyse du sexuel à partir de grilles qui sont fournies par la théorie psychanalytique

Schérer :

Oui... parce qu'il y a quelque chose qui est important pour l'interprétation psychanalytique et l'utilisation qui en est faite dans le domaine juridique, c'est le traumatisme, le traumatisme dans l'inconscient. Le discours psychanalytique devient - surtout à travers Dolto et des gens comme ça, un discours impérialiste, absolu, à priorique, irréfutable. Pourquoi une relation entre un adulte et un enfant est-elle et doit-elle être interdite ? Parce que, même si ce n'est pas reçu de façon troublante dans le conscient, c'est traumatisant dans l'inconscient. La psychanalyse vient ainsi justifier scientifiquement le discours juridique. Je crois que c'est le plus dangereux concept psychanalytique à l'heure actuelle parce que, précisément, c'est un a priori irréfutable. A partir du moment où vous dites, selon un discours de vérité qui est celui de l'évolution des âges, que la sexualité d'un impubère, par exemple, n'est pas génitalisée comme celle d'un pubère, et donc que l'intervention du second à l'égard du premier sera inconsciemment traumatisante, il est évident que personne ne pourra rien en dire et que l'on pourra facilement le retrouver au niveau des cas pathologiques qui seront soumis eux-mêmes à l'analyse. On opère par

là, à mon avis, une sorte d'inversion de raisonnement. Ce qui est valable dans la logique régressive de l'analyse n'est plus du tout valable si on l'utilise à l'état prospectif. Affirmer que chez des gens névrotiques à l'heure actuelle, il se trouve effectivement un traumatisme dans l'inconscient qui par association est relié à un désir d'inceste, n'est pas du tout la même chose que d'affirmer qu'une relation actuelle, sur le plan sexuel, s'enfouissant dans l'inconscient, va nécessairement par la suite donner un traumatisme. Or c'est sur ce mode de raisonnement que l'on s'appuie et que l'on introduit le discours psychanalytique comme couverture ultime du juridique.

Thomas :

A propos de l'instruction du procès de Guillaume Lasseyte, il y a un thème que l'on n'a pas abordé, celui du langage comme instrument d'un pouvoir...

Schéner :

Oui, je ne l'ai abordé qu'à titre d'illustration d'un problème très particulier, celui du procès de moeurs. A partir d'un certain nombre d'éléments qui sont des éléments discontinus - d'ailleurs déjà traduits dans un langage que leur impose un code totalement déformant - se constitue ce grand discours de vérité auquel des gens sont confrontés. C'est d'autant plus sensible dans ce procès là que les minutes sont écrites en français, mais que les gens s'exprimaient en patois. Une analyse plus complète permettrait de bien voir quel est le mécanisme. L'Instruction permet de voir comment s'opère cette transformation, et

surtout lorsqu'il s'agit d'enfants, puisqu'ils sont mis en face de retranscriptions de leurs propres énoncés, contre lesquelles ils ne peuvent rien d'ailleurs, on ne leur demande même pas de signer. J'avais été sensible aussi au fait que dans ces procès de moeurs concernant ce qu'on appelle les attentats à la pudeur sans violence - c'est-à-dire accompagnés implicitement du consentement de l'enfant - les poursuites ne sont presque jamais engagées à la suite de plaintes directes. Ce sont des éléments extérieurs, soit de hasard, soit d'enquête, soit ceux qui ont en charge les enfants qui suscitent les déclarations des enfants. Le fait que des individus présentés comme victimes ne se sont pas plaints est quelque chose auquel on semble s'être habitué à l'heure actuelle, alors qu'il y a quand même là une contradiction dans les termes. On dira que beaucoup de femmes qui sont victimes de viol ne se sont pas plaintes non plus et ne se plaignent que maintenant parce qu'elles se sentent encouragées à le faire. Mais il y a une différence très grande, c'est qu'ici il ne s'agit pas du tout de cas de viol, mais de relations que l'on peut considérer comme ayant été consenties et qui ont duré de longues années. Le procès est donc bien un élément de formation disciplinaire, pédagogique, de la part de la justice. Mais ce n'est qu'une esquisse. Je n'avais ni les documents suffisamment variés, ni l'intention d'ailleurs, de faire l'étude exhaustive de cet appareil judiciaire, concernant le procès de moeurs.

(Propos retranscrits par Evelyne et Stéphane Douailler, Martine Hocquet-Tessard, Jean Ruffet et Jean-Paul Thomas).

CASSE-TETE N°2 & IBIS

L'épreuve d'Hypercubus et les preuves d'Icosi

Icosi, ivre de joie, roulait donc sur le chemin qui devait le conduire au palais multicolore...

Mais à la croisée des routes un obstacle imprévu l'attendait : Hypercubus un méchant Hypercubus projeté dans la troisième dimension se lamentait et encombraït toute la largeur de la voie depuis qu'il avait perdu son huitième cube :

— Reconstitons pour voir, moi le cube central, ça fait 1, chacune de mes faces est surmontée d'un cube, ça fait 6, au total 7, il en manque bien 1... petit, petit cube reviens ! Mais où es-tu donc parti... Ah ! je suis presque certain qu'il s'est caché sous terre... Platon raconte une histoire comme ça dans le Timée mais je ne sais plus très bien comment ça finit.

C'est à ce moment précis qu'il aperçut Icosi...

— Puisque c'est comme ça je vais me venger sur celui-là. Je m'en vais lui poser le petit problème de ma composition nouvelle.

Et menaçant il s'adressa en ces termes à l'innocent promeneur :

— Chacune de mes faces est carrée, ce n'est pas difficile de les décompter pour un icosien de ta sorte... Chacun des carrés est divisé en triangles rectangles par les diagonales ; prends 5 couleurs, et compose tous les carrés selon le schéma suivant : chacun d'eux doit avoir les 4 arêtes de couleur différente, de plus ils ne doivent pas être superposables par une rotation dans un plan... Un jeu d'enfants ! Enfin tu les placeras sur les faces que je te présenterai, de telle sorte que les carrés se correspondent par couleur selon les arêtes.

Encore ! pensa Icosi, quelle manie assommante ! C'est tout de même curieux de vouloir compliquer ce qui pourrait rester si simple. Hypercubus qui devinait à moitié les réticences d'Icosi lui rétorqua :

— Il est plus difficile de faire simple quand c'est complexe que de faire des complexes quand c'est trop simple !

Cela sembla plus que douteux au jeune berger, mais enfin pour ne pas perdre la face et faire contre mauvais cube bonne figure et ne voyant venir aucune Icosatripentu à son secours, Icosi usant de toute sa raison, se contenta de proclamer modestement :

— Soyons cartésien ! Evitons-doutons-divisons... facile à dire, conduisons-montons... je ne suis pas plus avancé, dénombrons sans omissions ni répétitions... il faut quand même un peu d'imagination et pas mal de tatonnements !

Quelques temps après il s'exclama :

— Bon Dieu ! Mais c'est bien sur ! Cette maudite croix a bien un patron... Là maintenant que tout est développé... encore un peu de patience et beaucoup de peine... Et j'ai trouvé une solution.

Il venait juste de triompher du piège tendu qu'à son plus grand étonnement Hypercubus disparut.

La conquête du pouvoir est semée d'embûches, songea-t-il, mais je suis en bonne voie. Vite dit ! car Icosi était arrivé devant la trifurcation des chemins et à l'entrée de chacun d'eux se tenait un gnômideux c'est-à-dire trois : Viens-par-ici, Vas-par-là, Passe-où-tu-veux.

Le premier lui ordonnait : Viens par ici je te dis que Vas-par-là est un menteur !

Le second lui chuchotait : Vas par là, moi je soutiens que Passe-où-tu-veux est un hypocrite menteur.

Le dernier secoué par des ricanements agaçants lui lançait : Passe où tu veux sombre crétin ! Les deux autres ne cherchent qu'à te tromper !

Icosi a du prendre la route que l'on croit d'après ce que l'on sait puisqu'il arriva au palais de la subtile Dodéca. Cependant il fut surpris par l'agitation qui y régnait, dans la cour d'honneur il y avait foule, même un icosaèdre tressé à 6 couleurs qui s'était trompé d'histoire était là. Ils étaient plus d'une trentaine à avoir trouvé une solution ; certains n'avaient pas pu se présenter mais avaient envoyé leur solution au Doctrinal... je veux dire au palais de Dodéca. Le conseil des ministres convoqué à la hâte en réunion extra ordinaire tentait d'éviter la désunion. Après une longue délibération, le ministre de la justice bailla et proposa un combat régulier pour départager les prétendants.

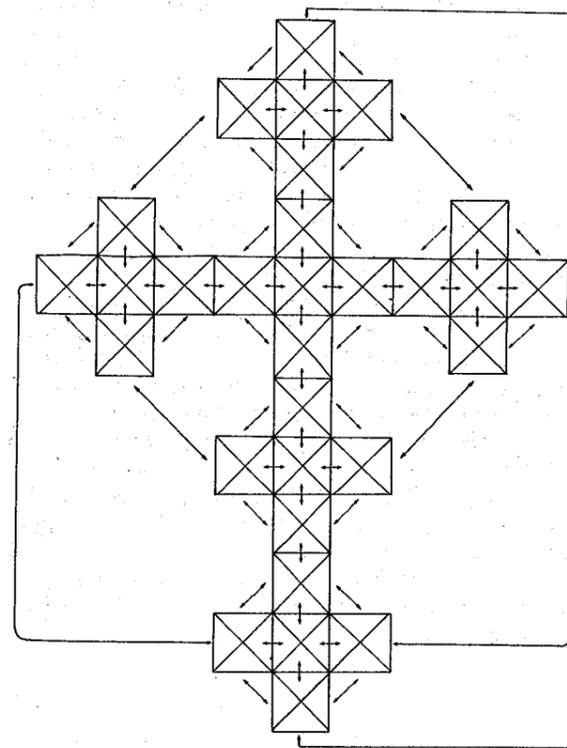
D'aucuns contestèrent la régularité de l'épreuve prétextant qu'un prétendant n'a pas à être régulier dès l'instant qu'il a satisfait aux règles du départ.

Le ministre ne voulut rien savoir et tint bon. Seul Icosi et un inconnu eurent à s'affronter...

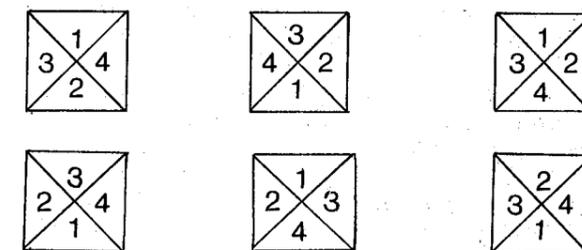
Alors Dodéca s'approcha des deux concurrents, ils la regardèrent tous les deux, l'inconnu, sans mot dire s'en alla...

Savez-vous pourquoi ? (Etait-elle à ce point décatie ? je ne le crois pas).

Voici à quoi ressemble un des patrons d'Hypercubus



Voilà un exemple de coloration des carrés avec 4 couleurs



Avec 5 couleurs il faut prendre les ensembles de 4 couleurs suivants : - 1, 2, 3, 4 - 1, 2, 3, 5 - 1, 2, 4, 5 - 1, 3, 4, 5 - 2, 3, 4, 5 et refaire la même chose, on peut ainsi obtenir 6 x 5 = 30 carrés à disposer sur le patron d'Hypercubus selon la consigne indiquée. Une fois ce travail accompli il ne reste plus qu'à mettre en volume cet imposant patron.

Annonce : Les solutions des casse-tête 1 et 2 seront publiées dans le prochain numéro.

Erratum : dans la nuit d'Icosatripenta (Doctrinal de Sapience n 4) la sorcière triangulait Icosi selon 30 arêtes.

Les flèches relient des arêtes de même couleur

HISTOIRE DU MOTIF D'ABSENCE(1)



Les enfants arrivent à l'école avant l'heure de l'entrée. Ils en sont tout joyeux.

Donner un motif d'absence est aujourd'hui une activité banale et évidente pour la plupart des parents d'élèves. Or la mise en place de la double activité de demande et de donation d'un motif d'absence a une longue histoire. Nous comprendrons la montée de cette procédure comme généalogies de l'institution scolaire et de l'institution familiale.

Notre hypothèse de lecture de cette histoire est la suivante : le système de surveillance scolaire est calqué sur le panoptisme... Ce système a un double effet sur le surveillé :

- surveillance individualisante ;
- induction d'un état conscient et permanent de visibilité.

Ce système assure automatiquement le fonctionnement du pouvoir (1). Nous considérons que la demande de motif d'absence relève d'un tel système. Mais son fonctionnement s'appuie sur celui d'une autre unité, la famille, et lui réclame un fonctionnement panoptique. Aussi, une généalogie du motif d'absence est non seulement une généalogie de l'institution scolaire, mais une généalogie de l'institution familiale elle-même. La demande de motif d'absence a participé à la production de ce que nous appelons la famille panoptique (2).

La demande de motif d'absence n'est apparue dans toute son efficacité qu'avec l'obligation scolaire. Dans une première partie, nous examinerons donc l'historique de la nécessité et de l'obligation de la présence.

Dans une deuxième partie, nous suivrons l'apparition du thème de la présence et de l'absence dans le discours législatif réglementaire.

Enfin nous examinerons la question de la production de la famille panoptique.

De la nécessité et de l'obligation de présence.

Bien avant d'être un appareil d'État, l'école ou plus précisément les écoles sont des appareils locaux, couplés à d'autres appareils et tirant de ce couplage leurs pouvoirs sur la population.

M. Foucault écrit que au XVIII^e siècle « L'école tend à constituer de minuscules observatoires sociaux pour pénétrer jusque chez les adultes et exercer sur eux un contrôle régulier : la mauvaise conduite d'un enfant, ou son absence, est un prétexte légitime, selon Demia, pour qu'on aille interroger les voisins, surtout s'il y a raison de croire que la famille ne dira pas la vérité ; puis les parents eux-mêmes, pour vérifier s'ils savent le catéchisme et les prières, s'ils sont résolus à déraciner les vices de leurs enfants, combien il y a de lits et comment on s'y répartit pendant la nuit ; la visite se termine éventuellement par une aumône, le cadeau d'une image ou l'attribution de lits supplémentaires. » (3). L'obligation de présence n'est ici à aucun moment justifiée. Elle est « seulement » requise

(1) Nous supposons que ce système est désormais bien connu depuis le travail de Michel Foucault : *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975. Voir en particulier le chapitre : le panoptisme.

(2) On trouvera une relativisation de cette hypothèse dans l'article de Graciella Billet et Bernard Desclaux : « Formulation d'un motif », à paraître dans l'ouvrage publié par Elisea Veron dans la collection Semiosis chez Klincksieck en 1978.

De plus, si effectivement l'École avec son système de surveillance a concouru à inciter la famille à se réorganiser sous le modèle du panoptisme, d'autres appareils ont concouru à cet effet. On pourra se reporter au récent travail de Jacques Donzelot : « La police de la famille », Editions de Minuit, 1977.

(3) Michel Foucault : *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975.

pour justifier que sa transgression sera l'occasion d'une d'une large enquête non seulement sur la famille de l'enfant absent, mais aussi sur les voisins. L'absence est l'occasion d'un regard enquêteur sur cette famille (et non sur le motif de l'absence), regard exercé non pas par l'école, mais par l'institution dont elle dépend, l'église dans la plupart des cas. Un siècle plus tard la situation n'est plus exactement la même. Anne Querrien note qu'au XIX^e siècle, il existe à Paris un certain nombre de bureaux de bienfaisance et d'écoles. Ces deux types d'établissements sont couplés de la manière suivante : « Au bout de quatre absences au cours du même mois, l'enfant est rayé de l'école et ses parents sont exclus du bénéfice des secours de l'hospice pour six mois » (4). Cette situation qui n'est pas uniforme sur Paris et qui de plus est exceptionnelle au dire de A. Querrien va être régularisée par l'État par la promulgation de l'arrêté ministériel du 19 juillet 1816 ainsi rédigé : « Nul indigent ne recevra de secours s'il n'envoie son enfant aux écoles », et l'instruction ministérielle précisera : « En assistant les pères et mères s'ils en ont besoin, et les enfants dont on les décharge, les bureaux acquièrent d'eux le droit d'exiger l'assiduité aux écoles » (5). Apparemment l'absence motivée n'est pas prévue, et l'obligation de présence ne se justifie qu'en tant que l'un des termes du contrat passé entre le bureau de l'hospice et la famille indigente. L'assistance s'échange contre l'obligation de la présence.

(4) Anne Querrien : « L'enseignement primaire » in *Recherches* n° 23, 1976, p. 35.

(5) Anne Querrien : idem, p. 35.

La loi de Guizot du 28 juin 1833 est la première tentative de la part de l'État de réglementer le recrutement du personnel enseignant. Guizot va lancer sur la France 490 inspecteurs recrutés sur le tas afin de réaliser une enquête sur la totalité des écoles de France. Comme le rappelle A. Querrien (6), derrière cette vaste opération, il y a l'idée de l'extension à la campagne, du modèle scolaire urbain. Le fait d'utiliser des inspecteurs recrutés dans la hiérarchie scolaire, et donc urbains permet d'obtenir une enquête dont les résultats seront empreints de ce regard urbain. Dans le modèle d'enquête de 1817 (de vastes enquêtes ont précédé celle de 1833), l'immense majorité des questions auxquelles l'inspecteur doit répondre sont des questions qualitatives qui réclament l'exercice de son jugement, par exemple : « l'école observe-t-elle un silence général suffisant ? ». La dernière question est : « envoie-t-on des avis aux parents des enfants absents ? » Dans l'enquête de 1833, les inspecteurs sont avant tout des critiques. C'est à partir de leurs critiques, que Guizot compte produire le modèle scolaire qui sera étendu à l'ensemble du territoire national. Or parmi les critiques et propositions des inspecteurs, on trouve la question des moyens de contrôles, de l'assiduité et les progrès des élèves. Ces inspecteurs réunissaient deux stratégies : l'une positive, ce qui devrait se faire au niveau du modèle ; l'autre négative, en quoi les instituteurs-artisans ne sont pas de bons instituteurs. Mais ces deux stratégies ne se trouvent pas dans un rapport inverse. Ainsi les critiques adressées à l'instituteur-artisan en ce qui concerne la surveillance des élèves, ne portent que sur la surveillance des présents. L'imposition de la présence, et le contrôle des absents, thèmes de la stratégie positive des inspecteurs, ne se trouvent pas du côté négatif. A aucun moment il ne semble que l'absence de ce contrôle ne soit réellement retenu comme un grief contre les instituteurs-artisans. Le travail de Jean Ruffet (7) a l'avantage de mêler à la fois les critiques des inspecteurs ainsi que celles de la population qui s'adressant au Préfet, demande la destitution de l'instituteur. La population n'utilise jamais le thème du contrôle des absents pour formuler ses reproches. Si la question de la fréquentation se pose, ce n'est jamais celle des élèves, mais plutôt celle de l'instituteur. La fréquentation annuelle des enfants est un thème de discussion et de conflit dans la population : « La minorité bourgeoise revendique le droit à l'école toute l'année, tandis que la majorité, se conformant à la tradition, salue le retour des précepteurs et envoie ses enfants au travail des champs. » (8). Aussi, ce que la bourgeoisie locale, qui a la parole, reproche à l'instituteur, c'est le fait qu'il décide de lui-même des congés scolaires. On peut s'interroger comme le fait J. Ruffet sur l'identification des relais nécessaires entre l'idéologie du pouvoir central et les masses populaires, pour comprendre la participation de la population à cette purge des années 1830. Nous retiendrons quant à nous que cette participation suppose une nouvelle place de l'école dans la pensée populaire. Devenant un lieu d'exercice d'un certain pouvoir (choisir, juger, rejeter le maître d'école), l'école acquiert du même coup une valeur. Cette hypothèse permettrait d'expliquer le lien entre l'utilisation de l'opinion comme levier pour faire basculer irrémédiablement le système des instituteurs-artisans, et le fait que cet exercice naît comme

(6) Anne Querrien : idem, pp. 93-94.

(7) Jean Ruffet : « La liquidation des instituteurs-artisans » in *Révoltes Logiques*, n° 3, 1976, pp. 61-76.

(8) Jean Ruffet : idem, p.

le dit J. Ruffet, cette « étrange illusion de promotion par l'école » (p. 71). La loi de Guizot ne contient pas l'obligation scolaire, ni la gratuité. De nombreuses voix réclament pourtant l'obligation scolaire, en faisant référence au cas de l'Allemagne, où de nombreux états ont décrété l'obligation. Victor Cousin à la suite de la loi sur l'expropriation pour utilité publique, qui permet la construction des chemins de fer, considère que l'on pourrait de la même manière imposer l'obligation. Mais Guizot recule devant un préjugé très répandu, celui des droits du père. Le Comité mixte de Mulhouse réclamait lui aussi l'obligation scolaire, assortie d'un système coercitif. Les inspecteurs ainsi que les préfets, indiquent que la population serait favorable à l'obligation scolaire car dans les pays voisins, l'Allemagne et la Suisse elle se trouve déjà réalisée, mais ils ajoutent que cette même (?) population réclame aussi un système coercitif. Cette double demande signale en fait, à la fois un conflit au sein de la population entre deux parties, mais aussi un conflit d'intérêts au sein d'une même classe, celle des manufacturiers.

La loi de 1841 légiférant le travail des enfants en France (9) est préparée par une large enquête sur le territoire national. Elle est réalisée par les préfets auprès des manufacturiers. Il ressort de ces enquêtes un certain nombre d'idées. Dans la situation de concurrence très forte, les enfants sont utilisés très largement. Le travail intensif met en danger leur croissance, et la reproduction de la force de travail est compromise. Mais un deuxième thème de préoccupation des manufacturiers apparaît dans le même temps. Il s'agit de la moralisation de la classe ouvrière. Si la diminution du temps de travail des enfants permettrait de protéger la force de travail ainsi que sa reproduction, il ne faut pas supprimer le travail des enfants car il y a utilité morale dans le fait qu'ils s'habituent au travail et contractent ainsi des habitudes régulières. De plus le temps de travail passé à la manufacture les empêchent de vagabonder dans les rues. Seulement la moralisation par la manufacture n'est pas aussi évidente qu'il y paraît. Les préfets comme les manufacturiers se plaignent des conditions de vie au sein de la fabrique, qui font que, tout au contraire, la manufacture est un terreau pour le développement de l'immoralité. D'un autre côté, la famille ouvrière est conçue comme essentiellement immorale. Elle ne peut donc pas être elle-même ce lieu de moralisation. Où va-t-on réaliser cette moralisation exigée ? Ce lieu sera l'école. Le temps de travail des enfants sera réduit, et le reste du temps sera consacré à l'école. Le manufacturier ne pourra employer un enfant de cet âge qu'à la condition qu'il lui présente un bulletin de fréquentation scolaire. Un corps d'inspecteurs sera créé. Il aura la charge d'organiser la vie des enfants entre leur domicile, la manufacture et l'école. Les instituteurs procéderont chaque jour à l'appel nominal, ils examineront les motifs d'absence et signaleront les manquants aux inspecteurs. Bien que cette loi soit promulguée pour l'ensemble du territoire, les appareils de contrôle de l'État ne sont pas encore suffisamment développés pour la rendre totalement efficiente. Cette loi n'est qu'un moment de la mise en place du contrôle généralisé de l'enfance. A cette date, l'enfant est encore un objet contradictoire : « l'enfant qui travaille est chose doublement privée : comme enfant et sujet domestique, il est un bien qui appartient à son père ; comme

(9) Cf. Stéphane Douailler, Patrice Vermeren : « De l'hospice à la manufacture » in *Les Révoltes Logiques*, n° 3, 1976, pp. 7-32.

ouvrier et salarié il est une force de travail qui appartient à son patron, et c'est contre la patria potestas et la liberté du travail que l'inspection du travail des enfants doit opérer l'institutionnalisation des pouvoirs charitables qui s'exercent sur le jeune ouvrier. Mais cela ne se fait pas directement ni dans la famille ni dans l'usine, mais en dehors d'eux, principalement à l'école primaire. Le pouvoir moderne sur l'enfant est mis en place par la scolarisation, et l'inspecteur du travail des enfants ne jouait dans cette affaire que le rôle de transition qui prépare d'autres entrées, et d'abord celle de l'instituteur.» (10). Si l'État ne peut réaliser encore l'obligation scolaire au milieu du XIX^e siècle, elle le sera en certain lieux particuliers : dans les villes industrielles et les cités minières (11). La famille ouvrière y sera prise dans un filet d'assistances telles que l'envoi de ses enfants à l'école lui sera obligatoire. L'attribution d'un logement, seul lieu d'habitation possible dépend de la fréquentation scolaire des enfants. L'enfant de moins de douze ans qui ne fréquente pas l'école perd ses droits de pension. L'enfant qui ne sait pas lire ne sera pas reçu à l'usine. Plus précisément encore, son niveau d'embauche dépend de sa réussite scolaire. Dans certaines villes, afin de faire naître un utile émulation entre les familles, des concours sont organisés. Parmi les éléments que prend en compte le jury, il y a la tenue des enfants et l'effet de leur fréquentation des écoles. Tous ces différents systèmes d'obligation scolaire ne se trouvent pas réalisés partout à la fois. Mais on voit là un catalogue particulièrement riche de systèmes coercitifs qui seront expérimentés dans ces villes pour être ensuite généralisés.

Dans «ouvrier de huit ans» (1867), Jules Simon écrivait que «Le premier secret de la force militaire d'un peuple est l'accroissement et l'amélioration de la race». La défaite de 1870 de la France face à la Prusse, ainsi que la Commune de Paris vont relancer le débat sur l'école et son obligation. «Le régime nouveau garda pendant quelques années les errements de l'ancien ; cependant il professait pour l'instruction publique un amour qui s'incarna en Jules Ferry. On n'avait après la défaite, cessé de répéter que l'instituteur allemand était le véritable vainqueur de la guerre, autant et plus que le militaire. En faisant de la France une immense école, vivante, active et «dévouée aux principes», les dirigeants avaient conscience de forger l'arme de la revanche» (12). La loi de 1882 rendait obligatoire l'instruction primaire et non pas la scolarité. Les parents qui n'envoyaient pas leur enfant à l'école devaient suivre une procédure très stricte et l'enfant subissait un examen particulier décrit dans l'article 16 de la loi. «Quelques réticences se manifestèrent à la perspective d'un contrôle s'exerçant sur les familles qui se chargeraient elles-mêmes d'instruire leurs enfants : les familles les plus distinguées seraient surveillées par les sectaires de l'Etat républicain. Intolérable violation du foyer domestique ! s'écrie le duc de Broglie.» (13). Tout un système de contrôle est mis en place par la loi pour contraindre à la fréquentation scolaire assidue les enfants, mais surtout les parents car ce sont eux avant tout qui sont à contraindre. Comment se justifie l'importance de ce système

(10) Stéphane Douailler, Patrice Vermeren : idem, p. 36.

(11) Cf. Lion Murard, Patrick Zilberman : «Le petit travailleur in-fatigable ou le prolétaire régénéré, Villes-usines, habitat et intimité au XIX^e siècle», in *Recherches* n° 2, 1976, 287 p.

(12) Robert Burnaud : *La vie quotidienne en France 1870 à 1900*, Hachette, 1947, p. 61.

