

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire



les Etats Généraux
l'enfant et les philosophes
la routine de la science
Thiers défenseur de la philosophie

solin

LE DOCTRINAL DE SAPIENCE

cahiers d'enseignants de philosophie et d'histoire

6

SOMMAIRE

LES ETATS GENERAUX ou l'apologie de nous-mêmes par nous-mêmes, par Olivier Roy.....	3
Renseignements généraux sur l'activité de quelques professeurs de philosophie, par Jean-Claude Pompougnac.....	8
Correspondance, par J.L. Azéma.....	13
Séduite et abandonnée, par Danielle Rancière, avec la collaboration de Patrice Vermeren.....	17
Du côté de Clermont-Ferrand, dossier et enquêtes sur le statut de la philosophie.....	19
La suppression des agrégations d'histoire et de philosophie, par Claude Bernard.....	27
Comment je ne suis pas devenu IPR, par Manfred Flamenbaum.....	29
Le valeureux petit recteur de Nantes.....	32
Un texte de Vladimir Jankelevitch sur la méconnaissance, accompagné par les dessins de Michèle Secret-Sultana.....	33
L'ENFANT ET LES PHILOSOPHES	
Le Petit Poucet ou comment s'en débarrasser, par Jean Ruffet.....	36
La pédagogie de Hegel, une écharde dans la chair(e), par Jean-Michel Besnier.....	39
Puériculture dans les plates-bandes de Platon, par Jean-Pierre Gillery.....	47
L'enfant introuvable, par Patrick Thierry.....	53
LA ROUTINE DE LA SCIENCE	
La science, de l'uniforme au général, par Jean Eisenstaedt.....	55
Bachelard à l'école, par Olivier Roy.....	61
Pasteur, ce fieffé réactionnaire, par Daniel Raichvarg.....	66
Critique de l'idéologie rationaliste, par Rudolph Bkouche.....	70
Michelet et les femmes, par Martine Feldmann.....	74
Entretien avec Nancy Huston, par Claudie Pourtet.....	79
Histoire du motif d'absence (2), la famille panoptique, par Bernard Desclaux.....	83
Sur Karl Korsch, par Jean Lawruszenko.....	87
La dissidence des enfants, par Philippe Hoyau.....	89
INEDIT : Etat psychologique et mental particulier d'un inverti parricide (1904 ?).....	90
Une aventure de la philosophie : le cogito propriétaire et son histoire, par Georges Navet.....	95
Adolphe Thiers : Défense de la philosophie (13 juillet 1844).....	107
Débat à l'Assemblée Nationale Législative (22 et 23 février 1850).....	111

Textes rassemblés et organisés par Vladimir Zarof

© 1979 SOLIN - ISBN : 2-85376-017-0

EDITIONS SOLIN - 1 rue des Fossés Saint-Jacques 75005 PARIS

Collectif de rédaction

Rudolph Bkouche, 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

Adresser toute correspondance à Patrice Vermeren, 52 rue Charlot 75003 Paris

ATTENTION : *Le Doctrinal de Sapience* n'est plus une revue, son rythme irrégulier de parution ne lui permettant que difficilement de se plier aux contraintes (et de bénéficier des avantages) de ce statut. Il est désormais édité par les Editions Solin sous la forme d'un recueil comme celui-ci, paraissant deux fois par an, continuant la numérotation passée. Les abonnés au *Doctrinal* recevront autant de numéros qu'il en faudra pour clore leur abonnement. Les lecteurs désirant être informés de la parution des recueils sont invités à le faire savoir à la rédaction, ils recevront une lettre d'information dès la parution du prochain numéro.



LA PHILOSOPHIE DANS LE MOUROI

Ouvrage collectif publié par le
Groupe de travail des professeurs
de Philosophie en Ecole Normale.

aux Editions Solin

Format 14,8 x 21 cm, 128 pages

LES ETATS GENERAUX

OU L'APOLOGIE DE NOUS-MEMES PAR NOUS-MEMES

Officiellement convoqués pour lutter contre la politique gouvernementale de liquidation de la philosophie, les Etats Généraux ont fait un deuxième procès : celui des mass media. Ce n'est ni une diversion ni une déviation; il y a un rapport très net entre l'apparition de la philosophie dans les mass media et sa liquidation dans l'école. Mais il nous semble que cette relation a été curieusement interprétée lors des Etats Généraux : elle est vue comme un paradoxe. Prenons l'Appel : "l'exigence philosophique ne s'est jamais affirmée avec autant de vie, de jeunesse et de diversité", et, plus loin : "or entre cet essort extraordinaire et la politique officielle de l'éducation, le contraste est effrayant". Pour les Etats Généraux, la solution du paradoxe est simple : il y a un véritable détournement de la philosophie par les mass media, au détriment des vrais philosophes, c'est-à-dire : les professeurs de philosophie.

De là deux thèmes : 1) il y a *une* philosophie, quelle que soit la diversité de ses contenus et de ses orientations; 2) la seule transmission possible de la philosophie, c'est l'enseignement dans l'institution scolaire : la philosophie est une affaire de professeurs, c'est-à-dire de *fonctionnaires*; on l'a bien vu dans les résolutions finales des Etats Généraux pour qui l'extension de la philosophie, c'est une plus large *institutionnalisation* de la philosophie : il faut des profs de philo partout — dans toutes les classes, toutes les facs, et, pourquoi pas ? dans les maisons de la culture.

Entendons-nous bien : je ne dis pas que ces thèses sont fausses. Je pense en particulier qu'il y a bien une spécificité de la philosophie et que, à l'heure actuelle, le professorat est certainement la manière la plus adéquate de faire de la philosophie. Ce que je reproche aux Etats Généraux, c'est l'absence de réflexion sur leurs présupposés (ce qui est paradoxal pour des philosophes). A aucun moment, il n'y a eu de discussion sur les deux points importants : le statut de la philosophie et le statut du professeur de philosophie. Ce qui explique : 1) l'amalgame entre la demande de philosophie et l'enseignement de la philosophie, sans voir qu'il ne s'agit pas du tout de la même philosophie; 2) les réactions épidermiques devant l'intrusion de Bernard-Henri Levy et Grisoni, faute de pouvoir y opposer une critique de fond; 3) l'adoption (mitigée) des thèses de R. Debray, qui était le seul à avoir tenté de définir en quoi la philosophie ne peut être qu'une affaire de professeurs.

Nous allons donc survoler les thèses de R. Debray, en sachant bien qu'elles n'expriment pas l'unanimité des Etats Généraux, mais ce sont les seules qui existent comme thèses. En résumé : 1) la transmission de la philosophie par les mass media ne permet pas de réflexion, donc de liberté; 2) seul l'enseignement magistral de la philosophie permet la liberté; 3) pas de philosophie authentique sans un travail, lequel suppose une institution.

I. MASS MEDIA ET PHILOSOPHIE

Il y a effectivement une extension de la philosophie dans les mass media et il ne s'agit pas seulement du phénomène "nouveaux philosophes", il y a aussi tous les débats de "spécialistes", toute la vulgarisation débridée qui s'étend sur les ondes et le papier.

Or, souligne R. Debray, le mode de transmission d'un savoir implique une modification de ce savoir; c'est-à-dire, même si le contenu que peuvent transmettre les mass media est "bon", le mode même de transmission interdit toute réflexion critique, toute vérification des sources et des présupposés, et donne seulement l'illusion de la pensée. Je suis d'accord avec cette analyse, mais deux questions se posent :

1) Le public et la demande des mass media est-il un public potentiel pour le prof de philo ? Je réponds *non*; les gens trouvent dans les débats à la télé ce qu'ils y cherchent en gros : à savoir de l'idéologie, des grandes idées et nullement un apprentissage méthodique de la réflexion. Les mass media sont des supports idéologiques et ne concurrencent ni plus ni moins la philosophie que les anciens supports (et il faut voir que la philo elle-même peut être un excellent support idéologique). Si la philosophie exige de remplacer l'idéologie dans les mass media comme la vérité remplace l'erreur, alors c'est qu'elle se trahit complètement, ou plutôt qu'elle se révèle comme d'aucuns la rêvent : un discours de vérité, donc de pouvoir, parce qu'il ne parle pas de n'importe où.

2) Si le contenu du savoir est inséparable du mode de transmission, que dire de l'enseignement de la philosophie à l'école ? En quoi le mode de transmission scolaire de la philo modifie-t-il ou fabrique-t-il une image de philosophie ? Et là, il n'y a pas de réponse. C'est grave. Les Etats Généraux, dans le vieil et solennel grand amphithéâtre de la Sorbonne, ont donné le spectacle intéressant de l'apologie de nous-mêmes par nous-mêmes. Ce que nous enseignons, c'est bien LA Philosophie puisque nous sommes professeurs DE philosophie; la transmission de la philosophie ne peut se faire que par l'école puisqu'il n'y a de philosophes que professeurs, les autres étant des charlatans ou de poussifs autodidactes. Or, — c'était l'objet d'un article du n°4 du Doctrinal — je maintiens que c'est finalement notre enseignement avec ses exigences pédagogiques, institutionnelles, voire politiques, qui finit par créer une sorte d'image de la philosophie, qui ne se soutient que de notre statut.

II. PAS DE DEMOCRATIE SANS PHILOSOPHIE

Cela a été le leitmotiv des Etats Généraux. C'est aussi la thèse du livre de Debray sur les intellectuels : seule la transmission universitaire et pédagogique permet la liberté de penser; l'université et l'école ne sont pas des courroies de transmission du pouvoir. Toute critique de l'école fait en définitive le jeu du pouvoir. Il ne faut pas attaquer les Inspecteurs, il faut réhabiliter le cours magistral, assumer l'autorité et oser parler de vérité. On voit le paradoxe : pour maintenir la seule institution qui reste vraiment le lieu de la critique, il faut s'abstenir de la critiquer. Et R. Debray reproche (gentiment) à Nizan de s'être trompé de cible : non, les universitaires ne sont pas des chiens de garde. Certes tous ces mandarins étaient des idéalistes, des conservateurs, en un mot de vieux schnocks, mais ils incarnaient la liberté de pensée et le travail face à la bureaucratie et la technocratie. Et le prof de lycée; c'est un petit prof de fac, du moins il devrait l'être. Alors ne critiquons pas les profs : le concept de prof n'entre pas dans le champ de la critique. Nous-mêmes comme noumènes.

Il y a là un drôle d'impensé : toute la question du *pouvoir* dans l'institution scolaire. Certes le pouvoir du prof décline par rapport à celui des mass media, certes il n'est plus le vecteur de l'idéologie étatique et son image sociale s'est dégradée. Mais c'est là que nous pouvons acquérir notre liberté : dans l'affaiblissement de notre statut institutionnel, dans notre perte de pouvoir, et non dans le rétablissement d'anciens privilèges qui feraient de nous d'autres media.

On se leurre en pensant que le gouvernement nous attaque parce que nous incarnons la pensée libre face au pouvoir. Ce que la technocratie nous reproche, ce n'est pas notre *nuisance*, c'est notre *inutilité*. L'attaque de la philo s'inscrit dans une attaque plus large : la rationalisation et la rentabilisation de l'Education Nationale.

Défendre la philosophie, ce n'est pas rêver d'un âge d'or qui nous mettrait du côté du pouvoir (même s'il s'agit d'un contre-pouvoir), c'est réfléchir sur notre statut actuel, et lutter pour le maintien de notre inutilité. Il faut voir la philosophie plus comme un art que comme une technique de formation. Il n'y a pas de pédagogie libre ou libertaire. Nous ne sommes pas des pédagogues.

III. PAS DE PHILOSOPHIE SANS TRAVAIL

Certes. Or il n'y a pas de travail philosophique dans les media, donc pas de philosophie. Deleuze a bien montré comment la nouvelle philosophie fonctionne sur des grosses ficelles, des concepts massifs et des grandes reconstitutions hollywoodiennes (le monothéisme de la Bible va-t-il ouvrir la voie au fascisme ou à la

démocratie ?). Bon, mais le travail du prof de philo ? On pourrait y voir trois niveaux :

1) la technique du cours : c'est entièrement de l'ordre de la répétition, même si on l'agrément de gadgets pédagogiques chers aux inspecteurs. On tente d'inculquer à l'élève des problématiques toutes faites, qui, même si elles sont diversifiées, reflètent plus la formation du professeur que sa réflexion personnelle. On n'aurait guère de mal à ramener le cours de 90% des profs de philo à quelques cours types.

2) la recherche personnelle : les Etats Généraux ont, à juste titre, exigé la possibilité pour le prof du secondaire de poursuivre des recherches personnelles. Mais quelles recherches ? Pour beaucoup, il s'agit de la thèse, donc du moyen de quitter le secondaire. Il n'y a pas là un *travail* propre au prof de secondaire.

3) le travail de "conviction" : la philosophie serait tout ce qui se passe dans le cours de philo hormis la simple transmission du corpus (qui relève du premier type de travail). Or il n'y a *rien* eu de dit à ce sujet aux Etats Généraux. On fait comme si le cours du secondaire était un petit cours de fac, or ça n'a rien à voir (voir *Sophie va au lycée* Doctrinal n°4). Le "travail" réel est escamoté, derrière le mythe de la pédagogie ou de la thèse. Finalement, la recherche reste le modèle du travail, et la recherche suppose toute une institution universitaire, dont le lycée n'est que l'antichambre. Mais combien de nos élèves vont en fac ?

IV. LA DEMANDE DE PHILOSOPHIE ET LE POUVOIR

Cette demande de philosophie que nous découvrons subitement, nous la détournons en exigeant l'extension de la philo, c'est-à-dire le monopole institutionnel de la philosophie. Les vrais philosophes doivent parler à la télé, à la radio, dans les prisons etc...

Mais de deux choses l'une : ou cette extension est possible et la philosophie deviendra un discours idéologique de plus. On ne parle pas impunément de tout partout. C'est le sens du long et houleux débat sur le maintien ou non d'une section de huit heures en terminale : il est symptomatique que la majorité des Etats Généraux ait préféré l'exigence de quatre heures partout. Ou bien la philosophie est une discipline spécifique, qui a sa rigueur et sa technique propre, et il est absurde de l'imposer partout. Il faut rester dans notre coin, en se battant pour qu'il ne soit pas bouché.

Encore une fois, ce que demande le "grand public", c'est effectivement BHV et non le prof de lycée. Alors doit-on se réfugier dans un élitisme passéiste, en laissant la masse à ses idoles et en prêchant dans le désert des lycées ? Non, car dans les lycées on a effectivement des gens devant nous, et qui ne sont plus les fils de bourgeois de l'avant-guerre. Notre public, nous l'avons : demandons nous ce que nous en faisons avant de chercher le grand public (lequel d'ailleurs n'est pas si dupe qu'on le croit). Notre lutte contre l'idéologie ou la conscience commune, si elle est restée "démocratique" dans le cadre du lycée (et encore!) n'esquivera pas la

question du pouvoir dans une extension de la philosophie. C'est le vieux rêve platonicien d'un discours de vérité qui exige pour lui le monopole du pouvoir, non pour en jouir, paraît-il, mais pour éduquer. Halte-là! les Etats Généraux m'ont paru, en fait, fascinés par la nostalgie du pouvoir. BHV est vu plus comme un concurrent déloyal que comme un simple idéologue. Laissons-le à ses étranges lucarnes.

Il faut défendre la philosophie dans ce qu'elle a de spécifique (une faille, un glissement, une interrogation, un art) et non dans ce qu'elle croit avoir d'universel (la rigueur, la raison, l'apprentissage de la pensée). L'universel est un leurre. Il n'y a pas d'universel du discours, il y a un discours de l'universel, c'est-à-dire du baratin.

Battons-nous pour notre bifteck et pour ce qu'on aime, et non pour être reconnu par l'Etat comme les fonctionnaires du vrai.

Olivier Roy

Les 16 et 17 juin 1979, des profs de philo en nombre se sont rassemblés à la Sorbonne et se sont constitués en Etats Généraux de la Philosophie. Les débats, longs et parfois houleux, tout en manifestant une revendication passionnée de la valeur de l'enseignement philosophique, ont fait apparaître des limites qui, à la réflexion, ne semblent pas nécessaires : celles, bien sûr, de la quasi-absence des étudiants et des élèves de philosophie, de l'attachement crispé des profs de lycées aux vertus effrayantes du baccalauréat sur leurs élèves, de l'inspiration qu'on aurait dit jadis "trade-unioniste" de certaines motions, de la sous-estimation dans la question philosophique de ceux qui ne sont pas professeurs, etc...; et d'autres limites évoquées ci-dessus par Olivier Roy. Concluons clairement : il est d'autant plus nécessaire que l'action des Etats Généraux de la Philosophie continue, il faut d'autres sessions des Etats Généraux.

le doctrinal de sapience



Renseignements généraux sur les activités

Monsieur l'attaché de cabinet,

Suite à notre rencontre avec l'un de vos collaborateurs il y a quelques mois, nous avons le plaisir de vous faire parvenir les informations que nous avons recueillies sur un certain «Groupe de travail des professeurs de philosophie en École Normale». Vous trouverez en annexe notre note de frais accompagnée des pièces justificatives.

Il ne nous a pas été possible de dater avec précision la constitution et le début des activités de ce «groupe». Comme vous le savez, la baisse sensible du nombre des postes mis au concours d'entrée en octobre 1978, puis la décision portée au budget de 1979 de supprimer 420 postes de professeurs d'école normale ont suscité une certaine agitation dans ces établissements. Dès le premier trimestre et surtout à partir de janvier 79, des actions de toutes sortes se sont multipliées tant à Paris qu'en province.

Un passage du livre qu'ils ont édité, La philosophie dans le mouvoir (p. 21), laisse à penser que les membres présumés de ce groupe n'ont pas été les derniers à réagir :

«Il faut avoir tenté, dès octobre-novembre 78, d'expliquer aux crédules et qui risquait de se passer dans l'enseignement, et notamment les écoles normales, pour mesurer l'ampleur des dégâts accomplis : gens se refusant à tirer les conséquences logiques des symptômes avant-coureurs, gens résignés à l'attente passive d'oukases venus d'en-haut.»

Et, de fait, ils ont très vite centré leur activité sur un thème qui relève, à première vue, du délire d'interprétation. Ils se sont ingéniés à persuader le plus grand nombre de gens possible qu'il existait un lien entre une mesure strictement budgétaire, effet de la baisse démographique, et la préparation (certes très discrète) d'une réforme de la formation des instituteurs. A tous les niveaux

de quelques professeurs de philosophie...

de la hiérarchie, les responsables s'attachaient au contraire à traiter les deux problèmes séparément : pas de confusion entre des impératifs économiques, certes regrettables, et la gestation d'une réforme sans précédent historique, pas de vaines tirades sur la liquidation du potentiel pédagogique des E.N. et sur l'éviction ou la mise à mort de la philosophie dans la formation des instituteurs !

Ce groupe qui se donnait pour tâche de propager une analyse exagérément dramatisée de la situation a, il faut le dire, été aidé dans cette voie par la négligence de ceux des collaborateurs de votre ministère qui président à la publication du très officiel «*Courrier de l'Éducation*». S'il ne s'agit pas de négligence c'est un lapsus et, face à de tels individus, ce n'est pas moins grave.

Écrire «cette gestion» pour «cette question», excusez les modestes fonctionnaires que nous sommes, mais il faut le faire ! C'était dire très

1979 L'année de la formation des enseignants

Une large concertation est en cours en vue de la rénovation des écoles normales et du contenu de la formation des futurs maîtres. Les résultats en seront connus avant la fin de l'année scolaire et les premières mesures entreront en application dès la rentrée de septembre 1979. ... On peut se demander par ailleurs si la formation reçue répond toujours aux besoins d'un métier qui doit sans cesse et de plus en plus s'adapter aux changements de la société. Un important effort doit donc être entrepris pour organiser la formation continue.

Nous avons décidé de consacrer nos prochains numéros à cette gestion. Nous irons dans les centres de formation pour interroger formateurs et stagiaires. ...

Parallèlement, nous souhaitons que nos lecteurs soient nombreux à nous faire part de leurs réflexions et de leur expérience à ce sujet.

Le Courrier
fév. 1979

Délégation des professeurs de philosophie à la commission paritaire (Ministère de l'Éducation) reçue le 4 mai 1979 dans le hall du Ministère par le Doyen de l'Inspection générale de Philosophie de gauche à droite : François Chatelet (Paris VIII Vincennes) - Jacques Derrida (ENS) - Patrice Vermeren (prof de philo en EN, licencié) - Stéphane Douaillet (prof de philo en EN) - Monsieur Muglioni (doyen de l'Inspection générale de philosophie).



photo DOULINE



photo BOURDIS

clairement que, pour vous, il n'y a plus de questions. Il n'y a que de la gestion. Que disent-ils d'autre ? C'est bien la «philosophie» qu'ils vous prêtent : «J'ai limité le champ des questions pour faire place à la gestion» (Emmanuel) ; «Là où était la question doit advenir la gestion» (Sigmund), etc.

Or à observer, comme nous l'avons fait, les activités de ces quelques hommes et femmes pendant plusieurs mois, on est forcé de constater que la question a été bel et bien posée et de plus en plus publiquement. Nous nous bornerons à résumer les moments saillants de cette action.

Dans le courant du mois de février, un minuscule appartement situé dans un immeuble vétuste abritait la première réunion sur laquelle nous avons pu recueillir des informations. A grand renfort de bière de qualité médiocre et de vin blanc, la quinzaine de participants parvenait à tracer une sorte de programme : rédiger et faire circuler une pétition sur la défense de la philosophie dans les E.N. ; éditer ce qui était encore modestement appelé une brochure ; multiplier les interventions partout où ce serait possible.

Le 28 février, quelques-uns d'entre eux se rendaient à une réunion de la très honorable Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public pour y exposer leurs thèses. Cela est rapporté dans la «Revue de l'enseignement philosophique», 29e année, n° 3, février-mars 1979, page 90. On y signale la présence de Bernard Pautrat, lequel affirme que la philosophie est en butte à l'hostilité des grands bureaux (sic), alors qu'il n'est ni professeur de psychopédagogie en E.N., ni membre de l'Association (resic). Après enquête, nous avons pu découvrir qu'il enseigne à l'École Normale Supérieure.

A la même époque, l'hebdomadaire «Les Nouvelles Littéraires» publiait un dossier au titre choc : «La mort de la philosophie». Le «groupe de travail» n'était pas pour rien, semblait-il, dans l'entretien avec Joseph Leif qui y figurait, habilement titré : «Pitié pour les instits».

Nous avons eu connaissance d'une autre réunion au mois de mars qui avait pour objet de se répartir la tâche de recueillir les signatures les plus nombreuses et les plus diverses possibles pour leur pétition, de discuter les articles qu'ils espéraient faire passer dans les journaux, et des textes destinés à leur «brochure».

Et le 24 mars, le quotidien «Le Matin» publiait un article comportant des extraits de leur pétition. Cette pétition, ils l'expédient dans toutes les écoles normales et ils parviennent, avec une certaine habileté, à s'assurer le soutien de personnalités du monde universitaire et du «système éducatif», comme on dit.

Le 25 avril, se réunissent de nouveau entre dix et vingt de ces philosophes (mais ce nombre présente, en fait, beaucoup plus de gens du fait de toutes sortes de liens qu'il ne nous a pas été possible de démêler). Ils mettent au point le sommaire de leur livre qui s'appelle alors : «Double assassinat dans la rue de Grenelle : l'école normale et la philosophie». Ils apprennent l'initiative d'un certain nombre d'universitaires et de professeurs : des États Généraux de la philosophie. Ils décident de s'associer à leur appel.

Le 28, ils envoient de concert avec le Comité de préparation de ces États Généraux, le Grep et le Doctrinal de Sapience, un communiqué à l'AFP indiquant qu'ils se rendront en délégation auprès de la commission paritaire nationale qui doit décider, entre autres, de l'affectation des profs de philo dont le poste en E.N. a été supprimé.

De fait, le 3 mai, MM. Chatelet, Derrida et quelques autres universitaires et enseignants sont, avec une trentaine de professeurs d'école normale, «massés» devant le 34 rue de Chateaudun. Comme le journal «Le Monde» le rapportera le 8 mai, sur quatre colonnes, ils sont reçus pendant plus d'une heure par M. le doyen Muglioni. Ce même quotidien ne manque pas de publier le texte intégral de leur pétition sous le titre «Éducation ou manipulation». Et c'est de partout, en effet, qu'affluent plusieurs centaines de signatures d'enseignants, d'élèves-instituteurs et de gens de toutes conditions.

Le 11 mai, ils retournent rue de Chateaudun, accompagnés de nouveau par MM. Chatelet et Derrida, pour être reçus par le Directeur des Personnels enseignants des Lycées, M. Vandevoorde, qui tient avec beaucoup de courtoisie et de compétence le discours administratif qui lui sied. L'après-midi même, leur cause, la défense de la place de la philosophie dans les écoles normales, est exposée avec vigueur sur les ondes de France-Inter, dans l'émission de José Arthur, au cours d'un entretien entre un futur instituteur et François Chatelet. La «question» est posée sur les ondes. Elle l'est aussi dans le Journal Officiel. Le «groupe» dont nous parlons ne semble pas com-

plètement étranger, en effet, à la démarche d'honorables parlementaires déposant des questions écrites fort précises sur la place de la philo dans les écoles normales, auxquelles, d'ailleurs, M. le ministre a fort judicieusement tardé à répondre.

Tandis que l'Association des professeurs de philosophie souhaite que leur texte «pour la philo dans les E.N.»... «soit signé par tous les professeurs de philosophie» («Le Monde» du 1er juin), l'activité des membres du groupe ne se relâche pas. Dans l'arrière-boutique sombre d'une librairie, ils relisent les épreuves de leur livre «La philosophie dans le mouvoir», réalisent une espèce de dossier de presse, préparent leur intervention aux États Généraux.

Le 14 juin, on aperçoit leur livre à couverture noire qui vient de paraître au Palais des Congrès, lors du très officiel colloque sur l'apprentissage de la lecture.

Le 16 et le 17, ils sont, bien entendu, à la Sorbonne, dans le grand amphithéâtre ou dans les couloirs. On échange des informations, des adresses, des projets...

Le 20 juin, votre ministère publiait une note : y était évoqué un certain nombre de questions sur l'enseignement de la philosophie, en général et dans les écoles normales. Sous la pression des cahiers de doléances et des États généraux, disent les méchantes langues, le bon roi rassure son petit peuple.