(13) Cité par Antoine Prost : *L'enseignement en France 1800 - 1967*, Armand Collin, col U, p. 212.

coercitif ? On peut la trouver en partie dans la pensée de Jules Ferry. Il a lu Comte et Bentham, et fait référence à la morale positiviste. Il s'oppose à la morale basée sur l'amour de Dieu pour deux raisons, tout d'abord cette morale est basée sur des illusions théologiques ; mais surtout, «Elle a un côté personnel, qui la rend inefficace dans l'état nouveau de l'Humanité. Elle repose sur un calcul égoïste qui la met en contradiction avec les manifestations les plus impérieuses de la vie moderne. La préoccupation du salut personnel est, en soi, anti-sociale.» (cité par Georges Duveau : *Les instituteurs*, Le Seuil, 1957, p. 120. A la Chambre des députés, lors de la séance du 20 décembre 1880, au cours d'une des discussions de sa loi, il s'écriera : «Non, on ne passera pas son temps à des poursuites, à des procès, à des condamnations ; ce n'est pas le gendarme qui sera le grand ressort de cette loi. La condamnation judiciaire est nécessaire comme réserve, comme sanction dernière ; mais notre loi, si vous voulez la lire est toute faite de contrainte morale.» De fait, plusieurs conflits entre les familles et les Commissions scolaires furent amenés devant la Cour de Cassation, au cours de la première année d'application de la loi de Jules Ferry,

En 1936, Jean Zay fait passer une loi prolongeant l'instruction primaire jusqu'à 14 ans alors que celle de Jules Ferry ne l'imposait que jusqu'à 12 ans. Dans son livre «Souvenirs et Solitude», il note que cette loi fut votée très rapidement, et il précise : «Une fois de plus, une réforme importante devait sa réalisation à l'événement et survenait comme un bienfait indirect, puisque ce qui avait fait insérer cette mesure dans les projets en cours était moins peut-être une préoccupation pédagogique que la volonté de ne plus jeter prématurément la jeunesse sur le marché qui, dans la quête d'une place opposait trop souvent des adolescents à des pères de familles.» (14). Le système coercitif de la loi de 1882 maintenu dans la loi de 1936 ne permet pas un contrôle parfait de la fréquentation scolaire. Nombre de familles réussissent à s'y soustraire. La loi du 11 mars 1932 officialise les Allocations familiales et en étend le bénéfice à toutes les familles salariées. Voilà un excellent levier sur la famille pour rendre obligatoire la fréquentation scolaire. Le décret-loi du 29 juillet 1939 en permettant la suppression des allocations familiales pour non fréquentation scolaire achève la mise en place de l'obligation scolaire.

Le discours législatif.

Tout d'abord, la période révolutionnaire. Les textes (15) ont des statuts différents : certains ont été votés par les assemblées, d'autres ont été rejetés par celles-ci. D'une manière générale, on peut dire qu'aucune n'a été suivie d'effet réel. Il s'agirait plutôt de projets utopiques car l'État n'avait aucun moyen tant financier que matériel pour les réaliser. Mais de 1793 à 1797, ils établissent au niveau du discours les relations entre les familles, l'État et l'École, relations qui seront le cadre général d'énonciation des lois futures. En 1793 un décret relatif à l'instruction en commun et à l'instruction dans la famille est promulgué le 13 août, puis rapporté par la Convention le 19 octobre :

(14) Cité par Marcel Ruby : *La vie et l'œuvre de Jean Zay*, Paris 1969.

(15) Les textes réglementaires et législatifs cités dans cette section sont extraits de Octave Gréard : *La législation de l'enseignement primaire en France depuis 1789 à nos jours*, Paris, 1891.

«La Convention décrète qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun ; et que les familles qui voudront conserver leurs enfants dans la maison paternelle auront la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique dans des classes instituées à cet effet.» Le 26 août de la même année, une loi détermine les rapports entre les pères et mères et les enfants. Son article 2 précise que «Le principal devoir des pères et mères, après avoir nourri et élevé leurs enfants, est de leur apprendre ou faire apprendre un métier d'agriculture, ou un art mécanique. Ceux qui négligeraient d'accomplir cette obligation sont tenus de fournir des aliments à leurs enfants pendant toute leur vie.» Quelques mois plus tard, le 19 décembre, le décret sur l'organisation de l'Instruction publique précise en son article 6, que «Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux Écoles du premier degré d'instruction...». Jusque là nous n'avons donc que la mise en place de diverses obligations et devoirs des familles et de l'État. Il n'est pas encore envisagé de véritables sanctions pour le cas où un enfant ne subissait pas cette instruction. L'obligation assignée aux parents de nourrir leur enfant jusqu'à la fin de sa vie peut être difficilement contrôlée. Le décret relatif à la constitution des Écoles Primaires du 17 novembre 1794 va combler ce manque en jouant curieusement sur deux registres : «Les jeunes citoyens qui n'auront pas fréquentés ces Ecoles seront examinés, en présence du peuple, à la fête de la jeunesse ; et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques.» (art. 14). Faire de l'instruction (les connaissances nécessaires à des citoyens français) la condition pour obtenir un emploi dans la fonction publique, est un excellent moyen pour soutenir l'obligation d'instruction, et cette liaison ici posée, sera sans cesse reprise. Un pas de plus sera fait avec l'arrêté pour faire prospérer l'Instruction publique du 17 novembre 1797. L'obtention d'un emploi dépendant du gouvernement nécessite la présentation de certains papiers officiels parmi lesquels figure un certificat de fréquentation de l'une des Écoles centrales de la République, comportant des renseignements sur l'assiduité du candidat. Pour les personnes mariées ayant des enfants, ces mêmes certificats pour les enfants doivent être présentés. Ainsi, être un bon citoyen, est non seulement avoir fréquenté soi-même les écoles de la République, mais aussi y envoyer ses propres enfants. L'article 3 met en place un circuit allant des écoles, aux administrations centrales départementales, puis au Ministère de l'Intérieur, qui permet d'obtenir un état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques, soit primaires, soit centrales. Enfin, un ancêtre du motif d'absence apparaît dans l'article 4 : «Les citoyens qui prétendraient avoir été dans l'impossibilité de satisfaire aux dispositions précédentes seront tenus d'en justifier la cause par des certificats ou d'autres actes en bonne forme, visés par les administrations des lieux et par l'administration départementale.» Aucune liste de justifications admises n'est envisagée, et son absence se perpétuera pendant longtemps encore.

Dans les années 1833-1834, Guizot va présenter toute une série de textes très importants pour notre propos. Tout d'abord, bien que sa loi n'impose pas l'obligation scolaire, il fait en sorte que tout enfant pourra suivre un enseignement, en imposant aux communes l'obligation

d'ouvrir une école. Les enfants qui suivront cet enseignement «seront tenus de suivre toutes les parties de l'enseignement de leurs divisions respectives.» (titre I, article 14 des Statuts sur les Écoles primaires élémentaires communales, 25 avril 1834). Le titre II envisage les problèmes de discipline : article 23 : «Le maître tiendra des listes journalières de présence, qu'il déposera, tous les mois, au Comité local à l'appui du résumé qu'il est tenu de fournir aux termes de l'article 17.» Article 24 : «Si un élève manque de se rendre à la classe, le maître en prendra note, et il en donnera avis aux parents le plus tôt qu'il sera possible.» Mais rien n'est envisagé sur la suite à donner à cet envoi. L'article 29 ne donne qu'une liste de punitions utilisables par le maître sans en donner le mode d'emploi. Les familles qui envoyaient leurs enfants à l'école communale devaient payer le maître, aussi la commune devait dresser la liste des enfants pauvres dont les parents ne pouvaient pas payer leur scolarité. Ces enfants inscrits sur cette liste pouvaient pourtant suivre l'école. Certains conflits apparaissent autour de cette distinction entre enfants payants et enfants admis gratuitement. «L'instituteur peut-il forcer un élève admis gratuitement à suivre assidûment les cours de l'École ; et, après trois jours d'absence sans motif légitime, le même instituteur peut-il le faire remplacer par un autre ?». Le Conseil royal de l'Instruction publique répondit en 1838 «qu'il n'y a pas de doute que l'instituteur ne soit en droit d'exiger l'assiduité aux exercices de l'École ; que, pour le rapport de la discipline, il n'y a aucune distinction entre les élèves admis gratuitement et les élèves payants». Il semblerait donc qu'une absence prolongée entraîne l'exclusion de l'école. Mais les textes législatifs ne se prononcent toujours pas sur la notion de motif légitime ; son appréciation est laissée à l'instituteur. La loi fonctionne sur la présupposition d'un sens commun largement partagé. La Commune de Rombies dans le Nord, voulait obliger les familles pauvres à envoyer leurs enfants à l'École. Le Conseil estima en 1850 «que le dit projet ne saurait être approuvé ; une pareille obligation ne pourrait être imposée que par la loi.» Ainsi, à la même époque, les cités minières et les villes industrielles se plaçaient au-dessus de la loi. Une ambiguïté relative à la justification des absences apparaît dans le projet de règlement de 1851 : «Chaque jour, à l'ouverture de la classe, l'instituteur prend note des absences. Il a soin de les faire connaître aux parents ; celles qui ne sont pas justifiées sont punies.» Est-ce le fait que les parents justifient l'absence, c'est-à-dire en donnent une raison, qui efface la faute, ou faut-il en plus que la raison avancée soit juste ? Et en ce cas quel motif sera retenu comme juste ? La loi est toujours silencieuse. L'instituteur n'a aucune arme pour réduire les absences. Fabre, instituteur à St Paul dans le Var, se plaint en ces termes : «Là-dessus je dois faire observer que si, par malheur, vous voulez mettre l'un de ces rentrants avec un élève d'une division inférieure, aussitôt l'élève de s'écrier qu'il s'en va et qu'il préfère ne pas venir plutôt que de reculer. Que doit faire alors l'instituteur ? Pour ne pas perdre cet élève, il mollit, patiente, s'escrime et l'élève n'avance guère, ou du moins ses progrès sont peu sensibles.» Donc ici, aucune prise sur l'élève lui-même. Qu'en est-il sur les parents ? «Lorsqu'on leur en demande le pourquoi, ils répondent : mon père m'a commandé ; si on le demande au père, il répond qu'il avait besoin de son fils, qu'il allait l'appeler et qu'il l'a retenu. Que dire ? Que faire ? Et quel moyen coercitif employer ?». L'instituteur est seul, jusqu'en 1882 face à l'élève et à la famille (16).

(16) Cf. Antoine Prost : idem, pp. 109-110, et p. 12.

La loi établissant l'Obligation et la laïcité de l'Enseignement primaire est votée en 1882. Pour surveiller et encourager la fréquentation scolaire, elle institue des Commissions municipales scolaires, reproduction des Comités locaux de la loi de Guizot. Ses articles 10, 12, 13 et 14 mettent en place des procédures coercitives et répressives concernant l'absence des élèves. Art. 10 : « *Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence... Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnelles invoquées seront également appréciées par la Commission.* » Enfin, une liste de motifs justifiant l'absence est donc donnée. Mais cette liste n'est pas fermée, et laisse encore fonctionner le sens commun... des notables locaux faut-il préciser. Cette disposition va à l'encontre de la position du Sénat qui considérait en 1881 qu'aucune peine ne peut être infligée aux parents qui ont refusé de faire connaître les motifs d'excuse. Le 18 mars 1882, le Sénat rajoute à la liste des motifs légitimes, la maladie des parents. Les articles suivants prévoient les procédures répressives. Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'École quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la Commission, celle-ci fait comparaître à la Mairie, le père de l'enfant. La Commission lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir. Dans le cas d'une première récidive, la Commission fera afficher pendant 15 jours ou un mois, à la porte de la mairie, une inscription portant le nom du père. L'article 14 prévoit le cas d'une nouvelle récidive. Dans ce cas, « *la Commission scolaire ou, à son défaut, l'Inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix.* L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479 et 480 et suivant du Code pénal. »

Les lois et règlements qui régissent l'obligation de présence actuellement, sont calquées sur la loi de 1882. La seule différence essentielle se trouve dans le système répressif : au cas d'absences trop fréquentes, 20 demi-journées dans le mois, les allocations familiales sont suspendues, et une notification est faite au procureur de la République. Les parents, ou les personnes responsables de l'élève sont toujours posées par la loi comme les seuls producteurs légitimes du motif d'absence. Aussi la loi du 5 juillet 1974 portant abaissement à 18 ans de l'âge de la majorité civile a provoqué quelques difficultés. La circulaire n° 74-325 du 13 septembre 1974 précise que « *Sauf prise de position écrite de l'élève majeur, les parents seront normalement destinataires de toute correspondance le concernant : relevés de notes et d'appréciations, convocations, etc. Lorsque l'élève s'y opposera, les parents en seront avisés et le chef d'établissement étudiera avec l'élève majeur les dispositions à prendre.* » Ainsi, là encore la solution est à trouver à la base, elle est à négocier entre l'élève et le chef d'établissement. Il était devenu de tradition, dans certains établissements d'exiger la présentation de certificats médicaux pour justifier l'absence. Ainsi dans le lycée où nous avons travaillé, l'article du règlement intérieur concernant les absences était rédigé ainsi : les absences « *doivent toutes être justifiées quelle qu'en soit leur durée. A cet effet, les parents en précisent le motif par courrier. Au delà de 7 jours un certificat médical est exigé. Dans le cas d'absences trop fréquentes un certificat*

médical est exigé pour durée d'absence inférieure à 7 jours. » Une récente circulaire vient de rappeler que le seul cas où un certificat médical est exigé est celui de maladie contagieuse (circulaire n° 76-288 du 8 septembre 1976).

A SUIVRE

Bernard Desclaux

NOTE DE LECTURE

JEAN BAUDRILLARD : « *Oublier Foucault* » - « *L'Effet Beau-bourg* » - Ed. Galilée 1977.

Après « *L'échange symbolique et la mort* » (Gallimard) où Baudrillard questionne radicalement une psychanalyse moderne piégée par son propre succès culturel et sa tendance à se faire nouvelle religion à l'Ouest, le style se fait plus tranchant et les choses plus claires. Tandis que les voitures-balais marxistes ou pseudo-psychanalytiques récupèrent les restes de nos illusions, Baudrillard passe en hélicoptère et bombarde ce monde qui lui semble uniquement constitué de simulacres, même plus de signes et de concepts. Trop facile de lui renvoyer son principe de réversibilité comme preuve de l'innanité de sa propre théorisation, il faut sérieusement s'interroger sur la crise du pouvoir des clercs et la pré-tention de l'Universel à tout englober.

Par exemple : Foucault ; son écriture n'est-elle pas moulée sur son objet et ne reproduit-elle pas la forme pure du pouvoir dans la fascination qu'elle exerce, dans cette façon de se proposer comme idéal du bon discours enseignant et de produire dans le réel des applications militantes ? Baudrillard nous rappelle sans cesse l'innomable, l'indifférence des gens à la culture, la sourde désertion des individus par rapport aux pouvoirs, cette sensation que le réel est à la fois présent et ailleurs alors que la sociologie et le politique s'acharnent à traquer les moindres nuances du social et explorent les marginalités. Le réseau de plus en plus serré des pouvoirs comme des discours amincit le contenu de ce social qui justifiait la théorie révolutionnaire. Opposer au discours de la crise la solidité référentielle du mouvement social ou au contraire, l'implosion des institutions c'est cependant déjà aller au-delà du plaisir qui nous ramène à contempler l'effondrement des certitudes et des bureaucraties. Si vraiment la réalité flotte et les existences sont énergies molles, seule la catastrophe peut rompre cet état stagnant ; les métaphores des sociétés primitives, du jeu, ou de l'échange symbolique deviennent identiques comme cas limite irréalisable, absence assise sur des imaginaires concrets.

« *L'effet Beau-bourg* » dit clairement que Baudrillard ne « *croit* » plus à une subversion extérieure ou intérieure au système. Le seul défi serait celui de l'hypersimulation : la masse piétinante qui manipule la culture accélère la déchéance de celle-ci, elle se fait masse tourbillonnante sans but et démontre ainsi que la masse n'existe pas, détruisant l'illusion de l'unité fantasmagorique du social. Dans les écoles, les entreprises, les administrations, l'excès d'information et d'énergie et la transparence qu'il vise, entraîne une paralysie, une « *implosion* » : les institutions ont disparu mais on ne s'en était pas rendu compte ; cette contradiction renforce la réalité comme principe assésé, répétition. Ce qu'un Attali rabattrait sur une mutation du mode de production ou du rapport social, que la psychanalyse renverrait au nœud de l'inconscient individuel et du dehors, il l'attribue à un échappement illimité, un saut définitif dans la sphère de la représentation où le modèle produit le réel qui le soutient. Pari théorique risqué que les avatars de l'Union de la Gauche viendrait plutôt confirmer tout comme la dérive des infrastructures sous les cartes et les territoires connus. Gageons cependant que Baudrillard a plus raison qu'il ne le croit et que bientôt l'implosion du social comme le défi symbolique seront les thèmes du discours dominant : il n'empêche, l'exigence qu'ils disent ne peut être effacée et oblige le lecteur, un temps, à se demander s'il vit bien une époque et si l'évidence de ses objets comme de ses investissements ne colmate pas quelque blessure essentielle. L'imputer à l'Autre, au capital, au social, c'est revendiquer un droit et reproduire l'illusion de leur identité ensembliste, Baudrillard nous invite à la voie la plus économique si l'on peut dire, droit au réel si j'ose dire. A lire... le malaise qui nous traverse est plus grave et plus joyeux que ce que l'on croyait !

François Richard.

VIVE L'INSPECTEUR !



« Une certaine après-midi d'octobre 1937, alors qu'il donnait son enseignement à Saint-Cloud, Tardieu fut avisé par téléphone qu'il venait d'être nommé Inspecteur Général de l'Enseignement secondaire. Il se trouva que j'assistai à l'événement et fus le témoin de la joie naïve que le promu laissa déborder un instant, avant d'endosser la gravité requise par sa nouvelle dignité. »
Bulletin de Saint-Cloud,
notice nécrologique, p. 80 - février 78

L'Inspection est une mascarade, tout le monde le sait, et même parfois l'inspecteur. Et comme toutes les choses un peu bêtes, faites par des gens très sérieux et supposés intelligents, on se demande comment ça fait pour durer. Tous les deux ou trois ans voilà l'inspecteur qui débarque à l'improviste, bien habillé, courtois, tantôt un peu confrère (c'est la touche ancienne syndiqué), tantôt un peu sec (c'est la touche PTT) ; il s'assoit au fond d'une classe guindée qu'il ne connaît pas, face à un professeur mal à l'aise qu'il ne connaît pas, écoute un fragment de cours dont il n'a aucune vue d'ensemble, prétend en tirer la synthèse de l'efficacité pédagogique du professeur sur deux ou trois ans, ne résiste pas au plaisir de faire un petit bout de cours solitaire (il y a si longtemps qu'il n'en fait plus) et rédige un curieux rapport dont le style désuet, mi-garde champêtre, mi-Quai d'Orsay, est plein de ces parfums poussièreux, dont seuls les manuels qu'aucun élève ne lit plus ont le secret. (Y aurait-il des séminaires pour apprendre la rédaction d'un rapport ?). Tout cela se termine par quelques conseils judicieux, dont la platitude ou l'extrême technicité laisse perplexe le prof en mal de modèle pédagogique, avec au mieux un sentiment d'inutilité, au pire un vague complexe d'infantilisation, et parfois, pour quelques « *happy few* », la joie renouvelée de l'ancien bon élève nostalgique des distributions de prix (là au moins, il y avait le préfet, le général — pas le surveillant, l'autre —, et puis maman derrière tout ça). Malheur au professeur qui, le jour de l'inspection, avait la gueule de bois, des problèmes sentimentaux, un cours pas tout à fait comme d'habitude, ou tout simplement une allergie pour l'intrus... Presque tous les enseignants sont d'accord pour dire que ça ne fait pas sérieux, et pourtant on s'en accommode fort bien, malgré une campagne qui a démarré récemment dans certains secteurs du SGEN, de l'École Emancipée, ou chez des isolés. Alors pourquoi l'inspection continue-t-elle d'aller son petit bonhomme de chemin ?

I. FOSSILE OU MODERNSTYLE ?

Le rôle de l'inspecteur comporte deux aspects : politique et pédagogique. Politique, car quoi que l'inspecteur en dise, il transmet bien un programme et des instructions venus du ministère, il assure un certain ordre dans une institution directement placée sous le contrôle de l'Etat. Pédagogique, car il est bien entendu (et là tout le monde est d'accord) que l'inspecteur vient contrôler la pédagogie du professeur, et au besoin lui indiquer le modèle pédagogique adéquat. Les critiques contre l'inspection se font sur les deux plans ; les « *gauchistes* » attaquent sur la question politique, l'inspecteur est vécu comme un flic, le représentant de l'Etat à l'intérieur de la classe (alors que les autres s'arrêtent au seuil), et aussi le porte-parole de l'idéologie officielle. Par contre, le prof moyen, lui, critiquera l'inspection sur le plan pédagogique : l'inspecteur ne peut pas se faire une idée objective du cours et il n'apporte qu'une aide dérisoire sur la question de la pédagogie. Ce décalage explique la difficulté d'une action collective contre l'inspection : une petite minorité la trouve trop efficace, et l'autre inefficace.

La critique de la fonction politique de l'inspecteur a du mal à sortir des cercles « *gauchistes* » enseignants ; le SGEN est le seul syndicat enseignant à la reprendre timidement, mais sans proposer d'action globale. C'est que cette image manque une trop grande part de la réalité concrète de l'inspection. D'abord peu d'inspecteurs attaquent à un niveau directement politique, le libéralisme est à la mode ; bien plus, une grande partie d'entre eux se situent à gauche, ou au moins dans le courant syndical, qui ne les renie pas, tant s'en faut. D'autre part, au moins dans le secondaire, la fonction répressive de l'inspecteur est assez limitée : si l'on ne recherche pas la promotion on peut se traîner sans risque un mauvais rapport tout au long d'une longue carrière ; et tout le monde sait que pour avoir sa mutation, il est plus important d'avoir cinq enfants

qu'une bonne note pédagogique. Plus fondamental est le fait que, si les professeurs admettent une vague fonction politique ou répressive chez l'inspecteur, ils le préfèrent cent fois à tout contrôle local (administration, municipalités, parents d'élèves) ; J. Borreil a montré dans le N° 5 de *Révoltes Logiques* comment l'inspecteur a été demandé par les enseignants pour les protéger des pouvoirs locaux. Ainsi, la fonction politique de l'inspecteur soit n'est pas vue par la majorité des enseignants, soit est vue comme un moindre mal... Historiquement (l'inspection s'est mise en place avec l'école laïque) comme psychologiquement, l'inspecteur fait partie de la famille.

La critique de la fonction pédagogique de l'inspecteur est elle aussi très ambiguë. Se contenter de la trouver inefficace est dangereux, car c'est alors exiger plus d'efficacité dans le contrôle pédagogique, ou s'obliger à inventer de nouvelles méthodes objectives, qui rendraient l'inspecteur inutile mais qui installeraient tout un nouveau carcan autour de l'enseignant (équipes pédagogiques entre autres formes d'un certain pédagogisme d'extrême gauche, qui seraient très vite récupérées). Et demander à l'inspecteur d'être plus efficace, c'est risquer de le voir tous les trimestres au fond de la classe (à quand les circuits vidéos permanents qui permettraient à un Big Brother à palmes académiques de « garder le contact » avec tous ses jeunes collègues ?). C'est pourquoi, là aussi, l'inspection apparaît à beaucoup comme un moindre mal.

Mais on peut aussi se demander si l'apparente vacuité pédagogique de l'inspecteur n'est pas un leurre, et ne cache pas un modèle d'enseignement plus imposant qu'on ne le croit. Pour cela il ne suffit pas de dire que l'inspecteur veut nous faire reproduire directement l'idéologie d'un certain système politique et social, et dénoncer la censure et les pressions politiques de l'inspecteur ; cela arrive, bien sûr, mais ce sont des cas limites. Ce qui intéresse l'inspecteur n'est pas tant le contenu du cours que la manière dont on le fait. Un professeur respectueux des règlements et des méthodes en vigueur ne risque pas grand-chose d'un inspecteur au moins dans la situation politique actuelle. Notons enfin que cette « idéologie dominante » n'a pas besoin des inspecteurs pour être le pilier de notre enseignement...

Reste donc le problème : y a-t-il un modèle pédagogique cohérent à l'œuvre chez les inspecteurs ? C'est pour tenter de répondre à cette question qu'un groupe d'enseignants de Dreux a épluché une centaine de rapports d'inspection récents portant sur des établissements de la ville. Le chapitre suivant est la synthèse de ce travail qui tente de dégager le modèle pédagogique de l'inspecteur, au-delà de la simple question du contenu des cours. A partir de là, il nous restera à montrer pourquoi, malgré une réticence épidermique, la majorité des enseignants se satisfont de l'inspection...

II. QUE VEULENT LES INSPECTEURS ?

1. Ce qui est moins important qu'on pourrait le croire

Très rares sont les rapports qui attaquent directement le contenu du cours du professeur ; en ce cas, il s'agit généralement de vieux inspecteurs qui refont le cours tel qu'ils auraient aimé le faire. Les attaques sont alors soit d'ordre idéologique (« démagogie » de l'enseignant), soit au contraire extrêmement subjectives (vous avez mal compris l'auteur que vous enseignez). Mais les autres inspecteurs affichent un certain libéralisme sur le choix des auteurs, des textes et même des méthodes (quitte à les critiquer au vu des résultats).

Le discours moralisant (il faut être consciencieux, modeste, travailleur, bien mis, etc.) est certes présent partout, mais s'il est souvent dominant dans le primaire et dans les C.E.T., il est beaucoup plus discret dans le secondaire.

Les rapports scientifiques sont souvent plus flous que les rapports littéraires ; ils sont plus courts, plus subjectifs (ex. : « M. X. m'a donné une bonne impression... »). Le côté technique et rigoureux de la matière enseignée, admis par tous, dispense l'inspecteur d'en rajouter pour faire sérieux.

2. La compétence et le discours pédagogique

Ce qui frappe dans un grand nombre de rapports dans les matières littéraires, c'est la constance de la référence à la compétence et à l'efficacité du professeur, qui sont définies non pas dans le contenu de son enseignement mais par rapport à sa méthode. Un rapport d'inspection est un discours de la méthode, plein de mots techniques et de références à une pédagogie aussi idéale qu'abstraite. On mesure la progression du cours et des élèves, la rigueur de l'enchaînement des stades de l'explication d'un texte, la pertinence d'un exemple, la durée d'une digression, l'à-propos d'une question, voire même d'un geste. L'inspecteur se veut objectif : comment l'enseignant fait-il pour transmettre son savoir ?

Mais il y a trois choses à remarquer : l'inspecteur est bien en peine de définir concrètement le modèle pédagogique au nom duquel il mesure la valeur de la méthode du prof ; l'inspecteur n'a pas de critère de compétence ; il n'a pas de critère d'efficacité. Voyons ça de plus près.

a) lorsque l'inspecteur intervient au niveau de la bonne méthode, c'est toujours sur des points de détail (« l'apparition de la phrase type est indûment retardée » anglais - « le professeur a une voix trop faible » lettres - voire même pour indiquer la couleur dans laquelle il faut souligner) ou pour énoncer de banales généralités (« il faut vérifier que les élèves travaillent » philo). Souvent (particulièrement en langues vivantes) la haute technicité du vocabulaire employé (« champ sémantique », « questions factuelles », « pédagogie de la découverte ») renforcée chez le linguiste par des expressions non traduites (aussi riches de sens que « last but not least » anglais) est inversement proportionnelle à l'intérêt concret

pour le prof de ces remarques. Une fois de plus, la « science pédagogique » ne fait que masquer un ensemble de trucs et de recettes, voire de marottes, lié à une absence de pratique réelle, dont la nostalgie perce chez l'inspecteur qui fait semblant de faire un cours à la place du prof.

b) la compétence du professeur quant à ce qu'il enseigne est censée avoir été mesurée lors des examens et concours ; donc, sauf les cas des maîtres auxiliaires, l'inspecteur ne pourra mettre en doute le savoir d'un prof sans déjuger ses collègues des jurys. Il est important de voir que le mot « compétence » chez un inspecteur ne renvoie presque jamais à une question de savoir ; on verra plus loin à quoi il renvoie.

c) quant à l'efficacité, l'inspecteur n'a guère le moyen, surtout dans le secondaire, de vérifier le niveau et le travail des élèves par rapport à l'enseignement du prof. Le fameux cahier de textes peut être soigneusement rempli de manière totalement « bidon » ; un prof qui a une classe quelques heures par semaine et qui ne l'avait pas les années précédentes ne saurait être tenu pour responsable de son niveau (les inspecteurs l'admettent, qui se gardent bien d'interroger les élèves, et on trouve parfois des remarques du genre « la classe ne répond pas entièrement à l'attente du professeur » anglais). Il n'y a que chez les instituteurs que le niveau des élèves est directement imputé au maître.

Puisqu'un inspecteur ne propose aucun modèle pédagogique cohérent et applicable et n'a aucun critère explicite de compétence et d'efficacité, on peut en conclure ou bien qu'il dit n'importe quoi, ou bien qu'il y a un modèle pédagogique plus subtil et plus discret à l'œuvre dans ses rapports. Si la première impression est généralement celle du « fonctionnaire » inspecté, la lecture attentive et comparée des rapports d'inspection montre qu'il y a bien chez l'inspecteur un modèle pédagogique et une image relativement cohérente du bon professeur.

3. Le bon professeur

Le bon professeur est perçu comme un animateur, au sens fort du terme, celui qui donne une âme à une classe qui, sans lui, n'a qu'une existence virtuelle, pleine de possibilités douteuses, voire dangereuses. Dans aucun rapport (et ce n'est pas seulement la loi du genre) l'élève n'est perçu comme un individu ; il n'existe que dans la mesure où il participe. Or une classe ne peut exister que par une adhésion volontaire de l'ensemble des élèves, sinon c'est une multiplicité informe (« colonie de vacances » rapport primaire), vague, insaisissable. Le bon prof est celui qui suscite cette adhésion. L'inspecteur ne supporte pas le confus ; éloge : « une discussion collective, anime, sans désordre, la traduction... » (latin). Une collectivité ordonnée, voilà la bonne classe, mais foin de la discipline imposée, il faut que l'ordre soit accepté : M. X. est un « meneur de jeu », qui agit « avec vigueur et rigueur », d'ailleurs

« ces adolescents acceptent de très bonne grâce de se prêter à ce jeu » (anglais) ; par contre, ailleurs « la participation ne s'étend pas à toute la classe, dont la gauche (!?) est souvent silencieuse » (lettres). On trouve même un beau lapsus dactylographique « a su animer sa classe » (le pompier n'est pas seulement dans le style).

De là découle l'apologie des méthodes modernes de participation, à condition de ne pas tomber dans le marais de la démagogie : Mme Y « pratique une pédagogie de la découverte sans tomber dans ses excès ou sa caricature » (lettres). Car, si l'élève doit participer, il faut que tout ce qui sort de sa bouche soit réintégré dans le cours ; rien ne doit être dit de sauvage, de brut, ou tout simplement de spontané et de vécu : M. Z a le « constant souci d'inculquer une méthode », un bon point, mais « ses élèves me paraissent trop livrés à leur intuition » (lettres), un mauvais point. L'intervention de l'élève doit donc être préparée, prévue, sollicitée et venir à point (« quitte à orienter leur attention » anglais). Le prof est un chef d'orchestre : « il demande beaucoup aux élèves, du geste et du regard, avec sobriété, conviction et fermeté... » (anglais) ; il faut dialoguer à condition d'être « intransigeant sur l'essentiel » (id) ; il faut que la « spontanéité » de l'élève s'insère habilement dans l'ordre prévu : « il s'applique à évoquer les situations sur lesquelles plaquer le vocabulaire du jour ». La participation n'a pas pour but de permettre à l'élève de s'exprimer, mais de lui faire reprendre à son compte la parole du professeur. Le maître doit être le point de départ et d'aboutissement de toute parole prononcée dans la classe ; ce n'est pas le contenu du cours que l'inspecteur vise, c'est la manière dont le cours remplit la classe. L'inspecteur a horreur du vide, c'est son seul côté naturel.

Le présupposé est donc que les élèves sont actifs si le prof l'est : a priori l'élève n'a rien à dire, et l'on voit même un inspecteur général conseiller à un prof de lycée en français de faire en sorte que les élèves puissent « s'exercer à l'expression orale », comme s'ils ne parlaient pas hors du cours. De là découle dans de nombreux rapports l'apologie explicite du modèle maïeutique : il faut faire dire à l'élève ce que le prof sait et attend, mais l'élève doit avoir l'impression de le découvrir de lui-même. **C'est ça l'efficacité de l'enseignant tant vantée dans les rapports.** Il n'est donc pas étonnant qu'une telle opération ne puisse se faire que dans l'effort, puisqu'il s'agit de faire passer pour naturel ce qui ne l'est pas. Le travail dans un rapport d'inspection ne mesure jamais une quantité d'effort (puisque l'on peut être gros travailleur et mauvais prof), mais l'arrachement de l'élève à ses penchants naturels (qui d'ailleurs ne cachent pas des vices comme au bon vieux temps, mais un pur néant) : « la curiosité va se maintenir toute l'heure grâce au travail actif que leur propose leur professeur » (anglais). Travailler c'est vaincre l'inertie.

4. Comment faire, Monsieur l'Inspecteur ?

Le drame c'est qu'il n'y a pas de trucs qui marchent à tous les coups, et encore moins de techniques scientifiques pour aboutir à ce résultat ; on retombe dans l'empirisme et l'impressionnisme le plus total. Pourtant les inspecteurs ont une réponse : il faut « aimer son métier », « avoir la vocation d'enseigner ». Ces formules sont moins creuses qu'on ne pourrait le croire. En effet si l'efficacité est bien de faire participer la classe, elle dépend nécessairement de la personnalité du professeur, quoique l'inspecteur ne puisse pas le reconnaître trop explicitement car ce serait enlever tout intérêt à sa fonction, ou le transformer en simple verbalisateur de comportement. Trois éléments vont être déterminants : le paternalisme, le naturel et la conviction.

a) le professeur doit incarner une « autorité bienveillante » : autorité pour bien tenir la classe, la centraliser et l'ordonner ; bienveillante pour emporter l'adhésion de l'élève sans laquelle la discipline n'a aucun intérêt.

b) le naturel : il est étonnant à quel point les rapports insistent sur la nécessité pour un cours d'être vivant, alors même qu'ils ignorent ceux qui y vivent. L'impression de naturel et fondamentale car un cours prend la place de la vie, qui n'est appelée que pour illustrer le cours et non l'inverse (textes, photos, sorties sont censurés dès qu'ils risquent de faire sortir l'élève du cadre scolaire). Le cours doit prendre la forme de la vie, précisément parce qu'il doit la repenser, la reprendre, pour mieux l'occulter.

c) le bonheur d'enseigner : tout ce qui précède ne peut se faire que si le prof s'investit dans sa fonction, il faut qu'il y croie ; il faut qu'il adhère à son personnage, comme cela l'illusion sera parfaite, l'institution fonctionnera sans qu'elle se voie.

Il est paradoxal de voir de vieux inspecteurs chenus et tremblotants, ou de jeunes et fringants IPR en attaché-case et cravate bon-genre faire l'apologie de la vie et de la foi en un métier qu'ils ont quitté depuis longtemps pour une austère carrière d'apparatchik de la pédagogie. Ces technocrates de l'épanouissement ressemblent à des ingénieurs agronomes qui regarderaient mûrir une pomme en laboratoire, mais qui n'en connaissent ni le goût ni l'odeur.

5. Finale

Le bon prof c'est celui qui introduit l'ordre dans la multiplicité, la parole dans le silence, l'adhésion dans l'indifférence, la conclusion dans le problème, à condition de n'entendre que ce que lui (et son inspecteur) savaient déjà. Commencé par une sonnerie, le cours doit se conclure à la sonnerie suivante et l'élève doit quitter la salle sans trou dans sa pensée, sans interrogation, sans problème et surtout, **last but not least** comme dit l'inspecteur, **content**. Foin de l'inquiétude, du doute ou tout simplement de

l'hésitation... ce ne peut être que le fait de quelqu'un qui ne croit pas à son métier.

Derrière un enseignement technique (je cherche à transmettre ce que je sais) on trouve un discours idéologique qui ne porte pas sur un contenu, mais qui est l'expression d'une institution. Les rapports d'inspection sont assez muets sur la question du savoir, par contre ils sont clairs sur la question de l'ordre : il faut faire adhérer les élèves à l'institution scolaire. Aimez l'école, le savoir vous sera donné en sus (au moins le diplôme) ! Quand on parle de culture, l'inspecteur sort son stylo...

III. QUE VEULENT LES PROFESSEURS ?

Quelles que soient donc les réticences ou les critiques du corps enseignant face à l'inspecteur, il y a deux raisons qui font que la remise en cause globale de l'inspection est difficile : sur le plan pédagogique, finalement on est bien d'accord, et sur le plan institutionnel ce serait mettre en danger toute la chaîne de pouvoirs incarnés dont dépend, pour beaucoup, l'autorité personnelle du prof face à ses potaches.

1. La pédagogie quotidienne

Pour qui a une pratique de nos établissements scolaires et de ses précieux résumés qu'en sont les conseils de classe, il est évident que la majorité des professeurs partagent le modèle pédagogique idéal que nous avons dégagé des rapports d'inspection ; même malaise devant le manque de participation et d'adhésion, même appel à la conviction et à l'effort. Ce n'est plus la peur du chahut, c'est la peur du vide. Bien sûr, tous les enseignants ne s'efforcent pas de mettre en œuvre ce modèle, certains se considèrent comme de simples débitants de savoir, sans s'investir dans tout ce travail d'animation ; mais même ceux-là maintiennent le mythe (tel qui est très critiqué par rapport à son métier d'enseignant reprochera aux élèves de ne pas croire en leur métier d'élèves). Il faut bien que quelqu'un assume l'institution ; si, pour beaucoup, le discours pédagogique est un discours de planque, autant que ça ronfle. Il n'y a pas plus respectueux de la soutane que ceux qui ne vont à la messe qu'une fois par an.

Mais, au moins pour ceux qui y croient, pourquoi n'y-a-t-il pas collaboration fructueuse avec l'inspecteur ? (il y a des exceptions, mais ceux là on en fera soit des variantes du **palmaris academicus** soit des inspecteurs). Pourquoi ce malaise face à l'inspecteur ? Parce qu'on sait bien que ce modèle idéal tourne à vide ; on sait bien que les élèves s'ennuient par essence et non par accident. Que le cours qui tourne bien, ça arrive mais ce n'est pas le pain quotidien ; si ça ronfle, ça ne ronfle pas toujours comme un moteur bien réglé. On a vu que dans les rapports d'inspection l'élève concret est escamoté ; or, lorsqu'on enseigne, c'est bien une trentaine d'individus concrets qu'on a devant soi, et ça l'inspecteur n'est pas près de le comprendre.

Mais au lieu d'assumer ce décalage en refusant l'inspecteur, le professeur moyen va le culpabiliser. C'est cette culpabilisation par rapport à un bon prof mythique qui assure le pouvoir de l'inspecteur, et non d'hypothétiques sanctions administratives auxquelles lui-même répugne. L'inspecteur est un mauvais rêve, qui revient à intervalle régulier mais suffisamment éloigné pour ne pas déranger le train-train quotidien. Pour beaucoup de profs, pour lutter contre l'inspection, il faudrait se sentir en règle sur le plan de la pédagogie, être capable d'opposer à l'inspecteur un modèle autre, mais cohérent et assumé de la pédagogie quotidienne. Cette recherche constante d'une pédagogie introuvable bloque toute recherche vraiment originale ou personnelle ; pour ce qui est de produire un modèle abstrait et cohérent, l'inspecteur aura toujours raison, car il ne se heurte pas à une réalité quotidienne mouvante et contradictoire par essence. Si bien que très souvent l'inspecteur pourra s'offrir le luxe d'être plus moderne, plus libéral et plus à gauche que le prof inspecté, ce qui ne fera qu'enfoncer un peu plus celui-ci dans sa mauvaise conscience ou son indifférence. La pédagogie est une science du comportement ; comme la psychologie, elle sera toujours du côté du plus fort, du côté du pouvoir.

2. Le pouvoir et l'autorité

A tort ou à raison l'enseignant moyen pense que son autorité sur les élèves (qui, même douce, paraît une condition du métier) n'est assurée que dans la mesure où elle s'insère dans une longue chaîne de pouvoirs qui, du ministre au pion, structure toute l'institution scolaire. Pour pouvoir commander, il faut obéir. Par exemple, si je refuse d'être noté par un inspecteur, comment garderais-je le droit de noter les élèves ? Pour beaucoup, la mascarade est la condition même du métier : je m'incline devant une autorité que je considère comme dérisoire et sans conséquence réelle, pour exercer un pouvoir qui paraît beaucoup moins dérisoire. Comment affirmer son savoir face aux élèves (et aux parents et à l'administration), si je ne pose pas qu'il y a quelqu'un qui sait mieux que moi et qui garantit que je sais. L'inspecteur qui est un personnage vide dans le rapport personnel et direct face à l'enseignant, devient quelqu'un de très consistant quand il s'agit de l'opposer aux autres, ceux sur qui s'exerce l'institution ou n'en font pas partie. L'inspection fonctionne à distance, précisément quand l'inspecteur n'est pas là.

Reste à savoir si la faible fréquence des visites vient de ce qu'ils ont finalement bien compris le système, ou au contraire d'un simple problème de gros sous et d'effectifs (un inspecteur revient nettement plus cher qu'un enseignant).

Remettre en cause l'inspection, c'est remettre en cause le rapport aux élèves et le

penser en dehors d'une question de pouvoir. J'ai parlé de pouvoir et non d'autorité ; la différence c'est que le pouvoir s'appuie toujours sur une institution, l'autorité sur un rapport personnel. Le pouvoir c'est le jeu de toutes ces petites boîtes qui s'emboîtent de haut en bas ; l'élève est noté par le prof, qui est noté par l'Inspecteur Régional, qui est noté par l'Inspecteur Général, et puis il y a le Doyen etc... Pour pouvoir exercer un peu d'autorité, tout le monde se trouve enfermé. Si l'on suspendait tout l'appareil coercitif mis à la disposition du prof, aussi discret soit-il (notes, conseils, livrets, orientation scolaire...) beaucoup qui croyaient avoir de l'autorité se trouveraient dépourvus de tout pouvoir...

3. Là-haut sur les sommets ...

Reste un dernier point, moins clair chez les individus, mais tout à fait évident au SNES et dans la FEN en général. L'inspecteur c'est la présence de l'état, c'est la garantie que l'école est une institution qui échappe à la fois aux individus qui la composent et aux influences locales. Si on supprime l'inspection ce n'est pas seulement un bout de hiérarchie qui s'effondre, c'est aussi ce qui fait de l'école un corps unitaire, homogène, national. On retrouve le vieux fantasme d'école laïque contre l'école privée, qui est décriée beaucoup moins par anticléricalisme ou anti-capitalisme que par jacobinisme. Sans inspecteur, cette institution se dilue dans le particulier, le local voire le n'importe quoi ; certes ces influences ont été et peuvent être dangereuses, mais on se ferme aussi à beaucoup d'autres choses (les cultures locales par exemple). En préservant l'inspection on préserve une structure étatique, qui d'ailleurs peut être jouée à certains moments contre le gouvernement qui occupe provisoirement ce lieu de l'état (les inspecteurs ne sont pas nécessairement les chiens de garde du ministre, et ils peuvent parfois jouer le rôle de contre-pouvoir, mais toujours dans la défense d'un état et d'une culture unitaire).

Enfin, beaucoup d'enseignants croient en l'école libératrice, gage d'insertion et de promotion sociale. C'est pourquoi ils évitent de toucher à ce qui fait de l'école une institution.

IV. L'OEIL ÉTAIT DANS LA CLASSE ET REGARDAIT MACHIN ...

Tant que l'inspection restera une médiation symbolique entre l'enseignant et les élèves, qui permet de ne pas assumer directement les contradictions de l'institution, elle aura la vie dure ; bien sûr, il y a un moment désagréable, c'est quand ce fantôme qui nous assigne notre place descend sur terre et s'assoit au dernier rang, et il n'y a guère d'enseignants qui ne ressentent pas cela comme une atteinte à leur dignité personnelle, une agression plus ou moins mesquine. Mais il ne faut pas attendre de ça une révolte généralisée contre l'inspection, car cela oblige à remettre en cause trop de

choses. C'est le jour où l'inspection ne sera plus symbolique, où l'inspecteur sera effectivement constamment sur le dos de l'enseignant, où la pédagogie ne sera plus un bavardage mondain et paternaliste, mais une technique rigoureuse et bien sûr impérative, c'est ce jour là que la mascarade sautera et qu'il faudra bien voir ce qu'il y a derrière les masques. Déjà certains secteurs tendent vers ce système - le primaire et les LEP par ex. -, ce qui explique que la contestation de l'inspecteur gagne en profondeur. Pour le moment les lycées échappent à ce système, mais pour combien de

temps ? Alors que les places diminuent aux concours, elles augmentent du côté des inspecteurs. Et si l'on reprend la vieille tradition de hisser le tricolore à la visite de chaque inspecteur général, nos lycées risquent de reprendre un jour leur petit côté caserne, qu'on avait laissé tomber un peu par mégarde. A moins bien sûr que l'on invente de nouveaux gadgets pédagogiques et nous sentir si bien dans cette grande famille... mais les temps sont si durs !

Olivier ROY.



Le doctrinal de sagesse



AU SOMMAIRE DU N 3

Heinrich von Kleist : tout dernier système d'éducation, (traduit par Jean Ruffet).
Les femmes et la philosophie
 Cheveux longs, idées courtes de Michèle Le Dœuff
Chronique de l'école
 Le tour de France de Jacques Papinski
 Position de la fainéantise
 L'affaire de l'araignée
 Michael S.
 (de George Navet, Christine Benoit et Jean Tessard).
Les cours de philo
 Livres propos sur la Sorbonne
 Sur une correction des dissertations lycéennes
 Enseigner la philosophie en Afrique
 Les présocratiques en bandes dessinées
 Etudiant de philosophie dans la ville des sacres
 (de Hélène Védrine, Patrick Vaudoy, Elimane Kane, Stéphane Douailler et Jean Pierre Gillery).

N 3 - 12 francs - éditions le doctrinal de sagesse

AU SOMMAIRE DU N 4

Matieu : dérisoire
Le prof de philo
 Eloge de la myopie
 Sophie va au lycée
 Les philosophes musclés des collèges d'Oxford
 Une école primaire fondée sur la philosophie
 (de Georges Navet, Olivier Roy, Jonathan Ree et Patrice Vermeren)
mémoire de l'école
 philosexie
 mémoires de Kowalsky
 programmes philosophiques du XIXème siècle
 le discours du ministre à Sèvres
 (de Jean Tessard, Dominique Petit, Claude Bernard et Roland Brunet).
Trajets
 une femme voyage en Doctrinal
 un projet pour l'université
 l'institution scolaire entre crise et simulacre
 le berger Icosi chez les triangles
 (de Claudie Pourtet, François Chatelet, François Richard et Jean Louis Cabet).
Analyses et notes de lectures
 de Rudolph Bkouche, Maria Bloch, Catherine Galvez,
 Jean-Pierre Gillery, Eliane Mary, Edith Olivier,
 Jean Paul Thomas et Michèle Sultana.
 N 4 - 16 francs - éditions le doctrinal de Sagesse

Les numéros 1 et 2 sont épuisés

La revue *le doctrinal de sagesse* est désormais éditée par les éditions *le sycamore* et, contrairement aux habitudes prises, primesautières et clandestines, paraîtra régulièrement tous les trois mois. Abonnez votre inspecteur général !

BULLETIN D'ABONNEMENT

à renvoyer à *Le Doctrinal de Sagesse*
 c/o *Le Sycamore*, 72 rue du château d'eau 75010 Paris



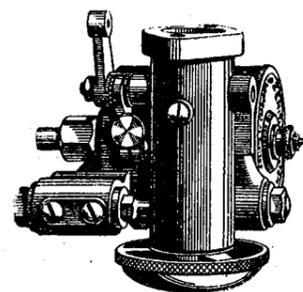
NOM ET PRENOM :
 PROFESSION :
 ADRESSE :

désire souscrire un abonnement d'un an (4 numéros) à *Le Doctrinal de Sagesse*
 au prix de 50 francs, à partir du numéro :

Ci-joint règlement par chèque postal ou bancaire à l'ordre de *Le Sycamore*.

Pour toute correspondance, prise de contact et proposition d'article : Martine Hocquet Tessard, 55 rue au maire, 75003 Paris.

Tél. : 277.52.84. ou le Sycamore, 72 rue du château d'eau 75010 Paris. Tél. : 246.54.94. - 246.19.81.



DU STATUT DE LA PHILOSOPHIE EN UNION SOVIÉTIQUE

Pour chacun d'entre nous, professeurs ou élèves de philosophie, l'étude d'un manuel a été nécessaire et essentielle pour connaître la vérité de sur la philosophie. Le manuel, cependant, ne recouvre pas entièrement le champ philosophique. Mais en Union Soviétique, la vérité du manuel est rigoureusement prépondérante, et cette différence (qui fait l'objet de notre étude) est d'autant plus importante qu'il s'agit du Matérialisme Dialectique, - philosophie marxiste. Un examen des manuels soviétiques qui présentent le Matérialisme Dialectique nous permettra de cerner le statut de la philosophie en Union Soviétique.

Constantes dans les arguments utilisés pour les démonstrations, vérités qui ne laissent pas place au doute, tels sont les traits caractéristiques de ces manuels quelque soient les textes consultés, du plus ancien au plus récent (1). Les mêmes définitions se retrouvent, les grandes options se confirment, la conjoncture historique en fonction de laquelle - pour une large part - ces textes ont été écrits reste la même : la scission au sein du mouvement communiste international, - scission qui, d'ailleurs, n'est pas avouée comme telle. Devant cette conjoncture, qui marque la fin du camp socialiste homogène et traduit une faiblesse politique, il semble nécessaire aux philosophes soviétiques d'affirmer leur force sur le plan théorique, c'est-à-dire de mettre en avant un statut parfaitement cohérent de la philosophie marxiste. Cette cohérence théorique doit faire pièce aux difficultés politiques et permettre la réaffirmation d'un "camp socialiste" bien portant, confronté au camp impérialiste moribond. La philosophie marxiste se porte bien, la philosophie bourgeoise n'en a plus pour longtemps. Ne nous y trompons pas : c'est bien de philosophie qu'il est question, - l'opposition matérialisme/idéalisme, Héraclite/Platon..., les catégories d'espace et de temps... rien n'y manque. Car le discours de tous ces théoriciens soviétiques sur la philosophie marxiste se situe à l'intérieur de la philosophie en général, position qui ne s'embarrasse guère des remarques d'Engels sur cette question. Pour Engels, "Il ne reste plus à la philosophie chassée de la nature et de l'histoire, que le domaine de la pensée pure, dans la mesure où celui-ci subsiste encore, à savoir la théorie des lois du processus même de la pensée, c'est-à-dire la logique et la dialectique" (2). Il n'en va pas de même, par exemple, pour Spirkin et Yakhot : "la philosophie, elle, étudie les lois les plus générales, les lois qui régissent le développement non de certains phénomènes, mais de tous les phénomènes de la nature, de la société et de la pensée. Voilà pourquoi elle permet aux hommes d'élaborer leur conception du monde dont elle est le fondement" (3).

On voit ici que non seulement la philosophie n'est pas inutile mais qu'elle est à la base de la vision du monde des individus. Appliquée au marxisme elle en constitue, dans cette optique, le fondement. La philosophie marxiste existe, elle se situe bien à l'intérieur de "l'ensemble" philosophique, et peut être présentée au même titre que n'importe quel système philosophique. La seule originalité de cette philosophie est d'être en lutte (mais à y regarder de près l'histoire de la philosophie est-elle autre chose qu'une longue lutte ?) contre une autre philosophie : la philosophie bourgeoise.

La situation de cette dernière, pour Spirkin et Yakhot, est alarmante. Ils en veulent pour preuve les déclarations des "philosophes bourgeois" (4). Il s'agit là d'un thème constant des théoriciens soviétiques, quand ils établissent l'acte de décès de la philosophie bourgeoise : selon le discours même des "philosophes bourgeois" (depuis Husserl qui en 1931 affirmait la situation de crise de la philosophie occidentale). Cette philosophie bourgeoise n'aurait rien produit de positif et ne ferait que répéter indéfiniment le bilan d'échec de Husserl. Les théoriciens soviétiques tirent un autre argument des déclarations de certains philosophes, tel l'américain Schneider qui déplorait, au congrès mondial de philosophie, à Mexico en 1963, "le manque d'éléments clairs alors que la désorientation augmente". Les philosophes marxistes, de leur côté, ne faisant que confirmer qu'"il n'y a plus de grande philosophie bourgeoise..." (5). A notre sens, ces références à d'autres philosophes ou théoriciens marxistes ne sont là que pour confirmer la thèse de l'existence d'un camp socialiste, telle cette utilisation de certains textes de Thorez posant comme nécessaire pour la victoire du socialisme la dénonciation qui visait entre autres choses la philosophie de Sartre.

D'une manière générale la philosophie marxiste est présentée, dans tous ces textes, comme étant partout victorieuse. Sous sa bannière : "les forces progressistes contemporaines triompheront des forces réactionnaires" (6). Cependant si la philosophie bourgeoise est affaiblie, elle n'en continue pas moins d'exister et la lutte se poursuit.

Nous assistons, de la part des philosophes soviétiques, à une extension de la célèbre thèse d'Engels sur la lutte en philosophie (idéisme/matérialisme) à une lutte globale qui cette fois ne recoupe plus la division idéalisme/matérialisme : cette lutte devient celle de la philosophie bourgeoise et de la philosophie prolétarienne, - de la philosophie marxiste, conçue comme une théorie

(1) Koursanov : « *Problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique* ». Ed. du Progrès, Moscou 1967.
 Fédosséev : « *Le communisme scientifique* ». Ed. du Progrès, Moscou 1974.

(2) F. Engels : « *Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande* ». Editions Sociales, Paris 1966, p. 83-84.

(3) Spirkin et Yakhot : « *Initiation au Matérialisme Dialectique et au Matérialisme Historique* ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 7.

(4) Spirkin et Yakhot : « *Initiation au Matérialisme Dialectique et au Matérialisme Historique* ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 258.

(5) Lucien Sève : « *La philosophie française contemporaine et sa genèse de 1789 à nos jours* », Paris 1962 cité par Koursanov : « *Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique* ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 6.

(6) Koursanov : *Ibidem*, p. 20.

qui, entre autres, permet : "d'appréhender scientifiquement la réalité, les lois de l'évolution... arme la classe ouvrière d'une conception du monde et d'une méthode scientifique pour mener une lutte contre toutes les formes d'idéologie bourgeoise..." (7). De son côté Fédossév définit la philosophie marxiste comme "une science qui étudie les lois générales de l'évolution de la nature, de la société et de la connaissance" (8). Enfin les auteurs comme Spirkin et Yakhot déclarent : "la philosophie marxiste est la science des lois les plus générales du développement de la nature, de la société et de la pensée, des méthodes à employer pour connaître le monde et le transformer par voie révolutionnaire" (9). La définition de base de la philosophie marxiste ainsi donnée, il restait à montrer pourquoi, dans l'histoire de la philosophie, le matérialisme dialectique avait réussi à être le système philosophique juste, c'est-à-dire le système qui apporte les solutions définitives aux problèmes de la connaissance, de la science, de l'être, de l'histoire... Dans ce but, la philosophie marxiste aurait eu recours à tous les éléments positifs et scientifiques qu'elle a pu trouver dans l'histoire de l'humanité. A cette accumulation correspondrait "le développement historique de la société qui... mettait l'humanité en demeure de penser les nouveaux problèmes" (10). En d'autres termes, le développement théorique et scientifique était parvenu à un stade suffisant pour accomplir ce saut qualitatif que représente le marxisme. Les philosophes soviétiques reprennent en cela la thèse de Hegel : "La philosophie est notre époque appréhendée par la pensée".