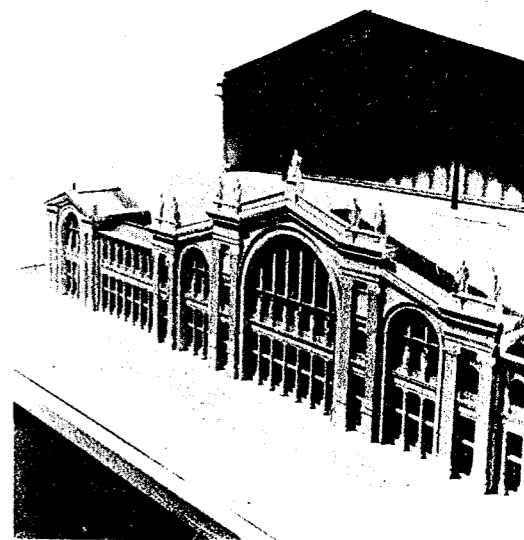
Ainsi, ce groupe, sans statut bien précis, à l'organisation souvent brouillonne et précaire, semble avoir abouti à quelques effets appréciables. Nous croyons donc de notre devoir d'attirer votre attention sur le projet qu'ils ont d'instaurer une espèce de coordination permanente qui permettrait aux professeurs de philo repartis dans toutes les E.N. de continuer à réfléchir et agir en commun sur des questions qu'ils considèrent comme graves. Nous avons cru

comprendre également qu'ils souhaiteraient que les profs de philo nommés comme documentalistes ou profs de français, par exemple, restent en contact les uns avec les autres pour imaginer des «pratiques philosophiques» comme ils disent, adaptées à leurs situations, et échanger leurs expériences.

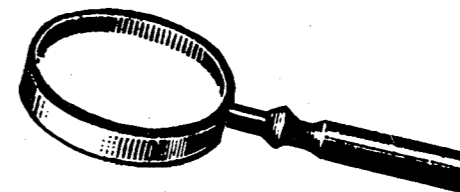
Qu'il nous soit permis enfin de vous signaler plus particulièrement celui des membres de ce groupe qui nous semble le plus dangereux et que nous n'avons pu d'ailleurs formellement identifier, un certain Vladimir Zarof. Bien qu'il soit resté dans l'ombre, ce fut le véritable cerveau de toute l'opération.

P.c.c. Dupond et Dupont (R.G.)

Jean-Claude POMPOUGNAC



Les gares devraient faire l'objet d'une surveillance particulière. Ces gens-là se déplacent beaucoup et régulièrement : les nouvelles vont aussi vite que le train Corail.



MOTION rédigée par la COMMISSION
"PHILOSOPHIE EN ECOLE NORMALE"
et adoptée par les
ETATS GENERAUX POUR LA PHILOSOPHIE,
le 17 juin 1979

Les difficultés actuelles des EN revêtent un caractère exemplaire. Elles sont en effet une préfiguration d'un ensemble cohérent de mesures, auquel elles servent aujourd'hui de terrain d'essai :

- la suppression de 139 postes de professeurs d'école normale de philosophie, en effet, s'est partiellement faite sur toute absence de critères, c'est-à-dire sur des caractères répressifs.
- le projet de réforme de la formation des maîtres introduit les inspecteurs primaires dans la formation initiale. Il y a un risque dans cette fusion des fonctions d'autorité et d'enseignement : celui de ne retenir que des instituteurs conformes à un certain profil.
- les PEN seront recrutés sur entretien avec l'Inspection Académique et pour une durée de 5 ans seulement : ce qui signifie une intimidation permanente et la fin de la liberté pédagogique.

Ce souci de l'ordre s'inscrit dans une conception étroitement technicienne des pratiques éducatives camouflant les problèmes réels sous un langage pseudo-scientifique. On voudrait ainsi en finir avec une période qui était celle d'invention de pratiques nouvelles de la philosophie dans un champ inédit de questions et qui faisait apparaître les écoles normales comme un des rares endroits où la philosophie était intégrée dans la formation des enseignants.

Nous proposons aux Etats Généraux :

- 1/ de s'opposer à toute réforme de la formation des instituteurs qui aurait pour effet la réduction du nombre de postes de PEN et en particulier de PEN de philosophie.

- 2/ d'exiger la présence de la philosophie dans la définition explicite des contenus de la formation des instituteurs, c'est-à-dire non seulement dans les unités de formation qui lui reviennent en propre, mais dans toutes les unités de formation.

- 3/ de soutenir l'introduction de la philosophie dans la formation de tous les enseignants, l'expérience des EN en montrant la nécessité et les formes possibles.

Au niveau des attitudes à prendre pratiquement, nous proposons aux Etats Généraux :

- 1/ de demander que l'Inspection Générale dans sa totalité soutienne sans réserve les professeurs de philosophie des écoles normales.

- 2/ de demander la réintégration prioritaire en EN des professeurs de philosophie dont le poste a été supprimé.

- 3/ de demander que les interventions des enseignants des Universités dans les Ecoles Normales soient revendiquées par les philosophes du Supérieur et faites à égalité avec les PEN, en concertation entre les deux parties.

- 4/ de lancer le mot d'ordre que tous les professeurs de philosophie nommés contre leur gré sur des postes qui ne comportent pas uniquement de la philosophie s'engagent à ne mettre en œuvre que des pratiques philosophiques dans leur enseignement; quels que soient le service qui leur est assigné et le type d'établissement où ils sont nommés.

- 5/ de réunir une seconde session des Etats Généraux dès la rentrée.

- 6/ de créer une instance permanente de coordination des luttes.



Correspondance : A Patrice Vermeren et au groupe de travail des professeurs de philosophie en Ecole Normale

Patrice,

Ci-joint le texte du SGEN sur les EG de philo.

En plus, quelques remarques en vrac et dont tu excuseras le caractère éventuellement polémique. J'espère avoir, d'ici peu, suffisamment de temps et d'énergie pour rendre tout cela un peu plus présentable.

1. On ne sort pas d'un ghetto — grand ensemble = profs de philo; sous-ensemble du premier = profs d'EN — en se battant sur des problèmes corporatistes qui ne peuvent convaincre que ceux qui le sont déjà.

2. La tactique du "ballon d'essai", à savoir : défendez-nous de ce qui risque prochainement de vous arriver, m'apparaît totalement débile parce qu'elle masque l'enjeu réel et la nature du rapport de forces qui traverse la philosophie dans son ensemble et pas seulement celle des professeurs.

Il se trouve que, cette année, l'arbre EN était toute la forêt et pas seulement un "signe" ou un

"indice" d'un futur pour d'autres.

Je m'explique.

La dialectique enseignement de la philosophie / philosophie de l'enseignement n'est pas un simple jeu d'esprit interne à la philosophie. La philosophie n'est pas simplement l'objet de brimades venant de l'extérieur qui nous renverraient encore une fois à cet ailleurs que nous jugerions, nous, en tant que philosophes (exigence de rentabilité, société technobureaucratique, néo-positivisme et autres "fadaises" d'origine philosophique et assumées par les seuls philosophes comme des évidences dans lesquelles ils se complaisent dans leur désespoir, le tout au nom de ce fameux esprit critique qui — étrangement — ne s'appliquerait pas à ces productions affectivo-réchauffantes...)

Ceux qui n'ont pas la mémoire trop courte se rappellent que certains des défenseurs aujourd'hui les plus acharnés de la philosophie en EN ne voyaient pas très bien ce qu'elle allait y foutre en d'autres temps dans des basses besognes plus ou moins pédago et/ou psy. Contenu dans ce revirement, outre le fait que seuls les imbéciles ne se trompent jamais,

tout le problème de la philosophie de la compétence. Là aussi il faut creuser : c'est en tant que compétence que la philo rejette la philosophie de la compétence; ce qui se traduit concrètement dans les EN en une lutte interne sur vos pratiques; ce qui apparaît également plus généralement dans le rapport pour le moins peu clair entre les profs de philo et la philo (des professeurs). Plus généralement encore la philo ne saurait échapper aux conditions de sa production et de sa transmission mais elle ne saurait s'y réduire du fait même qu'elle n'est pas champ clos théorique et qu'elle est partie prenante du rapport de forces plus général — politique donc — qui la produit, en tant qu'analyse de cette production. Pas d'analyse théorique qui nous renverrait encore une fois à cette philosophie "sereine", non-engagée, hors des passions, qui a encore nom vague d'esprit critique, et qui meurt — tant mieux — d'avoir fait crever l'ensemble de la philosophie en se l'appropriant dans ses modes de transmission universitaire.

Ainsi malgré ces "purs" de la philosophie, la philosophie s'est

introduite de manière "impure" dans les EN, c'est-à-dire dans la formation des formateurs, et pas n'importe lesquels. Les instits sont le premier maillon social de la reproduction des savoirs et des savoir-faire — et le plus important. Tous les pédagoges le savent : c'est eux qui forment ou déforment, et J. Ferry qui croyait voir dans la scolarité obligatoire la fin de la lutte des classes par bancs d'école interposés ne s'y était pas trompé.

De manière polémique, il n'aurait pas été difficile de faire comprendre qu'à tout prendre et dans le pire des cas, il était moins grave de supprimer la philo en terminale qu'en EN (en fait, les deux sont complémentaires).

Bien plus, l'analyse media/ philo passe nécessairement par là et pas par la dénonciation du vedettariat par des vedettes*. Puisque 80% environ des connaissances "brutes" passe dorénavant par d'autres media que l'enseignement, une des fonctions essentielles des pédagoges, et pas seulement les philosophes en terminale (c'est déjà trop tard), est la re-dé-structuration de cette prétendue information brute. Pour cela il faut que les instits en aient les moyens. Les limiter à une formation de médiateurs complémentaires, c'est introduire l'ensemble de notre enseignement dans la mouvance d'un contenu tout entier inclus dans sa forme. Instrument privilégié d'une économie plus générale, en tant que mode de régulation de la demande (de biens, d'ordre ou de "besoins"), la TV dans son économie particulière est homogène à la première : elle produit d'abord sa propre demande de production et se substitue donc en tant qu'impérialisme à ce fameux impérialisme scolaire de moins en moins accepté par tous les enseignés (à tous les niveaux). Philosophique-

ment, à notre non-compétence avouée, revendiquée, en tant que médiateurs d'une technicité, s'ajoute notre non-compétence reconnue en tant que médiateurs.

— Pas un hasard si toute la philosophie occidentale est victime de sa propre métaphore lumineuse ("idée" comme vision, "évidence", lumières de la raison, idée claire etc...). Pas étonnant qu'elle se fasse avoir par un écran lumineux qui se lève à l'heure de la chouette et dont la transparence lumineuse ne se fait qu'à travers des personnes (persona = masque = écran).

— Pas étonnant non plus que la philosophie bourgeoise et gutembergienne se soit totalement jouée entre Socrate et Platon, privilégiant totalement une technique élitare (écriture). Qu'est-ce que le prof de philo traditionnel sinon un petit media qui parle de textes écrits. Alors, ce triste spécimen de la philo se trouve confronté à la philo d'ailleurs, celle du Larzac, celle de la non-écriture qui, de manière significative, lui reproche de manière identiquement contraire son "jargon" et/ou ses paroles verbeuses (figure redondante contemporaine de la non-utilité). Philosophie bourgeoise et gutembergienne qui ne fait plus que jouer à Socrate à l'intérieur de l'institution qui la protège ou la tue. Philosophie aussi qui a tué l'image parce que celle-ci est à tous (importance pré-scripturale du pictural comme donnant à penser). Articulation du voir et de la parole dans l'allégorie, fossilisation temporelle et historique dans l'écriture et la métaphore lumineuse.

A preuve encore par l'absurde qu'une des seules philosophies à sortir de la rationalité visuelle est celle de Nietzsche, qui privilégie la musique et la danse, une autre "vision" donc, une autre temporalité surtout, problème de

rythme vécu et pensé, non d'espace clairement défini dans les limites spatiales d'une inspection minutieuse; variante rousseauiste également de l'affect musicien par opposition à la fascinante monstruosité du tailleur de verres optiques et de son troisième genre de connaissance.

Tous éléments qui font que la querelle sur les media, le retour en force de l'articulation du dire et du voir dans une temporalité précise instant = histoire, n'est pas un simple problème technique. La philo ne peut décoder les media que si elle se décode d'abord en tant que media dans ses modes de transmission et de production, c'est-à-dire ses modes d'action.

Superbement ridicules et significatives ces paroles longuement — trop longuement — affirmées dans l'illusion athéno-soixante-huitarde d'une démocratie directe, retrouvée, sur la liberté d'expression et l'esprit critique alors qu'à l'évidence (non lumineuse sans doute) l'énonciateur ne fait qu'en priver ceux qu'ainsi il entend persuader... Selon nos humeurs, on appellera cela manipulation ou naïveté, la non incompatibilité des deux prouvant en tous cas, s'il en était encore besoin, que les dispositifs de parole (tribune et micro) et l'organisation de sa temporalité ne sauraient être de simples problèmes techniques...

Tout ceci pour dire (après m'être laissé entraîner trop loin et de manière trop sommaire) que réduire la suppression de la philosophie en EN à l'abolition d'une réflexion critique — qui se donne à elle-même, de manière ô combien idéaliste, sa propre nécessité comme évidence pour tous — dans la formation, c'est à proprement parler ne rien dire. Y ajouter l'invention de quelques pratiques originales, à prendre

elles aussi comme d'évidentes avancées dans le champ clos de la philosophie, ce n'est pas dire non plus grand-chose de plus que ce que nous savions déjà, à savoir que ces praticiens — dans la chaleur et la ferveur de leurs différences internes et l'identité de leur malheur — tiennent à leur pratique, qui est le véritable pays de leurs fins et de leurs origines.

C'est beaucoup, mais c'est encore insuffisant.

Evident en effet cette fois que si chacun, dans ces états généraux, n'avait pas poursuivi sa petite marotte, tout le monde aurait pu comprendre que ce "besoin" de philosophie dont tout le monde parle sans pouvoir lui attribuer un lieu, doit d'abord passer par le second plus grand media après la télé, les instits. Evident également que tous les discours sur l'extension de la philo en aval et en amont, intérieurs ou extérieurs à l'institution scolaire, n'ont de chance d'être transmis à grande échelle que dans la phase de scolarité obligatoire.

Evident donc enfin que supprimer la philosophie sous toutes ses formes et pratiques dans la formation des formateurs les plus nombreux, c'est du même coup changer radicalement de philosophie de l'éducation, non pas parce qu'une discipline "noble" en serait à terme totalement éliminée, mais bien parce que la formation des maîtres c'est bien la formation aussi de tous les enseignés et enseignants futurs, y compris de philosophie — s'il doit encore y en avoir.

Je dirais plus globalement que ce n'est pas la philosophie qui est mise à mort. La philosophie est "malheureusement" bien vivante, mais quelle philosophie! Banalité que de dire que la non-philosophie est encore une philosophie qui s'ignore, diffuse et non consciente d'elle-même. Lui

reprocher sa non-réflexivité et son allégeance aux valeurs les plus techniciennes, ce n'est même pas être sur des positions défensives, c'est tout simplement donner de l'eau à son moulin. A la suite des philosophes de la seule culture écrite/classique, c'est continuer à larmoyer sur la "baisse du niveau", l'absence de culture etc... Comprendront-ils un jour, avant de poursuivre notre suicide collectif, qu'ils n'ont plus affaire à des populations déjà converties de par leur milieu d'origine à la temporalité de l'écriture, qu'il faut partir de la culture (qui n'est pas une non-culture) telle qu'elle existe pour avoir quelques chances d'induire un autre "besoin".

En bref, je crains que quelques formules naïvement sophistiquées ne portent trop la trace de leur milieu socio-professionnel confiné et n'aient aucune chance d'être reprises en compte par ceux à qui l'on croit s'adresser.

Si le scandale des prof d'EN c'est simplement 139 cas de mal "recasés", comment le faire accepter comme tel à tous ceux que l'on case et décasse à volonté dans l'enseignement et dans la fonction publique; plus loin, à tous ceux, aussi nombreux que tous les enseignants réunis, qui "chômement" ou sur qui la menace pèse, en tant qu'enseignés.

Faire comprendre que le problème des EN est l'articulation concrète de la dialectique enseignement de la philosophie / philosophie de l'enseignement, des rapports de la philosophie et des media (philosophie des media et media de la philosophie), n'est pas un luxe interne à la "réflexion critique" — dernière baderne affectivo-évidente d'une philosophie mortifère — mais bien une nécessité de lutte dans un rapport de forces dont la philosophie est constituante et constituée de part en part.

N'étant pas PEN moi-même, tu sais que je n'ai d'autre droit de telles élucubrations externes que d'avoir, en tant qu'élue en CAPN, fait tout mon possible pour que ces 139 cas ne soient pas quantité négligeable.

Je n'essaierai pas comme Brunet** de faire prévaloir "le cœur que j'y mets" ou le temps de réflexion que j'ai pu passer sur la souveraineté d'une commission. Au minimum, et dans le pire des cas de démocratie, cette commission ne devrait pas être appelée "Commission des Professeurs..." mais "Commission EN". Dans le meilleur des cas elle pourrait s'articuler (et non se perdre) dans une réflexion plus vaste sur philo et media comme nœud dialectique essentiel. A terme on pourrait envisager un texte unique et collectif pour les EG, et non une mosaïque disparate d'intérêts pratiques et théoriques, manifeste donc, qui incluerait tout naturellement le projet de "charte" envisagé et repoussé par les EG. Ce manifeste pourrait faire l'objet d'une publication préliminaire qui serait le texte de base et de discussion des seconds EG. Une fois corrigé et adopté par ces seconds EG, il pourrait être soumis à l'approbation de tous les "intellectuels" et de toutes les organisations politico-syndicales.

Le poids d'un texte de ce type obligerait chacun, selon l'expression de Derrida, à prendre ses responsabilités.

A toi

J.L. Azéma

* Ce qui n'enlève rien au remarquable rapport de R. Debray dans son contenu.

** Maladresse tactique certaine.



Séduite et abandonnée

Combien y a-t-il de facultés de l'âme ? Sept en général, mais le jeune Vingtras s'est laissé persuader par un vieil original qui en a découvert une huitième. Suffoqué par cette assertion, le jury de baccalauréat invite le candidat à revoir pour la prochaine session son programme de philosophie.

Scolastique vide, ce programme ainsi raillé par J. Vallès ? Les fortes têtes du cléricisme ne le pensent justement pas. Car le vide qu'il institue c'est bien celui de la religion. C'est pour neutraliser, dans la théorie, une religion dont il veut repousser l'emprise sur l'Université que V. Cousin a fondé, sous la Monarchie de Juillet, un enseignement laïque de la philosophie (1). Celui-là a pour charge de réconcilier avec elle-même et avec l'État la classe dominante divisée par la diversité de ses idéaux politiques et des cultes religieux. La vacuité même de l'enseignement philosophique est d'emblée déterminée par cette fonction de représentation de la laïcité. Aussi la réaction cléricale de la fin de la IIe République et des débuts du Second Empire le prend-elle pour cible. En 1852, la classe de philosophie est symboliquement rebaptisée classe de logique, ses horaires sont réduits, son programme ramené à quelques questions scolastiques. Persécution contre les professeurs non catholiques, destitution des opposants, fixent alors l'image d'une haine du pouvoir contre la philosophie, d'une incompatibilité entre philosophie et despotisme. C'est à titre de symbole que V. Duruy restaure en 1863 la classe de philosophie, pour marquer la libéralisation du régime, mais sans avoir de mission idéologique à lui attribuer. Il en sera de même de la République conservatrice. En 1874, on introduit une épreuve écrite de philosophie au baccalauréat et on essaie de donner à la discipline une allure positive et neutre par un programme encyclopédique, introduisant des éléments de méthodologie scientifique. Mais ce

programme « neutre » va justement servir de repoussoir, d'exemple d'une philosophie privée de sens.

Ce sens originaire de garant d'un enseignement et d'une morale laïques, c'est l'offensive de Jules Ferry qui le rendra à la philosophie. Mais la mobilisation de la religion, au service de la réaction à l'échelle de toute la société, fait qu'il s'agit de neutraliser le catholicisme par une religion laïque, opposant à la morale des commandements de Dieu et de l'Église une contre-morale des devoirs de l'individu envers lui-même et envers la société. La Philosophie est en première ligne de cette réforme de 1890 qui prescrit à l'enseignement secondaire de « réconcilier l'école et la vie » et de « former des hommes », c'est-à-dire des citoyens socialement et politiquement utiles : « la philosophie est à faire et à refaire » selon les nouvelles questions que la vie suscite : « questions de droit et d'équité, questions sociales, question du choix des amis (...) La philosophie comprend toutes les grandes discussions qui séparent les peuples, qui divisent les classes, qui sont l'objet des débats dans les assemblées politiques » (L. Bourgeois, Instructions du 12 juin 1890). Propédeutique aux débats de la République parlementaire, la philosophie doit cimenter l'union, non plus des vieilles élites dirigeantes, mais de la classe moyenne. Inquiet, au lendemain de l'Affaire Dreyfus, de sa décomposition idéologique, F. Vial (2) charge l'enseignement secondaire de fournir aux élèves « une méthode de penser par des voies rationnelles qui leur permette de se comprendre », de développer face aux risques d'apathie et d'indifférentisme politiques leur sens de la solidarité sociale et de leurs responsabilités civiques : « les classes moyennes doivent se préparer à être les conseillères de la démocratie, car elles sont bien placées par leur situation intermédiaire pour comprendre les désirs et les besoins de la nation toute entière, pour donner une voix aux aspirations confuses du peuple et pour comprendre les

hautes exigences des élites». Cette tâche est d'abord celle de la philosophie car «c'est dans la philosophie seule que politique et social trouvent leurs fondements».

Ainsi les programmes de 1890 et 1902 privilégient-ils, au détriment de l'histoire de la philosophie et de la métaphysique, une morale conçue comme un véritable cours d'instruction civique supérieure. Voici quelques questions du programme de 1890 : Devoirs envers la patrie, obéissance aux lois. Le vote, l'impôt, le service militaire. Celui de 1902 détaille une *morale sociale* (Le droit - Justice et charité - La solidarité - Les droits : respect de la vie et de la liberté individuelle - La propriété et le travail - La liberté de penser) et une *morale civique et politique* (La Nation et la Loi - La Patrie - L'État et ses fonctions - La Démocratie - L'Égalité civile et politique) et donne cette prescription : «Le professeur insistera tant à propos de la morale personnelle que de la morale sociale sur les dangers de l'alcoolisme et sur ses effets physiques, moraux et sociaux : dégradation morale, affaiblissement de la race, misère, suicide et criminalité» (Programme de 1902).

La lutte contre les fléaux sociaux s'identifie avec la liberté de l'esprit. L'alliance de la philosophie avec le radicalisme figure le mécanisme heureux d'une harmonie préétablie entre les intérêts du pouvoir, ceux des élèves et ceux de professeurs formés à l'école de Descartes et de Kant pour qui le triomphe des idéaux et des valeurs philosophiques peut s'identifier à celui de la république laïque et parlementaire.

La révolution soviétique, la montée du fascisme et du nazisme vont mettre en question cette harmonie. Le programme de 1925 encourage bien encore le professeur de philosophie à s'occuper de «prophylaxie sociale». Mais c'est un sujet dont d'autres ne s'occupent que trop. Aussi A. de Monzie y insiste-t-il surtout sur l'enseignement de la liberté matérialisé par sa réinscription dans un programme de métaphysique revalorisée et par les instructions données aux professeurs d'user plus que jamais de leur propre «liberté» pour «éclairer» les questions d'actualité «à la lumière de la pensée sereine», afin de prévenir le moment où elles se résoudraient pour l'élève «dans l'entraînement des passions, sous l'influence des préjugés sociaux, sous la pression des intérêts». Plus que jamais ce qui doit compter c'est moins la positivité des chapitres de la psychologie ou de la morale que l'esprit qui les

traverse et les ramène à la source de la libre pensée. La classe de philosophie est d'abord la classe du philosophe. Le grand penseur du radicalisme, c'est aussi le professeur de philosophie par excellence, Alain, celui qui définit la démocratie par l'existence de «ce troisième pouvoir que la science politique n'a point défini et que j'appelle le Contrôleur», le maître dont les propos s'efforcent de rendre familiers à de jeunes têtes que risquent d'envahir les passions totalitaires, le doute de Descartes et la résistance de Spinoza face à des barbares qui menacent de n'être pas les derniers.

Apogée ou chant du cygne ? Quand les politiciens radicaux auront montré leur propre impuissance à résister au totalitarisme, comment des enseignants pris entre la lourdeur des programmes vidés de leur sens et la lourdeur des classes gonflées par la gratuité de l'enseignement secondaire puis par la poussée démographique, pourront-ils croire encore à la contradictoire mission officielle d'apprendre à la jeunesse la liberté de l'esprit face à tout pouvoir ? Les programmes et les instructions se relèveront de l'effondrement de 1940 mais non la foi qui les animait. En 1972, l'Inspection Générale réunissait les enseignants des classes préparatoires pour qu'ils redéfinissent en commun les finalités de leur enseignement «or, il s'est trouvé qu'en dépit d'un labeur assidu sur une question qui suscitait l'intérêt le plus vif, l'intention originelle n'a pu aboutir». La place reine est devenue place vide. La philosophie ressent l'abandon par le pouvoir du système éducatif : hier, il s'agissait d'assurer la sauvegarde d'une forme politique, de contribuer au progrès social en transformant «les mentalités», aujourd'hui le problème reste à peine politique et il se réduit platement à la question de la gestion au moindre coût de cette machine encombrante et difficilement gouvernable que représente l'enseignement secondaire ; pour ce qui fut un service public glorieux, le problème est devenu «comment s'en débarrasser ?» (3).

Danielle RANCIÈRE
(avec la collaboration de Patrice Vermeren)

(1) V. Cousin, *Défense de l'Université et de la Philosophie*, présenté par D. Rancière, Solin édit., Paris 1977.

(2) Dans un ouvrage au titre évocateur, *L'enseignement secondaire et la démocratie*, Paris, 1898.

(3) Ce texte, rédigé en janvier 1979, devait initialement paraître dans le dossier des *Nouvelles littéraires* sur la mort de la philosophie.

Clermont-Ferrand Dossier et enquête sur le statut de la philosophie

En tant qu'association des enseignants de philosophie de l'Académie de Clermont-Ferrand¹, après un certain nombre d'échanges sur nos pratiques et nos visées, après des débats préparatoires aux Etats Généraux de la Philosophie, et après de nouvelles rencontres dans le prolongement de ces Etats Généraux, nous avons tenu à faire connaître nos positions, pour participer à la réflexion qui s'est engagée et permettre la confrontation des différents courants d'idées.

Pour pouvoir cerner nos positions, communiquer nos interrogations sur le statut de la philosophie dans l'institution scolaire, notre questionnement sur la stratégie à adopter et sur ce qu'il y aurait à défendre de la philosophie, nous nous référons à trois types de production du groupe, à travers lesquels se sont concrétisées nos différentes activités depuis un an :

— le texte qui fonde notre association et qui explicite certaines des raisons qui ont déterminé les enseignants de philosophie de l'Académie de Clermont-Ferrand à se regrouper;

— l'enquête menée auprès des enseignants de l'Académie et de leurs élèves au cours de l'année, pour se faire une idée de la situation des professeurs au sein de l'institution et pour préciser la manière dont en tant qu'enseignants nous étions perçus dans notre pratique par nos élèves;

— enfin, un travail de discussion du groupe, réuni pour l'interprétation de cette

enquête et pour l'analyse des prises de position adoptées aux Etats Généraux.

On serait tenté de ne voir dans ces trois directions que trois activités parallèles, qui ne se recoupent pas forcément. Ce que ce texte essaie de mettre en évidence, c'est une certaine cohérence implicite dans notre démarche où, à travers ces divers modes de fonctionnement de notre groupe, se dessine une convergence de nos préoccupations qui rejoignent celles d'autres collègues rencontrés aux Etats Généraux, sur la nécessité de réfléchir à la place à donner à la philosophie dans l'école, à l'impact de l'image, véhiculée en particulier par les mass media, que l'on donne de la philosophie et aux

implications d'une telle utilisation sur la manière de concevoir notre enseignement.