Nous sommes donc toujours dans la philosophie, — la philosophie marxiste, qui pour les soviétiques apparaît en 1840 et reste une philosophie au même titre que les autres. Là encore, la thèse d'Engels de lutte en philosophie (idéologie/matérialisme) est abandonnée au profit d'une théorie qui présente la philosophie marxiste, et le marxisme en général, comme "l'héritière légitime de tout ce que la pensée philosophique avait créé de meilleur" (11). Nous sommes confrontés, non plus à une rupture ou à une "sortie" de la philosophie, mais à une évolution-accumulation de connaissances philosophiques censée nous guider vers la science. Une pareille conception a pour conséquences, d'abord de vider le marxisme de son originalité propre (sa liaison effective, dans le moment même de sa constitution, au prolétariat, — par exemple le séjour d'Engels en Angleterre), ensuite une réécriture complète de la "Théorie des trois sources", brièvement présentée par Engels (12) et pleinement élaborée par Lénine (13). Chez les philosophes soviétiques cette théorie des trois sources est considérablement amplifiée. Non seulement toutes les grandes découvertes scientifiques sont invoquées, — elles ont contribué à engendrer la philosophie marxiste —, mais encore dans le domaine proprement philosophique, seront adjointes à la philosophie classique allemande, les conceptions matérialistes et dialectiques de toute la philosophie antérieure. Plus encore, c'est toute la tradition des matérialistes français et anglais qui est ici convoquée, sans omettre "les autres

(7) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 18.

(8) Fédossév : « Le communisme scientifique ». Ed. du Progrès, Moscou 1974, p. 7.

(9) Spirkin et Yakhot : « Initiation au Matérialisme Dialectique et au Matérialisme Historique ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 14.

(10) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique », Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 28.

(11) Spirkin et Yakhot : « Initiation au Matérialisme Dialectique et au Matérialisme Historique ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 17.

(12) Engels : « Progrès de la réforme sociale sur le continent ». Article paru in *New Moral World*, le 4 novembre 1843.

(13) Lénine : « Le marxisme est le résultat de l'économie politique anglaise, du socialisme français et de la philosophie classique allemande ». In « Les trois sources et les trois parties constitutives du marxisme ». Œuvres Complètes, Ed. de Moscou, Paris 1958, T. 19 pages 13 à 18.

grands philosophes du passé" tel Héraclite et Descartes par exemple. A ce processus cumulatif de la connaissance est jointe une méthode d'appropriation cognitive du réel : la dialectique. De la même manière le marxisme n'est pas l'héritier du seul socialisme français : il est présenté comme l'achèvement juste de toutes les théories des utopistes, celle de Saint-Simon bien sûr, mais aussi de Babœuf, de l'utopiste anglais du XVII^{ème} siècle Winstanley. Bref, on en appelle à toutes les théories sociales du XVI^{ème} au XIX^{ème} siècles (14). Qu'il s'agisse des utopistes et/ou du matérialisme philosophique, le marxisme, et en particulier sa philosophie, est présenté comme l'achèvement génial de toutes ces théories (politiques), de toutes ces thèses (philosophiques).

Étudié pour lui, le matérialisme dialectique est caractérisé comme "la vision du monde d'une classe nouvelle, destinée par l'histoire à édifier la société sans classe" (15) ; ou encore : "La philosophie marxiste se distingue foncièrement aussi de tous les systèmes passés par sa nature de classe. C'est la philosophie d'une classe nouvelle, révolutionnaire : celle du prolétariat" (16). Philosophie du prolétariat, le matérialisme dialectique est pour les soviétiques, on l'a dit, une vision scientifique du monde, conception qui donne à la philosophie (ou plutôt lui redonne) une position d'hégémonie par rapport à tous les autres domaines de la connaissance.

Immédiate conséquence d'une telle conception de la philosophie marxiste : le matérialisme historique est un sous-ensemble du matérialisme dialectique ; le matérialisme historique n'est plus qu'une voie scientifique d'étude des phénomènes sociaux qui permettent de dégager les objectifs de luttes, qui, dès lors, sont repris en charge par la philosophie marxiste. Le matérialisme historique est entièrement absorbé par la philosophie, il en constitue même, en Union Soviétique, une des cinq disciplines (17). Perpétuel va-et-vient qui fait de la philosophie le point de départ (vision du monde) et le lieu d'arrivée (guide et acteur dans la lutte). Cette situation est caractéristique d'un rapport, déjà désigné, entre la philosophie, le parti et l'Etat soviétique et la notion de "camp socialiste". La philosophie marxiste se doit d'être non seulement la philosophie du P.C.U.S., mais bien la philosophie de l'Etat soviétique, "Etat du peuple tout entier" comme le précise la constitution (1977) mais surtout Etat "phaire du socialisme" qui dicte aux pays et aux "partis frères" leur ligne de conduite. De tels principes sont d'autant plus réaffirmés par les philosophes soviétiques que la situation de l'URSS comme leader du camp socialiste n'existe plus de fait (scission du mouvement communiste international, polémique Moscou/Pékin). La thèse des philosophes soviétiques prend à chaque fois la forme de l'équation suivante : Philosophie marxiste + P.C.U.S. + Etat soviétique = Progrès des sciences + Directives pour le camp socialiste. Nous sommes en présence d'une version officielle-dominante (dominatrice) de la philosophie marxiste, qui ne laisse pas place aux doutes, pas même aux recherches. Impossible de mettre en doute la thèse de l'existence de la philosophie marxiste résultant d'une accumulation philosophique et d'un progrès historique, — philosophie marxiste pleinement constituée dès 1840. Car il n'existe pas de "jeune Marx", c'est là une des dernières ruses des idéologues

(14) Fédossév : « Le communisme scientifique ». Ed. du Progrès, Moscou 1974, p. 24 et ss.

(15) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 44.

(16) Spirkin et Yakhot : « Initiation au matérialisme dialectique et matérialisme Historique ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 20.

(17) Rappelons qu'en Union Soviétique la philosophie comprend cinq domaines d'études : les problèmes généraux de la dialectique (théorie du mouvement général de la nature, de la société, de la pensée), les problèmes philosophiques des sciences de la nature, les problèmes philosophiques du matérialisme historique, la théorie des valeurs (domaine philosophique dont l'objet est : « la formation de l'homme nouveau », enfin la lutte contre la philosophie bourgeoise.

LE COURS DE PHILO D'UN PROF COMMUNISTE DES ANNEES 30

En quoi consistait le cours d'un professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire, marxiste, membre du Parti communiste, il y a vingt ans ou vingt-cinq ans ? J'apporte mon témoignage. Je pourrais le développer et écrire un petit « poème pédagogique ».

Dans la partie de philosophie générale, on pouvait affirmer (fermement, mais prudemment, pour ne pas heurter les consciences des élèves, et je l'ai toujours fait sans tartuferie, en cherchant à ménager les convictions, ce qui augmentait au lieu de la troubler la force des affirmations) le matérialisme. Cela ne remplissait pas une année, ni le programme. En psychologie, les difficultés commençaient. Parmi les marxistes, j'y reviens, c'était alors un postulat formulé, parce qu'il n'était pas besoin de le formuler : la psychologie, science bourgeoise, théorie individualiste, prétendait éluder la conscience de classe, la position de classe. D'ailleurs il n'existait guère de psychologues marxistes. Conclusions inévitables : un compromis. Il fallait emprunter à tel manuel courant des chapitres entiers ; j'y insérai (après le Congrès de Physiologie à Rome, 1934) quelques considérations pavloviennes. Et aussi quelques analyses empruntées à Henri Wallon, en particulier sur l'émotion. C'était maigre. Dans le brouet électrique nageaient quelques morceaux un peu consistants. En logique et méthodologie, les choses allaient mieux (du moins tant que l'on s'astreignait à considérer comme nulles les obscures et vaines discussions soviétiques autour de la logique, pour et contre elle). Un solide cours de logique, des indications sur la dialectique, ça marchait tout seul ; je laissais dans l'ombre des secteurs obscurs et des points scabreux, par exemple la différence qualitative entre « contradiction logique » ou absurdité et « contradiction dialectique » ou intelligibilité rationnelle ; ou bien la place de la logique formelle et l'exposé du matérialisme dialectique proprement dit. Ou encore le sens précis, dans une théorie dialectique, de l'axiomatisation. La méthodologie des mathématiques me gêna toujours beaucoup ; les tentatives pour « dialectiser » le raisonnement mathématique n'aboutissaient pas à de claires conclusions ; « dialectiser » quelques points d'histoire des mathématiques, la théorie des nombres (positifs et négatifs, algébriques, imaginaires, etc.), ce n'était pas trop difficile ; mais j'avais conscience d'un verbalisme menaçant : le raisonnement mathématique dans sa rigueur, comme démonstration et administration de la preuve, m'apparaissait formel, irréductiblement. Quant à la physique et à sa méthodologie, il n'était que trop aisé, et je ne m'en privais guère, surtout au début (car j'appris bientôt la prudence scientifique), de jongler avec le discontinu et le continu, les ondes et les corpuscules, la quantité et la qualité. Dans l'exposé sur la méthode de l'histoire, le matérialisme historique venait très convenablement à sa place. En sociologie comme en psychologie, c'était le dilemme : ou nier la science, ou emprunter par ci par là des morceaux

bourgeois. Les travaux d'Althusser (jamais mentionnés dans les manuels que nous avons étudiés) paraissent condamnés en Union Soviétique...

L'on comprend aisément que les philosophes soviétiques tentent de justifier leurs thèses par l'utilisation des textes de Marx-Engels-Lénine. Ainsi, est-il remarquable de voir comment Lénine d'une part a été amené à couvrir de son autorité et à encourager le développement des sciences (le développement de la physique n'aurait-il pas été le même sans "Matérialisme et empiriocriticisme" ?), d'autre part à réaliser le bilan philosophique de sa pratique politique. Le schéma est invariable : la philosophie marxiste encourage la science, fait avancer la pratique politique et, on pourrait dire réciproquement, grâce au Parti, à l'Etat soviétique et au "camp socialiste" : "L'analyse approfondie du caractère et du

dérisoires. Le grand désastre, c'était l'histoire de la philosophie. Fallait-il la déprécier entièrement ? Se contenter de réhabiliter les matérialistes oubliés et les précurseurs ? Ou la réduire à une compétition entre le matérialisme et l'idéalisme, à un match un peu long entre ces deux équipes ? Je respectais assez les grands noms de la pensée et les grandes oeuvres pour ne pas les caricaturer, pour hésiter à transformer Descartes et Spinoza en matérialistes avant terme. Il me semble avoir toujours échappé aux simplifications abusives, encore qu'elles aient agi par leur seule pression, et par la suppression d'exigences intellectuelles. Je puis dire que je m'embrouillais et devais consacrer d'assez mauvaises leçons aux philosophes, jusqu'à ce que je me fusse décidé à les relire et à les étudier pour eux-mêmes, en tenant compte de la pensée marxiste mais sans les ramener à un schéma quelconque. Ce qui me permit quelques interprétations neuves, et me conduisit vite à des paradoxes que j'ai depuis soutenus avec énergie, après avoir rencontré des appuis imprévus au départ dans des textes marxistes importants (un de ces paradoxes : la proximité de l'idéalisme le plus extrême et du matérialisme le plus conséquent, ce qui annonce et prépare leur dépassement). On se moquera du marxiste s'il avoue qu'il ne risquait ces paradoxes qu'avec inquiétude et scrupule, et mauvaise conscience, parce que peu conformes au dogmatisme officiel, lequel se précisait d'année en année. Peu importent les railleries. On en a vu d'autres !

L'expérience pédagogique d'un enseignement, si modeste et si élémentaire fût-il, de la philosophie a eu pour moi la plus grande importance. Elle a été, je le crois, féconde. Si j'ai subi du fait de mon adhésion au marxisme quelques préjugés, des injustices ou des brimades, je n'en tiendrai pas le compte ici. Peu à peu, au cours des années, et parce que je devais traiter des questions parfois factices mais toujours précises, j'ai désappris un dogmatisme que jamais je n'avais complètement adopté ; j'ai réintroduit dans mon cours des concepts abandonnés et des préoccupations que j'avais cru dépassées. Ainsi la théorie de l'image et de l'imagination. Ou bien il fallait nier le problème et laisser les élèves se débrouiller avec des manuels peu satisfaisants ; ou bien je devais essayer de le traiter, et de façon — pourquoi pas originale. Au grand étonnement d'élèves peu informés (mais qui souvent s'intéressaient au côté « moderne » de cet enseignement), je parlais du surréalisme et de la conception surréaliste de l'image, pour en montrer d'abord l'originalité et ensuite les côtés insoutenables (transcendance de l'image, aliénation par l'image-absolue ou image-chose en apparence surréelle). Ainsi encore dans la théorie de la sensation et de la perception ; j'essayais en tâtonnant de passer d'une description phénoménologique de « l'autre » perçu subjectivement à une théorie acceptant la pleine objectivité de cet « autre », pour ensuite, à partir de ce contenu objectif, intégrer dans le mouvement contradictoire de la domination croissante sur le monde matériel et de l'aliénation prise historiquement la conscience subjective de l'individu (la « conscience privée »).

Henri LEFEBVRE : La Somme et le Reste - 1958 -

sens de l'époque contemporaine donnée dans la déclaration de Moscou des 81 partis, peut servir de modèle de développement créateur de la philosophie marxiste-léniniste" (18), — c'est nous qui soulignons —. Les théoriciens du parti ont repris le flambeau : "Après Lénine, ses compagnons d'armes et ses disciples du P.C.U.S. et des partis communistes et ouvriers frères (c'est nous qui soulignons) ont développé et développent la philosophie du marxisme" (19).

(18) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 59.

(19) Spirkin et Yakhot : « Initiation au matérialisme dialectique et au matérialisme historique ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 23.

En liaison avec une conception matérialiste de l'univers, la philosophie marxiste comprend une "théorie scientifique et une méthode philosophique destinées à connaître et à transformer les phénomènes de la réalité" (20). Il s'agit de la dialectique. Le matérialisme philosophique et la dialectique matérialiste constituent pour eux un tout unique et les deux aspects de la philosophie marxiste. Ainsi, le matérialisme dialectique, dans la conception soviétique, peut être désigné comme une théorie et une méthode globales auxquelles rien n'échappe.

La conséquence, entre autres, est l'occultation de la spécificité du matérialisme historique puisque celui-ci n'est qu'une résultante du matérialisme dialectique. Cependant les lois de la dialectique n'en sont pas moins étudiées pour elles-mêmes, et cette étude fait ressortir l'aspect pédagogique de ces textes, l'analyse de chacune des lois intervenant en premier lieu dans la nature et ensuite dans la vie sociale. Mais l'essentiel réside dans l'utilisation possible de ces lois de la dialectique comme justification théorique d'une normalisation sur le plan moral, social et politique.

Du normal philosophique au pathologique social

"Vision du monde", "conception scientifique de la société"... le matérialisme dialectique-philosophie de l'Etat soviétique et du "camp socialiste" se devait d'avoir une dimension éthique. C'est sans grande surprise que nous lisons que le matérialisme dialectique "constitue également sur le plan pratique une norme scientifique à laquelle chaque membre de la société peut se référer dans son activité, il constitue un principe de conduite lié aux normes morales de l'internationalisme prolétarien et du collectivisme" (!!!) (21). Retour à une situation qui rappelle, par ses énoncés théoriques, la conception de la philosophie marxiste de l'époque stalinienne. Le statut du matérialisme dialectique élaboré par Staline lui-même (22) devait rendre possible le développement d'aberrations théoriques et scientifiques, dont la plus connue est celle de Lyssenko (23). Qu'il s'agisse, comme c'était le cas il y a trente ans, de la biologie, ou, comme aujourd'hui, de la morale et/ou de la création artistique, il est important de comprendre que nous n'avons pas affaire à des "accidents de l'histoire" ni à une élaboration théorique défectueuse (due à quelques théoriciens de seconde zone) mais bien, chaque fois, à une idéologie d'Etat qui impose ses normes. Pour comprendre cette situation il faut mettre en rapport ces textes avec leurs auteurs et leurs destinataires privilégiés : les intellectuels. Tous ces manuels ne sont pas le produit, comme il arrive le plus souvent chez nous, de quelques théoriciens isolés : ils sont lentement élaborés par toute une équipe de chercheurs (24), — ils sont l'effet d'une idéologie dominante. Il ne nous paraît pas inutile de rappeler le caractère très officiel de la philosophie en URSS, intégrée dans la très sérieuse Académie des Sciences. Disposant de moyens importants, la philosophie a droit à une place d'honneur dans le pays. Chaque grande ville d'Union Soviétique possède sa section philosophique de l'Académie des Sciences et sa revue de philosophie — revues dont les sommaires sont des plus variés, traitant aussi bien de la commémoration de la Révolution

(20) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 157.

(21) Koursanov, ibid., p. 174.

(22) Staline : « Matérialisme dialectique et matérialisme historique » in *Histoire du P.C.(b).U.S.*, Moscou 1938. Ed. en langues étrangères, Moscou 1949. Fac. similé Ed. Norman Béthune 1971, p. 115-146.

(23) Pour plus de détails, en particulier sur les rapports des thèses de Lyssenko avec le matérialisme dialectique, voir D. Lecourt : « Lyssenko, histoire réelle d'une « science prolétarienne » ». Ed. Maspero, Paris 1976.

(24) A titre indicatif, pas moins de 28 personnes ont collaboré au manuel : « Le communisme scientifique ».

d'Octobre que des problèmes philosophiques posés par la coexistence pacifique. En fait, il semble que le rêve de Jdanov — voir la production philosophique se développer et la philosophie elle-même devenir une "institution à l'échelle de l'Union" — soit sur le point de se réaliser (25). Les intellectuels soviétiques, coupés des masses, finissent par constituer une couche sociale suscitée par l'Etat et reconnue par lui, comme le montre l'article 1er de la nouvelle constitution : "L'Union des Républiques Socialistes Soviétiques est l'Etat du peuple tout entier, qui exprime la volonté et les intérêts de la classe ouvrière, de la paysannerie et de l'intel-

LES PHILOSOPHES SOVIÉTIQUES SONT DES BATISSEURS.

Le marxisme est pour eux ce que sont pour nous les principes de 89.

Ont-ils une culture philosophique récente ?

Jean-Paul SARTRE : Je ne peux pas vous dire. Il faut comprendre que leurs problèmes philosophiques ne sont pas les nôtres. Un philosophe de chez eux étudiera les contradictions ; sa réflexion aura toujours une direction pratique en même temps qu'elle permettra aux écrivains de s'appuyer sur une base théorique lorsqu'ils chercheront à découvrir leurs conflits.

Un étudiant que j'ai vu préparait une thèse. Son sujet était : quels sont les intérêts des masses, c'est-à-dire que doit-on développer dans les masses pour qu'elles tirent d'elles-mêmes plus de travail qu'elles n'en tirent actuellement. Comment faire collaborer davantage encore la masse à l'édification socialiste ? Comme le disait Ehrenbourg : c'est de la masse qu'il faut tirer la société et non pas d'une élite la masse. En somme cet étudiant écrivait une thèse, mais une thèse pratique (...).

Les étudiants soviétiques conçoivent-ils une certaine pluralité idéologique ?

Jean-Paul SARTRE : Bien sûr, le marxisme est pour eux une idéologie de base qui est aussi assimilée que peut l'être pour nous l'idéologie de 89. A partir de cette idéologie, qui est commune, il peut y avoir des divergences, mais elles ne mettront jamais en cause l'ensemble de la doctrine qui est vraiment assimilée. Aussi bien le matérialisme tout court, que la dialectique, ainsi que la conception de la nature chez Engels et que la conception de la connaissance chez Lénine par exemple ; ensuite, le matérialisme historique, puis l'histoire, telle que le marxisme la voit. Tout ça est absolument assimilé.

Par exemple, sur la question des intérêts des masses ou sur la question du conflit dans une société socialiste, je suis convaincu qu'il y a eu et qu'il y aura des discussions très vives entre philosophes et que des désaccords ont pu ou pourront exister (...).

Lorsqu'ils étudient l'idéalisme, jusqu'où l'étudient-ils ?

Jean-Paul SARTRE : Ils doivent à peu près étudier la philosophie non marxiste dans les lycées et dans les cours de facultés comme on étudie en France, dans une institution religieuse philosophique, Kant, Hegel ou Marx ; on les explique, on montre leurs erreurs, ou ce qu'on croit être leurs erreurs ; on leur fait des objections et on s'en débarrasse. Je suis convaincu qu'on ne les étudie pas comme nous étudions Kant ou Hegel dans nos facultés.

Cela ne les intéresse pas. A leur manière, les philosophes soviétiques sont des bâtisseurs. C'est une philosophie constructive et pratique qu'ils cherchent. Ils ont l'esprit concret. Il s'agit pour eux d'élaborer une philosophie qui cadre avec le socialisme actuel et qui en éclaire les problèmes.

(Les impressions de J.P. SARTRE sur son voyage en U.R.S.S. : propos recueillis par Jean Bedel et parus dans Libération du 19 juillet 1954).

ligentsia de toutes les nations et ethnies du pays" (c'est nous qui soulignons). Il est en quelque sorte, normal que ces philosophes, quasi-fonctionnaires de l'Etat, élaborent une philosophie d'Etat. Et dans la mesure où cet Etat se prétend encore le représentant éclairé du "camp socialiste" (qui serait partout triomphant) il est également normal que cette philosophie nous soit présentée comme celle du "camp socialiste". Il y aurait de quoi sourire si cette conception de la philosophie ne rendait pas possible des affaires Lyssenko. Temps révolus, diront certains. Or à défaut de vanter les mérites de Lyssenko, la philosophie soviétique continue d'exalter l'agronome Mitchourine promu, pour l'occasion, au rang de "grand biologiste soviétique" (26). Dans les années 1948, réfuter les thèses de Lyssenko, solidement appuyées sur le matérialisme dialectique de l'époque, c'était retomber dans l'idéalisme métaphysique. Aujourd'hui, refuser les normes de la philosophie marxiste, telle qu'elle se présente à travers ces manuels, c'est courir le risque de l'anormalité sociale.

Sommes-nous ici victime des déformations si courantes aujourd'hui lorsqu'il est question de l'URSS ? Nous ne le pensons pas : il est de fait que la situation de la philosophie en Union Soviétique n'autorise guère l'autonomie dans les recherches. Il est plus grave encore que certaines thèses majeures de cette forme normative du matérialisme dialectique rendent possible des exclusions sociales. On en veut pour preuve le caractère volontairement abstrait de certains énoncés : qui peut dire ce que recouvre exactement l'expression : "normes morales de l'internationalisme et du collectivisme" ? Comment ne pas considérer que l'internement de



Paradjanov a pu logiquement résulter d'un type d'énoncé comme celui-ci dont les auteurs se sont autorisés de l'autorité théorique d'Engels caractérisant la loi dialectique de la négation de la négation comme différente d'une simple destruction de l'ancien, pour écrire : "Voilà pourquoi, par exemple, dans les pays socialistes, il n'y a pas de base pour la propagation des écoles artistiques qui, au nom du "nouvel art abstrait", nient la culture et l'art des générations antérieures sans donner pour autant quoi que ce soit de précieux et de progressiste" (27). Comment ne pas lire (relire) dans ce texte une conception de l'art, de la littérature — on nous pardonnera la longueur de la citation, mais elle est exemplaire — aux propos de Jdanov :

« Toutes les forces de l'obscurantisme et de la réaction sont maintenant au service de la lutte contre le marxisme. On voit de nouveau tirer au jour et servir d'armes à la philosophie bourgeoise... : le Vatican et la théorie raciste, le nationalisme déchaîné et l'idéalisme caduc, la presse vénale et l'art bourgeois dépravé. Mais la force, visiblement leur manque. Sous le drapeau de la lutte « idéologique » contre le marxisme, on recrute aujourd'hui des réserves plus profondes, on fait appel

(25) Jdanov : « Sur la littérature, la philosophie et la musique ». Ed. Norman Béthune, Paris 1972, p. 57-58.

(26) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 353.

(27) Koursanov : « Les problèmes fondamentaux du matérialisme dialectique ». Ed. du Progrès, Moscou 1967, p. 251.

Même si l'on cherchait à comprendre ce texte en fonction d'une situation historique spécifique à la Russie, à savoir le Proletkult, il faudrait là encore refuser cette thèse qui réduit la pratique d'un authentique mouvement de masse aux théories du seul Bogdanov.

aux gangsters, aux souteneurs, aux espions, aux criminels de droit commun. Je prends au hasard un exemple tout frais. Comme l'annonçait, il y a quelques jours les « Izvestia », la revue « Les Temps Modernes » dirigée par l'existentialiste Sartre préconise comme une découverte nouvelle le livre de l'écrivain Jean Genêt « Journal d'un voleur », qui commence par ces mots : la trahison, le vol et l'homosexualité, tels seront mes thèmes fondamentaux. Il existe un lien organique entre mon goût de trahison, les occupations de voleurs et mes expéditions amoureuses. L'auteur manifestement connaît son affaire. Les pièces de ce Jean Genêt sont montées à grand éclat sur les scènes parisiennes, et Jean Genêt lui-même est instamment invité en Amérique. Tel est le « dernier mot » de la philosophie bourgeoise... Les souteneurs et les criminels de droit commun en philosophie, c'est évidemment le comble de la ruine et de la décomposition. » (28).

Notons en marge que l'on retrouve, déjà à cette époque, l'idée de lutte entre Philosophie bourgeoise (du Vatican à Jean-Paul Sartre) et Philosophie prolétarienne-philosophie marxiste. Qualifier Boukovski de "bandit" en 1977, interner Paradjanov pour son refus de plier devant la normalisation de toute création artistique, revient à perpétuer le jdanovisme en matière culturelle et philosophique, — dans la mesure même où c'est au nom des critères (lois de la dialectique, éthique du collectivisme...) du Matérialisme Dialectique, devenu philosophie d'Etat, que les condamnations sont prononcées. Face au normal existe toujours le pathologique. Qui ne respecte pas l'orthodoxie est hérétique.

Est-ce à dire que la philosophie soviétique n'a subi aucun changement depuis la mort de Jdanov ? Cette philosophie n'aurait-elle pas été concernée par ce qu'il est convenu d'appeler la déstalinisation ? Gardons-nous des analogies. La situation est différente. Sur le plan matériel, on l'a vu, la section philosophique de l'Académie des Sciences dispose d'importants moyens. De même, sur le plan idéologique, les philosophes soviétiques cherchent à se démarquer de la période stalinienne — la pluralité des manuels en témoigne — en affirmant la nécessité d'une critique des thèses de Staline en philosophie : sous-estimation de la dialectique, rapports rigides entre des catégories uniquement dialectiques et des catégories présentées comme purement matérialistes (29). Certes la plupart des textes que nous avons étudiés consacrent, à la différence de la brochure de Staline (30), de très longs chapitres aux lois de la dialectique — le manuel dirigé par Kedrov semble même être une étude privilégiée de la dialectique —. Cependant l'aspect formel de cette critique ne doit pas nous échapper. Le terme de dialectique ne recouvre jamais un sens très précis. Il est parfois utilisé dans le sens d'une dynamique opposée à une statique considérée comme métaphysique, à moins qu'il ne prenne une dimension méthodologique par exemple pour l'analyse des faits sociaux. La complexité des exposés ne réussit pas à masquer le caractère dogmatique des thèses proposées. Si le nom de Staline n'est explicitement mentionné qu'une fois dans tous les manuels que nous avons consultés (31), ceci donne néanmoins l'impression qu'il suffit de ne plus écrire le nom du théoricien pour que la théorie s'en trouve radicalement changée (32). On a changé de pavillon, la marchandise reste la même : "Philosophie scientifique", et surtout philosophie d'Etat qui se présente comme la philosophie du camp socialiste.

(28) Jdanov : « Sur la littérature, la philosophie et la musique ». Ed. Norman Béthune, Paris 1972, p. 63-64.

(29) Kedrov : « Dialectique, logique, gnoséologie : leur unité ». Ed. du Progrès, Moscou 1970, p. 132.

(30) Staline : « Matérialisme dialectique et matérialisme historique » in « Histoire du P.C.(b)U.S. » Moscou 1938, Ed. en langues étrangères ; Moscou 1949. Fac. similé, Ed. Norman Béthune, Paris 1971.

(31) Kedrov : « Dialectique, logique, gnoséologie : leur unité », Ed. du Progrès, Moscou 1970, p. 118.

(32) De même le nouveau manuel d'histoire du P.C.U.S. (Moscou 1970) ne fait pas mention une seule fois du nom de Staline.