Le premier document, écrit en Octobre 1978, essaie de définir la base minimale par rapport à laquelle nous nous sommes regroupés, ce que nous exigeons d'une association, précise certaines des raisons pour lesquelles nous avons fait scission de l'Association nationale, en déterminant du même coup les conditions dans lesquelles nous voulions que soit défendue la philosophie, ce qui ne va pas sans présupposer une certaine conception de la philosophie; le second document nous a d'ailleurs amenés à nous interroger sur les conditions d'exercice de la philosophie.



Depuis quelques années déjà, de nombreux professeurs de philosophie de notre région ont décidé d'échapper à leur isolement et de créer des lieux d'échanges pour prendre en charge, hors de toute contrainte administrative, l'ensemble des problèmes que soulève leur activité. Plusieurs groupes se sont ainsi constitués qui se sont consacrés soit à la recherche théorique, soit à des questions pédagogiques, soit à des réflexions sur l'évaluation des connaissances en milieu scolaire ou sur les réorganisations profondes qu'appellerait l'enseignement philosophique. Toutes ces initiatives, souvent fécondes, sont restées néanmoins dispersées et n'ont pas toujours atteint l'ensemble des professeurs intéressés. Il est donc apparu souhaitable de regrouper et d'intégrer toutes ces activités dans une association plus organique où elles pourraient trouver un regain de dynamisme.

Les professeurs qui se trou-

vent engagés dans de telles actions auraient aimé les développer à l'intérieur de l'Association nationale des professeurs de philosophie, car ils n'éprouvent aucune sympathie de principe pour les formes étroites du "régionalisme". Malheureusement, au fil de ces dernières années, l'Association nationale s'est enfermée dans des tâches de plus en plus défensives et en est venue insensiblement à éluder toute interrogation globale sur la situation présente de la philosophie. Simultanément le Bureau national, dont le mode de désignation n'est d'ailleurs pas des plus heureux, se repliait sur lui-même, persuadé que ses interventions auprès du Ministre seraient d'autant plus efficaces que la vie interne de l'Association serait plus discrète. Un tel calcul n'a pas empêché la lente décadence de l'enseignement philosophique; il a, en revanche, contribué de façon désolante à décourager les initiatives et à entretenir l'inertie des adhérents, à tel point que de nombreuses régio-

nales n'ont plus actuellement aucune activité digne de ce nom. Dans de telles conditions, nombreux sont les professeurs qui se sont progressivement détachés de l'Association, qui, aujourd'hui, ne compte plus guère qu'un tiers des enseignants de philosophie dans ses rangs.

Il était difficile aux professeurs de notre région qui désiraient s'organiser de rester insensibles à cette dégradation. Lors de la dernière séance de la Section régionale, il ne s'est trouvé personne pour y accepter de nouvelles responsabilités, personne non plus pour envisager une réadhesion. La Section régionale, sans être à proprement parler dissoute, s'est trouvée ainsi discutée. Les professeurs présents ont alors décidé de mettre sur pied, à l'échelle de l'académie, une nouvelle association qui ne serait, pour l'instant, affiliée à aucune organisation nationale et dont l'indépendance serait un gage de dynamisme.

Le document n°2 est constitué par l'enquête. Pourquoi cette enquête? Elle répond au besoin de confronter nos différences dans nos pratiques, de connaître notre statut respectif dans l'institution, les diverses modulations de notre rapport à l'institution, et de confronter également les différentes images que la philosophie et notre pratique philosophique suscitent chez les élèves. Ce questionnaire comprend donc deux parties, auprès des enseignants d'un côté, auprès des élèves de l'autre. Il est évident que des réserves sont à faire sur le type

de questions posées, sur les présupposés implicites que certaines formulations induisent, sur le rapport que les élèves ont entretenu avec ces questions dans la mesure où ce sont des questions posées par des professeurs de philosophie sur la philosophie, quoique le questionnaire fût anonyme.

Autant de déterminations qui poussent à s'interroger sur ce qui a sous-tendu notre attente en organisant ce questionnaire et en voulant passer par le détour des images fournies par les utilisateurs de la philosophie que sont nos élèves, pour oser

nous définir plus avant dans nos exigences, dans nos objectifs, par rapport à une demande dont il faudra tout à l'heure analyser l'ambiguïté. Avec toutes ces réserves énoncées, inutile de souligner que ce questionnaire n'est qu'une ébauche, et c'est dans la mesure où, lors de la discussion, il a suscité des interrogations, des problèmes d'interprétation, que nous le communiquons comme point de repère à partir duquel nous avons pu approfondir nos positions et où nous nous proposons de continuer l'année prochaine ce travail.

Cette enquête nous a permis également de dégager des contradictions, à plusieurs niveaux du discours : dans les discours respectifs que tient tout professeur de philosophie sur sa pratique et sur son statut, du lieu qu'il occupe dans l'institution; des contradictions entre ce que les professeurs disent de leur pratique, de leur implication et de leur intérêt à l'égard de cette pratique, et ce que les élèves disent de la

manière dont ils vivent et réfléchissent leurs rapports à cette même pratique; enfin des contradictions au sein du discours des élèves quand il s'agit d'explicitier leur demande et leur attente en philosophie.

Et c'est à travailler sur ces décalages, à prendre conscience de ces inadéquations entre ce que l'on est, ce que l'on croit que l'on est, ce que l'on voudrait être, — que l'on pourra peut-être un peu

mieux préciser ce que l'on veut, définir les conditions d'exercice de notre pratique. Créer les conditions de possibilité d'une telle pratique passe par la nécessité de cerner les obstacles institutionnels, idéologiques, politiques rencontrés et délimiter en fonction d'une stratégie à court, moyen ou long terme, parmi ces obstacles, ceux qu'on peut surmonter et ceux qu'on ne sait pas encore dépasser.

Association des Enseignants de Philosophie de l'Académie de Clermont-Ferrand

ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT EN PHILOSOPHIE DANS L'ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND

Première partie

Ont répondu à l'enquête : 21 professeurs ayant un service complet
1 professeur ayant un demi-service
1 professeur ayant un service de 3 H

Ces professeurs assument en tout 97 classes, ou sections d'enseignement en Lettres, BTS, classe de Préparation, pour les services complémentaires.

Ces classes ou sections d'enseignement représentent plus de 2400 élèves.

L'enquête complémentaire, réalisée à partir du deuxième questionnaire rédigé par Monnier (Le Puy) pour remédier aux équivoques du premier questionnaire, a touché près de 500 élèves, plusieurs classes apparaissant dans les deux enquêtes.

Ces réponses émanent des diverses villes de l'Académie, sauf :

- pour le Puy-de-Dôme : Riom, Issoire, Thiers, Ambert
- pour l'Allier : Saint-Pourçain
- pour la Haute-Loire : Brioude
- pour le Cantal : Aurillac (Cl et Mod)

On peut malgré tout considérer cette enquête comme un reflet fidèle de la situation de l'enseignement de la philosophie dans notre Académie.

1. LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

-Questions 1 à 4

Le nombre des classes ou sections d'enseignement à la charge des profs de philo varie de 2 à 7 :

- de 2 à 4 pour ceux qui n'enseignent que dans le classique et le moderne
- de 4 à 7 pour ceux qui enseignent totalement ou partiellement dans le Technique.

Le nombre d'élèves par professeur varie de 49 à 206...

Effectif des classes ou sections d'enseignement

30 élèves et plus de 20 à 30 élèves	moins de 20 él.	Total
27 classes	55 classes	15 classes
		97 classes

Nombre moyen d'élèves par classe, sur 97 classes : 26

Nombre moyen d'élèves par professeur

(en ne retenant que les services complets) : 116

Peu de profs de philo font des compléments de service hors de leur spécialité. Ces compléments sont en Lettres (sans autre précision), en BTS (4 cas), en Préparation aux Grandes Ecoles (1 cas)

Pour les collègues qui sont dans ce cas, le nombre d'unités d'enseignement complémentaire varie de 1 à 3 et représente un nombre d'heures de cours variant de 2 à 6. Une collègue assure un complément de service d'1 heure, en service de bibliothèque, pour ne pas être en sous-service.

Le nombre de devoirs annuellement corrigés oscille de 400 à 1200, pour les services complets. Nous n'avons retenu dans les devoirs corrigés que les dissertations et commentaires.

Les heures supplémentaires sont exceptionnelles, de 0 à 2 heures au plus, décharge de 1^{er} chaire incluse. Dans tous les cas, le fait de les supprimer mettrait le professeur en sous-service. On ne nous a pas signalé un seul sous-service : l'Administration ne fait pas de cadeaux, même à ceux qui sont fortement pénalisés, comme c'est le cas pour les philosophes.

La quasi-totalité des services est assurée en horaire du matin, de 8 à 12, le samedi matin étant le plus souvent exclu.

Sur tous les points de l'enquête (nombre d'élèves, nombre de classes, services complémentaires, nombre de copies corrigées, horaire d'après-midi), ce sont les collègues enseignant totalement ou partiellement dans les sections techniques qui sont les plus défavorisés.

2. LES CONDITIONS DE TRAVAIL

-Questions 5 et 6

Lieu de travail : Exceptionnellement le prof de philo donne son enseignement dans la même salle, sans disposer cependant, dans ces cas les plus favorables, d'un matériel pédagogique propre et d'une bibliothèque. Normalement, son enseignement est banalisé, il se déplace de salle en salle et change de locaux selon les classes et sections dont il a la charge.

Bibliothèques : Le montant des crédits d'enseignement dont il dispose varie de F. 100 à F. 666 par poste. Parfois, aucun crédit n'est normalement prévu. Le crédit moyen est de F. 200 par poste environ.

La bibliothèque de classe a pratiquement disparu, remplacée par une bibliothèque générale à la disposition des élèves, dont le contenu philosophique est décrit comme pauvre ou médiocre. D'ailleurs, les crédits signalés ci-dessus ne permettent pas de faire mieux, c'est-à-dire de remplacer et d'actualiser la documentation.

La bibliothèque des profs, quand on en parle, est, elle aussi, décrite comme pauvre en philosophie. La situation générale est donc celle d'un sous-équipement.

Moyens audio-visuels : Tous les établissements en disposent. Du moins ont-ils tous au moins un appareil de télévision ou de cinéma, le plus souvent les deux. Rarement on signale des magnétoscopes et caméras. Les moyens audio-visuels employés par le plus grand nombre de profs de philo se bornent généralement au cinéma, à titre d'information complémentaire, de façon rare, et presque toujours hors du cadre de la classe.

Documents ronéotés : La possibilité d'obtenir un ronéotage de documents est signalée 15 fois; dans 8 cas : à condition de s'en servir peu; dans 7 cas : sans limitation de quantité. Dans 4 cas, on signale l'impossibilité totale d'obtenir des documents, sinon par ses propres

moyens, sur son propre matériel, et à ses frais ou à ceux des élèves. Là où le ronéotage est employé officiellement, il s'agit de duplicateurs dont les professeurs se servent eux-mêmes, et non pas d'un service fourni aux professeurs par l'Établissement (sauf dans 2 cas).

On peut donc conclure à la médiocrité générale, et de tous points de vue, des conditions de travail en philosophie.

3. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE C.D.E & F.G.

-Question 7-A

Devant la difficulté d'obtenir une étude des textes philosophiques dans les classes de C.D.E & F.G., on avait décidé de demander aux collègues quelle solution ils avaient adoptée.

L'utilisation de textes philosophiques, malgré les difficultés, est majoritaire en C.D.E. Mais pour les classes de F & G, elle est exceptionnelle; on y substitue des extraits ronéotés, produits en compléments de recueils de textes, le plus souvent.

Ces textes et documents sont, en proportion égale :

- étudiés par les élèves avec une réussite médiocre, ou la réussite de quelques-uns seulement

- non étudiés par les élèves seuls, mais expliqués en classe, et l'attention que les élèves y portent globalement est alors, d'après les réponses, un peu moins médiocre, surtout pour les classes de F & G.

4. ORGANISATION PEDAGOGIQUE ET PROGRAMME

(toutes classes)

Si l'utilisation des moyens audio-visuels est majoritaire, il semble que ce soit plutôt aux activités annexes (10% - clubs) qu'ils soient réservés.

Ces activités annexes sont rares (quelques séances par an). La grande majorité des profs de philo ne semble pouvoir plus que d'assumer le programme et les tâches annexes de préparation et surtout de correction de devoirs.

On se limite au programme de notions et d'étude d'auteurs en toute classe, sauf en A. En effet, pour les B.C.D.E.F.G., rares sont ceux qui peuvent entreprendre l'étude de questions au choix.

Pour les A seulement, on semble relativement à l'aise. Tous se plaignent de ne pouvoir valablement — ou de ne pas pouvoir — couvrir totalement le programme en C.D.E. 25% font la même remarque au sujet des B (mais ceux qui ne signalent rien à ce sujet sont ceux qui n'ont pas de classe de B). Tous ceux qui ont des classes de F.G s'en plaignent également, sauf un.

5. OBLIGATIONS DE SERVICE

Tous les collègues ayant répondu à l'enquête, sauf une (Agrégué stagiaire), ont fourni des sujets d'examen pour le baccalauréat.

Tous ont corrigé des copies de bac. Quelques-uns ont participé à trois examens (Bac C et mod, Bac de technicien, BTS); le quart a participé à deux (Bac C et mod et Bac de technicien)

Tous — sauf l'Agrégué stagiaire, évidemment — ont participé à des jurys de deuxième série de Bac. Ils ont été pris :

- avant le 30 juin, de 0 à 4 jours
- après le 30 juin, de 1 à 6 jours (temps de voyage compris)

Un collègue a été pris 6 jours en plus, pour les BTS, si bien qu'il a assumé 15 journées d'examen en 78.

Dans l'ensemble, on peut dire que les obligations de service des philosophes sont les plus élevées, et qu'elles tendent vers l'insupportable.

6. MANIERE DONT LES ACTIVITES ET OBLIGATIONS SCOLAIRES SONT RESSENTIES

-Questions 9.10.11

Moyenne des notations concernant les activités les plus pénibles

nature des activités	A,B	C,D	E	F,G
-correction des copies	1	1	1	1
-faire la classe	5	5	3	2
-préparer les cours	6	6	4	5
-subir l'inspection	2	3	2	3
-corriger les examens écrits	3	2	—	4
-faire passer des exam. oraux	4	4	5	—

Commentaire : L'opinion est unanime sur les corrections de copies, corvée majeure de notre discipline.

Par contre, faire la classe n'est pénible qu'en E.F et G.

Préparer des cours, spécialement pour ces classes, est moins pénible que d'aller les faire.

Subir l'inspection est (après les corrections) la deuxième corvée de notre métier, sauf en G où il est encore plus pénible de faire la classe que d'être inspecté, surtout que — comme le remarque un collègue — même si c'est fort désagréable, vue sa rareté, l'inspection peut apparaître comme ce qui est le moins pénible.

La situation du prof de philo est dite moins enviable que celle des autres professeurs d'une façon à peu près unanime, pour les classes de C.D.E.F.G. Pour les classes de A., on obtient :

- situation plus enviable, 3 réponses
- situation moins enviable, 7 réponses
- situation identique, 8 réponses.

La responsabilité d'une classe d'examen est-elle un facteur	Favorable	Défavorable	Neutre
pour la conduite de l'enseignement	4 réponses	13 réponses	5 réponses
pour l'audience auprès des élèves	19 réponses	1 réponse	4 réponses
pour la considération dont jouit le prof auprès de l'administration	8 réponses	0 réponse	4 réponses

Comment vivez-vous vos rapports avec les classes ?

classe de	travail attrayant en rapport avec les intérêts et travaux personnels du prof.	travail utile à l'élève pour l'examen	travail utile à l'élève (formation du jugement, etc)	travail sans intérêt pour l'élève	travail sans intérêt pour le professeur
A et B	10 réponses	16 réponses	18 réponses	3 réponses	1 réponse
C et D	2	9	10	0	8
E.F.G	0	3	11	8	8

Deuxième partie

7. JUGEMENT DES ELEVES SUR L'IMPORTANCE DE LA PHILOSOPHIE

1er questionnaire

la philo est importante	la philo ne présente qu'un intérêt scolaire	la philo ne présente aucun intérêt pour moi	aucun intérêt scolaire ni personnel ni culturel	je n'ai pas d'opinion	total des réponses	classe de
68%	29%	2%	1%	5%	105%	A
61%	28%	15%	1%	4%	102%	B
67%	16%	15%	3%	2%	103%	C & D
47%	30%	16%	0%	9%	102%	E
55%	19%	21%	6%	3%	104%	F & G

2ème questionnaire

Résultats en pourcentage

Questions posées	réponses obtenues en classe de :					
	A	B	C & D			
	oui	non oui	non oui	non		
1. Selon vous, la philo est-elle importante ?	92	7	81	12	85	9
sans opinions						
	1	6			6	

Quel intérêt accordez-vous à la philo ?

2. Elle est dénuée d'intérêt	3	97	15	85	1	99
3. Elle a un intérêt scolaire (prépa du bac)	52	48	73	27	72	28
4. Si oui, est-ce son seul intérêt ?	0	100	15	85	4	96
5. Elle a un intérêt culturel (être informé de certaines doctrines, courants de pensée etc)	95	5	89	11	90	10

Elle présente un intérêt personnel : je me pose des questions et je pense que :

6. — la philosophie m'aide à préciser et à formuler les questions que je me pose	75	25	64	36	62	37
7. — la philosophie m'aide à répondre aux questions que je me pose	51	49	66	34	68	31
8. — la philosophie m'amène à me poser des questions que je ne me posais pas	87	13	86	14	84	16

9. Auriez-vous aimé faire de la philo avant la Terminale, en 1^{re} ou même en 2^e ?

	73	27	84	16	62	38
10. Envisagez-vous de continuer à faire de la philo en suivant des cours en écoutant des conférences, en lisant des livres, en participant à des discussions... ?	73	27	66	34	68	32

REMARQUES SUR LE PREMIER QUESTIONNAIRE

Pour chaque classe, le total excède 100% parce qu'un certain nombre d'élèves ont donné plusieurs réponses, n'ayant pas fait, des deux et éventuellement trois premières colonnes, une lecture disjonctive. On peut remarquer que la philo est jugée moins importante par les B que par les C et D, et par les E que par les F et G, résultats apparemment en contradiction avec l'intérêt scolaire accordé à la philo.

En fait, par "intérêt scolaire", les élèves ont entendu "l'importance pour le baccalauréat". Or, en B, où les coefficients entre les disciplines sont mieux équilibrés, un échec en philosophie est relativement grave. Par contre le poids des disciplines scientifiques en C et D enlève beaucoup d'importance au même coefficient 2 de la philosophie. Il n'est pas paradoxal que 30% des E accordent un intérêt scolaire à la philo si on remarque que notre discipline n'intervient qu'aux épreuves de 2ème série, où tout peut se jouer à quelques points, et sous une forme orale où il est plus facile d'avoir une note supérieure à la moyenne.

Mais la plus grosse surprise, dans cette enquête, concerne les A — qui n'attachent pas à la philo une importance plus grande que les C et les D.

L'addition des trois dernières colonnes donne le pourcentage total d'élèves non motivés pour notre enseignement. Faut-il se réjouir de ne trouver que 8% en A, s'étonner que 20% des élèves de B soient allergiques ou indifférents à la philosophie ? Pour les classes de E, F, G, chacun sait que notre audience y a toujours été mauvaise. Ceux qui n'ont pas l'habitude de ces classes comprendront sans doute la difficulté d'enseigner devant un tiers d'élèves hostiles ou indifférents.

REMARQUES SUR LE DEUXIEME QUESTIONNAIRE

L'interprétation de la 2ème enquête, rédigée par Monnier, est plus intéressante mais plus aléatoire, vu le pourcentage restreint d'élèves qu'elle a touchés (presque 500), de trois types de classes seulement : A, B & C-D.

Mieux que dans la 1ère enquête, on voit apparaître un pourcentage important d'élèves de B non motivés par la philosophie (question 2) et ne comptant pas sur la philo pour le bac (question 3). Pour les A, d'après les réponses à la question 3, il est clair qu'ils ne comptent pas sur la philosophie pour être reçus au baccalauréat, puisque seulement la moitié d'entre eux y accorde un intérêt scolaire, moins qu'en B et en C & D... Et cependant, la totalité des élèves de A accorde de l'intérêt à la philosophie (question 4) et, dans l'ensemble, l'enquête montre que pour les élèves l'intérêt spécifique de la philosophie n'est pas d'ordre scolaire mais culturel et personnel, intérêt massif, et indépendant des classes : on peut juste remarquer, comme étant lié aux programmes et aux horaires, que les A, ayant fait un peu plus de philosophie, doutent par moitié que la philosophie réponde aux questions, alors que les B.C.D partagent majoritairement cette conviction. A remarquer également que les A, mieux que les autres, ont appris à formuler clairement des questions et à se poser des questions nouvelles. Ces nuances mises à part, on peut se demander s'il existe une autre discipline capable de revendiquer une telle audience, hors de l'utilité scolaire.

Quelques remarques.

La très grande disparité des situations et des statuts respectifs de chacun dans l'institution implique pour les uns une situation privilégiée, pour les autres une situation ressentie comme défavorisée. L'hypothèse de travail devrait être de mesurer la répercussion que

cette hiérarchie des statuts, cette présence ou absence de position privilégiée, ont dans la conception que chacun se fait de la philosophie.

Si, dans le courant de la discussion qui constitue le troisième volet du dossier, se manifestent des divergences parfois inconciliables, qu'on ne s'étonne pas de ces points de

D'où les résultats — qui, sans cela, apparaîtraient inexplicables — enregistrés dans les questions 9 et 10.

Des commentaires ont souvent été joints par les élèves dans les marges des grilles de réponse. Le caractère anonyme des enquêtes aussi bien que le contenu éventuellement critique de ces commentaires excluent qu'on y voie une attitude générale de flatterie ou une réponse reflétant l'opinion des professeurs.

- Certains commentaires opposent l'intérêt culturel et de formation personnelle à l'intérêt scolaire :

« La philo est un état d'esprit qui ne devrait pas être soumis à l'optique d'un examen »

« L'intérêt culturel est desservi par le programme qui oblige de voir trop de thèmes en peu de temps »

« L'intérêt de la philo est sacrifié à la préparation du Bac »

« Plus de place à la réflexion personnelle et moins de cours »

- Certains s'en prennent aux méthodes d'enseignement, qu'ils opposent à l'intérêt culturel et personnel de la philosophie :

« Faire plus de place à un débat d'idées et à des discussions, au lieu de la méthode philosophique, lente, pénible et qui ne permet de voir que peu de questions en peu de temps »

« L'intérêt de la philosophie est indirect (formation du jugement), par suite la méthode scolaire est inadaptée (acquisition de connaissances) »

« Au lieu d'étudier des textes difficiles à comprendre et qui contiennent peu de choses, il faudrait exposer les idées importantes »

- D'autres se livrent à des réflexions qui ne feraient pas plaisir à tout le monde :

« La pensée philosophique permet d'approfondir des thèmes trop vagues en classe de lettres »

« La philosophie aurait beaucoup servi en Français en classe de 1ère, car elle permet de mieux comprendre »

« La philosophie élève le niveau de réflexion et permet de mieux comprendre que le Français »

- D'où l'idée de commencer plus tôt l'enseignement de la philosophie :

« Cinq heures pour le vaste programme, ce serait assez si on avait acquis la méthode avant; en commençant en Terminale, c'est impossible »

« On comprendrait mieux certaines choses qui, vues trop rapidement, sont incompréhensibles »

« Pour assimiler le programme de Philo en Terminale — dit un élève de C — il faudrait plus de temps et, comme c'est impossible, il faut commencer plus tôt »

« Ouverture d'esprit trop tardive, il faudrait commencer plus tôt »

- Mais on trouve aussi des résistances délibérées à une initiation philosophique précoce :

« La philosophie est déjà difficilement perçue en Terminale, elle apparaîtrait encore plus comme une corvée deux ans plus tôt »

« Pas de Philo sans maturité d'esprit, donc pas avant la Terminale »

« Et pourquoi pas à la Maternelle ? » remarque ironiquement un élève.

- La philosophie, au delà de la Terminale, est perçue comme attitude intellectuelle à maintenir, à condition qu'elle soit acquise avant :

« La philo exige un cadre scolaire, sinon elle ne peut être acquise. En Terminale, c'est trop court; après, on a autre chose à faire »

« Lire, participer à des débats, assister à des conférences, c'est tout ce qu'on peut faire après (la Terminale) ».

philosophie (pour ou contre), de même que l'analyse qui suivra de la demande de la part des élèves d'étendre la philosophie en dehors de la Terminale.

Cette remarque amène à s'interroger sur la possibilité de tenir un discours commun sur la démarche philosophique à partir de situations aussi hétérogènes, et à faire un rapprochement avec la nature tout aussi hétéroclite de la composition des classes, où les exigences, les demandes, les attentes, l'origine socio-culturelle et le niveau culturel des élèves sont là aussi disparates. Ce propos n'est pas de vouloir supprimer ces différences mais de savoir, grâce à elles et à travers elles, s'il est possible de reconnaître entre nous une certaine spécificité de l'attitude philosophique, à quels signes nous avons le droit de nous dire philosophes, et de nous situer par rapport à ceux à qui nous avons à apprendre l'accès à cette démarche philosophique.

Autre remarque concernant la distorsion entre l'intérêt avoué du professeur par rapport à sa pratique de la philosophie, dans telle ou telle classe, et l'intérêt que l'élève prend à cette pratique : il faut confronter ce que l'enquête résume des rapports attrayants ou contraignants vécus par les enseignants et ce que, dans la seconde partie de l'enquête, les élèves disent de ces mêmes rapports.

Qu'en est-il de cet intérêt porté par les uns et par les autres à la philosophie ? Est-ce un intérêt uniquement et purement rationnel ? On pourrait supposer sans trop se méprendre qu'au nom de l'intérêt de la raison pure, quelque chose d'autre se joue qu'il ne faut pas évacuer forcément, mais

surtout et avant tout rendre conscient, en analysant ce qu'impliquent, pour chacun, l'institutionnalisation de la philosophie, le statut de professeur de philosophie par rapport aux autres disciplines, et en travaillant sur la différence, si elle existe, entre ETRE PHILOSOPHE et ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE. Sur ce point, on ne peut que formuler des interrogations et repérer des points de désaccord, qui réclament un débat plus approfondi : doit-on respecter l'originalité de toute démarche philosophique et refuser de définir et de nommer certains aspects constitutifs de l'élaboration de la pensée philosophique, ou bien accepte-t-on, au nom de certaines exigences pédagogiques, en fonction d'un étalement sur trois ans de la formation philosophique dans le secondaire, de déterminer et de hiérarchiser nos visées ; l'idéal serait de parvenir à rendre compte, pédagogiquement et philosophiquement (ce qui implique une certaine conception philosophique de la pratique pédagogique), des critères de la réflexion et de l'importance respective de ces différents objectifs dans la formation de la pensée. (Exemple d'objectifs très divers : analyse des notions dans un effort de définition, cerner le point de vue de la connaissance naïve et élaborer un point de vue critique, dégager une problématique à partir d'une notion ou dégager la problématique d'un auteur à partir d'un texte ou d'une œuvre, insérer sa réflexion dans une tradition philosophique, etc...)

La revendication de la liberté originaire et du moment inaugural de tout acte philosophique est-elle contradictoire avec ce besoin ressenti par certains, quand il s'agit d'ENSEIGNER

la philosophie, de poser une finalité globale et un certain nombre d'objectifs ?

Document n°2 - 2ème partie : le point de vue des élèves.

La présence de deux questionnaires et de leurs résultats montre l'hésitation, l'équivoque, les incertitudes qui ont présidé à ces recherches, l'ambiguïté de nos questions, qui fait d'ailleurs qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas voulu répondre aux questions seulement et ont développé amplement autour du questionnaire des remarques dont quelques exemples sont donnés à la fin.

Tout aussi important que l'enquête, ce seront nos réactions par rapport aux réponses des élèves, les questions qu'elles ont suscitées en nous lors de la discussion de groupe qui a suivi et dont les grandes orientations seront résumées, après avoir donné connaissance de ce document.

Notre interrogation a d'abord porté sur ce qu'il faut penser de cette demande massive de philosophie de la part des élèves. Quand on parle d'un jugement positif des élèves à l'égard de la philosophie, faut-il le prendre au pied de la lettre ?

Se demander ce que recouvre cette demande, c'est du même coup nous situer par rapport à elle et nous demander ce que nous, en tant que philosophes, nous visons.

Quand ils demandent des débats et des discussions :

• *Prendre conscience* du rôle des media, des valeurs et des attitudes qu'a pour fonction notre civilisation de produire.

• *Analyser* les attentes du public auquel nous nous adressons, c'est prendre en considération leur demande, la traiter, ce qui ne signifie pas obligatoirement y répondre directement, mais poser des objectifs distincts qu'on peut situer par rapport à leurs attentes pour en faire mieux émerger le sens, tenir compte de l'impact des déterminations sociales, des images véhiculées, pour permettre de se situer par rapport à celles-ci et par là même d'enraciner concrètement un processus de distanciation, spécifique d'une conscience réflexive.

• *Concevoir* l'intervention philosophique comme l'expérience d'une rupture, rupture avec une conscience naïve, rupture avec un accès immédiat à l'objet, rupture avec une formation antérieure, mais aussi continuité, ce qui nécessite de penser leur articulation ; ce qui implique nécessairement situer l'approche philosophique dans sa spécificité par rapport aux autres disciplines et du même coup penser en accord avec d'autres disciplines les finalités d'un enseignement qui reposerait sur un projet d'éducation, débouchant sur une remise en cause de la société actuelle.

Car telle était l'ambiguïté cernée dans cet intérêt des élèves pour la philosophie : qu'ont-ils voulu dire en répondant par l'importance de la philosophie, en lui refusant un intérêt purement scolaire ? En posant la valeur de la philosophie, n'est-ce pas une manière de demander *une autre éducation* ? Il serait hâtif de poser cette interprétation autrement que de manière problématique, mais il est évident qu'on ne peut pas s'interroger sur la place de la philosophie dans l'éducation,

sur son extension et sur son maintien, sur les modalités de son enseignement, sans que, d'une manière ou d'une autre soient sous-jacents et un projet d'éducation et un projet de société.

D'où, dans la suite de la discussion, des oscillations où les uns et les autres se situent tantôt par rapport à ce qui est, tantôt par rapport à ce qui devrait être ; c'est-à-dire la nécessité de définir nos finalités en fonction des réalités institutionnelles ; prendre conscience des obstacles à l'extension et au maintien de la pratique philosophique, c'est tenir compte de la politique gouvernementale en matière d'éducation nationale, mais aussi de ce que les mass media véhiculent comme image de la philosophie, ce que l'idéologie ambiante a inculqué aux élèves, la manière dont les collègues des autres disciplines envisagent la philosophie.

Ce propos nous amène à faire des réserves vis-à-vis des positions prises aux Etats généraux, qui portent sur des mots d'ordre d'action insuffisants, insuffisamment clairs et élaborés pour défendre efficacement la philosophie. Outre cette carence de la réflexion sur les moyens d'action, notre critique concerne l'analyse des modalités pratiques d'introduction de la philosophie en seconde et en première : un débat plus approfondi est nécessaire, et rapidement, pour que soient pensées les conditions dans lesquelles on veut étendre la philosophie.

Ceci demande d'articuler concrètement nos finalités à la réalité institutionnelle.

Sur ce point nous en sommes encore aux propositions, aux interrogations, et aucune position décisive n'a pu être définie. Nous livrons ces interrogations comme autant de contributions

pour approfondir la réflexion amorcée aux Etats généraux et préparer celle qui doit se poursuivre à leur nouvelle session, à la rentrée prochaine.

Faut-il adopter le principe d'une intervention double, c'est-à-dire où le professeur de philosophie intervient avec un professeur d'une autre discipline (selon le principe de la co-intervention pratiquée dans les Ecoles Normales et dont on a déjà souligné, dans différents articles, les avantages et les inconvénients)... ou bien aménager des heures uniquement réservées à la philosophie en première et en seconde ?

Il nous est apparu cependant, indépendamment de l'une ou l'autre solution, que l'important était de briser les compartiments entre les disciplines tout en respectant la spécificité de chacune, le décloisonnement des disciplines impliquant une confrontation des différents modes d'approche d'un problème, dont on peut saisir d'autant mieux la spécificité respective qu'on peut situer les unes par rapport aux autres les différentes manières d'aborder un problème ou une pratique : pratique des mathématiques, pratique des sciences de la nature, pratique de l'explication d'un texte, etc... Ce refus d'un travail divisé s'insère dans la volonté de développer la réflexion, ce qui devrait se traduire dans la mise en œuvre d'une pratique qui permette l'accès à l'abstraction et dans un projet de totalisation. Il rejoint en ceci le désir de clarification et de synthèse d'un certain nombre d'élèves.

Le dernier point d'interrogation porte sur la généralisation de la pratique philosophique pour tous les élèves du second

cycle, compte tenu que toute approche philosophique exige un certain niveau d'abstraction. Jusqu'à quel point la pratique philosophique est-elle universalisable ? On ne peut répondre à la question de ce qui est requis pour être apte à philosopher que lorsqu'on sait comment on va pratiquer la philosophie et quels sont nos objectifs. Cela revient au problème précédemment évoqué, de créer les conditions (objectives et subjectives) de possibilité de sa pratique. En essayant de se donner les moyens d'y parvenir, la discussion dans le groupe

a révélé là aussi des désaccords; c'est en termes de réalisme, de position réaliste ou de position idéaliste, qu'ont eu lieu les interventions. Si je souligne ces points de divergence, c'est pour mieux repérer ce qui fait encore problème et donc ce qui exige encore réflexion et débat.

Mais est-il contradictoire à la fois de réclamer la possibilité pour tous les individus du second cycle d'accéder à la pratique philosophique, et de reconnaître, d'un point de vue que d'aucuns diront élitiste, que l'accès à l'abstraction et au maniement d'une problématique

que philosophique reste l'apanage d'un certain nombre ?

Selon que l'on pose le problème en termes d'objectifs opérationnels et accessibles ou en termes de finalités globales, qui ne prennent sens que dans un horizon par lui-même inaccessible, la réponse à ces questions reste ouverte.

1. pour tous contacts, Christiane Montaudon, 28 rue des Hauts de Chanturgue 63100 Clermont-Ferrand.

La suppression des agrégations d'histoire et de philosophie

Le flatteur des ouvriers et des paysans, le promoteur de la paix, de la prospérité et du bonheur s'empara du pouvoir par un coup d'Etat le 2 décembre 1851 et Napoléon-le-Petit ne donna d'abord le pouvoir législatif ou la parole qu'à ses partisans. La belle déclaration : "L'Empire, c'est la paix" ne tint pas longtemps. La contre-révolution culturelle fut marquée par une politique d'obscurantisme érigée en doctrine et par une grave atteinte à la personnalité de la population universitaire à travers son histoire et sa philosophie réduites et dépréciées. Elle fut une composante non négligeable du processus global de la bonapartisation de la Nation.

Le plan d'études du 10 avril 1852 n'admet plus que deux sortes d'agrégation, l'une pour les lettres, l'autre pour les sciences. R. Poincaré a dénoncé le régime restreint et abaissé des études sous le Second Empire, qui tenait l'histoire et la philosophie en suspicion. Il faut se pencher sur les raisons avancées par l'Instruction Publique pour motiver la suppression de l'agrégation d'histoire et de philosophie.

Quatre mois environ après le coup d'Etat du 2 décembre 1851, Fortoul écrivait en substance :

Les discussions historiques et philosophiques conviennent peu à des enfants. Lorsque l'intelligence n'est pas encore formée, ces recherches intempestives ne produisent que la vanité et le doute. Il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et excité les justes alarmes des familles. Dans les lycées, les leçons doivent être dogmatiques et purement élémentaires. C'est dans une région supérieure et pour un autre auditoire que l'enseignement pourra procéder du libre examen.

L'enseignement de l'Ecole normale et les épreuves d'agrégation, indispensables au recrutement des professeurs, sont modifiés dans le même but. Ces dispositions proposées auront pour conséquence de faire de modestes professeurs plutôt des rhéteurs plus habiles à creuser des problèmes insolubles et

périlleux qu'à transmettre des connaissances pratiques. Pour commencer, on supprimera la division du savoir. L'enseignement secondaire comprend déjà sept ordres d'agrégés. Si on suit ce principe, il faudra bientôt augmenter, outre mesure, le personnel enseignant et avoir autant de maîtres différents qu'on peut imaginer de subdivisions dans les sciences ou dans les lettres : géomètres, physiciens, chimistes, botanistes, zoologistes, géologues, minéralogistes, historiens, philosophes, grammairiens, humanistes divers, professeurs de langues vivantes... Il y a d'autres inconvénients. Les agrégés spéciaux s'enferment dans le cercle étroit de leur spécialité sans s'inquiéter des nécessités des autres parties de l'enseignement. Ils ne voient rien de plus important que la spécialité à laquelle ils ont voué leur vie; ils risquent donc de chercher à accaparer l'intelligence des enfants et ainsi de l'accabler. Le système des professeurs spéciaux convient surtout à l'enseignement supérieur. Les vocations spéciales doivent cependant pouvoir se produire même dans l'enseignement secondaire, mais sans séparer pour autant la spécialité des connaissances de la généralité des connaissances. Les professeurs doivent donc être capables d'enseigner dans plusieurs matières. Un professeur de mathématiques doit être capable d'enseigner les éléments de la physique ou de l'histoire naturelle; un professeur de logique (il n'y a plus de professeur de philosophie, car il faut apprendre à penser selon la logique particulière du pouvoir) doit pouvoir faire au besoin une classe de grammaire et un professeur d'histoire une classe d'humanités. Le professeur doit donc posséder, outre sa spécialité, une grande culture générale; celle-ci, en effet, est nécessaire non seulement pour remplacer éventuellement un professeur, mais aussi ne serait-ce que pour la correction des devoirs où il faut démêler instantanément le bien du mal et exercer une critique à la fois sûre et bienveillante; elle est nécessaire également pour l'explication des auteurs,

LIVRE

Les animations récurrentes. L'un d'eux ont tenu 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 constituée un ensemble de discussions ayant pour objet la défense de l'enseignement philosophique.

Précisant son rôle de non-didactisme des programmes, et de la diversité des pratiques enseignantes, l'ouvrage défend le rôle de la philosophie au sein de la culture, qui l'on espère la formation de l'esprit critique, l'exercice de la liberté d'expression, ou à la constitution de l'enseignement philosophique est à chaque fois définie comme ce qui permet de développer une certaine résistance aux diverses expressions stéréotypées, il serait même à sa place l'expression d'un droit à la résistance.

D'un autre côté, si l'on dénonce les menaces que le pouvoir en place fait peser sur son enseignement devenu un lieu de contestation plus ou moins sûrement, c'est en termes de ceux qui ont entrepris l'histoire d'une idéologie des enseignants, la diversité de leurs pratiques, voire le malaise qui les éprouvent à l'intérieur de la machine scolaire. L'ouvrage est un combat pour la philosophie, mais plus des lieux de la sauvegarde de l'enseignement philosophique, mais plus des lieux de la sauvegarde de l'enseignement philosophique, mais plus des lieux de la sauvegarde de l'enseignement philosophique, mais plus des lieux de la sauvegarde de l'enseignement philosophique.

Deux animations complémentaires ou séparées dans leur contenu ont été réalisées, l'une qui prend appui sur l'exercice de la liberté, l'autre qui a pour principe une volonté de reconstruire et la possibilité d'une histoire de la pensée.

Que l'on donne à cette étrange configuration de la pensée, celle de la philosophie, c'est à nous de penser l'articulation de ces deux types d'animation. Ne considérant il pas d'un côté, la possibilité pour nous le mode de construction de cette double image de la philosophie? Telles sont les questions qui nous ont conduit à lire *Defence de l'Université et de la Philosophie* de V. Cousin.

VICTOR COUSIN

DEFENSE
DE
L'UNIVERSITE
ET
DE LA
PHILOSOPHIE



présenté par Danielle Ramisere

1, RUE DES FOSSÉS SAINT-JACQUES, 75005 PARIS

les éditions solin

1, RUE DES FOSSÉS SAINT-JACQUES, 75005 PARIS

qui exige pour être intéressante et dépasser l'interprétation littérale et technique des textes des connaissances philologiques, historiques, géographiques et littéraires. Un professeur qui aspire à l'honneur d'enseigner dans un lycée même une seule partie des sciences doit posséder les éléments de toutes les sciences et être capable de traiter par écrit avec une certaine supériorité toutes les questions du baccalauréat ès sciences. L'Ecole normale a péché contre l'unité et l'équilibre des différentes branches du savoir. Elle a insensiblement négligé pour les études spéciales de philosophie et d'histoire la haute culture générale qu'elle était chargée de donner à l'esprit des maîtres de la jeunesse.

Il ne s'agit pas cependant de supprimer l'histoire et la philosophie qui sont d'ailleurs consacrées parmi d'autres matières par la tradition et le génie de la France. Toutes les agrégations spéciales de mathématiques, de physique, de philosophie, d'histoire, de littérature, de grammaire, sont donc réduites aux deux agrégations générales des sciences et des lettres. Les candidats au professorat seront ainsi préservés du faux entêtement des idées particulières. L'enseignement, en effet, au lieu de proposer une doctrine forte et féconde, avait insensiblement dégénéré en un vaste répertoire de souvenirs et de contestations, et poussé par le goût de l'érudition, cette passion des peuples vieillissants, il s'était fractionné en plusieurs espèces de nomenclatures qui demeuraient étrangères les unes aux autres. La recherche des formes changeantes de la vérité aux diverses époques de l'histoire avait peu à peu remplacé l'étude de l'immuable vérité. La littérature, la philosophie et l'histoire n'étaient plus qu'un enregistrement des vicissitudes du goût, des opinions ou des mœurs. L'immense avantage de généraliser le savoir des professeurs et d'embrasser l'ensemble des connaissances ne doit pas faire oublier cependant la nécessité de pourvoir au bon enseignement de chaque science en particulier. Les maîtres seront ainsi capables de mesurer avec justesse l'importance et la proportion des différentes parties du savoir. Le cadre des différentes parties de l'enseignement doit être déterminé avec précision. Le titre, un peu vague, des chaires de facultés ne peut à lui seul donner l'objet profond de l'enseignement. Le professeur ne pourra plus à son choix se concentrer sur des questions particulières d'un intérêt contestable ou s'étendre indéfiniment sur une matière immense comme la philosophie, la littérature et l'histoire. Le but de l'enseignement des lettres est de développer le sentiment du beau et du bien. Le professeur prendra pour base de son enseignement les monuments classiques de la littérature et les notions fondamentales de l'histoire et de la

philosophie. Il pourra en rattacher l'étude à une idée qui pourra varier tous les trois ans.

L'argumentation est essentiellement pédagogique, mais cette pédagogie est toute politique. La politique de l'enseignement interdit toute pédagogie dialectique. Il n'est pas question de développer une attitude d'esprit qui pourrait s'exercer directement ou indirectement sur le présent au détriment du pouvoir dominant. Il ne faut pas jeter une ombre sur les "actes héroïques" du 2 décembre 1851 ou sur les Gloires du Premier Empire, ni jeter un doute sur la philosophie officielle de l'Université, le spiritualisme éclectique de Victor Cousin, fondement de l'ordre moral et social. On peut donc faire de la politique avec du pédagogique. La pédagogie est alors de la politique traduite dans la langue pédagogique.

L'Empire autoritaire a la pédagogie de sa politique. Le mobilisme est stigmatisé sous toutes ses formes comme responsable de la division, de la régression, du protestantisme laïc. La discussion, symbole de la contradiction, voire de la révolution, doit être délaissée. Le salut est dans l'immobilisme. Le spécialisme n'est pas synonyme de progrès mais de particularisme, signe de vieillissement et source d'entêtement. L'enseignement, qui sera dogmatique, élémentaire et général, se limitera aux notions fondamentales et aux monuments traditionnels de la culture, et baignera dans une doctrine "forte et féconde". Quant à l'enseignant, il se fera tout petit.

Le Second Empire qui réprime toute opposition, contrôle le suffrage universel, bloque la vie politique, illustre la grande peur qu'éprouve le pouvoir politique devant le pouvoir montant de la science, qui ébranle le fondement du complexe institutionnel du Pays. Ce qu'il s'agit de transmettre, ce n'est pas seulement la science, mais aussi l'Esprit que souffle la Représentation du Pays. La conscience du Pays, c'est Louis-Napoléon. La formation, selon le Pouvoir, consiste à transmettre le Modèle du Pays sans le déformer ou le transformer. Il faut qu'il y ait identité entre la forme transmise par le canal de l'Instruction publique et la forme retransmise par la Réception du savoir. L'imitation ne sera pas cependant servile, mais personnelle, voire originale. L'agrégation d'histoire et de philosophie, qui apparaît comme une tare dans l'économie générale de l'éducation nationale subordonnée à un pouvoir fort, est donc supprimée, ce qui est bien dans la logique du système impérial bonapartiste.

Claude BERNARD

Comment je ne suis pas devenu IPR

Inspecteur Pédagogique Régional : ah, le beau métier, vous qui cherchez un beau métier. La haute paie, des égards fabuleux, et une « activité » exercée dans la totale impunité. Et pas de copies !

Par comparaison, dans l'enseignement primaire ce n'est pas tout à fait aussi bien ; on ne peut pas faire là autrement que de fournir quelques menues exhibitions de compétence, du moins sur un point qu'on aura eu l'élémentaire astuce de choisir par avance ; pas question tout de même de doctement demander aux chères têtes blondes, pour apprendre le métier à leur instituteur, où coulent la Lozère et le Guatemala ; si la vérité est réellement révolutionnaire, l'inspecteur mal documenté pourrait bien être invité à avaler son couvre-chef ; il faut être au mi-

nimum patron d'une Ecole Normale pour se payer l'aplomb de récuser mathématique moderne et G.G.T. (grammaire générative transformationnelle) sans jamais avoir pris le moindre tuyau sur ce qui git derrière ces expressions. Dans l'enseignement primaire, il y a donc quelques limites à la présomption inspectoriale. Limite extrême, franchement indépassable : aller voir et complimenter (ou engueuler) un P.E.G.C. chargé d'enseigner une langue vivante en C.E.S., alors qu'on n'est pas seulement foutu d'identifier l'idiome comme étant du castillan (et non du moldo-valaque) ou de l'allemand (plutôt que de l'usbeck) ; bon, eh bien depuis quelques temps, faut se faire accompagner d'un linguiste, et même d'un qui connaisse précisément la langue enseignée dans la classe à visiter. Les histoires à la Papinski (vous

savez ce mec qui avait le tort de professer une certaine idée de l'anglais, opposé en cela à la conception angliciste qu'eût eue son I.D.E.N., si d'aventure celui-ci l'avait su, l'anglais) se raréfient nettement. Il faut croire à la crédibilité, nouveau postulat de la raison pratique de l'I.D.E.N. « up to date ».

Il n'y a pas de ces délicatesses là dans le secondaire. Déjà je me doutais un peu du coup depuis le jour d'une étrange inspection en anglais où tous les collègues étaient convulsés, effet ambigu de l'hilarité, soit de l'indignation ; car le guignol qui leur était dépêché pour scruter leur œuvre scolaire, trois fois hélas, ne savait pas prononcer celle langue-là. Et moi qui croyais que les seuls profs d'anglais aphasiques étaient en Sorbonne ! Depuis, j'ai vu que le célèbre principe de



Peter, sur la tendance en chacun à grimper jusqu'à son niveau d'incompétence pour n'en plus décaniller, est une hypothèse nettement optimiste ; que les êtres sublunaires qui se chargent d'examiner compétence et efficacité chez leurs collègues dans la machine enseignante seraient soit les plus ringards, soit en pleine évolution, de façon que leur brillant avenir, ils l'ont nettement dans le dos.

Cas particulier : le phénomène du *Salathund* (Freud, *Traumdeutung* p. 188 de la traduction française), pagailant dans les eaux matricielles de l'Alma-Mater. Chacun sait cette description freudienne du comportement « peine-à-jour » tendant à interdire à autrui tels objets par quoi on n'est pas soi-même capable d'exulter. Or la faune se développe, de ce genre curieux et pas honteux de vieux roquets : jamais été foutus de recevoir Capes ni Agreg par voie de candidature, puis bombardés certifiés et agrégés par le petit jeu de la promotion interne, ils font des pieds et des mains pour participer aux jurys de concours, ou au minimum pour statuer, faute de mieux, sur le sort d'instituteurs désireux de passer dans l'enseignement secondaire. Vous avez gagné : plus vachards que ces roquets à salades, il n'y en a pas. Pressés ils sont, de prendre leur pied un bon coup avant de disparaître ; la République de Salo, c'est eux.

Ce qui fait que j'ai eu l'illumination « joie, pleurs de joie ! » à la séance de confessionnal offerte par l'I.P.R., quelque part dans le « profond Sud », voilà une année. Le brave bougre avait visiblement son questionnaire préparé avant de venir nous écouter. Si bien préparé même que la leçon et les rapports entre prof et élèves, il s'en foutait assez.

Car il avait une besogne de peu d'élégance, mais pas bien difficile : dissuader les profs de toute analyse concrète — en les taxant de militantisme de gauche — et de toute action non-individuelle (en les accusant de professer des thèses proches du G.R.E.P.H.). Autrement dit, la fonction de l'I.P.R., du moins

dans les matières vouées par Haby-Beullac au néant. (philo, histoire) est d'aider ces disciplines à basculer dans le vide. Mais, comme il y faut quand même du temps, en attendant passez-moi donc l'assiette au beurre : — pourquoi donc n'avez-vous point préconisé mon anthologie de textes philosophiques pour cette rentrée ? hein ? Elle n'est pas assez belle pour vous ?

Franchement, l'infernal culot nécessaire à débiter sa propre marchandise à la faveur de fonctions aussi augustes que celles d'I.P.R., ça me fait penser à ce que Zarathoustra dit du singe « pour l'homme » : un objet de risée et de douleur, ou de honte ; c'est grand dommage que cela me rappelle à la limite Bérurier, ignare, poissard et paillard, tenant par imposture une classe (*San Antonio chez les gones*, ed. Fleuve Noir).

Pas de doute donc : un boulot pareil, c'est-à-dire du grand tourisme où c'est le touriste que l'on paie et où il suffit de faire le mécontent pour être prestigieux, c'est bien là le métier de feignant qui pouvait assurer dans la certitude apodictique mes droits au bonheur. Mais il était requis, pour aller pantoufler dans l'inspection, de passer par l'agrégation (mon capes et une ou deux licences, c'était encore un peu juste).

Faut ce qu'il faut, mais pas moins : dans ma « spécialité », une loi logarithmique fait décroître le contingent de postes au concours avec célérité ; il devenait urgent de se hâter, comme eût dit Mimoun.

L'écrit fut nettement désopilant : à la vue du sujet sans programme (« la haine de la raison »), l'inspecteur « d'Acà » fut pris de tremblement divers ; de toute façon il n'était pas candidat, et comme les compatriotes, je tins bon ; je sus plaire dans mon analyse d'une page bergsonnienne, en comparant longuement la direction orchestrale d'un Karajan à celle d'un Klemperer ; enfin, le drame vint, en histoire de la philo, de l'attente déçu des candidats, sûrs de trou-

ver Aristote, là où Shopenhauer arriva ; comme avec Blücher, c'était plus cher : sur tout le territoire national, les candidats s'éclipsèrent devant tant de cruauté du destin. Pas dans mon « centre » : on se cramponna et plus d'un se retrouva admissible. Moi aussi.

Très curieux, le cycle des épreuves orales de philo à la Sorbonne. Et pas vraiment très nouveau quand même. Car, comme dans le monde des inspecteurs de philo, on retrouve ici la même tendance : le besoin de compenser l'inquiétude de n'être qu'un vieux clown par une morgue manifestée par une belle guelle d'empoigne. Besoin de nier le candidat en le rabaisant, pour ainsi se faire croire qu'on est supérieur à quelqu'un plutôt qu'à personne. Le résultat est alors que les examinateurs qui ont plus ou moins prouvé quelque chose par des bouquins importants (par exemple Birault et son « pavé » sur Heidegger ou Dagognet et ses bouquins d'épistémologie toujours stimulants, ou Courtès et ses divers travaux sur la philosophie allemande), ou plutôt qui ont su « être quelqu'un », furent les plus bienveillants dans leur neutralité obligée. Au rebours, firent notamment une tête de gendarme de sous chef lieu de canton ayant mal cuvé une vilaine piquette d'élégants bipèdes n'ayant jamais rien pondu : on peut penser ici à cette inspectrice maintenant retraitée, et que François George appelle Madame Lavache : il est évident qu'elle avait décidé de consacrer ses dix dernières années à... faire suer les candidats, histoire peut-être de leur faire regretter la jeunesse qui les séparait d'elle. Corollaire : elle s'occupait à désespérer les gens ayant la naïveté de s'entretenir avec elle en confessionnal. Comme disait l'autre, « vampirisme et subjectivité » telle fut sa devise. Mais enfin elle n'était plus là, happée par sa pension de retraite.