LA MÉTHODOLOGIE, GAGNE-PAIN DES REBUTS DE LA SCIENCE.

La science n'agit pas directement sur l'idéologie d'une société, mais par la médiation de la méthodologie scientifique qui résume, tous les éléments de la science qui sont signifiants du point de vue idéologique. Mais la méthodologie est elle-même un produit de la société.

Au cours des dernières décennies il est apparu une multitude de groupes, de secteurs, de divisions, de départements, de séminaires, de conférences, de symposiums, de colloques, de revues, de recueils, d'associations, de congrès, etc., consacrés à la méthodologie scientifique. On écrit, et on publie une quantité énorme de rapports, de communications, de notes, d'articles et de livres. Une quantité plus grande encore reste en gestation dans les cerveaux de l'humanité en proie à une réflexion frénétique, en attendant d'être écrite ou publiée. Dans toute la période précédente, il n'y a pas eu autant de réflexions, de discussions et d'écrits sur la méthodologie scientifique, que dans les dernières décennies. En un mot, la méthodologie scientifique est devenue réellement un phénomène de masse, tout comme la culture physique. Il est admis de penser que c'est un signe des temps : la science serait devenue si compliquée et si difficile, qu'elle ne peut plus se développer sans méthodologie et que les savants ne peuvent plus avancer sans une réflexion méthodologique préalable. Peut-être y-a-t-il une part de vérité dans tout ceci. Mais le plus souvent, les gens font de la méthodologie pour d'autres raisons : ils n'ont pas de données concrètes pour poursuivre une recherche ; ils n'ont pas envie de faire de la science ; cela les ennue ; ils n'en sont pas capables, etc. Tous les rebuts de la science se déversent dans la méthodologie, aux problèmes de laquelle ils ont été plus ou moins mêlés. En un mot, il y a de bonnes raisons de croire que le développement démesuré de la méthodologie scientifique n'est pas seulement dû à des difficultés d'ordre épistémologique mais aussi aux possibilités sociales de faire de ces difficultés un moyen d'existence.

La liste des travaux en méthodologie s'allonge de façon menaçante. Mais les cerveaux ne se calment pas pour autant. L'abondance de publications, loin de les clarifier, rend plus difficile encore la résolution des problèmes, et même leur formulation et leur compréhension la plus élémentaire. Mais on ne cherche pas à se débarrasser de ces difficultés. On les cultive. Des spécialistes, capables de résoudre des problèmes, cèdent leur place à des spécialistes de bibliographies qui touchent à ces problèmes, mais n'en

donnent pas la solution. L'effort de comprendre l'opinion d'autrui cède la place à une incompréhension active, si bien qu'il est impossible d'exprimer une pensée, qui ne soit pas déformée par les collègues ou repoussée sous tel ou tel prétexte.

Il est difficile de nommer même un seul terme de méthodologie, qui ne soit pas transformé en non-sens grâce aux efforts des spécialistes qui le noient dans l'ambiguïté. Essayez de savoir ce qu'est une cause (pourquoi, quoi de plus habituel et de plus banal ?) et vous aurez des dizaines de réponses incompatibles.

L'ambiguïté des termes est étroitement liée à un nouveau type de discussions sur les problèmes qui se posent. En principe, une discussion scientifique suppose que les savants avancent certaines affirmations formulées précisément, et que d'autres les contestent. La précision, dans la terminologie, la précision dans l'appréhension des problèmes qu'on discute, sont des conditions indispensables pour mener une telle discussion scientifique. Dans les discussions du nouveau type, la violation de ces conditions est la base même de la discussion. C'est pourquoi la vérité peut naître de ces discussions avec la même probabilité qu'un éléphant pourrait naître des rapports d'un fox-terrier avec une motocyclette. La vérité se perd dans la discussion.

D'une science, qui, pour l'essentiel, donnait certains conseils simples, mais positifs, la méthodologie est devenue, pour l'essentiel, une collection d'oeuvres critiques, qui donnent des réfutations compliquées, mais purement négatives, de toute solution positive des problèmes. Et lorsque les méthodologistes en viennent à donner des conseils positifs, il est vraiment impossible d'éviter une comparaison avec des conseils d'alchimistes. De même que les alchimistes vendaient volontiers des recettes de fabrication de l'or, sans jamais réaliser ces conseils par eux-mêmes, de même les méthodologistes nous apprennent volontiers comment faire des découvertes scientifiques, tout en trouvant le moyen de ne faire aucune découverte même dans leur propre domaine. Et quels conseils ! On raconte l'anecdote suivante : « Comment déterminer le sexe d'un lièvre ? Le biologiste attrape un lièvre et l'examine. Le méthodologiste s'empresse de le relâcher, le regarde de loin, et dit : s'il est gris, c'est que c'est un lièvre, si elle est grise, c'est que c'est une hase ... ».

Alexandre ZINOVIEV : « Les Hauteurs béantes » (1976).

L'auteur de L'Avenir radieux

au Congrès international de philosophie à Düsseldorf

« Je voudrais d'abord résumer en deux mots ce qui s'est passé. Ce que représente ce genre de rencontre, je le savais et ne me faisais aucune illusion : beaucoup de gens et beaucoup de bavardage. Je n'ai participé à ce congrès que pour remercier les gens qui se sont efforcés de faire appel à moi. Mais je dois constater qu'en tant que spectateur et témoin, j'ai été horrifié. Il y avait là une énorme délégation soviétique avec des personnalités telles que Mitin, Konstantinov, Fédosséiev, Youtchouc et d'autres figures majeures de l'époque stalinienne. Plus d'une vingtaine de ces représentants ont participé en Union soviétique à ce qui m'est arrivé. Néanmoins, ils ont été accueillis à bras ouverts et les philosophes occidentaux les ont considérés comme leurs collègues et comme leurs ennemis.

Lors du Congrès ont eu lieu les élections d'un Institut international de haute philosophie à Paris. Pour l'U.R.S.S., l'académicien Fédosséiev fut élu. C'est un des « kapos » du Parti, pour la philosophie, en Union soviétique. C'est comme si on avait élu le chef du K.G.B. dans une organisation internationale des Défense des droits de l'Homme en disant que cela favorisera les libertés individuelles en U.R.S.S.

J'ai le sentiment que la philosophie occidentale capitule devant l'idéologie soviétique : elle le fait visiblement de bon gré et avec émulation. Pour les philosophes occidentaux, la philosophie soviétique me semble représenter un bon marché pour vendre des idées « vieux jeu », dépassées, un moyen aussi d'élever le prestige de leur propre philosophie. Je ne participerai plus jamais à des rencontres internationales de ce genre ».

Alexandre ZINOVIEV,
in les Nouvelles Littéraires.

14 sept. 1978.

Radical Philosophy



40 Langdon Park Road
LONDON N65QG

Abonnement pour 3 numéros: 27 francs

Phantasme et réalité

On assiste donc à une surenchère théorique autorisant la normalisation idéologique, éthique et politique, en même temps qu'à une négation de cette réalité politique que constitue la scission au sein du mouvement communiste. Négation qui autorise les théoriciens soviétiques à ranger dans le camp de la philosophie bourgeoise les Partis qui ont pris leur distance vis-à-vis de Moscou.

« Le parti communiste a toujours lutté contre le mépris de la culture mondiale. Lénine a montré que la culture prolétarienne ne naissait pas du néant. Elle est le résultat logique de toute l'évolution précédente de la culture. La culture socialiste nie, détruit la culture bourgeoise, tout en en conservant tout ce qu'elle a créé de précieux. Aussi, les agissements du groupe de Mao Tsé Toung qui, par sa « révolution culturelle », cherche à détruire l'héritage culturel du peuple chinois et des autres peuples du monde, sont-ils anti-marxistes, anti-léninistes » (33).

On observera à quel point les philosophes soviétiques mettent l'accent sur les questions culturelles, et avec quelle constante ils développent la thèse selon laquelle le marxisme et tout particulièrement sa philosophie procède d'une simple évolution historique, et d'une accumulation théorique. Le mécanisme est similaire au niveau de la culture : condamnation de l'art abstrait parce que l'histoire de la peinture n'y est pas immédiatement lisible et, plus généralement, condamnation du nouveau en tant qu'il serait capable d'occulter le passé. Vision simpliste et manichéenne qui bloque à l'état de credo la crainte d'une « destruction de l'héritage culturel » d'un peuple. Comme si, d'une part, cet héritage pouvait être radicalement éliminé, et que, d'autre part, toute novation en art particulièrement devait systématiquement contredire le marxisme. Réciproquement, cette crainte implique la crainte que la « philosophie marxiste » ne soit pas à même de rendre compte, par exemple, de l'art abstrait. En considérant qu'un groupe d'individus (les maoïstes, mais aussi les intellectuels dissidents) puisse réduire à néant l'héritage culturel c'est faire peu de cas, en réalité, non seulement de la culture mais aussi de l'histoire et de l'idéologie. Négation du « léninisme » qui voit dans l'héritage non une accumulation mais le choix des éléments exemplaires et leur dépassement : « Garder l'héritage ne signifie nullement s'en tenir à l'héritage » écrivait Lénine (34) en parlant de la grande tradition politico-littéraire des populistes.

Phantasme des philosophes qui mettent en place les concepts de la normalisation et se présentent comme les défenseurs de « l'humanisme vrai ». Cynisme ou inconscience ?

En conclusion (35) : si Marx et Engels reconnaissaient que l'expression « matérialisme dialectique » sans doute forgée par Dietzgen, répondait bien à l'idée qu'ils se faisaient de leur « arme la plus acérée », ils concevaient néanmoins cette philosophie (si à leurs yeux s'en était encore une) comme une rupture et un rejet de toute la tradition philosophique antérieure. Comme nous

(33) Spirikine-Yakhov : « Initiation au matérialisme dialectique et au matérialisme historique ». Ed. du Progrès, Moscou 1973, p. 84.

(34) Lénine : Œuvres complètes, T. II, p. 543, Ed. de Moscou 1967.

(35) Nous avons délibérément laissé de côté ce qui concerne la théorie de la connaissance. Les chapitres qui, dans ces manuels, lui sont consacrés, n'apportent en rien un démenti aux grandes options de cette vision de la philosophie marxiste. Disons simplement que cette théorie de la connaissance est conçue comme l'aboutissement du matérialisme dialectique. Elle s'articule donc à partir des acquis théoriques du matérialisme dialectique, à partir du primat de la matière sur la pensée et à partir des lois de la dialectique. Le critère de la pratique est la base et l'objet du processus de connaissance. Cette gnoséologie matérialiste se définit donc en rapport avec la philosophie.

(36) « Le développement social et la culture » extrait de la nouvelle constitution de l'URSS. Juin 1977.

l'avons vu c'est, au contraire, uniquement comme une « philosophie juste » que les théoriciens soviétiques appréhendent le matérialisme dialectique. On pouvait penser que la « philosophie du prolétariat » devait permettre d'intervenir pratiquement dans la lutte des classes ou à tout le moins de mener la « lutte de classes dans la théorie ». Pour les soviétiques il paraît plus important de nous présenter le matérialisme dialectique comme un système philosophique nouveau (un de plus), c'est-à-dire comme un ensemble de thèses « justes » opposées à d'autres. Loin d'être une arme critique et polémique, la philosophie marxiste dont on nous parle dans ces manuels est exposée comme une doctrine. Ainsi demeure-t-elle une théorie, une philosophie, au même titre (ou presque) que les autres et au côté d'elles. De même son caractère de classe se perd dans l'exposé théorique, et cela d'autant plus que la véritable spécificité, de cette philosophie, revendiquée à travers tous ces manuels consiste en une philosophie de l'Etat soviétique et par là même du « camp socialiste ». Vulgarisée par des intellectuels d'Etat, cette philosophie fait retour sur l'intelligentsia en général et sur tout le peuple pour imposer des normes. Loin de dépeindre l'Etat est omniprésent : « L'Etat conformément aux besoins de la société, assure le développement planifié de la science, la formation des cadres scientifiques, organise l'application des résultats de la recherche scientifique » (36).

Une question se pose : si l'on veut croire que cette philosophie n'est pas la cause ni même la caution théorique de la normalisation, — qui s'intéresse, dès lors, à de pareils exposés ? A quoi sert, ou à qui, cette philosophie ? Il est bien certain qu'en URSS la biologie a retrouvé un développement normal, bien que, on l'a vu, les thèses de Mitchourine figurent encore en bonne place dans quelques manuels. Mais alors, pourquoi ce décalage entre science et philosophie ? Faut-il croire que les philosophes qui « travaillent à former l'homme nouveau » (Théorie des valeurs : éthique et esthétique) soient plus écoutés que ceux qui traitent de la philosophie des sciences de la nature ? Il ne nous est pas possible de répondre. Ce que nous savons, c'est qu'exporter, par le biais de ces manuels, pareille philosophie ne fait pas honneur à leurs auteurs. Une telle philosophie ne fait qu'accréditer la vision concentrationnaire, de plus en plus répandue à propos de l'URSS, et qui masque tous les autres problèmes.

On signalera enfin que cette philosophie des manuels n'est pas un phénomène nouveau en Union Soviétique. C'était déjà à propos de la rédaction de manuels d'histoire de la philosophie qu'intervenait Jdanov. Lénine lui-même avait un moment pensé qu'un manuel de philosophie pourrait avoir son utilité, mais il devait bien vite renoncer à ce projet. La manuel, tel qu'il se présente aujourd'hui a été une tendance constante en Union Soviétique et sans doute faut-il voir là un manque historique. Car en Russie la philosophie est relativement récente ; elle ne connaîtra un véritable développement qu'au XIXème siècle et il sera entravé, par la censure tsariste : en 1825, encore, après la conspiration des « Décembristes », l'enseignement de la philosophie sera interdit pour plusieurs années.

Précisons-le : dans la mesure où la présente étude sur le statut de la philosophie en URSS est d'une nature résolument critique et peut donc être source d'interprétations, nous refusons par avance d'être taxé « d'anti-soviétique » et nous ne nous reconnaissons pas davantage dans quelque « nouvelle philosophie ». De nombreux documents dont l'existence est irréfutable, nous avons tiré, en historien et philosophe marxiste les conclusions les plus rigoureuses possibles.

« La vérité est révolutionnaire ».

déscolariser la philosophie?

QUE SIGNIFIE "INTERESSER LES ELEVES A LA PHILOSOPHIE" ?

Je voudrais tirer les leçons d'un échec. Apparemment, quoi de plus banal que les considérations sur le manque d'intérêt des élèves de Terminales pour la philosophie ? Le professeur, entend-on dire, se contente de répéter ce qu'il a appris : qu'importe aux enfants de Marx et du coca-cola de savoir comment fonctionnent la preuve ontologique selon saint Anselme ou Descartes, ou la déduction transcendantale selon Kant ? Qu'on parle un peu à ces jeunes gens de la théorie de la plus-value, qu'on leur fasse entendre les cliquetis et les grincements des machines désirantes... Les "maîtres du soupçon", le freudo-marxisme, le nietzschéo-marxisme, Reich, Marcuse, Althusser, Lacan, Lévi-Strauss, les appareils idéologiques d'Etat, le théorème de Gödel... Inutile de continuer : toutes ces nourritures dont se repaît l'intelligentsia répugnent autant à nos élèves que répugnaient à leurs prédécesseurs les Barbara et les Baralipon des vieux syllogismes. Essayez, comme on dit, de "moderniser" votre enseignement. Recyclez-vous en linguistique, découvrez que le structuralisme est en déclin, face à la montée de la grammaire générative... Vous vous apercevrez rapidement qu'il est impossible de rentabiliser devant une classe de lycée les connaissances acquises dans les bibliothèques et les séminaires.

Si l'on quitte le spectacle de la classe écoutant d'un air morne l'enseignant recyclé s'exciter sur le mariage des cousins croisés, et que l'on se dirige vers la salle des professeurs, peut-être y rencontrera-t-on un groupe animé, à la recherche du "truc" pédagogique, qui permettrait de faire sentir aux enfants d'ouvriers l'actualité des *Pensées* de Pascal ou la modernité du théâtre antique. Puisqu'il s'agit là de choses "intéressantes", il devrait bien exister un moyen d'"élever" les jeunes esprits à la hauteur de ces monuments de notre culture. Hélas, pour l'instant, personne n'a encore trouvé le truc.

J'ai moi-même pendant longtemps partagé cette illusion pédagogique qu'il devait exister un ensemble de procédés pour "intéresser" les élèves à des problèmes qui, en fait, n'ont de signification, du moins actuellement, que pour une mincrite infime d'intellectuels, localisée principalement dans l'enseignement supérieur et projetant quelques pseudopodes dans le secondaire. La réflexion, qui a constitué pour moi le prolongement intérieur de mai 68 et qui s'est alimentée au départ à des ouvrages aussi différents que ceux de Bourdieu et Passeron d'une part, et d'Illitch d'autre part, ainsi qu'à mon propre échec pédagogique, m'a conduit à la conviction qu'il faut complètement renoncer au concept d'une "pédagogie", définie comme la technique ou l'art de transmettre un savoir, abstraction faite des conditions matérielles et institutionnelles de la transmission de ce savoir et de la finalité socio-politique des institutions d'enseignement.

Il est courant d'entendre dire, par exemple, que les mathématiques ne s'enseignent pas n'importe comment : le professeur

"chevronné" sait d'expérience la difficulté que l'on rencontre, lorsqu'on doit faire assimiler aux élèves certaines notions. Et certes, il serait absurde de nier qu'il existe des professeurs plus habiles que d'autres à faire saisir une démonstration délicate. En d'autres termes, on parlera, à propos du "bon professeur", de sa plus grande "efficacité pédagogique". En réalité, une telle manière d'envisager les choses n'acquiert de sens que dans les cadres d'un système apte à sélectionner la petite élite qui va se présenter aux concours des grandes écoles, et il devrait être évident aux yeux de tous que la seule réalité "pédagogique" véritablement digne, en l'occurrence, d'être prise en considération, consiste dans le fait que les mathématiques se sont substituées au latin comme instrument de sélection. L'approche "pédagogique" du problème, déjà mystificatrice en ce qui concerne les mathématiques, devient aberrante, si l'on se tourne du côté de la philosophie. Nous sommes habitués, en vertu des découpages scolaires, à ce que la philosophie soit considéré comme une "matière", une "discipline", dont l'objet principal serait l'apprentissage de la réflexion. (Notons en passant que cela semble impliquer que la réflexion est étrangère aux autres matières). Les moyens privilégiés pour atteindre ce but consistent aujourd'hui à mettre les élèves au "contact" des grands philosophes du passé, et à les introduire à des considérations relevant de la "philosophie politique" et de l'"épistémologie". (Naturellement, le dosage des ingrédients varie suivant les préférences idéologiques de l'enseignant). On peut tout d'abord faire observer qu'il n'est pas évident que la réflexion suppose un "apprentissage". On connaît les problèmes que pose cette notion dans le domaine de l'acquisition du langage. Dans l'état actuel des connaissances, il semble bien qu'apprendre à parler consiste à mobiliser efficacement certaines aptitudes inscrites dans la structure du système nerveux, conformément aux particularités d'une langue déterminée. On sent d'ailleurs bien que, dans le domaine de la créativité intellectuelle, un interventionnisme pédagogique à caractère obsessionnel a pour effet de stériliser la capacité à réfléchir.

Qu'il suffise d'indiquer — et je le fais d'expérience — le contraste entre la minceur du bénéfice intellectuel que tire une classe d'un cours magistral sur la théorie de la plus-value (fait par un enseignant, en général étranger au vécu du travail en usine), et la richesse de pensée que peut faire éclore une discussion collective à propos d'un exposé d'une heure, présenté par un ancien ouvrier, sur les conditions de travail dans l'industrie. (Cela n'excluant naturellement pas ultérieurement d'éventuelles références à Hegel, Marx, etc.)

Mais c'est à l'épistémologie, devenue un véritable gadget pour les professeurs de philosophie, que je voudrais consacrer quelques remarques.

On sait que l'immense majorité des professeurs de philosophie n'ont pas la moindre formation scientifique sérieuse.



Certains, il est vrai, font de timides incursions dans le domaine de la logique et des mathématiques. Mais en ce qui concerne les sciences expérimentales, c'est en général le néant absolu. L'une des sources favorites qu'ils utilisent est l'œuvre de Bachelard (du moins lorsque celle-ci ne se réfère pas à des connaissances trop spécialisées) : mais est-il licite d'utiliser ces ouvrages lorsqu'on est incapable de faire une pesée et de manier un microscope ? (1)

Il serait facile — et cruel — de multiplier les exemples. Je rappelle simplement que les matériaux supposés alimenter en ce domaine la réflexion des élèves sont de seconde main, et pas nécessairement à jour. Il est au reste fréquent, dans une classe scientifique, que le professeur, surtout s'il est inexpérimenté — c'est-à-dire malhabile à dissimuler son ignorance —, se trouve en difficulté, face à des élèves qui ont relevé une faute grossière de sa part en mathématiques ou en physique. Inutile de dire que de telles bévues font perdre tout crédit à celui qui entreprendrait ensuite de se lancer dans de grandes considérations "épistémologiques". Passons sur le cas des classes "littéraires" à qui ont peut faire gober n'importe quelles élucubrations sur la mécanique quantique ou les espaces à n dimensions. Faut-il penser que les choses iraient mieux si les professeurs de philosophie avaient la possibilité d'acquérir, au cours de leurs études, une spécialisation scientifique sérieuse ? A mon avis, cela ne changerait rien dans les conditions scolaires actuelles. Il est parfois navrant de voir le mal que se donnent, en pure perte, les rares professeurs de philosophie qui ont une formation scientifique authentique. L'alternative est la suivante : s'ils se trouvent devant une classe scientifique, leurs élèves sont mécontents "d'entendre encore parler de physique et de maths" ; s'il s'agit d'une classe non scientifique, ces professeurs consciencieux sont dans l'impossibilité de se faire comprendre de leur auditoire. Dans les deux cas, les élèves ont l'impression que "le prof ne fait pas vraiment de la philo". Concluons sur ce point. La plupart du temps, les élèves se moquent éperdument de l'épistémologie. Les développements portant sur le problème des découpages conceptuels et des célèbres "coupures épistémologiques" les laissent parfaitement froids, et s'il leur arrive de supporter les cours sur Bachelard, c'est simplement dans l'idée que cela peut servir au bac.

Il serait trop long d'analyser en détail les raisons pour lesquelles tel ou tel point du programme est considéré par les élèves comme "intéressant", "sans intérêt" ou "super-chiant". Si on laisse de côté les considérations accessoires, il reste tout d'abord — ce que l'on ne doit jamais oublier — que le fond permanent sur lequel se détache toute la vie dans les établissements est l'ennui. Plus même qu'un fond, c'est l'élément qui imprègne toutes les activités et en pervertit définitivement tout ce qui pourrait en elles apparaître comme "intéressant", dans d'autres conditions.

L'enseignement de la philosophie n'est jamais ressenti comme seulement ennuyeux. A l'ennui s'ajoute la **déception**. En général, en effet, en début d'année, les élèves sont curieux de savoir en quoi consiste au juste cette nouvelle matière, qui jouit à leurs yeux d'un préjugé favorable. Les élèves prennent au mot le professeur qui prétend que la philosophie n'est pas seulement une matière scolaire, mais qu'elle touche à des problèmes qui concernent la vie de chacun. Hélas, la douche froide ne tarde pas. Sous prétexte de "traiter le programme", le professeur se jette bientôt à corps perdu dans l'exposé de grandes théories, dont

(1) Il y aurait beaucoup à dire sur la manière dont les professeurs de philosophie se représentent la science, en en majorant les aspects « théoriques ».

Consulter à ce sujet : J.-M. Levy-Leblond et A. Jaubert, (*Auto-critique de la science*, Le Seuil).

Il serait également intéressant de voir les rapports qu'entretiennent l'enseignement de l'épistémologie et la vulgarisation scientifique. Sur ce dernier point : Ph. Roqueplo, *Le partage du savoir*, Le Seuil.

l'élève n'aperçoit pas le rapport avec ses problèmes personnels. Dès lors, la démoralisation s'installe pour l'année. Une petite minorité, la plupart du temps bourgeoise et/ou masculine, se spécialise dans les débats avec le professeur, cependant que les autres élèves, accablés sous le poids de leur inaptitude définitive à philosopher, partagent leur temps entre le "bavardage" et la "prise de notes" — d'autant plus assidue qu'ils ont davantage intériorisé les normes scolaires au cours des années précédentes. Et c'est ainsi que le temps se passe, rythmé par la rituelle des dissertations et de leurs "corrigés". L'une des composantes de ce rituel est la recommandation, faite par le professeur, de "lire", afin de traiter le sujet "de manière personnelle". Le trait correspondant, de la part des élèves, est de "pomper" des chapitres entiers de manuels, que l'on essaie de "caser" plus ou moins habilement dans les dissertations.

Bien entendu, les professeurs de philosophie sont mécontents du "manque d'intérêt" des élèves, de leur "passivité", de leur "esprit scolaire", etc. Comment rendent-ils compte de l'incapacité dans laquelle ils se trouvent de faire vraiment "réfléchir leurs auditoires" ?

Une vue "marxiste" très répandue consiste à imputer l'échec de l'enseignement philosophique à l'action sur les élèves de l'idéologie dominante, bourgeoise ou petite-bourgeoise. De même que les parents reprochent aux enseignants d'être trop indulgents avec les élèves et de ne pas savoir venir à bout de leur indisciplinisme, de même, de nombreux professeurs incriminent la famille, la télévision et la société capitaliste pour expliquer la faillite d'un enseignement, étranger selon eux à sa vraie nature, lorsqu'il manque à ouvrir l'esprit des jeunes à la vérité philosophique. Loin de moi, certes, l'idée qu'il faille nier l'existence de carcans, qui emprisonnent l'esprit — et le corps — des enfants et des adolescents. Mais enfin, les élèves sont-ils tellement abrutis, et le professeur de philosophie tellement libéré des préjugés de diverse nature, qu'il puisse énoncer d'un ton souverain qu'il n'est pour rien dans l'incapacité où il se trouve de développer un tant soit peu l'esprit critique de jeunes qu'il a en face de lui plusieurs heures par semaine ? Comment se fait-il, après tout, que les mouvements qui ont secoué les établissements scolaires dans les années qui ont suivi mai 68 soient toujours partis de ces élèves que l'on prétend tellement amorphes ? En réalité, je crois que l'explication mécanique, inspirée d'un pseudo-marxisme, de la passivité des élèves par le rôle de l'idéologie dominante, est bien souvent un alibi pour les enseignants de gauche, voire d'extrême-gauche. Michel Foucault a démontré, dans *Surveiller et punir*, l'importance de tous les mécanismes de contrôle du comportement qui se sont mis en place depuis l'âge classique, et qui ont abouti à normaliser la conduite, en dehors de toute intervention idéologique au sens propre (cette dernière a plus joué pour justifier au début l'instauration des contrôles que pour assurer l'efficacité de ceux-ci). C'est le rôle de la discipline que de faire considérer comme normaux des comportements caractérisés par un codage minutieux des activités physiques et mentales. Ainsi, les hommes ont pu devenir prévisibles, et par conséquent utilisables par une économie et un système politique fondés sur la possibilité de manipuler hommes et choses sur la base des conditionnements qu'on leur a fait subir : idéalement, le pilote de B52 est tout aussi programmé par l'entraînement qu'il a reçu, que l'ordinateur, apte à exécuter sans défaillance un ensemble d'instructions (qui sont parfois en rapport avec les activités du pilote).

C'est précisément ce processus de normalisation, affectant à la fois le comportement des élèves et celui des professeurs — ces derniers eussent-ils des opinions "de gauche" —, qui entrave la pratique, dans les établissements scolaires, de la réflexion philosophique, et de la réflexion tout court. Je vais essayer de le montrer, en indiquant rapidement comment fonctionne le dis-

cours philosophique imposé aux élèves, et cela abstraction faite du contenu de ce discours.