Les grandes leçons avaient des énoncés marrants ; j'essayai de rétorquer de même, et obtins que mes jurys de leçons fissent risette ; les notes furent

d'ailleurs juteuses. Texte français : y présidait un certain sieur Troulalat-Foutral, qui me fit fête comme s'il me devait la disgrâce de n'avoir jamais écrit qu'à son contrôleur des contributions. C'était un malin : il obtint mon départ abrupt en pleine phrase, à un moment où j'en avais assez de l'apercevoir. Adieu foutue gargouille ! Le plus hilarant, ainsi qu'on pouvait le prévoir, s'attacha aux épreuves de langue : bien sûr, en choisissant « arabe littéraire » j'embêtais tout le monde ; mais enfin, il se trouve que je suis bilingue et que je n'avais pas attendu le concours pour travailler de près l'un des deux auteurs ; né au Maghreb, et ainsi favorisé dans cette épreuve, j'aurais eu bien tort de

me gêner ; d'autant que j'avais remarqué le caractère lourdaut et fautif des traductions françaises ; sûr qu'on me gratifierait fortement d'avoir ainsi surmonté les bévues des « Franco ». J'ai rarement autant ri : car, ayant ainsi fait une traduc tout ce qu'il y a de potable, corrigeant même les andouilleries de l'édition française, sûr donc de faire au minimum... un petit huit sur quinze, j'ai eu... deux sur quinze. Ce qui montre que mon juge, à défaut de connaître le texte, s'est démerdé avec la traduction française courante, et attaché simplement à voir dans quelle mesure je m'éloignais d'elle. A ce compte là, pas besoin d'avoir su, contre moi, l'arabe : il suffisait de savoir assez le français...

pour suivre des yeux la traduction. L'homme qui en savait trop d'un côté ? l'autre qui ne savait que pouic de l'autre ?

Je ne serai donc pas I.P.R., et c'est dommage. Je me sentais doué pour ne rien faire, et enquirlander et terroriser ceux qui veulent continuer de faire quelque chose. Mais comptez sur moi : quand j'aurai passé la barre, je serai aussi minable, aussi stérilisant, aussi infect que n'importe qui. Je vous promets aussi de perdre rapidement toute compétence : car pour que la machine administrative baigne dans l'huile, il faut surtout éviter la moindre idée. Il faut savoir oublier et je m'en souviendrai.

Manfred Flamenbaum.

REFUS DE L'INSPECTION EN SEINE-ET-MARNE

La CAPD (Commission Administrative Paritaire Départementale) de l'enseignement élémentaire de Seine-et-Marne réunie en conseil de discipline par l'Inspecteur d'Académie (ce qui ne s'était pas vu depuis 1962) devait condamner le 5 juillet (date astucieusement choisie) trois instituteurs coupables, parmi plus de 60, d'avoir proclamé leur *refus de l'inspection*. Deux avaient même été convoqués chez le psychiatre...

En vain. L'administration avait laissé pressentir de lourdes sanctions (radiation...). Mais les instituteurs ne se sont pas laissés faire. Avec l'aide du collectif contre l'inspection EE-ICEM-SGEN-non syndiqués, appuyés par des centaines de signatures et de lettres adressées à Monsieur l'I.A., par des motions de conseils municipaux tels que ceux de Meaux et d'Ozoir-la-Ferrière s'élevant contre les méthodes de l'administration, ils ont choisi de se faire défendre efficacement sur le plan juridique et sur le plan politique.

Une fois de plus l'Ecole Normale, rue de Belle-Ombre, servit de lieu de répression (les locaux s'y prêtent sans doute) : flics dedans et dehors, toute la séance eut lieu à huis-clos de 9 heures de matin à plus de 2 heures 30 le lendemain..., émaillée d'incidents, interruptions, suspensions d'audience, téléphonages... Vers 4 heures du matin, le 6, certains IDEN (Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale) hésitaient encore à franchir la porte de l'EN sous le regard goguenard des enseignants venus apporter leur soutien aux trois "otages" de l'administration...

Face à la résistance militante et à ses propres contradictions, à sa désinvolture en matière juridique, l'administration a dû renoncer à beaucoup de ses exigences : la montagne a accouché d'une souris. Les sanctions soumises à la décision du recteur sont les suivantes : 2 mutations d'office dans le département et une rétrogradation d'échelon entraînant une diminution du salaire mensuel de 100 francs Barre environ. Les avocats des instituteurs ont déposé dès midi le 5 juillet six recours en annulation pour vices (grossiers) de forme : par exemple, l'I.A. votant tranquillement dans un vote portant sur la question de sa propre invalidation (pour cause de partialité démontrée à l'occasion de sa "convocation" de 2 instits chez le psychiatre)...

Une centaine d'enseignants et de syndicalistes ont passé la journée devant les grilles de l'Ecole Normale pour soutenir leurs camarades.

En cette rentrée, le combat va continuer contre l'inspection et pour la levée de toutes les sanctions (celles proposées par le conseil de discipline et les innombrables avertissements et blâmes distribués illégalement par l'I.A.).

(De nos correspondants à Melun)

LE VALEUREUX PETIT RECTEUR

L'Académie de Nantes a été particulièrement touchée par les suppressions de postes de professeurs d'école normale. Pour la philo une quinzaine de postes sur 26 sont supprimés, dont 7 sur 9 dans le département de Loire-Atlantique!

Par contre, elle a le privilège de disposer d'un recteur de choc. Ainsi, le 29 mars, il recevait une délégation de la régionale de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, venue lui faire part de son opposition aux attaques contre la formation philosophique des futurs maîtres. Il ne fait qu'une bouchée de leurs arguments : ils sont 'ridicules'; ce sont des 'imbéciles', des 'idiots'.

C'est son 'style'! Ainsi expliquait-il à une autre délégation : « Il n'y a pas à discuter avec des gens bornés; de toute façon, celui qui dialogue, il est foutu. Celui qui est en face, il faut l'éjecter, un point c'est tout ».

Développement de l'action

- Le 9 mai, une première assemblée générale réunit des professeurs membres ou non de la régionale de l'Association des profs de philo, quelle que soit leur appartenance syndicale. Ils s'associent à la pétition pour les Etats Généraux, tiennent une première conférence de presse et lancent un appel à tous leurs collègues.

- Le 23 mai, nouvelle AG, nouvelles propositions : «... nous demandons le maintien des postes de psycho-pédagogie, voire leur doublement, et par conséquent le réemploi de tous les maîtres-auxiliaires à la rentrée... Pour appuyer ces revendications nous avons décidé de **REFUSER DE PRENDRE LES COPIES**, au moins au centre qui les distribue à Nantes, **TANT QUE NOUS N'AURONS PAS OBTENU UNE ENTREVUE ET UNE REPONSE DU RECTEUR...** »

- Le 8 juin une AG prépare l'entrevue avec le recteur qui a lieu le 14. Elle n'apporte aucune garantie précise de réemploi des MA.

- Le 20 juin, AG dans les centres de distribution des copies du bac : à Nantes et au Mans elles décident de ne pas prendre les copies. A Angers, l'inspecteur d'Académie vient remettre lui-même les copies aux correcteurs en s'adressant d'abord à un MA : « C'est ta croûte! »

- Le 3 juillet : grève de 24 heures, un préavis avait été déposé. L'AG décide de ne pas participer aux délibérations : il ne s'agissait pas d'une grève du bac, mais d'un report de 24 heures des délibérations, ayant valeur de sensibilisation et d'avertissement.

La répression

Sept maîtres-auxiliaires de philosophie avaient participé à la grève du 3 juillet. Le recteur écarte leur dossier des listes soumises aux commissions paritaires qui, début septembre, décident de la nomination des MA, et leur fait parvenir la lettre suivante :

Objet : votre situation administrative.

J'ai l'honneur de vous faire connaître que votre refus de participer aux délibérations des jurys du baccalauréat le 3 juillet 1979 alors que vous étiez régulièrement convoqué, constitue une faute professionnelle grave qui me conduit, dans l'intérêt du service, à ne pas envisager le renouvellement de votre délégation rectorale pour l'année scolaire 1979-1980.

Je vous précise que vous pourrez, si vous êtes sans emploi, percevoir l'allocation pour perte d'emploi sous réserve de remplir les conditions requises. Vous trouverez ci-joint une notice explicative et une demande à m'adresser s'il y a lieu, à la fin du mois de septembre.

La lettre rectorale fait dans l'humour noir : une des conditions requises pour bénéficier de l'allocation pour perte d'emploi est justement de ne pas avoir été licencié pour faute professionnelle grave!

Dernière heure

Dès la rentrée, les 'imbéciles' se mobilisent donc pour exiger la réintégration des sept maîtres-auxiliaires licenciés : une grève bien suivie, de nouvelles AG et un large soutien syndical et politique sur le plan local...

A la suite de cette mobilisation, le recteur avait semblé reculer : il assurait que les sanctions seraient levées et les auxiliaires réintégrés. Mais les jours passent et les nominations se font attendre. C'est pourquoi l'Assemblée Générale des professeurs de philo de l'Académie de Nantes maintient ses mots d'ordre de grève et envisage de nouvelles initiatives.

NB : Ce texte est le résumé d'un dossier plus complet sur l'affaire élaboré par les collègues de Nantes. Pour tout contact, soutien au mouvement etc... s'adresser à Michel BOURCE, 7 rue de la Verrerie 44100 NANTES.

L'Assemblée générale
des professeurs de philosophie de
l'Académie de Nantes
convoque une seconde session
des

ETATS GENERAUX DE LA PHILOSOPHIE

à NANTES

Vladimir JANKELEVITCH

« si je puis répondre à la question quand? toutes les autres questions deviennent inutiles; il arrive en effet que la signification d'un événement dépende entièrement de sa date, que cette date modifie du tout au tout cette signification! La clause temporelle, c'est-à-dire la réponse à la question quand? est au contraire celle qui conditionne toutes les autres. Et d'autre part la coordonnée temporelle, en tant qu'invisible et intangible, n'est pas à proprement parler une « dimension » : elle est donc essentiellement méconnaissable. On peut bien dire à cet égard : un événement, fût-il connu sous tous ses aspects et dans ses moindres détails, je ne le connais pas si j'ignore dans quelles circonstances, et à quel moment il a eu lieu; si je ne sais pas quand, je ne sais rien. Celui qui ne sait pas quand ressemble à l'amant tiède ou insincère qui oublie de fixer un rendez-vous à sa maîtresse pour la prochaine entrevue; il dit seulement : à bientôt! Celui qui ne donne pas la date et l'heure n'aime pas; cette indétermination annonce une sourde mauvaise volonté, une arrière-pensée de rupture qui ne dit pas son nom. Certes on peut répondre : si je sais quand sans savoir où, je ne suis guère avancé non plus, car un événement qui est arrivé sans être arrivé nulle part est comme s'il n'était pas arrivé; si l'événement est vraiment arrivé, il faut bien que ce soit quelque part! Mais vice-versa si je sais où sans savoir quand, la détermination topographique ne me servira à rien... La belle science que voilà! deux côtés c'est la mer à boire... Avec la première demi-science (la date sans le lieu), il faut chercher dans toutes les cachettes de l'univers; avec la seconde (le lieu sans la date), il faut chercher dans toute l'infinité du temps, explorer l'immensité du passé, prévoir jusqu'aux siècles des siècles les possibilités de l'avenir; celui qui sait à la fois où et quand possède le renseignement complet, le plus précis, le plus aigu; à la fine pointe de cette détermination univoque le repérage ne laisse aucune place ni à l'approximation, ni aux bavures, ni à la méconnaissance. Ici encore, cependant, le temps et l'espace sont totalement dissymétriques : le lieu, même quand on le localise mal, est toujours ici ou là repérable dans l'espace en longitude et latitude; et non pas ailleurs à l'infini, mais quelque part, et situé statiquement à l'intersection de deux lignes. Dans le temps le réel est ce qui advient, apparaît pour disparaître; occasion irréversible, évidence fulgurante autant que décevante l'événement arrive et s'en va, et ceci dans le même instant; aussi peut-on le comparer au clignotement de l'étincelle : il est tout entier surgissement et quintessence d'effectivité, mais il est fait pour être méconnu. »

L'ARRIÈRE-PENSÉE

ON SE FAIT UN CALIN?	JE NE SAIS PAS MAIS FIXONS LA DATE ET L'HEURE	ALORS TU NE SAIS PAS OÙ MAIS TU VEUX SAVOIR QUAND	ET TOI TU SAIS OÙ?
PARFAITEMENT QUELQUE PART PAR ICI	EN SOMME TU SAIS OÙ MAIS PAS QUAND	ET TOI TU PEUX PARLER TU NE SAIS PAS OÙ ET TU TE DEMANDES QUAND	MAIS OUI ET TOI TU SAIS OÙ?
ÇA DEVRAIT ALORS POUVOIR MARCHER	A NOUS DEUX ON SAIT TOUT	PAR BLEU OUI PUISQU'ON A CHACUN UNE SEMI-SCIENCE	TOI TU AS LA DEMI-SCIENCE DU OÙ MOI LA DEMI-SCIENCE DU QUAND
JE NE SUIS PAS PERSUADÉ	QUE VEUX TU DE PLUS ON A LE LIEU ET LA DATE	IL Y A QUELQUE CHOSE QUI NE COLLE PAS	CELUI QUI SAIT QUAND SANS SAVOIR OÙ ME SAIT OÙ SANS PARAÎTRE SUSPECT SAVOIR QUAND C'EST HIEUX?
IL Y A AU MOINS LA DETERMINATION TOPOGRAPHIQUE D'ASSURÉE	TU ME SEMBES BIEN OUBLIEUX TU PRADS DE VUE LE STATUT DE LA CLAUSE	LE STATUT DE LA CLAUSE TEMPORÈLE ... C'EST À DIRE LA RÉPONSE À LA QUESTION QUAND?	C'EST ÇA MÊME

J'AI LU ÇA QUELQUE PART MAIS JE NE SAIS PLUS BIEN NI OÙ NI QUAND ... C'ÉTAIT BIEN	TU DIS QUE C'ÉTAIT BIEN MAIS TU NE SAIS PLUS NI QUAND NI OÙ EN SOMME TU CROIS SAVOIR QUE MAIS TU NE SAIS RIEN!	ET TOI QUI TE MOQUES TU SAIS BIEN?	OUI JE SAIS OÙ!
CE N'EST QU'UNE DEMI-SCIENCE SAIS-TU AUSSI QUAND?	OUI: JE SAIS OÙ DEMAIN JE LIRAI CE DONT NOUS PARLONS	C'EST JUSTE SI C'EST DEMAIN TU SAIS QUAND	OUAIS ET AINSI JE SAURAI TOUT
EN SOMME TUTE CROIS BIEN SAVANT TU AS RÉPONSE À TOUT	EH OUI LA CONNAISSANCE CHRONOLOGIQUE IMPLIQUE A FORTIORI LA CONNAISSANCE ONTOLOGIQUE	JE CRAINS TOUTEFOIS QUE TU PERDES DE VUE NOTRE PROJET!	PENSE-TU COMME MOI TOUJOURS À CE CALIN?
ABSOLUMENT J'Y PENSE! C'EST PAS LA MER À BARRER!	TU VEUX DIRE L'ACCOMPLISSEMENT EFFECTIF DE L'ÉVÈNEMENT DANS LE TEMPS	OUI J'ATTENDS TOUJOURS CET AVÈNEMENT PUISQUE TU SAIS QUAND	

PARFAIT ALORS JE TE DIS CHAQUEMENT ET SINCÈREMENT À BIENTÔT

LE PETIT POUCKET

OU

Comment s'en débarrasser ?

Quelque chose hante le *Petit-Poucet* : ce n'est pas le spectre de l'Ogre, mais le vide social, institutionnel. Ni voisins, ni parents lointains, ni amis, aucune solidarité horizontale. On est dans l'univers raréfié du conte. Verticalement non plus, rien, de purs symboles : un seigneur de village qui ne sortira de son insignifiance que pour payer, vers le milieu du récit, sa dette de dix écus ; un roi trop lointain qui recrute des messagers, mais exceptionnellement, quand ils ont de bonnes jambes. Hormis ces figures obligées, il n'y a dans le *Petit-Poucet*, ni école, ni hospice, ni corporation de métiers, pas une seule société d'entraide, aucune de ces institutions qui prennent en charge les enfants, soulagent les parents, lèvent l'angoisse de l'avenir. Il n'existe pas même ces providentiels Enfants-Trouvés, sans lesquels Rousseau, si assuré, si pitoyable de culpabilité inavouée, eût été confronté à un drame de conscience bien plus terrible encore : « En livrant mes enfants à l'éducation publique (lisons : l'assistance publique), faute de les élever moi-même, en les destinant à devenir ouvriers et paysans, plutôt qu'aventuriers et coureurs de fortune, je crus faire un acte de citoyen et de père, et je me regardai comme un membre de la République de Platon ».

Intéressant, cet essai de justification de la part de l'auteur des *Confessions*, parce qu'il insiste — mais peut-être est-ce pour faire le silence sur autre chose — au moins sur deux points : le refus d'un avenir incertain et douteux du point de vue de la morale du travail ; la confiance (démesurée) dans les institutions d'un État encore précaire, peu social.

Mais revenons au conte du *Petit-Poucet* : le

seul recours, en l'absence d'État, c'est la Forêt : la Forêt comme risque, mais aussi comme épreuve. Elle n'enseigne rien, elle nourrit à peine, mais elle exige pour qu'on y retrouve son chemin (le chemin de la maison), sang-froid, endurance, astuce, peut-être aussi cette intelligence du ciel et des étoiles qu'ont en commun les voyageurs et les navigateurs. Dans les grands mythes fondateurs, on dépose un enfant sur une nacelle (Moïse, Persée...). Ce n'est pas seulement pour s'en débarrasser ; on espère qu'il aboutira quelque part. Il y a peu de chances qu'il revienne à la maison : on s'en remet au hasard. Sur la mer, comme en forêt, risques de se perdre et chances d'être sauvé, sont partagés.

On va voir cette prodigieuse illusion de la Nature fonctionner selon les âges de manière différente. On prendra deux repères : Perrault et Michel Tournier. Chez Perrault, la Forêt est un labyrinthe, mais pas aussi redoutable qu'on pourrait le craindre : une suite de petits cailloux, à la manière d'un fil d'Ariane, permet de retrouver la sortie. Et même s'il y a répétition du geste d'abandonner, avec, en plus, mise en oeuvre de précautions supplémentaires, par exemple le verrouillage de la porte qui empêche le Petit Poucet de s'approvisionner en gravillons et l'obligera à semer des miettes de pain qui seront mangées par les oiseaux, l'aventure se termine bien : au bout du chemin, il y a l'affranchissement, la liberté. Édifié, dénié, le Petit-Poucet s'enfonce sur les routes du vaste monde. L'individu est né, il court allégrement. La fortune lui sourit. Le vide institutionnel et social a joué son rôle positif. Le détour par la Forêt a été un succès.

Toute autre est la manière dont Michel Tournier voit les choses dans son admirable *Fugue du Petit-Poucet* (1). D'abord il faut remarquer la joyeuse insouciance avec laquelle il a débarrassé le mythe de ses éléments encombrants : la misère qui n'a aujourd'hui, après un siècle de littérature populiste, plus grand chose à nous apprendre. Il y a longtemps qu'elle nous a livré son secret ; on le sait, elle dénature les sentiments ; le cannibalisme qui est impossible à accréditer dans une société de consommation. S'il en existe des variantes politiques, elles n'ont pas besoin d'être travesties ; elles doivent être dénoncées clairement et combattues.

Ainsi l'Ogre de Tournier n'effarouche plus de la même façon. Honni depuis toujours, il demeure très menacé. Il a beau être bon Père (père de six petites filles), M. Logre est un artiste, un peu hippie, un peu fumeur d'herbes. Il a en plus une particularité, une des plus inquiétantes au regard de l'opinion : il n'a pas de femme. Il est vrai que la femme de l'Ogre dans le *Poucet* ancien fut un personnage très ambigu : nullement innocente, humble et craintive devant son monstre de mari, seulement un peu rusée : son action retardatrice sauve le Petit-Poucet et ses frères. C'est, dans ce conte cruel, à peu près le seul mérite qui lui revient.

Tournier ne s'est pas contenté d'opérer un nettoyage du conte, il a considérablement renouvelé le décor : une ville (Paris), avec sa banlieue, reste un peu pingre d'une nature toujours plus refoulée, avec ses tours, ses buildings. Cette impossibilité de faire mieux, l'a en revanche amené à laisser intacte la Forêt. Enfin il a tenté, et c'est là l'essentiel, de poser une nouvelle fois le vieux problème du fonctionnement de la famille. Son Poucet n'est ni un souffre-douleur, ni un objet de querelle, pas même une victime au sens où dans la version espagnole le père dit à sa femme : « Tuons-les ». Il a sur le Poucet traditionnel un pouvoir de détermination incomparablement plus grand : il n'attend pas qu'on le conduise dans quelque labyrinthe (quels sont les labyrinthes aujourd'hui ?). Il prend les devants, il s'enfuit. Le prétexte, ce n'est pas la misère, mais un surcroît d'aisance. Le commandant Poucet, le Père, commandant des bûcherons de Paris (on ne savait pas que cela existait), un type décidé, qui aurait tôt fait d'abattre les derniers arbres qui restent dans la capitale, annonce un soir, au dessert, que le



pavillon de banlieue « tout de traviole », le « bout de jardin », les « dix salades » et les « trois lapins », c'est terminé ; qu'on va s'installer au 23ème étage d'une tour. Voilà un style, une forme, des manières apparemment nouveaux, intéressants pour qui voudrait reconnaître là les transformations culturelles qui se sont opérées au sein de la famille depuis dix ans. Voilà un mode de communication, net, direct, sans détours, presque démocratique, qui épargne au Poucet ancien la honte et l'angoisse de la scène primitive. Etre informé, à table, d'un changement, c'est autre chose que d'épier sous un escabeau. Et pourtant le Poucet de Tournier prépare à ses parents un mauvais coup. Il se sauve, leur laissant un dernier billet : « Je ne veux pas d'éclairage au néant, ni d'air contingenté. Je préfère les arbres. Adieu pour toujours. Votre fils unique. Pierre ».

Du coup nous sont épargnées les ruses par lesquelles les parents trop archaïques se débarrassent de leurs enfants. Il y aurait pourtant à considérer d'un regard froid ces pitoyables procédures. Elles ont un indéniable intérêt anthropologique. On y voit à l'oeuvre (est-ce seulement de façon exceptionnelle ?) dissimulation, double-discours, mensonge. Brecht insistait sur l'importance qu'il y a à faire ressortir l'historicité de certains propos, gestes ou attitudes. Il demandait dans ses *Remarques sur la mise en scène de Une Tragédie Américaine de Théodore Dreiser* que

(1) Le Coq de Bruyère, Gallimard 1978.

LA PEDAGOGIE DE HEGEL · une écharde dans la chair(e)

Aucune nécessité théorique ne semble avoir poussé Hegel à écrire des *Textes pédagogiques* (1). Il est tout à fait contingent que Hegel ait été professeur et même directeur du Gymnase de Nuremberg. Quand il écrit à Niethammer (le 16-12-1809) que ses fonctions magistrales et directoriales «sont, dans leur sens le plus strict, toutes proches de mon intérêt pour la philosophie, et /qu/ elles lui sont même en partie véritablement liées», il entre vraisemblablement beaucoup de complaisance à l'égard du réformateur des établissements d'enseignement bavarois. A peu près à la même époque, il pouvait aussi lui décrire le gaspillage de temps que représentent ces fonctions (lettre du 26-7-1809) et on devine, à partir de témoignages, quel professeur peu enthousiaste il était. La Correspondance du jeune Hegel avec ses amis Hölderlin et Schelling, nourrie de tractations pour des places de précepteurs, ne mentionne jamais la fonction d'enseignement que comme une obligation «pénible pour un esprit» (tel que celui de Hegel), voire : comme une «corvée» (Hölderlin dixit) qui doit rapporter au moins 400 florins (Hölderlin à Hegel le 20-11-1796). Beaucoup plus tard, quand Niethammer proposera à Hegel – qui brigait une chaire à Tübingen – «le référendariat pour les affaires scolaires auprès du Commissariat royal de Nuremberg, avec un traitement de 300 florins» (à Hegel le 8-12-1812), celui-ci répondra : «Ma femme a été tellement éblouie par le traitement attaché à la fonction que vous me faites espérer, que devant ses rayons tout le reste a pâli ; et je veux me joindre à elle et tout prendre d'un cœur léger, à l'exception de mes nouveaux devoirs. Car ce que vous nous faites espérer représente, d'après l'expérience d'une année, un supplément dont on pourrait difficilement se passer plus longtemps pour les besoins du ménage...» (lettre du 20-12-1812). Convenons donc, sans malveillance aucune, que les raisons alimentaires n'ont pas peu compté dans la «vocation» professorale de Hegel. On ne se fera ainsi pas trop d'illusion sur l'influence qu'aurait pu avoir sa pédagogie sur son œuvre philosophique.

Hegel professeur, au regard de Hegel philosophe, aurait pu ne pas être tout aussi bien qu'il a été. Sa pédagogie n'aura pas été le ban d'essai pour la Science en voie de constitution. Tout au plus l'aurait-elle aidé à mettre au clair ses publications. De toutes façons, ainsi que le dit B. Bourgeois : «La pédagogie a été rencontrée par lui comme une condition de fait qu'il lui fallut subir en son existence» (p. 12). Même à son corps défendant, le philosophe eut donc à affronter l'enfance...

Déraciner l'enfance

Hegel hait le «mignotage» (2). Loin d'exercer sur lui une attraction, l'innocence de l'enfant est tenue par Hegel pour l'équivalent d'un esclavage et la pédagogie qui s'en réclame pour perverse.

C'est parce qu'elle «traite l'élément puéril comme quelque chose de valable en soi» et parce qu'elle accrédite chez l'enfant un achèvement qu'il ne ressent pas, que «la pédagogie du jeu» est dénoncée par Hegel (3). On se rend méprisable aux yeux des enfants et on les trompe quand on prétend les élever par le jeu. La pédagogie issue de l'Aufklärung est, de ce fait, basement démagogique. Au contraire, la pédagogie philosophique en reviendra plutôt «à la profonde doctrine de l'Église sur le péché originel» et elle fera valoir la permanence de «l'être mauvais naturel des hommes» dans la complaisance qu'ils entretiennent pour leur subjectivité (4). Toute pédagogie qui n'est pas anti-naturelle relève, selon Hegel,

de la mystification mais, d'un autre côté, toute pédagogie – conçue comme rupture avec l'immédiateté – est fondée en nature si l'on admet, conformément au mythe mosaïque, que «l'entrée dans l'opposition, l'éveil de la conscience, est impliquée dans l'homme lui-même» (5).

Contre la pédagogie nouvelle, il faut donc affirmer l'exigence de sortir l'enfant de lui-même, d'extirper la nature en lui. Ainsi répondra-t-on à son désir naturel de devenir grand. Il n'est en effet de bonne pédagogie que celle qui repose sur la proposition dialectique selon laquelle il appartient à la nature de la nature de se nier en tant que telle. Comprenez, Maîtres, que la saine innocence est produite par l'esprit ; que «cette union avec soi que nous intuitions chez les enfants comme une union avec soi naturelle, doit être le résultat du travail et de la culture de l'esprit» (6).

Rien d'étonnant, dès lors, à ce que l'école selon Hegel doive dans son principe soumettre à la dialectique la nature enfantine.

l'actrice qui joue le personnage de la mère, prononce d'une certaine façon les paroles par lesquelles elle prend congé de sa fille en lui remettant la petite valise qu'elle lui a préparée : «Tiens, je pense que cela suffira». Brecht voulait alerter le spectateur sur le scandale qu'il y a à se débarasser d'une adolescente en des circonstances particulières : la crise de 29 dans une Amérique puritaine. «Des recommandations pour toute une vie et du pain pour cinq heures».

Revenons une dernière fois au Poucet de Tournier : on va assister l'espace d'une soirée et d'une nuit à la réappropriation de la nature et de la liberté. Ici se place une suite d'épisodes heureux : un camionneur qui prend Poucet à son bord, le dépose à l'entrée de la Forêt ; les filles de M. Logre rencontrées dans une clairière et qui le conduisent chez leur père ; une nuit fabuleuse, une des plus libertines de la littérature enfantine qui d'ordinaire ne l'est guère. Mais la fuite tourne court : une collaboration spontanée s'est établie entre le Pouvoir paternel et les auxiliaires du Pouvoir d'État, les gendarmes. M. Logre est arrêté, on lui passe les menottes (c'est peut-être cela les nouveaux traumatismes), Poucet est repris, ramené chez lui, dans le logement du 23^e étage. Il ne lui reste plus que les bottes, cadeau de l'Ogre, pour rêver. La fuite s'est transformée en fugue et la fugue en souvenir. «Carnaval de l'intériorité fétichisée», aurait dit Lukacs. Belle et triste formule.



Quel sens donner à la confrontation de ces deux versions, tout aussi plausibles, tout aussi réelles, tout aussi invraisemblables l'une que l'autre ? C'est le miracle de la littérature que de faire coexister ces contraires. Dans l'espace de trois siècles, des dispositifs sociaux se sont mis en place (gendarmerie, téléphone, radio, fichiers) qui interdisent désormais que se développe un des chapitres les plus originaux de la littérature classique : le chapitre de l'apprentissage. Le terme doit être entendu dans son sens le plus large : pas seulement l'apprentissage des métiers, mais aussi l'apprentissage de la vie. Le «roman d'apprentissage» est un roman de formation. A la fin du XVIII^e siècle, Wilhelm Meister, fils de négociants, habité par l'illusion théâtrale, quitte sa famille, renonce de lui-même à son ambition première, devient chirurgien. *Le Propre à rien* d'Eichendorff, un peu plus tard, quitte son village, un violon sous le bras, entreprend le voyage d'Italie. Même l'adolescent Karl Rossman dans *l'Amérique* de Kafka, mis à la porte de chez lui «parce qu'une bonne l'avait séduit et rendu père», envoyé à New York chez un oncle qui le chasse à son tour, finit par trouver – même si c'est une utopie – un lieu, un métier, des amis : c'est le Théâtre de la Nature de l'Oklahoma. Et si l'on devait chercher ailleurs, dans des régions plus familières, on mentionnerait Augustin Meaulnes, cet incorrigible vagabond : aucune police ne sera jamais à ses trousses.

Chez Tournier, la boucle est bouclée : il y a retour au point de départ, l'émancipation est impossible. Telle est la responsabilité de la littérature, qu'elle ne peut faire n'importe quoi, même dans le domaine du merveilleux. Ce n'est pas seulement une question d'âge : on ne va pas chicaner sur le fait que Poucet est trop jeune, trop enfant. Non, le problème est ailleurs, dans une crispation toute récente de la famille, dans des instances sociales acharnées à maintenir à tout prix unité et cohésion. Quelle étrangeté cette surveillance incessante des déplacements dans un monde qui a pour devise la libre circulation. Ce que l'on refuse, c'est la différence, la liberté qui est en tous et d'abord dans l'enfance. Et Rousseau qui a préféré remettre ses enfants à «l'éducation publique» plutôt que d'en faire des aventuriers et des coureurs de fortune, est un précurseur, le moins «romantique» des Romantiques. Aussi son monde d'ouvriers et de paysans sonne-t-il désagréablement à nos oreilles.

Jean RUFFET

Parce qu'elle contribue «à la formation éthique de l'homme», l'école est un monde clos (contre-nature) : l'enfant se voit par elle contraint d'appartenir «maintenant à deux sphères séparées, dont chacune ne revendique qu'un côté de son existence» (Discours du 2-9-1811, p.109). Seulement, pour être cette «sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde», l'école doit en appeler à l'unité familiale (la nature) pour lui enjoindre de se débarrasser de ce qui fait son principe, à savoir : l'amour. La négation de la famille par elle-même est une exigence de l'école. Hegel, directeur de Gymnase, n'incite jamais trop les parents à surmonter l'amour qu'ils portent à leur progéniture et à exercer sur elle «une constante et nécessaire surveillance et discipline» (contre-nature) (Disc. du 30-8-1815, p. 129).

Qu'on ne s'y trompe pas : l'école n'a pas à éduquer mais à instruire. Or, la formation culturelle suppose déjà consommée la rupture avec l'immédiateté. C'est pourquoi la famille doit elle-même prendre l'initiative de sa propre dissolution, brimer en soi la particularité. Qu'on commence donc dans le cercle familial à faire taire les intérêts privés et les passions égoïstes et l'école pourra être «la sphère où l'on s'occupe principalement de représentations et de pensées» (Disc. du 2-9-1811, p. 111). Que les parents s'engagent déjà à briser les outrecuidantes convictions de leurs enfants et la tâche de l'école s'en trouvera simplifiée, à savoir : «que ces intuitions, pensées, réflexions propres, que la jeunesse peut avoir et faire, et le mode selon lequel elle peut les tirer d'elle-même, soient extirpés ; comme la volonté, la pensée, elle aussi, doit commencer par l'obéissance» (Disc. du 14-9-1810, p. 95). Le pont jeté de la famille à l'école n'est jamais suffisamment solide et Hegel va même jusqu'à encourager les parents à dénoncer «les faits déplacés» commis, même hors du Lycée, par leurs enfants ; la délation scellera ainsi la saine coopération des parents et des maîtres ! (Ibid., pp. 98-99).

L'école, monde de la scission (de la nature d'avec soi), est finalement la sphère au sein de laquelle la nature elle-même se reconnaît régie par des lois universelles. Et l'autorité qu'elle s'emploie à imposer, et à laquelle elle convie les parents, fonctionne comme un équivalent éthique de la nécessité naturelle. B. Bourgeois souligne, en ce sens, la singulière injonction de Hegel : «Que remettre à la date fixée le devoir donné devienne nécessairement quelque chose

d'aussi immanquable que le lever renouvelé du soleil» ! (ibid., p. 95). La discipline à l'école n'est donc jamais négociable et la liberté tolérable n'y concerne que «la manière d'agir relativement à des choses indifférentes, qui sont en dehors de l'ordre» (Disc. du 2-9-1811, p. 109).

Raison scolaire

Qu'apprend-on à l'école de Hegel ? Ni à lire, ni à écrire ; ni l'allemand, ni le latin. Ces apprentissages — «avant tout mécaniques» — ne relèvent pas du champ de la pédagogie hégélienne ; ils appartiennent au domaine du privé et ne sauraient incomber à un enseignement à caractère public (Disc. du 30-8-1815). N'en déplaise aux instituteurs d'aujourd'hui, la pédagogie des «apprentissages instrumentaux» ne revêt aucune dignité pour Hegel.

Plus qu'apprendre, l'école est un lieu où l'on étudie, c'est-à-dire où, après avoir reçu les règles, les pensées et lois universelles, on s'essaie à les appliquer. Le Lycée confère à l'élève la puissance lui permettant de venir à bout du singulier ; il préfigure en cela l'Université qui lui offrira, grâce au Système, l'instrument capable de résorber le contingent (Disc. du 14-9-1810). Car c'est bien là la caractéristique de la pensée hégélienne de la pédagogie : offrir à l'appropriation par les élèves ce qui leur est le plus étranger, provoquer l'intériorisation par le sujet de ce à quoi il est le plus réfractaire, à savoir : l'Universel. Souci premier du pédagogue : battre en brèche la morgue du particulier. Élève du Gymnase de Nuremberg, tu dois faire l'expérience de la conscience malheureuse : vivre ton propre inachèvement dans la conviction qu'il existe un achèvement du Savoir (Disc. des 2-9-1811, p. 111 et 29-9-1809, p. 84).

Au Lycée, monde clos, on n'étudiera donc que des totalités closes — quant à leur structure (la grammaire) ou bien quant à leur histoire (les Anciens). Apprentissage de la norme (linguistique), culte de la nostalgie (d'un temps où l'Universel avait une effectivité) confèrent à l'activité de l'élève «une signification sérieuse», en rupture avec l'arbitraire et le plaisir du moment.

Étudier la grammaire pour elle-même ; y déchiffrer la présupposition de la Logique (7) ; y apprendre l'entendement lui-même ; la concevoir, dans sa simplicité, comme le véhicule des catégories, «les lettres singulières et, à vrai dire, les voyelles du domaine spirituel». Bref, enseigner la grammaire (celle des langues anciennes qui ne dissimule pas sa rationalité derrière l'habitude irréflechie à laquelle contraint la langue maternelle)

pour révéler à l'élève l'efficace de l'Universel en lui et ainsi introduire au processus de la Raison : dans la grammaire, en effet, «s'opère une constante subsomption du particulier sous l'universel et particularisation de l'universel, et c'est bien en cela que consiste la forme même de l'activité rationnelle» (Disc. du 29-11-1809, p. 86). Pédagogues de tous les temps, vous tenez dans la grammaire la meilleure des disciplines, celle qui vous dispense du recours à quelque stratégie d'inculcation et qui ménage les effets de la philosophie de Hegel !

Lire aussi les Anciens pour affronter une bonne fois l'étrangeté par laquelle l'esprit se fait objet ; offrir à la jeunesse «d'habiter, avec Robinson, une île lointaine» (Disc. du 29-9-1809, p. 85) pour qu'elle comprenne que tout voyage présage le retour à soi-même, dans sa vérité universelle ; travailler ainsi à implanter dans les élèves «un noyau intérieur» (Disc. du 30-8-1815, p. 128) grâce à la «fraîcheur vivante» de la raison des Anciens et à l'exemple d'un monde où le particulier avait encore «de sentiment de la représentation agissante du tout» (Disc. du 2-9-1813, pp. 120-121) ; favoriser enfin, par le dépaysement, la remontée aux principes mêmes des sciences (le commencement en étant aussi le fondement) dont la Philosophie sera ultérieurement présentée comme la systématisation. Inestimable vertu du détour culturel par lequel on se rend non seulement digne de l'Universel (l'État) mais aussi apte à oeuvrer dans le particulier (la société civile) ! Par l'étude des Anciens, on se prépare en effet tant «à l'étude savante» (Disc. du 29-9-1809, p. 78) qu'aux «sciences professionnelles» (Disc. du 2-9-1813, p. 120).

Qu'on y prenne donc garde : les Humanités seules ont la vertu de frayer la voie à la scientificité. Ceux d'entre les élèves qui n'en supportent pas l'épreuve comprennent d'eux-mêmes qu'ils ne sont pas dignes de la science, «de telle sorte que cet effet de l'école rend, la plupart du temps, naturellement superflues une intervention et une exclusion officielles» (Disc. du 2-9-1811, p. 113). L'enseignement dispensé dans le Gymnase dirigé par Hegel est ainsi élitiste, non pas parce qu'il se refuse à certains (ce qu'il fait néanmoins, n'en doutons pas), mais parce qu'il offre, dans les Humanités, le creuset où se révèlent talents et débilites. La conviction de tenir, avec les Humanités, le criterium de l'aptitude aux études scientifiques fait de Hegel un farouche adversaire des «Gymnases pratiques» dont la vocation à prépa-

rer à la vie professionnelle suscitait à l'époque une approbation populaire de plus en plus marquée.

Contre la tendance «philanthropiniste» axée sur un enseignement utilitaire et morcelé, la hargne de Hegel fait flèche de tous arguments, comme en témoigne sa lettre à Niethammer du 15-3-1810 : «Vous écrivez que l'établissement d'enseignement pratique vous tient à coeur — peut-être parce que les parents aiment particulièrement les enfants débiles et mal conformés ! Il s'en faut de peu qu'on ne dise que la professionnalisation des études, parce qu'elle enferme l'élève dans un ordre particulier de représentation, favorise la folie, dont Hegel voit les signes dans la fixation du sujet dans sa propre négation (8). Au Lycée technique bouillonnerait la folie parce qu'y est absente la dimension architectonique du Savoir par laquelle, seule, le sujet réalise son unité. Il y manque la perspective encyclopédique (l'horizon philosophique) pour donner au programme d'enseignement son idéal régulateur.

C'est, en effet, faire violence à la raison, maintenir l'esprit hors de lui-même, que de ne pas travailler à développer chez l'élève l'exigence de la Philosophie. Et le programme d'études mis en place par le Directeur du Gymnase de Nuremberg n'a pas d'autre ambition que de constituer «le commencement de l'introduction à la philosophie» (Rapport à Nieth. p. 136).

...et l'illusion pédagogique

C'est ici, à dire vrai, que s'inscrit la réflexion pédagogique de Hegel : entre l'étude de la grammaire et des Anciens d'une part et la philosophie d'autre part. Il n'y a de pédagogie proprement dite que lorsqu'on peut s'interroger sur le commencement, lorsqu'on peut dire : «Je préfère commencer par telle matière d'enseignement plutôt que par telle autre». Mais, encore une fois, cette liberté ne semble accessible que dans l'entre-deux des Humanités et de la Philosophie.

Si Hegel thématise en termes pédagogiques le cursus des études du Gymnase, c'est — il faut le souligner — à la demande expresse de son supérieur hiérarchique, Niethammer. Son discours confine alors la pertinence de la réflexion pédagogique à l'enchaînement des disciplines (et non pas à la progression à suivre à l'intérieur de ces disciplines) et ce, eu égard à leur finalité, à savoir : la Philosophie. Il pourrait donc sembler que nous soyons, dans la sphère pédagogique, confrontés à des choix concernant l'ordre des

didactiques. Or, il n'en est rien : on devine que, d'ores et déjà, c'est « la Chose même » (p. 135) qui impose sa progression en trois étapes : 1) Droit, Morale, Religion ; 2) Métaphysique spéciale ; 3) Encyclopédie philosophique. Quoi qu'il ait pu paraître, la réflexion du pédagogue n'est pas libre. Le maître pouvait croire possible de mener une réflexion extérieure au Savoir mais il se découvre aussitôt mandaté par le Concept lui-même : la progression qu'il assigne aux études et qui lui semblait délibérée parce qu'il se croyait fondé à dire : « je préfère commencer par... », s'avère en définitive reproduire le dessein même du Concept. C'est qu'il ne saurait y avoir de liberté pédagogique (concernant l'organisation des études) dès lors que la réflexion sur le Savoir se tient depuis le lieu de la philosophie. Étant philosophe, « je ne saurais faire autre chose que commencer par le droit, conséquence la plus simple et la plus abstraite de la liberté, puis passer à la morale et de là, progression en direction de la religion, en tant qu'elle est le degré le plus élevé » (p. 136). La progression pédagogique ne peut pas

faire autrement que suivre les degrés de la concrétion de l'Idée : aller du plus abstrait, perçu comme le plus présent et le plus immédiat (la liberté, le droit, la propriété) vers la forme développée et pensée du contenu (les déterminations logiques d'universel et de particulier).

L'illusion du pédagogue n'est que le déni du philosophe, la simple croyance que « le maître conserve la liberté d'instituer... un ordre et un enchaînement » des disciplines à enseigner (ibid.). S'il est philosophe, le pédagogue sait qu'il n'est pas d'autre voie que celle qu'il feint d'avoir choisi pour asseoir la conviction que, selon l'expression de Fichte, « rien n'est réel pour le moi sans être également idéal ». Disons-le clairement : Hegel n'est « pédagogue philosophe » que parce qu'il n'enseigne pas la philosophie au Gymnase. Sa stratégie pédagogique est une entreprise de légitimation de sa philosophie ; elle devient superflue dès lors qu'on entre dans son système puisque celui-ci comporte sa propre raison d'être. Hegel n'est donc pédagogue qu'aussi longtemps qu'il ne lui est pas donné d'enseigner sa philosophie.

Le malaise du maître de Nuremberg

On comprend déjà que la pédagogie ne peut avoir, chez Hegel, de dignité ontologique, qu'elle ne saurait relever d'un traitement proprement philosophique si elle se définit comme l'art d'instaurer un rapport de l'élève au savoir. En effet, ainsi conçue, elle fonctionne comme une réflexion extérieure sur l'objet et ce faisant, elle court-circuite la connaissance véritable, selon Hegel — c'est-à-dire celle par laquelle l'objet « se détermine à partir de lui-même et ne reçoit pas ses prédicats du dehors » (9). Autrement dit, la pédagogie comme détermination des meilleures voies d'accès au savoir ne peut qu'ignorer la pensée spéculative — laquelle, parce qu'elle se définit comme l'auto-engendrement du concept, doit de son côté ignorer la pédagogie. Le Professeur Hegel devait être bien mal à l'aise : le pédagogue en lui ne pouvait en effet fonctionner que comme un déni opposé au philosophe ; il écrit d'ailleurs à Niethammer (20-12-1812) : « Ce point est précisément une écharde dans ma chair quand je donne mon enseignement ». Le philosophe qui a atteint, pour lui-même, le Savoir Absolu, qui a « terminé le mouvement du développement de l'esprit en figures » (10), se voit contraint, dans sa pratique pédagogique, à recourir au seul entendement, et, par suite, à figer le processus du concept.

Pour être cohérente, la pédagogie de Hegel devait être aussi bien une anti-pédagogie. Elle devait tendre à sa propre suppression au même titre que le sujet qui réfléchit sur le savoir doit s'annuler au terme de sa démarche. Pour le dire autrement, Hegel donne à penser qu'il n'y a de pédagogie que du savoir inachevé mais que le Système réalisé supprime la nécessité de l'acte pédagogique. Le malaise du Professeur Hegel, enseignant la philosophie dans le secondaire, c'est d'avoir à faire comme si la clôture du Savoir philosophique n'était encore qu'un idéal.

Si l'enseignement de la philosophie, au Lycée, peut toujours s'accommoder de la formule kantienne : on ne peut apprendre la philosophie mais seulement à philosopher, c'est pour avoir oublié que cette maxime ne vaut que dans un contexte où « la philosophie n'est que la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto » (11). Mais cette philosophie a cessé avec Hegel d'être une « simple idée » et il est désormais proprement anti-philosophique d'enseigner la forme du philosophe plutôt que son contenu. La pédagogie de la philosophie, fondée

sur la maxime kantienne, revient à dire « à peu près ceci : on doit voyager, et encore voyager, sans apprendre à connaître les villes, les fleuves, les pays, les hommes, etc... » (Rapport à Nieth., p. 141). Le malheur du professeur Hegel, c'est de tenir la Philosophie mais de devoir néanmoins voyager. Aussi bien n'a-t-il de cesse de dénoncer la mystification à laquelle est conduite la pédagogie moderne : forte du scepticisme consacré par Kant, celle-ci en vient à poser qu'il vaut mieux « penser par soi-même » ; ce faisant, elle invite à donner une valeur absolue à des pensées immédiates, à de simples opinions individuelles. La démagogie de la nouvelle pédagogie ruine l'acte même de philosopher en ignorant que l'apprentissage des pensées (celles des autres) réalise, en fait, la production par le moi lui-même de ces pensées (ibid., p. 142). La pédagogie moderne est tout aussi bien un argument contre la philosophie et contre, d'une façon générale, les Humanités : « Misère du temps, qui dirige notre regard sur le besoin immédiat », elle finit par tenir la théorie pour nocive et à considérer comme essentielle la culture pratique et intéressée (12) ; de sorte qu'elle accrédite l'idée selon laquelle la philosophie n'est qu'un luxe qu'on peut s'offrir sans connaissance ni étude (13).

Devant les ravages de la modernité pédagogique, Hegel assume une position réactionnaire : enseigner la philosophie, c'est plonger l'élève immédiatement dans le contenu vrai lui-même, transmis magistralement (cf. B. Bourgeois, p. 60). Ce qui doit néanmoins ôter de son dogmatisme à cette position, c'est le fait qu'il existe désormais une philosophie, que le Système est aujourd'hui achevé : pour cette raison, la philosophie doit « nécessairement être enseignée et apprise, aussi bien que toute autre science », être « l'apprentissage d'une science déjà existante, formée » (Rapport à Nieth., p. 142).

Reste que le malaise du Professeur Hegel ne saurait cesser qu'avec l'abandon de toute compromission pédagogique, c'est-à-dire avec son départ du Gymnase pour l'Université. Car, quoi qu'on fasse, la pensée spéculative est au-dessus des forces des élèves du secondaire. Dira-t-on que le professeur pourrait néanmoins être, au Lycée, le séducteur et l'agent rusé au service d'une Raison qui officierait d'elle-même, par derrière ? En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, il n'y a pas de ruse de la raison pédagogique : on entre ou on entre pas dans la philosophie ; de toutes façons, il faut « commencer avec



Le soir, le paresseux bâille et dort.



Il dort encore profondément à sept heures du matin.



Aussi, en classe, il est puni.



Une faute grave a été commise.



Le maître dit : « Toute la classe sera punie. »



Loyalement, le coupable se lève et dit : « Monsieur, c'est moi ! »

la Chose même, sans réflexions préalables» (14).

C'est pourquoi, avant l'Université où la pensée spéculative est à la portée du «petit nombre», on n'est pas dans la philosophie mais dans la pédagogie. C'est pourquoi aussi il est vain, comme le rappelle B. Bourgeois, de considérer la *Phénoménologie*, première partie du Système, comme un ouvrage pédagogique car elle «ne peut éduquer à la spéculation qu'une conscience philosophique déjà gagnée à la spéculation, qui n'est donc plus à éduquer» (p. 11). C'est pourquoi enfin, Hegel considère comme assez indifférent que l'on diminue le nombre d'heures d'enseignement de la philosophie dans le secondaire — tant que ce n'est pas au profit d'autre chose que l'étude des Humanités ou bien de la Religion. Il va d'ailleurs jusqu'à envisager la possibilité que «tout enseignement philosophique dans les Gymnases pourrait sembler superflu, que l'étude des Anciens serait la plus adaptée à la jeunesse des Gymnases et, de par sa substance, la véritable introduction à la philosophie»; après des réserves, de nature corporatiste, sur cette éventualité, c'est au nom même de la pédagogie qu'il la considère : «Pourtant, comment moi, professeur de sciences philosophiques préparatoires, irais-je militer contre ma spécialité et mon emploi ? M'enlever le pain et l'eau ? Mais, d'un autre côté, comme je dois être aussi un pédagogue philosophe — voire même que j'y suis voué par ma charge de recteur — peut-être que j'aurais finalement aussi davantage intérêt à ce que l'on déclare superflus les professeurs de sciences philosophiques dans les gymnases et qu'on les envoie ailleurs» (Rapport à Nieth., p. 134). Hegel, professeur de Lycée, n'aura eu de cesse qu'on l'envoie ailleurs — c'est-à-dire : à l'Université (cf. B. Bourgeois, p. 20).

Une pédagogie du vide

On sait que le Professeur Hegel dictait des paragraphes, qu'il les explicitait «sans grande vivacité extérieure». L'oeil perdu au loin, «dispersant abondamment du tabac à droite et à gauche», Hegel, bonhomme, se laissait parfois interrompre en plein exposé : son regard, le plus souvent «tourné vers le dedans», y perdait sans doute de son éclat ; tout son effort tendait alors à «ramener les questions à des points de vue généraux qui les liaient à l'objet principal du cours». Mais qu'importe ! Il ne laissait personne «impassible», ni ses jeunes élèves, invités souvent à réciter les cours qu'ils devaient auparavant

avoir retranscrit au propre, ni ses étudiants, pleins d'«intelligence» et d'«amour», qui vibraient aux prouesses dialectiques et aux «éclairs du génie» — du moins «ceux qui étaient capables de le saisir pleinement». Non, personne ne restait insensible à la voix terne du Maître, lequel, «totalement pris par la Chose même», par le contenu à transmettre, daignait parfois prêter l'oreille au murmure contingent de ses auditeurs (15). Disons-le : Hegel en chaire devait être terrifiant. G. Bataille rapporte qu'«un de ses élèves qui l'avait sans doute mieux compris qu'un autre, sortant oppressé de son cours, écrivait qu'il avait cru entendre la Mort elle-même parler dans la chaire...» (16).

La philosophie sonne le glas de la pédagogie. L'Université achève de résorber l'acte pédagogique dans le discours didactique. Au Lycée, il s'agissait encore d'assurer la transition entre la représentation et la pensée pure, d'initier à l'abstraction et aux rudiments de la dialectique nécessaires pour mobiliser ce que l'entendement fige. Si l'arrachement à l'immédiateté pouvait être, à la rigueur, conçu en termes pédagogiques, l'étudiant est, à l'Université, sorti de la Caverne. Il ne s'agit plus de lui ménager une entrée dans le Savoir mais de l'y faire évoluer. L'Université est le lieu du logocentrisme ; Hegel y est débarrassé des débats avec le puerocentrisme mis à la mode par l'Aufklärung. Sa pédagogie peut y être pleinement réactionnaire, une pédagogie de la non-pédagogie, faisant appel au don, à la vocation du petit nombre.

Il faut en effet être doué pour affronter «la Chose même» car l'élaboration spéculative du Savoir philosophique se moque de l'exigence pédagogique : parce que la méthode y est le contenu même, elle exclut toute stratégie d'exposition. Si, comme le dit P. Gréco (17), «il n'y a pas d'acte pédagogique sans procédure de présentation», on conçoit quels arguments le Système devait offrir à l'anti-pédagogie de Hegel.

Dans la science achevée, le discours sur le commencement est un discours impossible. Il n'est rien d'extérieur qu'il faille transformer et d'où l'on puisse parler ; c'est pourquoi la pédagogie y est forclosée. «Le commencement ne peut pas être médiatisé : il est l'être ou l'immédiat» (18). On est ou on n'est pas gagné à la spéculation mais, de toutes façons, «le commencement est seulement une relation au sujet en tant que celui-ci veut se décider à philosopher» (19). Et cette décision s'accompagne, non pas d'arguties, mais d'un saut... dans le vide : «Ce qui fait le

commencement, le commencement lui-même, est à prendre (...) comme un non-analysable, dans son immédiateté simple, non-empirique, donc comme être, comme le tout à fait vide» (20). Conçoit-on une pédagogie du vide ? Non, le vide — l'être en tant qu'unité de l'être et du néant — n'a besoin d'aucune préparation ou introduction ultérieure» (21).

Professeur Hegel, parce que vous avez porté la philosophie au niveau de la Science achevée, parce que vous avez rendu illusoire tout métalangage, absurde toute perspective sur le Système, vous avez délié les enseignants de philosophie de toute obligation et préoccupation pédagogiques.

Resterait à savoir en quoi nous sommes encore ou ne sommes plus hégéliens.

Au fait, est-ce à Hegel que nous devons, professeurs de philosophie de Lycée, de n'avoir jamais de «problèmes» pédagogiques ? En tout cas, tenace est la conviction que notre mode d'enseigner est directement orienté par nos choix philosophiques ; de sorte que nos problèmes restent des problèmes philosophiques et qu'à tout prendre, ce sont bien plutôt les élèves qui ont des problèmes... avec la philosophie. Car, le disons-nous souvent, ce à quoi nous nous heurtons, c'est aux résistances, à l'enracinement des élèves dans l'idéologie (autre nom pour l'immédiateté hégélienne) mais jamais à des difficultés de méthode.