Une mise en garde est toutefois nécessaire. Le lecteur de ces lignes peut en effet avoir l'impression que je me contente de remettre une fois de plus en cause le fameux cours magistral. Tout d'abord, il faut rappeler que le cours magistral coule aujourd'hui comme hier des jours paisibles. Il suffit, pour s'en convaincre, de se promener dans un couloir de lycée et de jeter un coup d'œil par les ouvertures vitrées ménagées dans les portes des salles de classe. On verra, dans la plupart des cas, le professeur trônant sur sa chaire dans l'attitude caractéristique de celui dont la parole est garantie par une autorité supérieure. Je conseille vivement ce genre de promenade, surtout dans le cas des grands lycées aux couloirs interminables : la vision, pour ainsi dire stroboscopique, de ces élèves assis derrière des rangées parallèles et de ces professeurs sur leur podium peut apporter à un regard un peu neuf infiniment plus d'enseignements sur le fonctionnement du système scolaire que de longs discours.

En second lieu, je ne pose pas le dilemme pédagogique : cours magistral ou travaux dirigés (est-ce vraiment un dilemme ?). Cette question, peut-être intéressante dans un autre contexte, me paraît mystificatrice dans les conditions actuelles. La seule manière pertinente d'aborder le problème de l'enseignement de la philosophie me paraît être la suivante : qui décide qu'un problème mérite d'être étudié, autrement dit qu'il comporte un "intérêt" ?

Cette question (dont l'examen déborde, bien entendu, l'enseignement de la philosophie et concerne toutes les "matières") est étrangère à la pédagogie, conçue au sens habituel. Elle est de nature politique, non pas simplement dans le sens où l'Etat serait en cause, mais au sens où, à travers elle, c'est toute la question du pouvoir qui se pose. En effet, la classe constitue-t-elle un groupe qui, au terme d'une délibération collective, décide de s'engager lui-même dans telle ou telle recherche avec l'aide d'un professeur, ou bien n'est-elle, au sens de Sartre, qu'une "série", c'est-à-dire un ensemble qui ne tient son unité que d'un élément extérieur à elle, en l'occurrence le professeur de philosophie fonctionnant, dans le cadre de l'institution scolaire, comme agent de reproduction sociale ? Une telle formulation montre à l'évidence que ce n'est pas simplement une pratique pédagogique déterminée (le cours magistral) qui est en jeu, mais le rôle inconscient qu'assume, au sein de l'institution, l'agent qui met en œuvre cette pratique. Ce qui est en cause ici, c'est le rapport pédagogique lui-même, en tant qu'il contient à titre d'élément constitutif la délégation d'autorité qui conditionne la mise en œuvre d'un processus de "recodage".

LE RECODAGE INSTITUTIONNEL DE LA PAROLE VIVANTE

La plupart des professeurs de philosophie sont agacés par la "naïveté" des questions de leurs élèves. Ainsi, il se trouve que ces derniers sont souvent désireux de savoir ce que le professeur pense de l'"amitié", de la "liberté", du "sens de la vie", etc. En général, le professeur essaie de montrer que ces questions n'atteignent pas à la dignité des "vraies" questions philosophiques. Comme chacun le sait, depuis Bachelard, la philosophie est l'art de "poser les problèmes", et le professeur va s'efforcer de prouver, par exemple, que le "problème" de l'amitié ne peut être correctement "posé" qu'à partir de la théorie psychanalytique de l'homosexualité. De même les "problèmes" de la liberté et du sens de la vie ne peuvent, eux aussi, être bien posés qu'"à la lumière" respectivement d'Althusser et de Nietzsche, etc. Autrement dit, faire preuve de sens critique, ce serait substituer une "problématique" sophistiquée à un "problème" banal, et au fond sans intérêt. L'ennui, c'est que les questions que se posaient les élèves demeurent après que le professeur a démontré qu'elles n'étaient pas de vraies questions. La seule issue qui reste aux mal-

heureux, autrement condamnés à végéter dans un genre inférieur de connaissance, est de confesser leur abjection et de reconnaître la validité du discours professoral, faute de quoi ils ne pourront parvenir au salut philosophique. Entre des élèves perplexes — ou rigolards — et les gloires du Panthéon philosophique, le professeur est-il autre chose qu'"un petit prophète stipendié par l'Etat" (Max Weber) qui énonce sévèrement les conditions d'accès au monde des "vrais problèmes" ?

On ne prend pas suffisamment au sérieux ce malaise qu'éprouvent tant d'élèves devant le "jargon" philosophique. On dit un peu vite que la philosophie, comme les autres disciplines, a besoin d'un langage spécialisé — ce langage étant chargé de véhiculer les "concepts", indispensables pour que s'articulent les fameuses problématiques. Loin de moi, certes, l'idée démagogique qu'on puisse traiter n'importe quel problème avec les seuls mots de la vie quotidienne. Il est inutile de rappeler que ces derniers véhiculent des *a priori* idéologiques qu'une démarche philosophique se doit de démasquer. Mais il s'agit de savoir si un certain jargon philosophique n'est pas aussi mystificateur, plus encore peut-être, que le langage de la vie courante avec toutes ses ambiguïtés.

J'affirme que toute une partie du discours "théorique" que tient aujourd'hui le professeur de philosophie consiste en un "recodage" pseudo-conceptuel d'une parole souvent tâtonnante, mais parfois profonde, qui tente à la fois d'élucider et de produire le sens immanent à la vie quotidienne, pour autant du moins qu'elle parvient à échapper au quadrillage idéologique et politique.

Prenons quelques exemples.

Cette fille ou ce garçon qui, dans leurs conversations "naïves" avec leurs camarades, posent le problème du rôle de l'amour dans la vie et demandent son avis au professeur, que leur apporte ce dernier avec ses développements "théoriques" sur la conception lacanienne de l'Oedipe ? Cette fille d'ouvrier parvenue en Terminale, est-elle vraiment réceptive à un exposé sur l'inculcation de l'arbitraire culturel, elle qui, pratiquement, éprouve tant de peine à s'exprimer sur le terrain des "idées" et qui n'ose jamais prendre la parole devant la classe ? Bref, c'est une erreur de croire que la possibilité d'un travail authentique en philosophie suppose simplement une modification des contenus du cours. Il importe peu, en réalité, que la parole professorale transmette les idées de Bergson ou celles de Marx. Dans les deux cas, le professeur fonctionne comme le détenteur d'un savoir ésotérique, garanti par ses diplômes et par l'autorité que lui délègue l'institution scolaire. De même qu'il y a des spécialistes pour la solution des problèmes de mathématiques, de même il y en a pour la solution des "grands problèmes". Je pense que le terme "refoulement" convient parfaitement pour caractériser cette situation. La parole maladroite et vivante aux prises avec les problèmes de la quotidienneté se trouve refoulée au profit d'un discours clérical-de gauche, d'extrême-gauche ou de droite — qui prétend, à l'instar de la bureaucratie selon Marx, légiférer dans l'absolu, le point d'application étant ici la pensée d'autrui. Le professeur de philosophie apparaît dès lors comme un étrange fonctionnaire de l'Universel, un personnage aux "idées" parfois révolutionnaires qui ne s'aperçoit pas que, malgré qu'il en ait, il parodie le comportement des véritables détenteurs du pouvoir. Pour parler clairement, le professeur qui impose à ses élèves un discours abstrait sur le travail ou la sexualité assure le transfert, au plan symbolique, de la violence qu'exerce le patron sur l'ouvrier, ou le père sur sa fille lorsqu'il lui interdit de rentrer après minuit. Que l'on m'entende bien. Je ne veux évidemment pas dire que l'on doit assimiler un exposé professoral sur la théorie marxiste de la plus-value à un quelconque "endoctrinement". Encore une fois, je n'ai pas en vue le contenu, mais les conditions "politiques" de son imposition. Ce qui, à mes yeux, est

beaucoup plus important que le fait de parler de Marx, c'est le pouvoir qui a été conféré institutionnellement au professeur de décider qu'il est préférable de parler de Marx (ou d'un autre), sans que les élèves aient à donner leur avis sur l'opportunité d'une telle décision.

On voit immédiatement l'objection. Comment pourraient-ils motiver un quelconque avis, puisqu'ils ignorent tout de Marx ou de Platon ? Mais la question est précisément de savoir si philosophe, c'est uniquement commenter les écrits des auteurs du Panthéon philosophique, ou parafilosophique (Freud, Durkheim, etc.), et vulgariser l'épistémologie ou les sciences humaines. Il me paraît légitime de parler de "recodage" à propos de la transformation qu'opère le professeur de philosophie sur les problèmes tels que les expriment les élèves. Il ne s'agit pas pour moi de contester *a priori* l'intérêt que pourrait comporter la transcription spinoziste ou freudienne de tel problème vécu. Ce qui m'importe, c'est le fait que cette transcription n'est pas "reçue" par l'élève. Ce dernier devient silencieux dès que Spinoza ou Freud sont convoqués dans la classe. Il faut bien voir en effet que "Spinoza" et "Freud" ne sont que des noms qui désignent des réalités complètement différentes pour le professeur et pour l'élève. Pour le premier, Spinoza est un ensemble de textes et de commentaires sur ces textes. Dans le cas le plus favorable, on peut espérer que la lecture des textes et commentaires a déclenché chez l'enseignant une réflexion personnelle. Mais l'élève, lui, n'a accès à Spinoza que par le truchement du professeur : "Si le prof parle de Spinoza, c'est qu'il doit avoir ses raisons." Spinoza devient — ô ironie ! — une autorité parce que le professeur est lui-même investi d'une autorité par l'institution scolaire. Finalement, alors que, dans la vie de tous les jours, on n'invoque jamais Spinoza, à l'école, et au cours de philosophie où on est censé parler des problèmes quotidiens, une telle chose devient normale. C'est parce qu'il existe un professeur, fonctionnaire titulaire de sa chaire — ou M.-A. provisoirement investi du droit à la parole — que Spinoza peut accéder à l'existence auprès de l'élève. Il y a ici un véritable pouvoir de nommer qui est délégué à un agent du système éducatif. On voit qu'il ne s'agit que subsidiairement d'une autorité, au sens psychologique du terme. L'élève n'est nullement un disciple, influencé par un maître prestigieux. Il doit croire à l'importance de Spinoza en vertu du label d'authenticité que confère à la parole professorale l'institution scolaire.

Ce point est fondamental. Le "discours philosophique" tenu dans une classe ne se confond nullement avec un ensemble de paroles, sémantiquement liées, qui serait "intéressant" en soi. Ce discours, quel qu'en soit l'émetteur immédiat, n'est, dans son rapport aux élèves, rien d'autre que le discours de l'institution. Il y a là comme une perversion bureaucratique de la parole philosophique vivante. L'institution, tel le Malin Génie de Descartes, dévie de son sens le moindre des mots prononcés par le professeur. On pourrait, dans un autre ordre d'idées, se référer, à titre de comparaison, à la manière dont, selon Marx, le capitalisme transforme le travail concret, source de valeur d'usage, en travail abstrait, source de valeur : ici, la parole vivante est transmuée par l'institution scolaire en un discours anonyme, exclusif de tout dialogue.

Un autre exemple va illustrer ce qui précède. Supposons qu'un professeur de philosophie soit amené, dans un cours sur la "théorie de la sexualité", à parler de la manifestation masculine du désir sexuel. Il utilisera l'expression "avoir une érection", alors qu'entre eux les élèves utilisent bien entendu le terme "bander". La parole vivante de et sur la sexualité est recodée en un discours abstrait, présenté à la classe comme doté d'une scientificité indiscutable. Ce n'est pas en effet seulement le terme "érection" qui est en cause : c'est l'ensemble de ses connotations, c'est-à-dire sa position au sein de discours constitués (mé-

decine, biologie, psychanalyse) auxquels le professeur peut légitimement se référer en vertu de l'autorité dont il est investi. On objectera que notre analyse pêche par excès de subtilité et que le professeur n'utilise pas le mot "bander", parce qu'il se conforme simplement à l'usage social qui marque certains mots comme grossiers ou obscènes. En réalité, le professeur, s'il se conforme à son rôle institutionnel, n'a nullement le choix d'utiliser à son gré l'un ou l'autre terme. L'institution interdit, à la manière d'une instance refoulante, toute parole qui rendrait possible l'émergence d'un désir. L'utilisation dans une classe de termes comme "baiser" ou "bander" renverrait à une parole "auto-référente" (je vais revenir sur ce point), c'est-à-dire pouvant se brancher sur l'expérience vécue du désir chez le professeur comme chez les élèves. Le système scolaire ne tolère le désir que sous la forme recodée d'un intérêt, pour autant que celui-ci, d'ailleurs, est compatible avec les exigences du discours professoral.



Je ne pense évidemment pas que le recours éventuel, de la part du professeur, à un vocabulaire familier, grossier, et même obscène, doive constituer un gadget qui, à l'instar du tutoiement, tel qu'il est pratiqué sur les postes périphériques, viserait à introduire une sorte de style "copains" dans les relations professeur-élèves. Loin de moi l'idée que l'enseignant soucieux de rompre avec une pédagogie autoritaire devrait chercher à se rendre "sympa". Il ne saurait dès lors s'agir que d'une opération de "relations humaines" qui n'aurait pour fonction que d'enrober sous des dehors attrayants un rapport de pouvoir plus subtilement contraignant que les vieilles procédures "autoritaires". Je pense au contraire à une libération de la parole vivante dans le cadre d'un authentique dialogue : la possibilité de ce dernier implique que chacun des interlocuteurs soit habité par le désir de la parole d'autrui. C'est en cela que consiste l'écoute, qui n'est possible qu'en tant que l'on a surmonté l'angoisse de s'exprimer et de communiquer, de laisser autrui s'exprimer et communiquer. C'est précisément une telle chose que l'institution scolaire empêche habituellement de se réaliser.

Un dernier mot sur le problème de la libération de la parole. Il ne peut y avoir d'enseignement à vocation réellement libératrice en dehors d'un engagement personnel. En particulier, dans

le cas de l'enseignement de la philosophie, la parole vivante ne peut manquer d'impliquer celui — élève ou professeur — qui est partie prenante dans une recherche collective. Lorsque je parlais plus haut d'une parole "auto-référente", je voulais indiquer que le lieu à partir duquel un dialogue est possible entre professeur et élève n'est autre que le sujet, celui-là même qui se met entre parenthèses lorsqu'il laisse l'institution parler à sa place. Dans cette perspective, je conçois parfaitement la légitimité d'un discours théorique que le professeur développerait à partir d'une demande émanant de la classe. Je ne vois pas en vertu de quel dogmatisme l'enseignant devrait systématiquement parler du "con" chaque fois qu'il est question des organes génitaux de la femme. Mais ce qu'il faut préserver, c'est la possibilité d'un recours à ce terme. Comment les élèves pourraient-ils prendre au sérieux le professeur dès lors qu'ils s'apercevraient que les paroles de ce dernier lui sont toujours extérieures ? Peut-on parler, sur un mode authentique, de sexualité ou de travail, sans problématiser son propre rapport à la sexualité ou au travail ? Il faut donc déscolariser le discours jugé "normal" par l'institution. Ainsi les sujets parlants, professeurs comme élèves, pourront-ils réinventer dans leurs rapports la réalité intersubjective et communautaire dont ils sont actuellement frustrés.

CONCLUSION

Je conclurai que l'enseignement de la philosophie concerne tous les enseignants, et cela à un double titre. En premier lieu, cet enseignement sert de révélateur à une situation générale. La plupart des professeurs sont désireux que leurs élèves réfléchissent. Pourtant, ils passent leur temps à gémir sur l'impossibilité où ils se trouvent de provoquer dans la classe une réflexion sérieuse. En dehors du recours à l'explication de style sociologique (poids de l'idéologie bourgeoise), il est traditionnel que les enseignants s'en prennent à l'organisation de la vie scolaire : ministres, inspecteurs, chefs d'établissement sont censés être étrangers aux "vrais" problèmes pédagogiques, apanage des enseignants. En particulier, on entend dénoncer rituellement le caractère "vétuste" ou "démontiel" des programmes. Sur ce dernier point, il est évident que la nécessité de "faire le programme" entrave la faculté de réflexion des élèves. Si Corneille est jugé "chiant", on ne voit pas quel profit l'élève pourrait en tirer. En revanche, des questions comme "le travail" ou "la liberté", figurant au programme de philosophie, devraient intéresser les élèves puisque, dans leur intitulé au moins, elles correspondent à celles qu'ils se posent eux-mêmes. Et pourtant, l'échec est aussi patent qu'ailleurs, et cela quelle que soit la manière de traiter le programme.

Concluons que ce que j'ai appelé une perversion de la parole est un phénomène absolument général. Si aucune matière n'intéresse vraiment la grande masse des élèves, c'est que la parole professorale, qu'elle s'exerce en mathématiques, en français, en philosophie, ou ailleurs, voit son sens capté par l'institution scolaire : c'est en luttant contre le système de pouvoir immanent à cette dernière que l'on pourra s'engager dans la voie d'une véritable reconquête du sens, condition nécessaire d'un enseignement "intéressant".

D'où un deuxième point qui se situe davantage sur le terrain des luttes globales.

L'enseignement de la philosophie pose un problème politique fondamental. Une telle affirmation peut paraître étrange à ceux qui ne voient dans la philosophie qu'une "matière" parmi d'autres et qui pensent simplement que son "renouvellement" implique une "modernisation" des contenus. J'ai suffisamment montré, je l'espère, que cette manière de voir n'était pas satisfaisante, pour pouvoir à présent parvenir à la conclusion pratique suivante : le professeur de philosophie à la possibilité, même dans les conditions actuelles, de modifier profondément la nature de son enseignement, s'il

s'il arrive à nouer avec ses élèves de nouvelles relations. J'ai fait personnellement l'expérience de ce que peuvent représenter, en début d'année, plusieurs heures de discussion, par petits groupes, sur la question de savoir s'il est souhaitable que professeur et élèves pratiquent le tutoiement mutuel. Une telle démarche doit pouvoir aboutir à subvertir radicalement le rapport d'autorité existant "normalement" entre le professeur et la classe. A partir d'une telle situation, il est possible de créer les conditions pour que s'articule une demande permettant au professeur de mobiliser ses connaissances, sans que celles-ci semblent parachutées sur une classe ébahie ou indifférente. Je voudrais que les professeurs de philosophie découvrent une évidence que beaucoup soupçonnent sans en tirer les conséquences sur le plan pratique. Cette évidence, c'est qu'on ne fait pas — à supposer qu'on en ait jamais fait — de philosophie dans l'enseignement secondaire. Or, quelle que soit la "responsabilité" du ministre, des inspecteurs, de l'idéologie dominante, etc., il ne faudrait quand même pas oublier que l'institution scolaire ne pourrait pas fonctionner un seul instant si les professeurs cessaient de mettre des notes, de siéger à des conseils de classe ou à des jurys d'examen, et surtout d'imposer à "leurs" élèves les discours de l'institution. J'ai essayé de montrer qu'il est possible de faire de la philosophie si l'on s'engage dans la voie de la suppression des structures hiérarchiques. Qu'un vent de liberté souffle sur l'institution scolaire, cela ne va évidemment pas entraîner son effondrement. Néanmoins, faut-il rappeler que quelque chose a commencé à se fissurer en mai 68 ? Les professeurs de philosophie, mais aussi sans doute de nombreux autres enseignants, peuvent contribuer à agrandir la fissure, apparemment colmatée aujourd'hui. Ceux qui, nombreux à l'heure actuelle, prétendent se réclamer du matérialisme, devraient entreprendre de mettre à l'épreuve leurs idées et ne pas se contenter de tenir, dans le petit espace de pouvoir qui leur est alloué par le système scolaire, un discours sur Marx ou sur Freud que le recodage institutionnel a désinvesti de sa charge subversive. On ne peut parler d'une "pratique matérialiste" de la philosophie dans l'enseignement qu'à partir du moment où, pratiquement, le professeur remet en cause les conditions institutionnelles de production de son propre discours, c'est-à-dire lorsqu'il affronte le pouvoir sur le terrain même de son enseignement : le dire devient un faire, non en ce qu'il se confond avec une parole à vocation collective, dont l'existence est à terme incompatible avec celle d'un pouvoir fonctionnant comme instance séparée, étrangère à ceux sur qui s'exerce son contrôle.

Quelques exemples montreront dans quels domaines pourrait porter, en dehors de la philosophie, la contestation de l'autorité scolaire :

- refus des programmes dans les matières non-scientifiques des classes ne présentant pas d'examen, et élaboration conjointe, par les élèves et les professeurs, de projets de recherche ;
- refus de la notation administrative et pédagogique ;
- libre circulation des élèves et des professeurs dans les locaux scolaires, refus de contrôler les absences et les retards, admission dans l'établissement d'"éléments extérieurs" (syndicalistes ouvriers, élèves d'autres établissements, etc.) ;
- libre utilisation des locaux de l'établissement en ce qui concerne l'affichage, les réunions, etc.

L'idée simple qui doit guider toutes les actions de ce type est la suivante : "l'établissement scolaire est à nous", à nous, c'est-à-dire à tous ses usagers actuels (lycéens, professeurs, agents) ou potentiels (travailleurs, parents, etc.).

Hervé Liotard-Vogt.

LE SCHOPENHAUER D'UN RÊVE D'AGRÉGATIF



Jean Michel Pouzin

l'enseignement des sciences sociales et la question



du pouvoir

La question du pouvoir renvoie à de l'inconnu : au travers académique des origines de l'Etat, en passant par les changements juridiques et conceptuels, on touche aux représentations mythiques du social, au « symbolique » dont l'arrasement fait plainte, reste, incompréhension, question enfin. Le flou des notions utilisées en sciences sociales existe aussi dans la réalité ; il faut distinguer la montée du « social » comme protoplasme huilant la société civile de la méthode d'approche de celle-ci à coups de statistiques, de rapports (sur la violence, l'informatique, etc...) et de projections simulées de scénarios futuristes qui ont des liens de plus en plus lointains avec des pratiques techniques ou économiques (travaux de la Datar par exemple). L'enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées tente de concilier ces deux aspects et n'aboutit qu'à un éclectisme moderniste et polyvalent, mouture défraîchie des anciennes humanités.

A enseigner cette nouvelle matière, on a l'impression de décrire l'expansion du social, de se tenir à la périphérie de l'actualité, de la « vie » extérieure à l'institution, soit en accumulant les documents représentant le concret, en abusant de débats sur les « problèmes » que le social transforme en espaces sans imprévu, soit en affinant les outils d'analyse (classes, statuts, niveaux, etc...). La socialité effective (ne nous livrons pas ici aux apories bien connues de la philosophie sur la vraie réalité) devient ainsi l'otage de la pratique pédagogique et des sciences sociales. En quelque sorte, on vaccine préventivement les élèves contre la vie active, le remugle des faubourgs, les rencontres hasardeuses et les regroupements informels mais solides du désir ou de l'intérêt solidaire, en leur injectant massivement un brouet indigeste condensant tout ce qui est connu sur l'économique, le politique, les problèmes sociaux et partant existentiels. L'idéologie en arrive au point où circulent en son sein toutes les informations, presque le réel, sans répression portant sur le contenu, du moins théoriquement, car on sait bien que dans l'Education Nationale l'enseignant est surveillé quant à ses propos et son comportement ; mais c'est en tant que praticien spécialiste du social, à côté (et en concurrence avec) des travailleurs « sociaux », des assistantes « sociales », des éducateurs, des orienteurs, des psychologues, en tant qu'il est devenu par-enseignant dans ce secteur particulier en expansion organisé autour de la famille, qu'on attend de lui une certaine conformité, un certain fonctionnariat souple dont l'efficacité est définie

par la relation avec l'environnement (les parents d'élèves, les syndicats, les associations culturelles, le futur professionnel des élèves). Les sciences sociales résident, elles, dans l'universalité sociologique où la conscience ironique distancie le présent avec une curiosité qui se voudrait anthropologique et qui n'est qu'obsessionnelle et avide de sécurité.

UNE MUTATION IDÉOLOGIQUE

La question n'est pas du tout de savoir s'il y a mystification du social, comme le dirait la critique de gauche, ou encore si l'idéologie déplace la dominance, par exemple, en insistant sur l'économique pour occulter le politique ou sur le social pour diluer dans l'abstraction des révoltes spécifiques. C'est le glissement du sens d'un type d'explication à un autre, l'apprentissage de ce clivage du réel en niveaux contigus, qui imperceptiblement donnent aux élèves l'aptitude à maîtriser toute irruption de socialité, leur permettant de se constituer en individus dépourvus de la subjectivité angoissée des figures horribles et morales de l'histoire. On a là très exactement le modèle fonctionnaliste et culturaliste américain centré sur la psychologie de la famille : on constate facilement que la crise de la famille, dont l'enseignant recueille les témoignages et les déchets, n'empêche nullement celle-ci d'étendre son type relationnel bien au-delà du couple parental dans un réseau complexe qui englobe désormais la marginalité, l'underground, la contre-culture et le « voyage », ceci au moment même où l'abstraction de la fonction parentale, sa réduction, rend précaire et aléatoire la symbolisation aussi bien pour les adultes que pour les enfants.

Or jamais sans doute l'exigence de cette symbolisation normative en termes d'identification simple et d'orthopédie naïve n'a été aussi forte. La part banalisée de la psychanalyse tend à devenir la conscience culturelle de cet état de fait qui s'en trouve légitimé par une chute sur place : assumer comme on dit, la castration, les limites temporelles et sociales, le despotisme du langage et du manque dans un balbutiement bêlant n'importe quoi. Et l'apparition de l'enseignement des sciences sociales est perceptible ici, dans cette errance de la jeunesse qui vient après 1968 et ses suites, qui en sait trop, qui ne croit à rien, mais qui profondément reste fixée à l'abstraction psychosociologique d'un modèle familial dont on ne sait s'il est défunt, malgré l'adaptation à

l'incertitude et au recyclage que vise ce nouvel enseignement et que pratiquent de plus en plus les enseignants spécialisés dans d'autres disciplines. L'organisation des programmes à partir de l'étude de la population et de la vie au travail de même que les méthodes auto-compréhensives recommandées visent explicitement à familiariser l'élève avec l'inconnu, à l'aider à se situer dans la constellation des repères institutionnels (famille, entreprise, nation) qui peuvent servir de modes de conscience et dont toute tragédie est exclue. La généralisation culturaliste de l'homo economicus et de l'homo nevroticus donne libre cours à une imagination sociologique, fournit les variantes des rôles et des relations, de la communication et de l'éducation qui, dans cette problématique, ne peut être qu'expérimentale comme technique de comportementalisation de l'inconscient individuel et tentative de gommer le hiatus radical qui le différencie du social. La sociologie critique qui dénonce la barbarie immanente à toute époque de mutation, ou la critique de l'économique (plutôt l'économie autocritique) ne menacent pas l'unité stéréotypique des représentations qui défendent la rationalité proprement sociale (admettre la contraception et l'avortement, relier le plaisir à une « liberté » hygiénique, rejeter au nom de l'exigence du sens ce qui est en fait danger psychologique comme le divorce, la séparation, l'absence de finalité à la relation).

LA DÉSERTION

Ainsi, si la psychanalyse tend à se faire nouvelle religion à l'Ouest, les sciences sociales enseignent la pertinence du statu quo et préservent un certain code d'analyse. Le pouvoir des clercs est désormais argument : les mauvais élèves et les lumpens sont ceux qui n'ont pas voulu (entendez : n'ont pas vu) sauter en marche dans les voitures-balais post-marxistes et pseudo-psychanalytiques ; il n'y a plus de culture, reste la méthode. Le bon prof ne peut alors que mouler son approche critique sur un objet et reproduire la forme pure du pouvoir dans la fascination qu'elle exerce, dans cette façon de se proposer comme idéal et de produire dans le réel des applications parfois militantes... La culpabilité alors éprouvée se justifie par l'innommable, la passivité des scolarisés qui désertent massivement, indifférents à l'élaboration crissante des sciences sociales acharnées à exhiber le réel, mais qui réagissent aux manifestations de pouvoir avec une célérité qui stupéfie théories et mass médias.