Qu'exigeons-nous de nos élèves pour commencer sinon qu'ils fassent le saut ? Force nous est cependant de reconnaître que, le voudrions-nous, nous ne parvenons guère à instituer le vide comme l'unique présupposition que puisse s'accorder la philosophie : quand nous ne prenons pas un ton grand seigneur, nous sommes occupés à en découdre avec la présupposition des élèves — c'est-à-dire avec les «préjugés». C'est pourquoi un professeur de philosophie n'a jamais fini de commencer ; c'est pourquoi aussi sa pratique est condamnée à être informelle (il n'en peut jamais rendre compte, sinon sur le mode du fantasme (22)) et son savoir à se taire (dans ces conditions, il n'enseigne évidemment pas la philosophie mais seulement à philosopher). Les choses sont presque trop claires : nous ne transmettons pas le savoir, nous n'avons donc pas à le mettre en forme, à l'adapter ou bien à le refondre ; nous ne connaissons donc pas les «problèmes» pédagogiques — voilà pourquoi nous sommes philosophes !

Que nous nous voulions hégéliens ou que nous conjurons le Système, nous sommes logés à la même enseigne :

— Si je suis professeur de philosophie et un peu hégélien de surcroît, je sais qu'en me mettant au niveau des élèves, je ne les conduirai jamais à la philosophie puisque celle-ci suppose une rupture avec la conscience commune. Renonçant à les projeter au point (le vide) à partir duquel ils pourraient assister à l'auto-engendrement du



Concept, je dois bien convenir que mon enseignement n'est que propédeutique, irrémédiablement propédeutique. Mais, s'il en est ainsi, le professeur de Français peut sans doute aussi bien convenir. La et ne pouvant me résoudre à abdiquer mon savoir de la Science achevée, je songe à désertier.

— Si je suis maintenant ce même professeur, mais délibérément réfractaire à toute philosophie totalisante, je pense qu'il importe de travailler à déraciner les idéologies, là où elles s'expriment dans les élèves. Se pose alors pour moi le problème du lieu d'où je parle : je ne suis pas homme de science ni ne prétend avoir achevé le trajet de l'esprit, mais je dénonce pourtant l'auto-fondation du discours comme l'illusion philosophique majeure. Ne pouvant résoudre ce problème, j'en fais mon privilège de professeur de philosophie : je suis celui qui inquiète, qui interroge en ayant toujours l'air d'avoir des arrières-pensées. Il me plaît de croire que je produis des effets (toujours à côté). Bref, ma pratique d'enseignant me préoccupe moins que l'idée qu'on s'en fait. L'essentiel, en définitive, est que je ne sois pas confondu avec le pédagogue car, étant moi-même « atopique », je n'ai nulle part où mener les élèves. Et, en ce sens, pour expérimenter mon potentiel de « transversalité », je pourrais aussi songer à désertier.

Ironie ou inscription obligée dans l'in-enseignant quand les déserteurs se retrouvent à enseigner... la pédagogie !

Jean-Michel BESNIER

actes NUMÉRO SPÉCIAL
les mineurs, le droit
et la justice

n° 19/20

Prix : 22 F

1, RUE DES FOSSÉS SAINT-JACQUES, 75005 PARIS

(1) A propos de : G.W.F. Hegel : *Textes pédagogiques*, traduction et présentation : «La pédagogie de Hegel», par Bernard Bourgeois. Ed. Vrin, 1978.

(2) L'expression est utilisée par Ph. Ariès (*L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, ed. Plon, par ex. p. 136) pour désigner l'intérêt que l'adulte témoigne pour la spontanéité de l'enfance.

(3) Cf. *Principes de la philosophie du droit*, par. 175R.

(4) Cf. *Encyclopédie*, Add. par. 24, 3, p. 483.

(5) Ibid. p. 484.

(6) Ibid. p. 482.

(7) Cf. *Ency.* Add. par. 24,2 : «C'est dans le langage principalement que sont déposées /les/ déterminations de pensées (i.e. les catégories de la Logique), et ainsi l'enseignement a, dans la grammaire qui est apprise aux enfants, ceci d'utile qu'on les rend inconsciemment attentifs à des différences de la pensée».

(8) Cf. G. Swain, «Deux époques de la folie», in *Libre* 1977, 1, p. 181 sq.

(9) *Ency.* Add. par. 28, p. 485.

(10) *Phénoménologie* II, p. 309.

(11) *Critique de la raison pure*, p. 561.

(12) Cf. *Logique* I, pp. 2-3.

(13) Cf. Préfaces à la *Phéno.* et aux *Principes de la philosophie du droit*.

(14) *Logique* I, Introduction p. 9.

(15) D'après les témoignages de Rosenkranz, J.G.A. Wirth cités par B. Bourgeois pp. 17-19 et celui de H.G. Hotho cité par E. Bloch : *Sujet-Objet-Eclaircissement sur Hegel*, 1978, Gallimard pp. 51-52.

(16) G. Bataille, *Oeuvres complètes* T. II, p. 323.

(17) *Encyclopedia Universalis*, art. Pédagogie, p. 668.

(18) *Logique* I, p. 238.

(19) *Ency.* par. 17, p. 183.

(20) *Logique* I, p. 48.

(21) Ibid. p. 52.

(22) Cf. l'article d'Olivier Roy «Sophie va au lycée» in *Le Doctrinal de Sapience* n° 4.

La caractéristique principale de la figure de l'enfant dans le discours platonicien est celle d'un être contradictoire et même doublement contradictoire. Ontologiquement, l'enfant dans son être même est constitué par une contradiction fondamentale : il est à la fois :

a. absent du *logos* : par là, il se rapproche de l'animalité, cette absence en constituant l'indice;

b. présent au *logos* dans la mesure où il y tend comme à son parent le plus proche : par là, il se rapproche de l'humanité rationnelle.

Discursivement, l'enfant est producteur d'énoncés contradictoires : il est en-deçà du principe d'identité, critère de différenciation du vrai et du faux¹; l'enfant disant l'un et l'autre dit tout, c'est-à-dire ne dit rien : il ne sait pas ce qu'il dit et dit ce qu'il ne sait pas.

La contradiction formelle, discursive, n'a de sens que par son enracinement dans la contradiction ontologique : c'est parce que l'enfant est un être contradictoire que ses énoncés sont porteurs de contradictions. Plus profondément, la raison dernière de ce statut de l'enfant pensé comme être contradictoire est à mettre au compte de l'emprise du sensible où l'enfant est inséré : champ de l'a-logique, de ce sur quoi on ne peut tenir un discours rationnel qu'à condition de le tenir à distance respectable, le sensible dans la fluence des phénomènes qui en constituent la trame est le champ originaire de l'immédiateté et de l'illusion avant d'être ce lien dans lequel et à partir duquel surgit l'étonnement. « *De son naturel, la jeunesse est bouillante, incapable de rester tranquille, de se retenir aussi bien de se remuer que de parler. Elle bavarde et gambade sans arrêt d'une façon désordonnée. Mais chez elle il y a un sens de l'ordre que peuvent de part et d'autre comporter ces actes, tandis qu'aucun des autres animaux n'y atteint jamais : c'est un privilège que la nature humaine est seule à posséder.* » (*Lois* 664, Trad. Robin). La double détermination de l'enfance est explicitement donnée :

— l'enfant est naturellement désordonné. Le désordre enfantin est factuel : c'est une donnée de fait, première, constitutive de l'enfant, non référée à un ordre initial qu'elle perturberait; l'aspect désordonné de l'enfant le rapproche de ce à quoi il ressemble le plus : l'animalité;

— l'enfant a un «sens de l'ordre», caractéristique essentielle que l'on ne saurait situer sur un plan d'équivalence avec les autres déterminations de l'enfant puisqu'elle est l'indice d'une différence spécifique, d'une différenciation fondatrice de l'humanité de l'enfant, celle-là ayant pour fonction de séparer celle-ci de ce qui est au plus proche d'elle-même. Il s'agira toujours d'assurer la différence entre ces deux régions : c'est précisément parce qu'elle en est le mixte, parce qu'elle en brouille les limites, que l'enfance fait problème. Ici se met en place une logique des énoncés sur l'enfant qui en fera l'opérateur principal de la jonction du champ pédagogique et du champ politique.

Platon — d'une part, affirme la nécessité de l'intervention du pédagogue : il «équipe» la pensée en barrant à jamais l'animalité, ou plus précisément en opérant sur celle-ci une réduction maximale de son importance;

— d'autre part, dans le champ politique, pense la violence comme relevant de la conduite enfantine (ce qui a son importance dans l'opposition de Socrate à Calliclès puisque la maîtrise du discours de Calliclès par Socrate s'opérera par un dispositif d'infantilisation), l'enfant n'ayant à sa dis-

position aucun critère de mesure, aucune norme de modération. « *Votre jeunesse est un bétail que vous possédez au pâturage comme si c'était un massif troupeau² de poulains; mais nul de vous ne prend celui qui est à lui pour l'éloigner, sauvage et bouillant comme il est, de ses compagnons de pacage, pour mettre auprès de lui en privé un dresseur de chevaux qui l'éduque en le flattant de la main et en l'apprivoisant.* » (666° *Lois*).

1. Inversement les contradictions auront toujours un rap-

PUERI- CULTURE DANS LES PLATES BANDES DE PLATON

Dans ce texte, la bestialité de l'enfant est affirmée sans aucune ambiguïté possible : les termes qui dénotent le comportement de l'enfant ont pour champ de pertinence principal celui des animaux : gambader, bondir, etc... C'est sur cette bestialité initiale que le pédagogue doit opérer : il devient dresseur de chevaux³.

Le courage [andreia] est essentiellement vertu de l'homme [aner] (même racine). La lâcheté [anandrea] est donc absence de courage mais surtout de virilité. Il est dès lors explicite que l'enfant ne peut être que l'autre du courageux puisqu'*andreia* est la vertu propre de l'*aner*. Ici d'ailleurs s'origine une certaine image de la virilité conçue non seulement comme ce qui doit refuser la crainte, la maîtriser, mais comme ce qui en aucun cas ne doit exprimer sa souffrance. Nulle part ailleurs que dans la crainte de la mort ne s'affirme mieux le caractère peureux de l'enfance, crainte d'autant plus importante qu'elle symbolise ce sur quoi viennent s'articuler toutes les fascinations possibles. *Socrate* : « *Votre crainte, Cébès et Simmias, paraît être celle des enfants; que véritablement l'âme au moment où elle sort du corps ne sorte dispersée et dissipée par le souffle du vent* ». Ce à quoi Cébès répond : « *Fais, Socrate, comme si cette crainte était la nôtre, ou plutôt comme s'il était probable qu'au dedans de nous il y eût un enfant, un enfant à qui font peur ces sortes de choses! C'est donc cet enfant qu'il te faut tâcher de reconforter, d'empêcher de craindre la mort comme il craint le Croquemitaine* » (cf *Phédon* 77c).

L'intervention de l'enfant comme nœud de fantasmes fonctionne dans un double registre :

— dans le champ théorique : elle prépare la réfutation de la thèse matérialiste (l'âme dispersée avec le corps n'étant finalement que la maladie infantile du matérialisme)

— dans le champ politique : elle autorise l'identification de l'enfant et du vulgaire (puisque la crainte de l'enfant est aussi bien celle « du vulgaire, que

port à l'enfantin puisque les choses contradictoires ressemblent à l'énigme des enfants que nous nous permettons de retranscrire ici : « Un homme qui n'était pas un homme, voyant et ne voyant pas un oiseau qui n'était pas un oiseau perché sur un bois qui n'était pas un bois, jeta et ne jeta pas une pierre qui n'était pas une pierre. » *Rep* (479c). Telle est la devinette enfantine de l'eunuque visant sans l'atteindre avec une pierre-ponce une chauve-souris perchée sur un roseau qu'il voyait imparfaitement. Socrate n'apprécierait-il pas les devinettes ?

2. La bande d'enfants est saisie le plus souvent comme "agela" (troupeau). cf Vidal Naquet *Le cru, l'enfant et le cuit* (p. 159 T.II Faire de l'histoire).

l'âme de l'homme au moment où il meurt ne se dissipe et que ce ne soit là pour elle la fin de son existence ») et, par là, l'exclusion de l'un et de l'autre hors du champ du savoir.

De plus, la fonction primordiale de la philosophie à l'égard de la bestialité des enfants est clairement exprimée; la philosophie aura pour rôle de rassurer les enfants en les reconfortant : elle fera en sorte qu'ils échappent à l'enfance, qu'ils oublient l'enfant qu'ils sont.

L'enfant et la raison

Dans ce temps où il ne possède pas encore la capacité de pensée qui est propre à la nature de l'homme, l'enfant est complètement fou. A la folie de l'enfance qui est en même temps enfance de la folie, première manifestation de la folie, doit succéder la raison comme autre de la folie, qui en assurera la maîtrise et le refoulement. Succédant à la folie de l'enfance, l'intervention de la raison est anthropologiquement nécessitée et fonctionnellement déterminée comme garde-fou, principe de mise en ordre et de normalisation de "l'irascibilité". De plus, cette folie enfantine dont la réactualisation est toujours possible fonctionne à la fois comme :

— un principe d'exclusion de l'enfance hors du champ de la cohérence du discours, et comme :

— principe d'intervention de l'extériorité de la raison (elle est reçue) dont le père est le délégué.

Le principe de décision étant nécessairement extérieur à l'enfant, ce n'est qu'en accédant à la loi du père que l'enfant pourra s'engager dans la voie de la rationalité dont précisément le père rend raison; le père est la raison de l'enfant et il en rend raison.

3. Remarquons que la comparaison de l'enfant et du cheval est surdéterminée dans le champ grec. Or le cheval est à la fois une puissance chthonienne orientée vers le monde infernal et une puissance de guerre : le cheval est en général le symbole de l'inquiétude. Il y a donc un lien très fort que H. Jeanmaire a mis en évidence entre le cheval furieux, la Gorgone et le possédé dans *Dyonisos* (p.284). S'il est vrai que Pégase est le fils de Gorgone (cf Olympiades XIII Pindare), est-il étonnant de voir apparaître dans le *Gorgias*, "Polos" (le poulain). Polos serait-il fils de Gorgias ? A tout le moins, son mauvais double ? Il y a là un indice qui est confirmé par le terme d'*epistomizein*, c'est-à-dire "passer le mors", mais aussi "maîtriser verbalement un adversaire" (équivocité remarquée par J. Taillardat dans *Les Images d'Aristophane* p.279). C'est ce qui arrivera à Polos dont Calliclès dira qu'il « a dû recevoir le mors » (482a). Le *Gorgias* ne serait-il que "un art de dresseur de chevaux" ?

L'enfant comme être contradictoire est particulièrement sujet au fantasme du discours, ceci étant lié à sa situation ambiguë par rapport à l'ordre du discours

— objet de discours, l'enfant est celui sur qui on tient un discours

— mais il ne peut être sujet du discours, il ne peut tenir un discours, son statut étant déterminé essentiellement comme récepteur de *logoi*.

Or, si c'est sur cette composante contradictoire de l'enfant que se greffent toutes les perversions possibles (perversions dont la sophistique selon Platon est le symbole le plus manifeste), le problème de Platon sera celui-ci : comment engager l'enfant dans un processus éducatif (dont il faudra déterminer les modalités) qui, jouant sur la contradiction constitutive de l'enfant, en permette la relève (au sens hégélien d'*Aufhebung*) et l'accès à l'ordre du discours (lui-même subordonné au Vrai et au Bien) ?



Enfance et maîtrise

S'il est vrai que « l'élan donné par l'éducation détermine tout ce qui suit » (*Rep* 425b), l'éducation doit opérer dès les premières années. L'enfance est le moment originel où tout se joue et la multiplication de l'expression *dès l'enfance*⁴ est l'indice de l'importance de ce moment pour tout le développement ultérieur. Dès lors, c'est à une véritable castration qu'il faudrait soumettre l'enfant : « *Si dès l'enfance on opérât l'âme ainsi conformée par la nature et qu'on coupât, si je puis dire, ces masses de plomb qui sont de la famille du devenir... si, débarrassée de ces poids, on la tournait vers la vérité, cette même âme, chez les mêmes hommes, la verrait avec la plus grande netteté comme elle voit les choses vers lesquelles elle est actuellement tournée* » (*Rep* 519a).

Cette chirurgie rêvée, programmée par Platon a pour but l'élimination de la naturalité de l'enfance

au profit de la réalisation d'une surnature, d'un au-delà de la nature. Il s'agit d'assurer la mort de l'enfant, de s'assurer de sa mort. Dès lors la question posée dans l'*Euthydème* par l'éristique est loin d'être dénuée de sens. *Euthydème* 203 : « *Vous voulez donc qu'il devienne ce qu'il n'est pas et qu'il ne soit pas ce qu'il est à présent... Puisque vous voulez qu'il ne soit plus ce qu'il est à présent c'est apparemment que vous désirez sa mort* ». On doit reconnaître ce mérite à Platon d'avoir compris que toute éducation des premières années est immédiatement politique, d'une part parce qu'elle est processus de normalisation de l'infinimental des gestes, des conduites, et d'autre part parce qu'elle est préparation à la soumission aux lois civiques. Mais cette normalisation de l'enfant pose un problème au législateur des *Lois* : comment une instance d'ordre public peut-elle légiférer sur ce qui semble relever de l'hors-la-loi ?

En effet, la mise en place d'un dispositif disciplinaire des corps des enfants ne tombe pas sous le coup des lois et donc ne semble avoir aucune place dans les *Lois*. Pourtant, elle ne saurait demeurer dans le silence, tant son importance est grande. Ce que rêve Platon, ce qu'il nous donne à voir dans ce texte des *Lois*, c'est un système de législation qui code, normalise ce qui semble à première vue lui échapper : à savoir tout ce que Foucault range sous le concept de micropouvoirs dans *Surveiller et Punir*, et qui pourtant fonde toute institutionnalisation, tout macropouvoir.

Il semble bien que Platon ait vu la priorité dont ces pouvoirs diffus devaient bénéficier puisque, bien que non-réglémentables, « ils sont les liens de toute organisation sociale » (*Lois* 793b et 793d). En conséquence de quoi, « *s'il arrive à ces règles coutumières de sortir du ton et de faillir à la justesse, s'écroulant alors à partir du milieu comme, dans la construction des édifices, les soutènements du charpentier, elles font que tout le reste vient d'ensemble s'affaisser en une même masse de décombres... y compris cela même (c'est-à-dire les lois) qui par la suite avait été excellemment construit par-dessus la construction primitive, et cela du fait que celle-ci s'éboulaît* »⁵ (*Lois* 793d). Il s'agit de régulariser, de réguler, de soumettre à des règles ce qui échappe au

4. cf 401 *Rep* "Dès l'enfance"
403c « exercer la jeunesse sérieusement à la gymnastique dès l'enfance ».
413d 413e « il faut les éprouver dès l'enfance ».

5. cf aussi : « Si dans l'Etat l'organisation de la vie privée n'est pas devenue ce qu'il est juste qu'elle soit, alors c'est en vain que l'on se figurera la communauté en mesure de posséder à l'avenir quelque stabilité dans l'institution de ses lois » (*Lois* 790b).

champ d'application de la loi. Mais sur quels fondements reposeront ces règles si elles sont hors-institution ? Platon nous le dit : le seul moyen d'assurer la stabilité de ces règles sera précisément de les référer à une *archê* (aux deux sens de commencement-commandement) anonyme (les Ancêtres), d'en faire des règles sans origine assignable et donc de les barrer à toute investigation généalogique comportant en elle leur ébranlement possible.

C'est pourtant bien à un investissement des lois au niveau des règles coutumières que tend asymptotiquement Platon, et c'est, de fait, à toute une série de procédures de codification et de contrôle étatiques que sera soumise la figure de l'enfant : traversé, construit de part en part par l'Etat depuis le moment même de sa procréation jusqu'à sa mort, l'enfant n'a plus qu'une existence fonctionnelle au service de la raison d'Etat. Il s'agit d'abord et en premier lieu « d'apprendre aux mariés comment et à quelles conditions ils doivent donner le jour à des enfants et, au cas où d'aventure nous ne réussirions pas à les convaincre, de leur opposer la menace de certaines lois... L'épouse et l'époux doivent se mettre dans l'esprit qu'ils produiront pour l'Etat les enfants les plus beaux et les meilleurs qu'ils pourront. » (783d Lois). Les lois n'interviennent à ce niveau que comme correction, menace de punition à une déviance possible, mais elles n'ont pas de fonction positive. La positivité de la normalisation est liée à une tentative de conviction première qu'il s'agit de se mettre dans l'esprit (de faire entrer dans le crâne), les lois punitives n'intervenant qu'en dernière instance dans leur fonction répressive. C'est précisément au nom de ce non-respect, de cette transgression possible des règles qu'est justifiée la mise en place de différentes instances de surveillance dont la figuration principale est celle de l'Inspectrice, dont le nom même désigne la fonction : elle est regard dans... la vie privée (sur ses mécanismes internes, son mode de fonctionnement etc...). « Il y aura des inspectrices en nombre plus ou moins grand que nous aurons choisies pour visiter les jeunes ménages », chargées d'établir des « rapports sur les personnes, parmi celles qui sont en état de faire des enfants, chez lesquelles elles auront constaté des visées étrangères à ce qui a été prescrit. » (784b) « D'autre part, nos inspectrices pénétreront à l'intérieur de la maison des nouveaux mariés et, tantôt par l'admonestation tantôt par la menace de sanctions, elles mettront un terme à ce qu'il y a de fautif dans leur conduite » (784d). La gestion de la fonction génitrice et des relations sexuelles signifie la disparition de l'individu derrière les fonctions qu'il

exerce. Toute tentative de réappropriation de l'initiative, toute dissidence, tout écart par rapport à cette sphère régulée seront pénalisés comme transgression au nom de ce à quoi toute procréation doit être subordonnée : l'Etat. La décision même du moment de la procréation est désormais codée par l'Etat. De la sélection des plaisirs de la femme enceinte (Lois 792e) et du balancement des enfants par les nourrices (remarquons au passage l'élimination de l'accouchement) à l'accès à la citoyenneté, c'est un vaste dispositif de soumission à la norme en place qui va s'emparer de l'enfant, redressant, élagant tout ce qui relève de l'irrégularité, annihilant la différence, réduisant l'imprévisible. Le principal moyen de cette répression au niveau de l'éducation des enfants sera la correction, dont l'exercice relève d'un calcul entre un minimum et un maximum : la correction devra être assez forte pour donner le goût de l'obéissance, et ne pas être trop forte sous peine de faire de l'enfant un rebelle à toute autorité.

A la fonction coercitive de la correction, à finalité d'obéissance, se joindra la surveillance et même la surveillance des surveillants. « C'est sur les terrains consacrés de chaque village que devront dorénavant se réunir tous les enfants qui ont l'âge en question (c'est-à-dire de trois à six ans) ... Les bonnes des enfants de cet âge devront veiller à leur bonne tenue et à la décence. Puis, pour surveiller les bonnes elles-mêmes ainsi que la bande toute entière, on préposera au règlement du bon ordre, dans chaque bande enfantine, une des douze femmes dont il a été précédemment question... » (794 ab) ⁶. Maillon initial et terminal de la hiérarchie surveillante, l'enfant va être l'objet d'une surveillance constante mais aussi, et plus profondément, va constituer la condition de possibilité d'une surveillance généralisée au champ social, prétexte d'une hiérarchisation des différents niveaux de la surveillance. A cette surveillance verticale enfant → bonnes → enfants → inspectrices → gardien des lois, se joint la surveillance horizontale de la délation, de la dénonciation réciproque ⁷. L'enfant

6. cf aussi 809a : « Nous voulons que ce haut personnage ait le regard perçant, qu'il exerce sur l'éducation de la jeunesse une surveillance exceptionnelle pour donner chez celle-ci de la rectitude aux dispositions naturelles en les tournant constamment vers ce qui est bien en conformité avec les lois. »

7. La délation constitue, paraît-il, l'apport original et positif des Lois selon L. Robin puisque « c'est une grande nouveauté des Lois d'encourager des particuliers sans mandat à se faire bénévolement les auxiliaires des magistrats dans la recherche ou la punition de l'injustice, c'est-à-dire en somme dans la Garde des Lois » p.225, Platon (PUF).

Tout commentaire semble ici superflu...

est le point d'articulation et de coordination de ces deux types de surveillance, leur point de croisement. Greffée sur l'enfant, la surveillance dans ses deux modalités d'exercice principales a pour fonction essentielle de couvrir tout le champ social. Il n'y a pas de coupure entre l'enfant et le politique. L'enfant est construit par des normes qui lui préexistent et qu'il s'agit de lui faire intérioriser, parce que saisies dans leur transcendance.

C'est pourquoi, à un stade plus élevé de l'éducation (de quatre à sept ans), Platon accorde la plus grande importance au jeu en tant que moyen de politisation du désir enfantin et intériorisation de la loi. L'enjeu du jeu n'est autre que le respect ou la transgression des lois. L'Athénien : « Je déclare que personne absolument ne se rend compte que les jeux d'une façon générale sont, en ce qui concerne l'institution des lois aussi bien que la stabilité des lois existantes ou leur instabilité, d'une importance on ne peut plus décisive par rapport à toute organisation politique. Lorsqu'en effet cela a été bien réglé, que cela possède le caractère d'être pour les mêmes gens à propos des mêmes choses sous les mêmes rapports constamment de la même façon un objet de divertissement, de faire en somme que les mêmes amusements les récréent tous, alors cela permet aux règles sérieuses de la conduite usuelle de demeurer en repos dans l'état où elles se sont établies. Lorsqu'au contraire ces mêmes divertissements sont bouleversés par des innovations, sujets perpétuellement à toutes sortes de révolutions, ... que ni dans les attitudes du corps ni dans l'équipement il n'y a pour elle rien sur la fixation de quoi on soit d'accord, relativement à la correction ou à l'incorrection de la tenue... il n'y a pas de pire fléau pour toute cité. » (797ab) Lois (cf 643c aussi). Platon prend le jeu au sérieux parce qu'il a une fonction éminemment politique : c'est dans l'espace du jeu que se fait l'apprentissage de la légalité, l'apprentissage d'une logique des places dans un modèle réduit de socialité où toute tricherie, toute tentative de détournement des règles met le fauteur hors-jeu. (La République peut être interprétée comme un espace ludique).



Ainsi, — Au respect des lois ludiques acquis pendant l'enfance dans cet espace social minimal, correspond le respect des lois sociales dans un au-delà de l'enfance

— A l'irrespect des lois ludiques, au désir de changement et de création de nouvelles règles du jeu, ne pourra correspondre qu'une frénésie de mobilité, de déviation, d'innovation dans l'état futur.

La fonction du jeu est réaffirmée dans la République (424c) : « Ne faut-il pas que nos enfants participent à des jeux plus légitimes ? Si leurs jeux sont déréglés, eux le seront aussi et il ne se peut qu'ils deviennent en grandissant des hommes soumis aux lois et vertueux. Lors donc que les enfants jouent honnêtement dès le début, l'ordre au moyen de la musique pénètre en eux. » La pratique des jeux est normative : de son mode d'exercice dépend l'acceptation ou le refus des lois en place (tout révolutionnaire serait-il un mauvais joueur ?); en effet, « ces enfants qui innovent dans le jeu, c'est d'un autre genre de vie qu'ils seront en quête » (798c). Le jeu est apprentissage du nomos et même de l'isonomos.