La stagnation catastrophique des neuf mois de l'année scolaire, on prétend lui donner du sérieux et l'expliquer en l'englobant dans son Autre, la société civile, ce qui est négation du plaisir qui agite les locataires de l'immeuble à contempler l'effondrement des certitudes et des bureaucraties. Du piétinement, de la répétition, naissent un tourbillon et un rire qui sous les préaux détruisent l'illusion d'une unité fantasmatique du social ; l'excès de transparence et d'information, les débats « sans entrave » sur les mécanismes économiques et les institutions politiques, amènent à halluciner le « rapport social » comme si l'institution scolaire n'existait pas,

par un saut dans la représentation quand le modèle produit le réel qui le soutient : et s'éparpille alors en fou rire. Bientôt, et déjà même, l'implosion du social, le refus de l'institution par le défi symbolique ou l'amélioration du quotidien, sont des thèmes du discours dominant et des manuels. Mais l'exigence ainsi affirmée reste et travaille. Ainsi les élèves se demandent si l'évidence des objets et des savoirs ne colmatent pas quelque blessure propre à notre époque, et hésitent à imputer trop vite au capitalisme, au totalitarisme ou à la socialisation un malaise qu'ils ressentent plus gravement et plus joyeusement que les pédagogues.

L'enseignement des sciences sociales fait partie de l'étatisation subreptice de la société civile et par là même des individus. En convoquant les citoyens au spectacle du changement, on en fait les supporters d'une quotidienneté infestée de généralités, des publicistes de l'ordre et de la libération contrôlée. La norme est alors le futur comme indétermination du visible, « la lecture du journal comme prière du matin » : l'éloge discret de l'événement et son appropriation par la familiarisation définissent une nouvelle mythologie de la banalité sur-signifiante où toute existence privée peut être socialement vampirisée et où tout événement social est vécu comme représentation privée.

« L'ESPACE PÉDAGOGIQUE, COMME PRINCIPE DE RÉALITÉ »

Pouvoirs, Etat, Concept, sciences sociales, tout un espace où les différences s'abolissent, d'abord la différence individuelle qui se marque d'un rien qui la fait toute, mais aussi les différences de culture, d'activité, de significations - il n'y a alors que de l'opposition, de l'ailleurs, de « l'anti », le poids des choses dans le vide rationalisé par l'équilibre aléatoire et imparfait des sciences économiques. La phrase démocratique, la préoccupation minutieuse pour la justice, l'élaboration dérisoire des politiques de gouvernement ressassent ce vide saturé d'actualité ordinaire dans une atmosphère de transports en commun où s'agglutinent vers le travail salarié des corps mal réveillés de café noir. « La crise » au frontispice des conférences économiques mondiales et des documents scolaires décrivant le western mondial du capital financier est un trou central qui revalorise le travail productif, en l'occurrence le travail scolaire systématiquement géré de façon à délivrer un maximum de diplômes en un minimum de temps et d'investissement à côté d'autres investissements. Finalement, à la pensée obsessionnelle des sciences sociales (goût des procédures, explicitation indéfinie des méthodes, interrogation permanente de l'objet quant à son être et non être, manie du détail, rituel dans l'exposition, religion de la scientificité, amour des chiffres, formalisations écrasant le langage et n'autorisant comme processus primaires que des effets pervers, parallèles ou brefs, hors logique, souvent purement factices, passion énergétique de l'accumulation des données, textes, etc...) 41

correspond la rationalité privée et faussement assurée des agents sociaux livrés au marché et à la concurrence. Et au royaume des aveugles les borgnes sont rois : c'est ce qu'on appelle le consensus, la formation, c'est-à-dire un détournement de la civilisation en territoire à cartographie ; mais une carte qui correspond au territoire ne sert plus à rien, la pensée d'une société sans faille acharnée à décrire le « changement » glisse comme sur les plumes d'un pigeon et se brise sur ce qui reste des désirs individuels et des signes classiques du pouvoir. Cet enseignement accélère l'effondrement des formes symboliques « traditionnelles » et la dévalorisation de l'imaginaire, tout en faisant écran entre la société et elle-même. Résultat de ce kaléidoscope des sciences humaines popularisées, penser la société comme oeuvre

présente de ses membres n'est possible aux élèves que sous des formes naïves et demeure circonscrit au cours de philosophie qui dans la classe voisine, languit d'un réel qu'on suppose et jalouse dans le contenu mystérieux des sciences sociales.

L'école, toujours le malentendu... l'apprentissage, avec des mots de tous les jours, de la réalité économique et sociale, cette pédagogie qui veut rendre aux élèves et aux citoyens leur société compréhensible et compréhensive, supportant finalement le discours non profane d'en haut et les appareils de pouvoir par un bavardage sur la transparence et une plomberie socialisante, humanitariste, réduisant à merci les rapports réels et la multiplicité du concret.

François RICHARD.

SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE AU LYCÉE : LE STAGE PÉDAGOGIQUE AU CPR

Le redoublement de l'année de stage pédagogique en CPR est, paraît-il, de plus en plus fréquent. Redoublant en « sciences économiques et sociales » dans une académie de province, je pense pouvoir dans une certaine mesure tirer quelques leçons certes particulières et personnelles, mais néanmoins révélatrices de ma brève expérience de l'enseignement de l'économie en B.

Par rapport aux disciplines littéraires, le stage pédagogique en CPR pour les Sciences Économiques possède certaines particularités :

Les conseillers pédagogiques refusent l'aspect autoritaire trop voyant du rôle de « sous-inspecteur » qu'ils doivent cependant jouer, tant lors des cours qu'à l'élaboration du rapport pédagogique.

Tout le monde affecte de rejeter le caractère modèle et artificiel des cours préparant le CAPES pratique au profit d'une pédagogie active et non-magistrale qui doit aussi être mise en œuvre à l'épreuve pratique du CAPES.

Corps enseignant et inspectoral jeune, de gauche en majorité, relativement homogène peuvent expliquer ces choix pédagogiques, que l'illusion du « concret » en économie (l'homme au travail, le phénomène observable des prix et des salaires, etc...) ne peut que renforcer.

C'est dans ces conditions que s'insère le stage pédagogique au CPR : la « pédagogie ouverte » est rendue obligatoire pendant les cours tant lors du stage passif, où le stagiaire observe, que pendant le stage actif, où il ne peut guère qu'imiter les cours modèles qu'il a vu faire par son conseiller. Il faut aller au rythme des élèves, les faire travailler les documents, mais selon une perspective fort directrice et des rythmes imposés évidemment par l'institution.

Il est évident que pendant les heures de cours proprement dites, il n'est guère possible dans ces conditions que de procéder à un alibi du cours magistral en entraînant les élèves à une participation plus ou moins volontaire, par questions fermées, par lecture de textes tombant régulièrement au long du cursus du programme. La lecture de textes est particulièrement savoureuse, car bien souvent il faut les expurger, même les textes économiques participant d'une polysémie renvoyant dans toutes les directions et pas nécessairement selon une perspective orientée selon le continuum du programme. Le problème de la préparation et de la découpe des textes n'est pas particulier à l'économie, mais il rend particulièrement illusoire l'immédiateté aux documents que pré-suppose cette « méthode active ».

A fortiori pour les tableaux statistiques où les graphes représentatifs, dont il faut en fait fournir les clefs aux élèves dans la majorité des cas, la démarche constituant plus une exemplification du discours magistral qu'une initiation à la recherche sur documents.

Même pour les travaux pratiques par demi-classe bien souvent (qui sont une spécificité de l'enseignement d'économie), les séances sont bien souvent organisées comme un substitut du cours : lors du stage pédagogique, on apprend ainsi pour les TP à les organiser selon un ordre cohérent en ayant pour objectif

essentiel l'apprentissage de quelques notions. Non seulement les documents fournis sont nécessairement directifs, mais leur ordre de succession l'est aussi. Les questions ouvertes le sont très artificiellement.

Si à la rigueur en seconde ou première, il est possible de pousser les élèves par groupes à se diriger eux-mêmes vers la documentation (si tant est qu'elle existe au lycée, bien sûr), en revanche, en terminale B, alors que l'initiation à la philo et le parallélisme avec les programmes d'histoire-géo pourraient amener à une certaine pluridisciplinarité, les impératifs du bac poussent à l'encyclopédisme et à fournir une documentation ad hoc, qui en général ne pousse guère les élèves à la compléter par leurs propres moyens. La remise en cause des concepts de l'économie bourgeoise et/ou marxiste assimilés en première et seconde ne risque guère alors d'avoir lieu : on en reste bien souvent à un usage acritique de différents théories parfois incompatibles, à une sorte de collage électrique de divers niveaux d'analyse ponctuels, qui est le fait tant de l'enseignant que des enseignés.

Dans ces conditions où la pédagogie hésite constamment entre le cours magistral et un travail de recherche non directif par groupe (tel qu'il se fait dans certains établissements), une telle méthode active ne peut se soutenir que de participer pleinement de l'illusion pédagogique.

On constate le faible rendement évident du cours magistral traditionnel, mais on impute ses échecs à des insuffisances de méthode, des problèmes de technique : le rôle de l'enseignant et son modèle pédagogique peuvent être syndicalement et politiquement contestés, ils restent en fait inchangés.

Il s'agit toujours de fournir des informations aux élèves ; ces informations doivent les amener à réfléchir et à critiquer. Certes, elles n'ont plus la sécheresse abstraite des cours magistraux, elles sont imagées, mais elles sont modélisantes : dans leur forme, c'est évident, car la notion même d'économie, les distinctions d'avec le social ou le culturel ne peuvent être remises en cause (mais cela est vrai aussi dans les quelques expériences de « travail indépendant » non directif par groupes) ; mais surtout dans la forme de leur acquisition, dans la mesure où, active ou non, cette méthode présuppose que la demande de savoir des élèves ne doit avoir d'autre juge que le pouvoir plus ou moins charismatique du prof.

Faux-semblant assez naïf, cette pédagogie moderniste permet une assez bonne sécurisation d'un corps enseignant mal à l'aise. Le fait qu'elle soit imposée par le pouvoir hiérarchique, au nom du rendement scolaire, s'intègre assez bien dans un projet pédagogique de gauche : faute de sauter le pas vers des méthodes de « travail indépendant » (qui ont sans doute leurs contradictions et leurs limites elles aussi) la pédagogie moderniste permet certainement l'aménagement de ce qu'il y a de plus insupportable dans le cours magistral, l'autorité trop évidemment arbitraire du prof et le pressage embryonnaire à l'autorité incontestable du savoir dans sa compactité et sa prégnance même.

Jean MALLET

ARCHIVES DE LA FOLIE :

LE PROCUREUR A L'ASILE



en marge de : Robert CASTEL : *L'ordre psychiatrique* (éd. de Minuit).
Bernard de FREMINVILLE : *La raison du plus fort* (Le Seuil)

Le 27 juin 1906, le Garde des Sceaux rappelle aux magistrats, en termes assez vifs, l'article 4 de la loi de 1838 sur les aliénés : le président du tribunal, le procureur de la République, le juge de paix, le maire, ont obligation - comme le préfet ou son tenant-lieu - de visiter régulièrement les établissements publics et privés consacrés aux aliénés. « Ils recevront les réclamations des personnes qui y seront placées, et prendront à leur égard tous renseignements propres à faire connaître leur position ». Le législateur précise que les visites des procureurs se feront à des jours indéterminés, et à raison d'une périodicité trimestrielle pour les asiles privés, semestrielle pour les asiles publics. La circulaire de 1906 exige qu'il ne se passe pas plus de deux mois dans le second cas, un mois dans le premier. On sait que ces dispositions ne se comprennent pas sans l'article 29 de la loi de 1838, qui prévoit que l'aliéné ou son représentant peuvent faire appel d'une décision d'internement devant la justice, et que les internés peuvent correspondre librement avec les autorités administratives et judiciaires.

L'APPLICATION DE LA LOI, EFFET DE LA LUTTE CONTRE LES INTERNEMENTS ARBITRAIRES.

Dans *L'ordre psychiatrique*, Robert Castel montre comment ces garanties formelles de l'aliéné confèrent à l'appareil judiciaire un simple pouvoir de contrôle après-coup d'une décision d'internement qui lui échappe totalement au profit du préfet et du médecin : alors qu'au XVIII^e siècle, la pratique de l'interdiction laissait au magistrat seul le pouvoir de légaliser une séquestration. Mieux : l'application de ces dispositions législatives laisse jusqu'à la fin du XIX^e siècle beaucoup à désirer. En 1883, par exemple un magistrat peut écrire : « On n'évalue pas à un dixième le nombre des départements dans

lesquels quelques-unes des personnes énumérées dans la loi se croient obligées de se rendre dans l'asile une ou deux fois par an ». (1). Manière de rendre caduques les réquisits libéraux de la loi de 1838 ? Manière d'entériner dans les faits l'esprit de la loi : que le pouvoir appartient au psychiatre ? Il faut se garder des conclusions hâtives. Car c'est en effet d'être strictement appliquée que la loi de 1838 prendra toute sa signification. Ce dont témoignent les rapports des magistrats de province, maigres archives des Parquets.

La circulaire de 1906 rappelant les magistrats à leur devoir prend sens dans la conjoncture. Elle reprend les termes dans lesquels la commission Boudet, chargée de proposer une révision de la loi de 1838, répondait en 1870 aux attaques de la presse et aux pétitions adressées aux Chambres à partir de 1860 (2). La fin du XIX^e siècle voit s'élever des protestations virulentes contre les séquestrations arbitraires, le pouvoir absolu des aliénistes, les excès auxquels se livrent les gardiens des asiles sur les malades, le surpeuplement et l'état de délabrement des établissements. A l'asile de Ville-Evrard, en 1896, on prétend qu'un malade atteint d'un ulcère variqueux à la jambe était si mal soigné que des vers s'étaient introduits dans la plaie ; qu'un tuberculeux a été assis à moitié nu, de force, sur une chaise, alors qu'il agonisait ; qu'une femme est morte de façon suspecte dans la baignoire de sa cellule (3). A Marseille, à l'asile Saint-Pierre, le cadavre d'un agité portait la trace de coups : plusieurs côtes cassées (4). Partout l'opinion publique s'inquiète, s'indigne...

(1) : M. DAYRAC : *Réformes à introduire dans la loi de 1838*, cité par Robert CASTEL.

(2) : Drs. CONSTANS, LUNIER et DUMESNIL : *Rapport sur le service des aliénés en 1874*.

(3) : *La libre Parole*, octobre 1896.

(4) : *Les Tablettes Marseillaises*, novembre 1896 - article de François FERRAND.

L'OREILLE DU PROCUREUR

Les magistrats, après la semonce verbale de 1906, prennent le chemin de l'asile. Le ministère comptabilise leurs visites, vérifie leurs allégations, tente effectivement de trouver quelque fou, par-ci, par-là, qui ne le soit plus. Mais quel regard le représentant de la loi porte-t-il sur les internés qui demandent leur élargissement, quelle écoute a-t-il de leurs récriminations ?

La plupart des rapports reproduisent de manière stéréotypée des conclusions identiques : « Les réclamations provenaient des sujets les plus surexcités, et de toutes celles qui furent formulées, aucune ne m'a paru fondée » (Juge de Paix de la Capellé-Marival ; asile d'aliénés de Leyme, 1907). « Au cours de ma visite, j'ai fait connaître ma qualité afin de provoquer toutes réclamations des intéressés. Comme d'habitude, les doléances ont été nombreuses, les plaintes sont générales, aucun des pensionnaires n'est malade, tous veulent sortir et invoquent les grands mots de séquestration arbitraire. L'exagération même de ces plaintes dénote déjà un esprit alarmant et après avoir prêté une oreille attentive à toutes ces récriminations, je me suis rendu compte qu'aucune d'elles ne méritait un examen approfondi » (Président du Tribunal d'Angoulême ; asile public d'aliénés de Breuty-la-Couronne, 1912). Ou bien encore : « Au cours de ma visite, je me suis particulièrement entretenu avec les malades qui me faisaient connaître leur désir d'être rendu à la liberté. Pour beaucoup d'entre eux, la folie est manifeste. Pour certains, qui présentaient des apparences de raison, j'ai fait porter la conversation sur les points qui m'étaient signalés troubler leur esprit, et nécessiter leur maintien à l'asile ; j'ai pu me rendre compte de la sorte qu'aucun abus n'était commis à leur égard. Je me suis d'ailleurs fait présenter le dossier des malades qui m'ont paru intéressants, ils contiennent tous renseignements utiles sur l'évolution de la maladie » (visite à l'asile d'aliénés de Mont-de-Marsan).

« Ayant appris qu'un malade de 2^e classe, M. COQ, ancien receveur d'enregistrement à R..., avait, il y a quelques temps, écrit à Monsieur le Procureur de la République pour réclamer contre sa séquestration, je me suis enquis de son état. Je l'ai trouvé dans son lit, chantant à tue-tête. Il nous a tenu les discours les plus incohérents, ne laissant aucun doute sur son insécurité d'esprit et n'a pas parlé de quitter l'asile ». Rapport du juge R. au Président du Tribunal Civil d'Amiens, sur sa visite à l'asile départemental d'aliénés du ressort - 1907.

Ces rapports nous indiquent au moins trois faits significatifs :

1. L'effet des visites de magistrats à l'asile, c'est-à-dire l'application stricte de la loi de 1838 dans ses clauses les plus libérales, n'est pas la mise en liberté des internés, mais la confirmation juridique de leur séquestration ; entre 1906 et 1912, seuls sortiront des asiles - grâce à ces dispositions de la loi - quelques vieillards inoffensifs acceptés par leurs familles.

2. Le procureur général du Parquet, lorsque son subordonné manifeste à propos d'un interné des velleités d'élargissement, tend le plus généralement à arguer des carences du milieu familial, et de la dangerosité sociale, pour opposer son véto.

3. Le regard que porte le magistrat sur l'interné est d'emblée référé à l'interprétation médicale du cas psychiatrique. Ce qui vaut plus que jamais aujourd'hui.

LE DERNIER MOT DE L'ALIÉNISTE

Le juge de Paix des cantons ouest et sud de Dijon motive en détail ses conclusions : « Dans le quartier des femmes et chez les pensionnaires, Melle R. se déprime de plus en plus, l'hystérie s'accroît chaque jour, elle ne sait plus exactement ce qu'elle veut. Madame B. déclare entendre la voix de son père décédé il y a 4 mois, et veut sortir pour aller le rejoindre. La dame P. collectionne toujours les poupées en chiffon et veut sortir.

AGITÉES : Une demoiselle SL, internée depuis quinze jours, venant de P..., où s'est retiré son père, militaire retraité, demande à voir ses parents. Cette malade va beaucoup mieux et la supérieure compte la voir sortir bientôt. La demoiselle G., disant habiter Dijon, internée depuis huit jours, veut sortir (même observation que pour la précédente). La demoiselle L., continue à se prétendre fille de rois, Charles-Quint et François 1^{er} sont aujourd'hui son père (sic). Elle veut sortir. La demoiselle C., descendante du Christ, veut sortir. La demoiselle L., se croit poursuivie par des journalistes, elle veut sortir pour partager sa fortune avec le Directeur (de l'asile). La demoiselle L.M. prétend que sa mère la vole, et qu'elle l'a faite enfermer pour la dépouiller. Cette malade paraît bien atteinte.

SEMI-TRANQUILLES : La demoiselle H., descendante de Napoléon, est agressive et demande grossièrement sa sortie. La demoiselle P., de Dijon, dont le frère officier serait décédé il y a quelques temps, dit-elle, veut sortir pour liquider sa situation, puis veut ensuite revenir à l'asile !

Aucun de tous les malades ci-dessus ne semble pouvoir être rendu à la circulation (asile d'aliénés des Chartreux, 1912).

En évoquant précisément le thème des délires des pensionnaires de l'asile des Chartreux, le magistrat fait plus que d'interdire aux malades qui la lui demandent leur sortie : il justifie son refus par des références à la nosographie psychiatriques. Parfois même, le rapport reproduit le dossier médical : « R., de la Dordogne, demande à ce qu'on l'envoie chez lui pour faire de la politique le dimanche. Il est atteint de délire de persécution constitué par des hallucinations de l'ouïe, des interprétations fausses. Ce délire ayant débuté il y a six ans est assez systématisé ». (Rapport du juge de Paix de la Capelle Marival sur sa visite à l'asile privé d'aliénés de Leyme, 1912). Le regard porté sur le fou rejoint ici celui du psychiatre : on cherche à reconnaître dans un comportement le symptôme de la maladie mentale, au sens propre : on n'y voit rien d'autre que ses préjugés. De là que la revendication de sortie devient à elle seule suspecte (5). Et la tentative d'évasion, syndrome de dangerosité sociale : « J'ai interrogé le dénommé F., et lui ai demandé s'il avait quelque chose à me dire. Il m'a répondu négativement. Lui ayant fait remarquer qu'il avait tort de chercher à s'évader ainsi qu'il l'avait tenté il y a quelques jours ; qu'il ferait mieux de se laisser soigner afin de pouvoir recouvrir au plus vite la santé et d'éviter ainsi une surveillance très pénible ; il m'a répondu qu'il ne me demandait pas de conseils et qu'il agirait comme il lui plaisait. Ce malade est très dangereux et a besoin d'être très étroitement surveillé » (Président du Tribunal civil de Clermont-Ferrand).

La plupart du temps, le magistrat rejette la demande de libération de l'interné en se référant à la science psychiatrique. Les cas rarissimes que j'ai pu trouver, dans lesquels un doute est émis sur la légitimité de la séquestration sont l'objet de la procédure suivante : le Procureur Général écrit au médecin-chef de l'asile, lequel répond quasi-invariablement que les antécédents du malade et son état présent n'autorisent pas sa sortie - ou qu'à tout le moins il convient de garder celui-ci provisoirement (6). Le dernier mot reste donc à l'aliéniste.

Quelques rapports signalent des carences administratives, que le Garde des Sceaux renvoie immédiatement à la Direction de la Santé et de l'Assistance Publique (Ministère de l'Intérieur), gestionnaire des établissements d'aliénés. Le chauffage est inexistant dans plusieurs quartiers d'agités, dans les cellules de force ; à l'asile de la Celotte, en Corrèze, en 1907, des paillasses

(5) : Fabienne BARROUX rapproche cette pathologisation du « Je veux sortir » de la théorie du délire réformateur et du délire chicanier des manuels de psychiatrie soviétiques - Cf. La tendresse d'Etat : sur les hôpitaux psychiatriques en URSS, par Yves MANOU, in Analytica 4 (mélanges d'Ornicar).

(6) : « La décision juridique de maintenir le patient à l'hôpital est basée sur la présomption de la maladie », cf. les travaux de J.J. SCHEFF, d'après Christiane DUFRENCATEL : Sociologie des maladies mentales, Mouton éditeur, 1967.

Jules VALLES à Sainte-Anne

Pas un cri !

Un homme vient à nous, frémissant, inquiet. On voit qu'il a peur de son émotion, peur qu'on trouve sa phrase baroque, son regard vague, son allure étrange. Il entoure de précautions infinies chaque parole qui peut le rendre suspect, et nous ôter confiance en sa raison. Il déclare, en tremblant, qu'il sait qu'il n'est pas fou, et voudrait savoir pourquoi on le retient prisonnier.

— Je porte peut-être, dit-il, la peine de mon nom.

Il le prononce, ce nom. C'est celui d'un régicide mort sur l'échafaud. Et lui, qui n'a pas ramassé l'arme paternelle, cherche en vain les motifs qui l'ont fait traîner là et se demande si ce n'est pas le sort, dans sa famille, d'être frappé à la tête.

Je veux croire, pour son malheur et pour l'honneur des autres, qu'il n'y a point là-dessous d'erreur volontaire. Il s'est, en effet, embrouillé un peu, quand nous l'avons poussé à bout. Mais combien s'embrouillent, qui ne sont pas à Sainte-Anne et qu'il n'y faudrait pas mettre !

Faux ou non, il a le lot plus mauvais que son père. Je préférerais, certes, pour lui, l'agonie courte de l'échafaud.

La meute des aliénés venait le flairer et le mordre. Ils l'embrassaient de leurs gestes, ils l'enveloppaient de leur haleine. Il a appelé au secours : les gardiens se sont mis à rire. Il a jeté un cri de menace et de désespoir. On lui a répondu en sautant sur lui ; on l'a encapuchonné, terrassé, lié et attaché à quelques barres de fer, comme un chien, dans cette fourrière humaine.

Il répétait en pleurant : je ne suis pas fou. On a serré les courroies plus fort. Il voulait écrire à ses amis, voir sa mère. Il demandait les magistrats : le magistrat est venu. La mère aussi : mais il s'était passé vingt-quatre heures. C'est assez pour être touché par le fléau ! Le mal des autres a fait trou dans le crâne, le supplice a su élargir la plaie ; le doute est venu ; la confiance et la raison ont fui par la même fêlure ; et les gardiens amènent devant les parents un être frissonnant et effaré qui ne sait plus se défendre, hésite ou crie, s'emporte ou pleure. Qui donc disait qu'il n'était pas fou ?

La mère repart, désespérée, le magistrat convaincu ; - le médecin triomphe.

(1882 ?).

tiennent lieu de literie ; à Prémontré, l'aération est insuffisante, et le parc inutilisé (1909) ; à l'asile d'aliénés de la Loire inférieure, les femmes étaient dans un état de malpropreté révoltante, « La cour des agitées offre un spectacle horrible, terrifiant, Ces infortunées hurlent, se roulent dans la poussière, déchirent leurs vêtements, se battent entre elles, et dans le quartier des agitées les gardiennes et les soeurs sont obligées d'user et d'abuser de la camisole de force ; chez les hommes, on doit rarement changer le linge des internés » (1906).

Le rapport des magistrats possède ainsi parfois une fonction complémentaire de surveillance administrative. « J'ai constaté que l'installation et le régime de cet établissement sont conformes au vœu de la loi et au bien-être des malades. La séparation des sexes y est absolue. Les règles de l'hygiène et de la décence y sont rigoureusement observées. L'alimentation est saine et préparée avec soin. La propreté règne dans les dortoirs, les cuisines et les réfectoires ». (Le Procureur de la République d'Auch). Mais le Ministère de l'Intérieur est seul juge des mesures à prendre. Il fait d'ailleurs diligence pour assurer la salubrité des locaux et la bonne gestion des établissements. Mieux : contre le pouvoir judiciaire, il donne raison au médecin qui laisse travailler des aliénés aux champs - donc en dehors des murs de l'asile (Saint-Ylie, dans le Doubs).

L'application stricte de l'article 4 de la loi de 1838 produit donc cet effet paradoxal : la confirmation massive de la légitimité des placements à l'asile. Loin de libérer les fous, le contrôle juridique du pouvoir médical et administratif les assujettit sans appel à l'ordre psychiatrique.

Mieux : intervenant au terme d'un demi-siècle de mise en question de la loi de 1838 (7), la

(7) : Gaétane LAMARCHE-VADEL et Georges PRELI : *Généalogie des équipements psychiatriques au XIX^e siècle*, sous la direction de Michel FOUCAULT, Cerfi 1976.

NOTE DE LECTURE

Jean-Noël VUARNET : *Le philosophe-artiste* - 10/18.

L'importance du livre de Vuarnet tient au fait qu'il effectue une « sortie » hors des antagonismes dont la philosophie semble vivre depuis Hegel. Je veux dire qu'il n'est pas une « réponse », une « critique », c'est-à-dire l'autre pôle d'une position théorique affirmée. Bref ce qui permet le balancement lassant des doctrines. Vuarnet nous aide à penser « ailleurs », ce qui ne signifie pas dans un ailleurs, mais dans une dimension non encore balisée du savoir, du vivre. — Il se démarque d'une vieille opposition entre art et philosophie, avec les précautions dont il s'entourait déjà dans « Le discours impur » (Galilée 1972) : pas question par exemple de recourir à une quelconque « synthèse » de ces domaines, comme l'ont fait trop de métaphysiciens-artistes « liés à l'entrepréhension de l'art et de la pensée pure ».

Le philosophe-artiste célèbre le mélange : « désir comico-sérieux des discordances et des duplicités, des pluralités maintenues... »

Il orchestre une « tension » dont il n'est pas séparé, qui problématise son corps sans possible recours à la théorie (et surtout pas à une théorie du corps), qui métamorphose souvent en fictions la pensée elle-même (Rousseau, Sade, Bruno) : figures du labyrinthe, ce « lieu privilégié du vouloir-artiste en tant qu'il est désir de la pluralité et refus de la résolution univoque. » Le philosophe-artiste déplace les enjeux de la philosophie ou, pour mieux dire, se plaît

circulation de 1906 précède de peu l'abandon des projets de réforme par le Sénat. A ceux qui voulaient jouer l'alliance médecine-justice contre l'administration, le congrès des aliénistes répond que la psychiatrie peut bien, seule, se défendre, et que le malade mental ne doit relever que d'une thérapeutique appropriée (Dr. Gilbert Ballet au congrès du Puy).

En ce sens, l'épisode ici décrit entre bien dans la stratégie sociale décrite par Castel : celle de l'instauration, entre la gestion juridique et la gestion administrative des hommes, d'un nouveau type de rapport social : la relation de tutelle, qui donne aux fous un statut de mineurs assistés et légalise une contrainte fondée sur des raisons médicales (8).

Il pose aussi une question grave, que Bernard de Fréminville formulait à peu près ainsi : la dénonciation des atteintes à la liberté des personnes mène souvent l'Etat à rechercher et mettre en oeuvre de nouvelles techniques d'assujettissement des individus déviants de la norme sociale, à tout le moins à renforcer les pratiques de coercition existantes. De même que la « libéralisation » introduite par la réforme pénitentiaire - mise en oeuvre après les mutineries de 1974 - a pour effet la généralisation des quartiers de Haute Sécurité dans les prisons, de même l'adoption d'une nouvelle législation qui démantèlerait les asiles sous la pression de la contestation actuelle - pourrait bien amener un nouveau type de contrôle social, qu'évoque dès aujourd'hui la pratique du secteur.

En 1906, l'aliéné ne peut sortir. Aujourd'hui, le psychiatre les mets dehors, et s'enfuit avec lui. Vers quels espaces et avec quelles stratégies - de domination ?

Patrice VERMEREN

(8) : Cf. Bernard de FREMINVILLE et Robert CASTEL, débat avec Dominique LAPORTE, Gérard MILLER etc..., in Ornicaire II, septembre 1977 et Colin GORDON : *the Unconsciousness of Psychoanalysis in Ideologys and Consciousness*, (n° 2, 1977, pages 109 et 127).

à la placer en des lieux qu'elle n'a pas à occuper exclusivement et qui, de surcroît, risquent, eux, de l'occuper au point de la mener à se contredire mortellement, à perdre son unité idéale. Ainsi le théâtre de Giordano Bruno, les châteaux de Sade, l'impossible théâtre d'Artaud... où les discours se fragmentent : « Vérité du fragment : Une après-philosophie mais aussi une après-littérature défiant tout « jugement » : — l'écriture innocente d'un Gai Savoir. »

Vuarnet a la lucidité de ne pas proposer cette expérience comme un « programme », ce que pourtant n'ont pas manqué de faire ceux qu'il appelle les « mauvais bouffons », les « faux-prophètes », les « aboyeurs » du type Hitler, Dr Speer, Moon... Ceux-ci ressemblent « en apparence » aux philosophes-artistes : mais « intendants du savoir et du pouvoir, ridicules comme Malviolo, ridicules et dangereux comme les suiveurs de Nietzsche ou les juges de Sade et de Bruno, ils opèrent une synthèse intéressée du savoir et du pouvoir : bouffons temporels. Administrateurs ou gérants de systèmes applicables, ils ressemblent au Père Ubu plus qu'à Falstaff. »

Dans ce beau-livre labyrinthe (qui contient aussi des analyses pertinentes sur l'utopie, les libertins, Don Juan...), à travers les pantomimes et machineries des magiciens fous et des mystiques, défiant leur propre voix au hasard d'un rire, reviennent les figures inattendues, irréelles des « sages »... Jean-Marie Le Sidaner.

(Un entretien avec Jean-Noël Vuarnet paraîtra dans le n° 7 de la revue DERIVE B.P. 64 - 94300 VINCENNES).



LA FOLIE MORALE DE LA PETITE FOUET



Les deux documents qu'on trouvera ci-après témoignent exactement de l'effet réel de la circulaire du 27 Juin 1906, et des pratiques de contrôle juridique du pouvoir médical. Il s'agit des pièces essentielles qui motivent le refus de rendre la liberté à une aliénée de 16 ans (c'est d'ailleurs l'unique tentative d'application de l'article 4 de la loi que j'ai pu repérer en 1912). Le Juge de Paix du canton de Ponts de Cé, chargé par le substitut du Procureur d'Angers (au nom du Procureur-Général) de visiter l'asile de Saint-Gemmes-sur-Loire, écrit dans son rapport (9/3/1912) : *Nous attirons spécialement l'attention de ce qui de droit sur le cas de cette demoiselle Fouet internée depuis l'âge de 8 ans qui n'est qu'hystérique et qui reste à l'asile parce que sa famille refuse de la recevoir, son père, paraît-il, ETANT REMARIÉ. Sa place n'est pas dans un asile d'aliénés puisqu'elle n'est pas folle. Cette jeune fille de 16 ans est-elle condamnée, sous prétexte que sa famille ne veut pas s'en occuper ? Il y a là une situation à examiner de très près. Le processus déclenché par cette contestation de la légitimité d'un internement par l'instance judiciaire (comme par « l'opinion publique »), restera longtemps encore identique à celui qu'on va lire. On croirait qu'on retire un galon à M. Psychiatre chaque fois qu'on lui enlève un malade. Je connais des aliénistes qui sentent se déchirer leur cœur lorsqu'ils signent un bulletin de sortie. C'est les entrailles qu'on leur arrache ! Vous avez raison, disent-ils, amendons la loi de 38, mais non point dans le sens que vous supposez, au contraire ! Rendons l'internement plus commode. (Albert LONDRES, *Chez les fous* 1925- page 222).*

Département
de
MAINE-ET-LOIRE
Correspondance n° 330

Saint-Gemmes-sur Loire,
le 18 Mars 1912

Le directeur-Médecin en chef de l'Hôpital
des aliénés de St-Gemmes-s/-Loire
à Monsieur le Procureur Général, Angers.

Monsieur le Procureur Général,
Comme suite à votre visite d'avant-hier, 16 Mars, en compagnie de Monsieur le Procureur de la République, j'ai l'honneur de vous transmettre les renseignements suivants au sujet de Melle Madeleine Fouet.

Cette jeune fille, âgée aujourd'hui de 16 ans 1/2, a été admise à l'asile le 19 août 1904, venant de l'hôpital de Saumur ; elle avait alors 8 ans 1/2. Son père, abandonné par sa femme, et chargé de 5 enfants, avait dû placer les trois plus jeunes dans un établissement d'assistance, ne gardant avec lui que les deux aînés, capables de subvenir en partie à leurs besoins.

Notre malade ne put demeurer longtemps à l'Hôpital : le certificat délivré à l'époque par le Docteur Levraud, nous en fait connaître les raisons : *Cette enfant, dit-il, est dans une excitation cérébrale permanente, elle se livre à des actes inconscients et violents qui constituent un danger pour la sécurité publique.*

Son admission à l'asile permit de connaître plus complètement les manifestations morbides qu'elle présentait ; et l'on put constater chez elle l'existence de graves stigmates psychiques de dégénérescence essentiellement caractérisés par une perversion profonde des sentiments moraux, par l'usage de propos licencieux, grossiers, une tendance irrésistible au vol, un caractère taquin, irritable, et des actes fréquents de brutalité vis-à-vis des autres enfants. Dès cette époque un pronostic grave fut porté par le médecin traitant et l'avenir justifia ses prévisions.

Dans le quartier des enfants où elle fut d'abord hospitalisée, Madeleine Fouet parut d'abord s'améliorer à certains égards ; c'est ainsi qu'elle tira profit de l'enseignement qu'elle reçut de la part de l'institutrice de l'établissement. En 1905, quelques bulletins en témoignent. Mais cette amélioration ne porta guère que sur la sphère intellectuelle ; les troubles de la santé morale restaient profonds : l'enfant se montrait toujours extrêmement difficile à conduire, très irritable, grossière et méchante.

Quatre ans se passèrent ainsi : la malade atteignit 12 ans ; son père et sa sœur venaient quelquefois la voir, et devant eux elle se gardait bien de se livrer à la moindre action critiquable. Devant cette amélioration apparente, les parents décidèrent de tenter un essai de sortie ; ils insistèrent pour en obtenir l'autorisation qui leur fut accordée le 29 Mars 1908.

Le résultat fut déplorable ; tous les mauvais penchants de la malade, réfrénés jusqu'à un certain point à l'asile par l'ordre et la discipline, se donnèrent libre-cours, et l'on dut la ramener au bout de 3 semaines, alors qu'elle avait un congé de 3 mois.

Les renseignements pris à cette époque nous disent : *la malade était insupportable, sortait continuellement, courait après les jeunes-gens, faisait des atouchements aux petits garçons du voisinage, tenait des propos grossiers, insultait sa tante et sa grand-mère quand elles lui faisaient des remontrances. On la ramène parce qu'on l'on craint que sa conduite vis-à-vis des jeunes-gens ait des conséquences désastreuses pour elle.*

Depuis sa réintégration, son état ne se modifia jamais, et elle fut toujours ce qu'elle est maintenant. Indisciplinée, voleuse, elle prend aux autres malades ou aux infirmières, de menus objets de toilette, des friandises, du tabac, et les quelques sous qu'elles peuvent avoir. Si elles se plaignent, elle les insulte, les frappe même violemment, et ne recule que devant celles dont la vigueur lui inspire un prudent respect. Les tendances érotiques qu'elle avait manifestées dans son tout jeune âge reparaissent à la moindre occasion, par exemple quand des ouvriers de l'asile viennent faire quelques travaux dans son quartier : il faut alors la surveiller de très près. On a déjà dû, à un certain moment, l'éloigner d'une autre malade présentant un état mental analogue au sien, de crainte que des relations d'une nature spéciale ne s'établissent entre elles.

Il faut joindre à ces symptômes une irritabilité extrême qui se manifeste, quand on lui fait la moindre observation sur sa conduite, par des réponses grossières, obscènes, des actes de violence, bris de carreaux, coups aux malades plus faibles qu'elle, et aux infirmières, car elle sait que celles-ci ne peuvent lui répondre.

En résumé, il résulte de l'examen des antécédents de cette malade et de l'exposé de son état actuel qu'elle présente des troubles profonds des sentiments, des perversions instinctives nombreuses, un manque absolu du contrôle de soi-même, de l'impulsivité, une tendance pathologique aux actes immoraux qui en font le type classique de la folie morale.

Le pronostic de cette affection est grave parce qu'elle résulte d'une altération congénitale du psychisme du sujet. Il est de règle cependant que les manifestations pathologiques présentées par de tels malades aient leur maximum d'intensité pendant l'adolescence et l'âge moyen de la vie, - avec la maturité, une atténuation assez marquée peut se produire dans leurs réactions morbides et anti-sociales.

Que faut-il faire de cette malade ?
Peut-on, du fait qu'elle n'est pas délirante en paroles, la mettre purement et simplement en liberté ?
Cette perspective ne mérite même pas d'être examinée : incapable de résister sans aide à ses penchants pathologiques, cette jeune-fille sera, à brève échéance, une proie facile pour la prostitution ou le vol.
Faut-il la rendre à sa famille ?

Les résultats obtenus par l'essai tenté en 1908 nous font pressentir le résultat d'une nouvelle tentative. Les parents sont des ouvriers qui ont besoin de leur travail pour vivre et qui n'auraient ni le temps ni les moyens de surveiller leur fille autant qu'il en serait besoin.

Et même en eussent-ils la possibilité qu'on ne devrait la leur confier encore, car, très certainement, ils n'auraient bientôt plus aucune autorité sur leur enfant : des conflits violents ne tarderaient pas à s'élever, si l'on songe surtout que le père est remarié avec une femme pour laquelle la malade n'a aucune sympathie.

Les parents, d'ailleurs, n'ont jamais manifesté de nouveau le désir de reprendre leur enfant, qui ne reçoit plus guère que la visite de sa tante, ou d'une amie autorisée par la famille.

En un mot, cette seconde solution ne garantirait pas à la malade la discipline morale et la régularité de la vie quotidienne, indispensables pour améliorer autant que possible son état.

Il faut donc que cet enfant demeure dans un milieu où elle pourra être soumise à un traitement psychique bien réglé et où l'entourage soit tel qu'il puisse efficacement la défendre contre ses mauvais penchants.

Si un tel milieu pouvait être réalisé en dehors de l'asile, il n'y aurait aucune objection à élever contre sa sortie, et c'est là l'opinion qui fut émise par le Médecin-adjoint lors de la visite de Mr le Juge de Paix. Il n'a jamais été question de mise en liberté pure et simple, mais seulement, sous condition de surveillance efficace.

Il nous apparaît d'ailleurs que la malade est actuellement dans les conditions les plus favorables à son traitement psychique - elle est placée dans un quartier de tranquilles, presque toutes beaucoup plus âgées qu'elle et peu sensibles à son influence et elle est constamment surveillée par un personnel qui peut lui-même être à tout instant conseillé par un médecin. Elle ne saurait, à notre avis, être mieux entourée.

Nous disons, pour conclure notre exposé, qu'il est indiqué de surseoir quant à présent à tout nouvel essai de sortie en attendant que l'influence combinée de l'âge et des conditions de vie spéciale imposées à la malade aient amené une amélioration plus profonde et plus durable de son état.

Le Directeur-Médecin en chef.

Cour d'Appel d'Angers
Parquet du
PROCUREUR GÉNÉRAL
DIRECTION Du Cabinet
Circulaire du 27 juin 1906

Angers, le 20 Mars 1912
Le Procureur Général près la Cour
d'Appel d'Angers,
à Monsieur le Garde des Sceaux,
Ministre de la Justice.

J'ai l'honneur de vous transmettre le rapport ci-joint, adressé à mon substitut d'Angers par Mr le Juge de Paix du canton des Ponts-de-Cé, à la suite de sa visite réglementaire à l'Asile des Aliénés de St-Gemmes-sur-Loire.

Ce rapport signalant qu'une jeune fille de 16 ans, Madeleine Fouet, ne paraissant pas folle, et devrait être autorisée à sortir, comme elle le demande, j'ai appelé l'attention de M. le Procureur de la République sur le cas de cette malade, hospitalisée il y a 8 ans à la requête de l'Assistance Publique à laquelle elle avait été confiée. Nous nous sommes rendus ensemble à l'hôpital de Saint-Gemmes-sur-Loire pour constater l'état mental de cette jeune-fille et nous entourer de renseignements auprès des médecins et du personnel de l'établissement sur l'opportunité des mesures à provoquer à son sujet.

Il a été aisément constaté au cours d'un entretien avec elle que Madeleine Fouet est encore nerveuse, surexcitée par la moindre contrariété, violente à l'excès, et incapable de se conduire seule et sans surveillance effective et constante.

Le rapport que m'a adressé le Médecin Directeur de l'Asile et que je vous communique, conclut formellement à la nécessité de la continuation du traitement psychique de la malade, traitement dont il espère de bons résultats.

Je n'estime pas dans ces conditions, qu'il y ait lieu d'inviter mon substitut à provoquer dès maintenant une mesure d'élargissement.

Le Procureur Général.

* (Commentaires du Cabinet du Ministre de la Justice, en marge :

- Une jeune fille internée à l'asile de St-Gemmes-sur-Loire a attiré l'attention de Mr le P.G. Mais il résulte des renseignements recueillis qu'il serait dangereux de la laisser sortir. A classer 22.3.12.
- Même avis. La sortie ne peut être actuellement envisagée. 22.3.12.
- Approuvé.)

AU SOMMAIRE DES PROCHAINS NUMÉROS :

- | | |
|---|--|
| - Sylvie BARROUX : Prof à Rennes | - Gérard MEUDAL : roman feuilleton |
| - Fabienne BIEGELMAN-BARROUX : Laporte, la merde et la psychanalyse | - Georges NAVET : Y' a du Lacan |
| - Rudolf BKOUCHE : Rationalité et irrationalité | - Edith OLLIVIER : l'ordre médical |
| - Bernard DESCLAUX : Histoire du motif d'absence (II) | - Paul PATTON : l'enseignement de la philosophie en Australie |
| - Stéphane DOUAILLER : le vieux philosophe | - Pierre-Fabien SPITZ : les défenseurs de la philosophie |
| - Claudine FRANÇOIS et Béatrice GERBER : élèves de philo en Suisse | - François RICHARD : sur l'informatique |
| - Jean-Pierre GILLERY : Puériculture... dans les plates-bandes platoniciennes ? | - Olivier ROY : Terminale philo |
| - Colin GORDON : Foucault en Grande-Bretagne. | - Annie TALASAC-LANDABARU : une révolte d'étudiants au XVI siècle |
| - Etienne GOT : une expérience d'initiation aux sciences humaines dans une classe de première | - Jean TESSARD : nouvelles pédagogiques |
| - Jean HEBRARD : sur la lecture au XIX siècle | - Jean-Paul THOMAS : Fourier éducateur |
| - Jacques MAILLARD : la culture des gardes-rouges | - Patrice VERMEREN : Les joyeusetés de l'éducation municipale ou la pornographie intégrale |
| | - Francesco ZITO : philosophie made in Italy |



Dernières parutions :

- Collection "la pensée sauvage" :
- *L'écologie dénaturée : les parcs nationaux*, Aline et Pierre Champollion, 100 p., photos et illustrations, 30,00F.
- *Aujourd'hui Malville, demain la France*, Collectif d'Enquête sur les événements des 30-31 juillet 1977 à Malville, 250 p., 125 photos, 30,00F.
- Collection "espaces féminins" :
- *Il sera une fois - Essai sur le contenu des livres pour enfants*, Marie-L'or Kaepelin-Billaudot, 150 p., 32,00F.
- Collection "l'envers de l'histoire" :
- *L'occupation des usines - Italie septembre 1920*, Paolo Spriano, 250 p., 45,00F.
- Bibliothèque d'ethnopsychiatrie :
- *Interprétations du rêve au Maroc*, Benjamin Kilborne, 250 p., 49,00F.

- Revue bilingue (Franco-Anglais) *Ethnopsychiatrie*, dirigée par Georges Devereux, No 1, 140 p., 35,00F.

A paraître prochainement :

- Collection "Significations" :
- *Ennemis intérieurs*, Peter Brückner et Alfred Krovoza.
 - Bibliothèque d'ethnopsychiatrie :
- *Païens et chrétiens dans un âge d'angoisse*, E.R. Dodds.
 - Collection "espaces féminins" :
- *L'Algérie ou la mort des autres*, Virginie Buisson.
 - Collection "l'envers de l'histoire" :
- *Les fondateurs de la c.g.t. à l'épreuve du droit*, Pierre Bance, 252 p., 49,00F.
- Diffusion Diff. Edit. 96, bd du Montparnasse
75014 - 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 E.N.G. Amiens
- Prisca BACHELET, philosophie E.N.J. Garches
- Sylvie BARROUX, philosophie Rennes
- Jocelyne BEGUERY, philosophie E.N.I. Périgueux
- Nicole BENBARRA, philosophie E.N.I. Le Bourget
- Christine BENOIT, monteuse en cinéma
- Claude BERNARD, philosophie Munich, R.F.A.
- Yves BERNARD, documentaliste Paris
- Fabienne BIEGELMANN-BARROUX, philosophie E.N.I. Cergy-Pontoise
- Christian BIELOT, dessin E.N.G. Troyes
- Rudolph BKOUCHE, mathématicien Université de Lille
- Maria BLOCH, I.N.R.P. Paris
- Marie-France BOURGEOIS, philosophie E.N.I. Châlons/Marne
- Roland BRUNET, philosophie lycée Voltaire Paris
- Jean-Louis CABET, philosophie E.N.I. Melun
- Chloé CAMPO-AUTIER, théorie politique Reims
- Guy CHAMPAGNE, philosophie lycée de Cambrai
- Jacques CHATAIN, philosophie Pékin, Chine Populaire
- Jean-Yves CHATEAU, philosophie E.N.I. Garches
- Françoise COBLENCHE, philosophie lycée de Troyes
- Danièle COHN-POUCHARD, philosophie E.N.I. Châlons/Marne
- Maria COLIN, I.P.E.S. Paris
- Marie-Pierre COLLONGE, mathématiques E.N.F. Paris
- Frédéric COSSUTA, philosophie Vitry-le-François
- Sylvie COULON, artiste peintre
- François DEBERNARD, philosophie Paris
- Chantal DEMONQUE, philosophie lycée Michelet Vanves
- Suzanne DE MURAT, philosophie E.N.I. Etioilles
- Jean-Louis DEOTTE, philosophie E.N. Caen
- Mépiat DE SAINT-HILAIRE, philosophie Perpignan
- Bernard DESCLAUX, conseiller d'orientation Aubervilliers
- Patrick DION, philosophie E.N.G. Coutances
- Evelyne DOUAILLER, journaliste
- Stéphane DOUAILLER, philosophie E.N.I. Cergy-Pontoise
- Michèle DURNING, philosophie E.N.I. Troyes
- Manfred FLAMENBAUM, philosophie Perpignan
- Guy FONTENAU, philosophie, E.N.F. Toulouse
- Philippe FORTSMANN, philosophie Sélestat
- Marina FUSTER, agent de voyage, philosophie Vincennes
- Chris. I.FYNSK, philosophie Wilmington, Delaware, U.S.A.
- Agnès GAILLARD, lettres classiques Paris
- Nicole GALAS, philosophie E.N.I. Etioilles
- Catherine GALVEZ, institutrice Troyes
- Jean-François GAUDEAUX, philosophie Paris
- Jean-Pierre GILLERY, philosophie Paris
- Colin GORDON, Radical Philosophy Grande-Bretagne
- Etienne GOT, philosophie, lycée de Rouen
- Ole HANSEN-LOVE, philosophie lycée de Châlons/Marne
- Jean HEBRARD, philosophie E.N. d'Auteuil C.F.P.E.N.
- Jean-Pierre HEDOIN, philosophie C.E.P.E.G.C. Reims
- Martine HOCQUET-TESSARD, philosophie Paris
- Philippe HOYAU, journaliste
- Sylvie HUARD-SCHACHLI, philosophie E.N.F. Amiens
- Nancy HUSTON, écrivain New York U.S.A.
- Pierre JAKOB, philosophie lycée technique Reims
- Sophie JANKELEVITCH, philosophie lycée Cherbourg
- Yves JEANNEAU, philosophie E.N.I. 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 E.N.I. Garches
- Jean-Marc LAMARRE, philosophie E.N.I. Alençon
- Hervé LIOTARD-VOGT, philosophie, lycée d'Antony
- Michèle LE DŒUFF, philosophie E.N.F. Fontenay-aux-Roses
- Tanguy LE DOUJET, philosophie Reims
- Annie LEMOINE, B.C.T. Paris
- Catherine LE NORCY, philosophie E.N.F. Paris
- Annick LE SIDANER, philosophie Epervain
- Jean-Marie LE SIDANER, philosophie lycée de Charleville
- Jean LUDET, artisan
- Patrick MALVILLE, philosophie Marseille
- Annick MARGOTTET, lettres E.N.I. Le Mans
- Angéline MARISCAL, lettres E.N.I. Chaumont
- Eliane MARY, institutrice Troyes
- Alzine MATAMOROS, espagnol Perpignan
- Jean-Pierre MEILHAN, E.P.S.E.N.G. Troyes
- Jean-Pierre METIVET, journaliste
- Danièle MICHEL, philosophie E.N.G.
- Georges NAVET, philosophie Paris
- Frédéric NEF, philosophie Cornwell University, New York U.S.A.
- Paulette NEF, peintre
- Edith OLLIVIER, médecin adjoint des hôpitaux psychiatriques Ville-Evrard
- Paul PATTON, philosophie Sydney, Australie
- Christiane PEYRON-BONJAN, philosophie Université d'Aix-en-Provence
- Claudie POURTET, lettres lycée technique de Troyes
- Jean-Michel POUZIN, philosophie Troyes
- Gérard RACOILLET, maître d'externat Paris
- Daniel RAICHVARG, sciences naturelles C.E.S. de St-Pol
- Camille RAMBAUD, prétre, Lyon
- Jonathan REE, Radical Philosophy Grande-Bretagne
- François RICHARD, sciences économiques lycée d'Aulnay-sous-Bois
- Thérèse RICHARD, documentaliste Paris
- Paul ROBIN, directeur (révoqué) de l'orphelinat de Compuis (Oise)
- Philippe ROGER, lettres New York, U.S.A.
- Olivier ROY, philosophie lycée technique de Dreux
- Jean RUFFET, allemand C.N.T.E.
- Monique RUFFET, physique C.N.T.E.
- Michael RYAN, philosophie New York U.S.A.
- Claude SAHEL, philosophie E.N.F. Marseille
- Dominique SALAH, philosophie E.N.F. Melun
- Françoise SALIOU, histoire lycée de Cambrai
- Georges SALVIAT, E.N.S. Paris
- Geneviève SAURET, violoncelliste Paris
- Michel SAVART, instituteur Paris
- Laure SCHREIBER, psychologie Paris
- Michèle SECRET-SULTANA, philosophie lycée de St Argentan
- Brigitte SENECHAL, mathématiques I.U.T. Caen
- Eric PLITZ, philosophie, lycée de Dunkerque
- Pierre-Fabien SPITZ, philosophie Paris
- Elisabeth SZWARC, histoire Sotteville-lès-Rouen
- Annie TALASAC-LANDABURU, droit Reims
- Mady TARTAS, lettres lycée de Chauny
- Jean TESSARD, instituteur Paris
- Patrick THIERRY, philosophie lycée Poncelet St-Avoid
- Jean-Paul THOMAS, philosophie I.N.R.P. Montrouge
- Jean-Claude VALEYRE, philosophie Reims/Paris
- Patrice VERMEREN, philosophie E.N.G. Troyes
- Mireille WIENNET, institutrice Paris
- Pierre WEIRICH, philosophie lycée de Troyes
- Jean-François WIEDEMANN, histoire E.N.G. Troyes
- Wladimir ZAROF, sans profession
- Danielle ZAY, philosophie E.N.I. Melun
- Martine ZYBERMANN, philosophie lycée d'Amiens
- Francesco ZITO, Florence (Italie).



Il y a dans l'école des moments singuliers où les masses pédagogiques stables, les rassemblements d'élèves, les collections de savoirs, les cohortes de diplômés s'abolissent et où, en eux-mêmes, la façon de penser, l'art de vivre ou le mouvement du monde prennent de l'importance et s'organisent dans des discours d'une autre sorte.

Par tradition plus ou moins récente, l'heure de philo et le cours d'histoire, ou leurs fantasmagories, y contribuent d'une sensibilité typique sinon particulière. Ce à quoi le **Doctrinal de Sapience** en se disant *cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire*, se réfère. Il ne porte pas les voix de deux corporations de professeurs, ne promeut pas une politique de leur alliance ni ne se voue à leur prospérité, mais continue ces discussions des écoles qu'évoquent communément l'histoire et la philosophie.

Débats qui brouillent l'ordre des compétences et l'administration de la preuve, résistent à leurs achèvements déductifs, et mobilisent une collectivité inassignable qui a plusieurs fois déplacé ses centres d'intérêts. Ils durent maintenant depuis des années, assez longtemps pour qu'on y voie des partages spécifiques entre ceux qui, vaincus d'avoir eu toujours tort ou fatigués d'attendre la fin de l'interminable dispute, opèrent un retour à la matière et à l'action magistrale, ceux qui les ordonnent aux stratégies politiques ou ceux qui y voient la substance même de la vie de tous et de tous les instants.

Le **Doctrinal de Sapience** emprunte son titre à un volume de la bibliothèque bleue. Il recueille toutes les voix de ces discussions éparpillées, écoute leurs confrontations, les préserve de la répétition lancinante, les arrache à l'institutionnalisation localisée, les rassemble autrement que dans les synthèses d'Etat : dans leur colportage d'un lieu à un autre comme nous colportons nous-mêmes notre revue.