Mais le jeu est politique et apprentissage politique à deux niveaux :

— A un niveau général, il permet l'intériorisation de la règle qui dépasse le jeu.

— A un niveau spécifique, il est apprentissage (au sens où on l'entend aujourd'hui) d'une professionnalisation, et, à ce niveau, le jeu a rapport avec une philosophie de l'égalité géométrique; l'éducateur doit fournir « à chacun de petits outils qui soient une imitation des outils authentiques » (643c Lois).

Par le modèle réduit, l'enfant va vivre dans un monde qui est à sa propre mesure et qui reproduit ludiquement, en petit, les relations très sérieuses existant dans un grand espace. Jouer, c'est donc mettre en jeu l'égalité géométrique (contrairement à ce qu'affirme Calliclès, qui voit dans le jeu un pur jeu c'est-à-dire un apprentissage dérisoire) ⁸. Faire jouer l'enfant, c'est le commensurer à ce qu'il n'est pas encore. Mais il est une question à laquelle Platon ne répond pas et ne répondra jamais, c'est celle-ci : faut-il apprendre à l'enfant à jouer de son corps comme d'un jouet ? Autrement dit, qu'en est-il de la sexualité infantile ?

Cette question n'accédera jamais au statut d'objet thématique dans le discours platonicien, ce qui confirme qu'« avec Platon la démarche décisive est accomplie, qui ne connaîtra plus de retour. Fondation d'un ordre de relation où le corps... est exclu dans le paradoxe du bon amour respectueux de la personnalité de l'enfant » (Scherer Emile Perversi

8. (Gorgias)

p.200). Le refoulement dont la sexualité infantile est l'objet est avant tout celui de l'éducateur. Or la figure de l'enfant dans le discours platonicien ne tient sa raison d'être que de l'éducateur. « *Sans un berger il n'y aurait pas lieu de vivre ni pour des moutons ni pour aucune des bêtes paissantes; les enfants ne peuvent pas davantage se passer des gens qui les conduisent, pas plus que les esclaves ne peuvent se passer des maîtres* » (808d). Ce texte semble exemplaire à double titre :

— d'une part, il fonde les rapports de hiérarchie et de respect de l'autorité sur un rapport de domination "naturelle" (berger/mouton);

— d'autre part, il opère "innocemment" par une gradation continue d'un rapport entre deux termes de natures différentes (mouton berger) à deux rapports où cette différence semble plus de degré que de nature. C'est donc bien une différence de nature réelle qui est soutenue entre esclave/maître — enfant/pédagogue.

Mais si dans l'ordre de la verticalité

berger	pédagogue	maître
=	=	=
mouton	enfant	esclave

la barre de séparation semble infranchissable par l'un des deux termes, dans l'ordre de l'horizontalité au contraire la limite entre mouton-enfant-esclave est floue. De même que l'esclave est *païs*, le *païs* est à la fois le mouton et l'esclave de l'éducateur et l'on pourrait opérer tout un jeu de substitution par combinaison des termes. Cependant l'enfant bénéficie d'un statut privilégié : alors que le mouton restera mouton, l'esclave restera esclave, au contraire l'enfant doit devenir l'autre de l'enfant : l'enfant doit être dénaturé, adultéré, l'effectuation de ce processus étant déterminée comme intériorisation de la maîtrise ainsi que cela est clairement énoncé dans la *République* (590e) : « *On tient les enfants en dépendance jusqu'à ce que nous ayons établi dans leur âme comme dans l'Etat un gouvernement et que nous ayons mis en eux pour nous remplacer un gardien et un chef semblable à nous, après quoi nous les laisserons libres* ». La libération future passe par l'intériorisation présente du maître (par la constitution du surmoi en termes freudiens). Toute la stratégie platonicienne sur l'enfant consiste précisément dans ce tour de force qui consiste à substituer à une dépendance par rapport à l'extérieur (l'éducateur), à un lien toujours fragile précisément parce que livré à la contingence d'un regard extérieur, une dépendance interne, un regard purement intérieur manifestant sa présence de façon constante. Le bénéfice de l'opération est clair : cha-

acun aura son vigile en propre, sera à soi-même son propre surveillant. Désormais la surveillance externe n'interviendra que dans les dysfonctionnements de cette surveillance se déployant dans la pure intériorité.

L'accès de l'enfant à l'ordre du discours tient dans le passage d'un actif à un passif : de surveillé à surveillant, de l'extérieur à l'intérieur : de surveillé de l'extérieur, l'enfant doit accéder à la surveillance de son intérieur même. La surveillance réciproque dans sa dimension relationnelle n'a donc de raison d'être qu'en l'absence d'une surveillance intérieure dont l'efficacité est supérieure à la première : car « *si dès le début vous parliez en ce sens et si vous nous persuadiez de cette vérité dès l'enfance, nous ne nous observerions pas les uns les autres pour empêcher l'injustice, mais chacun s'observerait soi-même dans la crainte qu'admettant l'injustice dans son âme il ne cohabitât avec le plus grand des maux* » (367a) *Rep.* C'est en fonction de ce but que toutes les déterminations platoniciennes de l'enfant prennent sens. C'est parce que l'enfant est pris dans le contradictoire (mi-rationnel mi-bestial), prisonnier de la tyrannie du fantasme, toujours pris dans un discours qu'il ne maîtrise pas, que Platon peut revendiquer une éducation-dressage.

Jean-Pierre GILLERY



l'enfant introuvable

Ce numéro de la *Nouvelle Revue de Psychanalyse*¹ offre une sorte de symétrie dans sa conception. Deux textes en effet, situés l'un au début l'autre à sa fin, se répondent : un entretien avec Philippe Ariès et des extraits du journal d'Héroard, médecin-précepteur du jeune Louis XIII, dont l'intérêt avait été déjà signalé par Ariès dans *l'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*². Par l'étrangeté de ce qu'ils disent quant aux expériences possibles de l'enfance — et à la possibilité même de cette expérience — ils auraient peut-être dû inquiéter un peu plus sur certains présupposés globaux et, en particulier, réagir sur l'approche analytique qui semble constituer le fond commun de la plupart des participants. Il n'en est pas ainsi, semble-t-il. Au-delà de ses vacillements (enfant imaginaire ou enfant sujet d'une histoire réelle) il semble que le thème de "l'enfance" ne peut être que maintenu en tant au moins qu'il enchaîne un système de représentations consistantes et un ensemble de pratiques. Le discours analytique fait son chemin — en conséquence — à travers certains retraits d'intérêt. Il se peut que sa cohésion et sa vérité soient à ce prix³.

On peut alors accepter dans sa fonction de repère la distinction proposée par André Green entre enfant "réel" et enfant "vrai" (celui où l'analyse est

concernée), sans se demander quel enfant ils ont en commun puisque leur inadéquation est au moins signifiante. Elle ouvre à une double visée, qui n'est articulée qu'au prix de tensions manifestes (dans le choix des thèmes et l'économie des contributions) : rappel à une instance du réel dans son insistance propre mais aussi cette idée que ce qui fait sens pour chacun dans son enfance ne se constitue que de suspendre la croyance à ce même réel. L'Enfance, c'est ce qui contient l'enfant, mythe d'origine hors des prises de la mémoire historique et c'est ce qui est rencontré comme reconstruction actualisée par et dans la cure. La plénitude du mythe renvoie à l'expérience d'un manque, manque où une certaine idée de soi va pouvoir se déployer en vérité. C'est cette vérité qui, en se produisant, va conférer sens dans son ordre propre aux éléments du réel qu'éventuellement elle met en jeu. Entre l'enfant qui a été — inaccessible — et l'enfant imaginé, s'organisent les changements de position du sujet dans son rapport à ce qui le fait être.

Cette référence à un non-savoir initial où peut se déployer la reconstruction analytique pourrait marquer l'illusion des visées historicisantes et génétistes d'une certaine psychanalyse qui, à vou-

loir combler celui-ci d'une façon ou d'une autre, s'installe — immanquablement — dans une variété quelconque de positivisme. C'est à quoi s'attachent notamment les articles de Daniel Widlöcher et d'André Green, déjà cité. Il s'agit de resituer la "théorie des stades" telle qu'on la présente : dans un étalement chronologique qui laisserait supposer un passage graduel du simple au complexe, comme construction qui se livrerait dans un ordre scandé par des reprises successives. Elle peut ainsi faire recette comme principe commode pour introduire et espérer stabiliser un minimum de sens dans une enfance par ailleurs fantasmée par diverses pratiques institutionnelles... Ce réductionnisme opère sur l'enfant et sur la psychanalyse elle-même (on connaît la revendication néocomptienne de Piaget : ramener la psychanalyse et les autres théories du développement existantes à une théorie globale). La "clef" développementale — l'enfant lieu de l'élémentaire permettant de construire la structure adulte — fonctionne à l'inverse d'une complexité initiale qui n'a pu être saisie dans la formation de la psychanalyse qu'à partir de catégories et d'expériences adultes. Le caractère opératoire et non descriptif-explicatif de la notion de stade peut se saisir par exemple sur les structures pathologiques précoces qui

permettent de voir dans les structures infantiles « ... les noyaux possibles d'organisations tardives stables mais susceptibles de dissolution ou d'aménagements ultérieurs »⁴

Cela resituerait aussi la psychanalyse dite d'observation directe (on se reportera au texte de Martha Harris et aux remarques de Bertrand Cramer) qui essaie de faire correspondre information expérimentale et reconstruction, développement observable et théorie, au prix d'une surcharge inavouée d'interprétation. L'expérience — non verbalisable — étant verbalisée dans celle de l'observateur de façon "immédiate". C'est ce que Bertrand Cramer qualifie d'injection d'une dimension métaphorique, la contre-partie en étant une rigidification de la théorie, naturalisée pour que cette mise en correspondance soit possible. La fascination de l'immédiat est peut-être en général la difficulté remarquable de la psychanalyse d'enfant (voir l'article de Diatkine), où effectivement l'interprétation tend à se donner au présent.

Cette fascination toujours possible par un réel laisse comme un autre problème le souci de saisir sous un angle analytique comment celui-ci (comme réel d'un individu ou d'une collectivité) peut être abordé dans son efficace propre. Les deux questions s'entrecroisent de savoir ce qui revient dans le réel et ce qui revient du réel. Elles le font par exemple dans l'article de Jean Michel Labadie, qui reprend des discussions déjà classiques (Freud, M. Klein) sur la criminologie pour montrer que la part de la répétition ne trouve précisément pas à se garantir dans l'événement criminel, si ce n'est en tant que c'est le crime

de l'autre qui protège, dans l'imaginaire, le sien propre. C'est ainsi que le crime réel peut induire écrasement et confusion des registres.

Histoire et tradition collective font l'objet de deux articles : celui de Nathalie Daladier a pour fin de redéfinir à partir du théâtre grec le rapport mère/enfant et de montrer comment dans la tragédie s'effectue sa remise en cause (comme contestation de l'identité féminine). L'article de Suzanne Lallemand introduit ailleurs. Il donne accès aux règles selon lesquelles chez les peuplades du Togo l'enfant, censé toujours réincarner un adulte, est dès avant sa naissance pris dans un réseau d'identifications potentielles. D'où un sujet toujours dédoublé (au besoin par l'attribution d'un jumeau imaginaire) dans un non-rapport à soi. L'individu n'a alors qu'une forme d'existence éclatée où se vectorisent les conflits du groupe dans son entier. Cet enfant qui circule de façon réversible entre les vivants et les morts, adulte achevé avant d'être né, met en jeu le procès d'identification lui-même.

Ces ouvertures au mythe, à l'ethnologique, à des démarches d'enquête — aux divers effets de réel auxquels, chacun dans son ordre, le modèle analytique peut se trouver confronté — ne semblent pas suffire à constituer radicalement le thème de l'enfance en question. Une telle question peut reconduire à une interrogation sur le cadre "réel" où ce modèle vient s'inscrire et dont quelque part il croit pouvoir se supporter. Le consensus ici pratiqué quant au référent qu'est la psychanalyse en suppose déjà tacitement d'autres qui se

réalisent, comme on le disait, dans cette configuration de représentations et de pratiques qu'est chargé d'unifier le moment de l'enfance.

Lorsque ce moment et cette unité viennent à se déplacer jusqu'à à peu près disparaître — c'est le cas dans l'opposition simple entre le tout-petit enfant et une existence adulte qui commence presque immédiatement, comme le montre Ariès — l'histoire de la culture pose d'autres signes. Cette entrée dans le monde de la culture comme monde d'emblée adulte implique, en ce qui concerne par exemple la sexualité, sinon une perte du moins un affaiblissement des repères pris dans l'histoire du corps dont Freud, entre autres, s'est aidé. Ce qui dans la psychanalyse reste en rapport réglé avec cette consistance de l'enfant, quitte à se définir par écart, peut faire problème. Que l'enfant soit une réalité simplement possible légitime de façon ultime les pratiques qui s'y adressent. C'est ce possible qui règle en partie aujourd'hui le statut de la psychanalyse.

Patrick THIERRY

1. *Nouvelle Revue de Psychanalyse* "l'enfant" n° 19, printemps 79, Gallimard.

2. Editions du Seuil

3. Le texte de F. Deligny est lui-même situé par rapport à cette cohésion. A côté (sortir du temps interprétatif vers l'espace codé par les corps) ou en deçà.

4. D. Widlöcher (p. 71)

LA SCIENCE de l'uniforme au général



Le refrain

La science est neutre. C'est un refrain que l'on connaît bien pour l'avoir entendu, cru puis combattu. Un discours qui s'appuie sur l'idée que la science serait indépendante de ses mandants et de ses servants, une définition qui l'isole de son contexte, l'enferme, la déréalise, une idéologie qui ne sert pas seulement le «pouvoir» mais tout aussi bien les scientifiques dès lors bien abrités par l'écran ainsi tissé ; une science théorisée car bien définie sur un champ soigneusement isolé du concret : une science-savoir.

Pourtant il me semble que si ce refrain, ce discours, cette idéologie, cette théorie ont si bien fait leur chemin, s'ils ont si bien résonné dans tant de têtes, s'ils ont si bien rempli leur objectif : nous leurrer, ce n'est pas un hasard. Je ne souhaite pas tant redire que la science n'est pas neutre, c'est un refrain lui aussi désormais bien connu, mais au prix d'un glissement, d'un retournement du concept de «neutre» vers l'uniforme, le répétitif, je souhaite montrer que la science entretient avec ce neutre des rapports essentiels. Il ne s'agit pas dans mon esprit d'un simple jeu de mots : la science n'est pas neutre mais elle produit du neutre.

La science, c'est aussi l'exigence de généralité, le désir d'une théorie unitaire dans le sens de la physique théorique, de théories mais aussi de concepts couvrant un champ d'applications aussi

large que possible ; phantasme de scientifiques rêvant d'une clef universelle... Ce désir de généralité me semble inséparable de l'idée de neutre, chacun de ces points renvoyant à l'autre : sans objet pas de théorie, sans uniforme pas de Général. C'est de la science telle qu'elle se fait, en tant qu'elle participe à la production, en tant qu'elle structure la vie de chacun qu'il est question, de la science ouverte sur sa consommation en aval et telle qu'en amont elle est conçue dans des laboratoires et des bureaux par des gens qui ne sont pas neutres.

Je n'ai pourtant pas l'intention de sombrer dans une perspective manichéenne, mais si dominant — et pas seulement dans mon esprit — des caractérisations négatives de la science c'est bien d'abord parce que l'habitude a été prise de l'associer d'une manière schématique sinon au bonheur de l'humanité du moins au progrès, en en gommant soigneusement les ombres : c'est au passé qu'il faut lire le manichéisme scientifique. Il n'est pas non plus question de faire un bilan, mais de faire ressortir ce qui au-delà de l'explicite — bienfaits parfois réels ou maux non moins réels qu'on impute au crédit ou au débit de la science telle qu'elle se fait — de faire ressortir donc des caractères implicites mais quasi permanents de cette science-là qui eux font aussi partie du bilan. Il s'agit de faire ressortir des faits, des structures dont la science n'est pas absente ni les scientifiques irresponsables.

Neutre ?

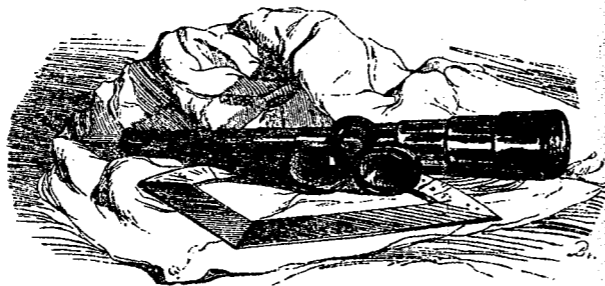
Le dictionnaire — le Robert en l'occurrence — évoque tout d'abord l'étymologie «ni bon ni mauvais» pour glisser vers l'impartialité et l'objectivité. Passant sur le neutre des grammairiens où un sexe est dénié à l'objet neutre, le dictionnaire revient à la science à travers la négation d'une propriété (absence de charge) pour passer à l'esthétique (sans éclat), à la métaphore (existence terne, manque de passion). Avant tout, neutre renvoie au manque de désignation, mais d'une page à l'autre, le contenu, tout d'abord assez nettement chargé positivement (objectivité) prend un sens beaucoup moins complaisant quasiment péjoratif (terne, inexpressif).

Le glissement de sens qu'indique le Robert, c'est précisément celui-là que je souhaite marquer quant à la science ; lui déniant d'une part bien sûr sa neutralité, mais en précisant d'autre part la structure de sa production. Il convient de faire basculer le neutre du premier sens vers le second. Car si dire que la science n'est pas neutre, c'est l'impliquer politiquement, c'est encore laisser la porte ouverte à l'idée que la science — et lorsque j'emploie ce terme c'est dans son sens actuel et non pas mythique, est-il besoin de le préciser ? — pourrait ne pas être aliénante, qu'il s'agit dans ses applications néfastes de déviation... Se convaincre que la science produit du neutre, que la méthode scientifique impose pour ainsi dire un type bien défini de société, de relation entre les gens et de rapports à ses objets, c'est se poser le problème à un tout autre niveau. C'est s'inquiéter des structures que supposent ses méthodes, c'est reconnaître son caractère politique particulier. C'est mettre la science en question dans ses fondements, c'est dire qu'il ne suffit pas d'en contrôler les applications mais que c'est son contenu même, ses méthodes, les motivations fondamentales de ses agents qu'il est nécessaire d'interroger.

Un regard terne

On prête à un astrophysicien connu le propos suivant : «Soit une vache. Supposons la à symétrie sphérique...». Il entendait ainsi railler les simplifications — grotesques selon lui, efficaces selon d'autres — qu'imposent ses collègues à leurs modèles de galaxies. Le théoricien tient à la main une serpe. Il projette un regard particulier sur le monde, qui, malgré les apparences, la variété, les

différences, cherche — impose — la permanence, l'invariance, l'opérationnel, le même. Un regard scientifique tout simplement ; un regard que je dirai terne, puisqu'il recherche l'identique, qu'il impose son désir de la permanence des formes, qu'il crée d'une certaine manière du «même», du neutre. Une myopie essentielle.



Ce regard scientifique, considérons-le en acte à l'intérieur d'une théorie physique, la mécanique newtonienne par exemple (mais ce pourrait tout aussi bien être la chimie minérale ou la sociologie quantitative). Et tout d'abord quel est l'objet de cette théorie ? En ce qui concerne la mécanique newtonienne, les masses des corps considérés (en fait leur distribution de masse) suffisent à le définir. Il y a donc une réduction-projection de la «réalité» sur le plan de la théorie : à chaque corps sa masse. Sur cet ensemble d'objets — le champ de la théorie — s'implique une structure, ici la loi de gravitation. Ceci dit, la théorie fonde une propriété, un concept (la masse) qui constitue une relation d'équivalence au sens mathématique : «Deux objets seront dits équivalents gravitationnellement s'ils ont la même distribution de masse». Toute théorie fonde et se fonde sur de telles relations d'équivalence, ses objets étant équivalents vis-à-vis de la structure qu'elle définit. Cette structure, en imposant, en permettant l'équivalence des objets de la théorie, les constitue comme interchangeables, comme neutres vis-à-vis de l'apparence théorique. C'est ainsi que l'on peut en chimie parler de fer, en physique de l'électron. Cette relation d'équivalence trouve son apogée dans la description des systèmes de particules identiques en mécanique quantique où les fonctions impliquées doivent posséder des symétries pour toute permutation de leurs éléments identiques. L'interchangeabilité prend alors place parmi les concepts mêmes de la physique.

Ce n'est pas pour rien que le déterminisme est au centre de cette perspective dont je reprends dans le Robert la définition : «Ordre des faits suivant lequel les conditions d'existence d'un phénomène sont déterminées, fixées absolument de telle façon que, ces conditions étant posées, le phénomène ne peut pas ne pas se produire. Et se reproduire» (*).

Il suffit alors de lire cette définition à l'envers. Pour qu'un même phénomène se reproduise, il suffit d'en fixer les conditions d'existence. Un même objet dans les mêmes conditions. Conditions d'existence, conditions aux limites ; état initial, état final. Ainsi posé — et une fois résolu — le problème semble si simple. Une petite mécanique qui marche si bien. C'est oublier le travail qu'il a fallu pour définir l'objet qui permettait la structure ; travail d'exclusion pour trouver le paramètre ad hoc, les conditions adéquates qui permettront que se produise et se reproduise le phénomène. Que la machine tourne. Un même objet, un même phénomène, une même production.



(*) A noter que l'objet de la théorie est passé dans cette définition sous la table. Le phénomène semble s'exprimer ici sans support, alors que pourtant le phénomène est le changement, la modification de l'objet sous la contrainte déterministe, le passage d'une position initiale à une position finale, la transformation de l'objet.

Si l'on avait de (trop) bons yeux, la science ne serait pas. Rien ne ressemblerait à rien, chaque chose unique, chaque acte différent. C'est d'une sorte de myopie que se constitue la méthode scientifique. Il y est indispensable d'ignorer le spécifique puisque l'on y recherche la permanence : un regard neutre. Pour poser le principe d'inertie Galilée puis Descartes nient l'évidence des mouvements réels (les apparences) et construisent un espace mythique où se meut une bille. Les théories nous proposent — nous imposent — des mondes schématiques, simplifiés, fermés. Y est éliminé tout ce qui — à cet ordre de précision — ne concourt pas au phénomène. Toutes choses égales par ailleurs ; l'ailleurs, c'est ce qu'on néglige. Le champ de la théorie se limite aux seuls paramètres indispensables et ignore tout le reste qui devient accessoire. Dans l'ailleurs rien ne bouge (toutes choses égales) ; sinon c'est que le champ est mal défini, alors on le recadre afin d'y inclure ce qui importe, afin qu'hors du champ tout soit négligeable. Dans l'ailleurs gît l'inefficace, l'improductif, l'inutile, le rêve aussi...

Le scientifique est lui-même exclu du champ théorique et expérimental. Par morceau, il se tient dans l'ailleurs : il ne fait pas partie (il ne devrait pas faire partie) des conditions expérimentales. Son exclusion est la première condition de la permanence : celle du regard. Il y faut un même regard. Neutre. Le scientifique voit avec les yeux de la méthode scientifique. Il est défini au neutre : ni un homme ni une femme ; ni l'air du temps ni la couleur de sa robe n'importent : le scientifique est prétendument absent. J'y reviendrai.

Mais c'est aussi l'exclusion de la vérité. Il est temps et de s'en rendre compte et de s'en consoler. La science, ce n'est pas, ce n'est plus la conquête de cette vérité ultime, de cette clef universelle, qui pourtant continue à mouvoir phantasmatiquement les générations de chercheurs. C'est dans l'ailleurs que se tient cette carotte-là, leurre qui fait avancer l'âne du laboratoire au service de son patron.

A l'inverse, ce qui importe, c'est que ça marche, que ça produise du savoir-pouvoir. La théorie est ainsi faite, docile à ses spécialistes (mais non à quiconque), fermée à tout ce dont elle ne peut rendre compte. Elle n'a qu'un doigt, le paramètre dont elle détient la clef ; un seul degré de liberté. Elle ignore le reste qui par lambeau concerne une autre théorie, une autre pratique, ou personne : ce qui nous reste de liberté ?

«On» : l'uniforme du scientifique

La science est neutre : c'est d'abord pour le scientifique l'obligation d'être objectif, rationnel, froid ; honnêteté scientifique, clame-t-on. On ne triche pas avec la science sous peine d'excommunication de la communauté-scientifique-internationale : une religion. Une nécessité absolue car sans cette neutralité-là, cette science-là n'est pas possible. Éliminer les sens, la subjectivité du chercheur ; les remplacer par des appareillages, des tests, des sondages afin d'objectiver le réel : «Il n'est de science que du mesurable». L'observateur, l'expérimentateur, le théoricien ne seraient là que pour mémoire et obéissent à des règles précises. Leurs résultats n'auront de sens que s'ils sont indéfiniment répétables, vérifiables et communicables à ou par un collègue anonyme : s'ils en sont eclus. Le scientifique — le sujet de la science — est donc placé en position d'extériorité par rapport à son objet de travail, champ clos dont il est l'observateur privilégié. Ainsi sa neutralité prend ses racines dans la nécessaire fermeture d'une théorie donnée. L'objet de cette science une fois défini et, conjointement, la science de l'objet se trouvant ainsi constituée, le spécialiste-ès-cet-objet-de-science ne l'est qu'à être reconnu par ses collègues à parler en leur nom. Il ne parle donc pas en son nom propre. Il dira «nous», il écrira «on». Mais qui est-ce donc que celui-là qui dit «on» ? «On démontre que», «on sait que». Qui s'appuie sur un corpus d'une science à peu près fermée ? A remarquer que ce «on» ne signifie pas un singulier, puisqu'il tendrait d'abord à signaler l'auteur comme un spécialiste parmi d'autres, c'est un signe de reconnaissance. Il indique que le texte de l'article en question possède un caractère d'universalité, les règles de l'algèbre utilisée étant bien définies et parfaitement connues des spécialistes, petit monde dans lequel notre auteur se trouve prendre ses aises. Il se trouve d'ailleurs qu'on le connaît et sa démarche ne sera pas remise en cause : elle est assurée. De la même manière que la partition d'un ensemble implique une relation d'équivalence, des éléments équivalents et à chaque classe un représentant interchangeable, le «on» se justifie du fait que le spécialiste ne fait que représenter ses collègues, il indique donc une relation d'équivalence puisque d'appartenance, un neutre. Cette appartenance rarement informelle se précise souvent d'une société, d'un ordre. Double fermeture, de la science et de son

institution. Enfin, ce «on» ne marque pas sur son verbe le pluriel. L'auteur réapparaît donc là sous la forme d'un représentant de cette science-là, en son sein. Mais il ne parle pas en son nom propre ; au nom de Père, il se réfère. Il parle — mais parle-t-il — de l'intérieur d'une science-société décidément fermée.

«Eurêka, voici la Vérité, c'est moi qui l'ai trouvée». Curieuse et tardive réapparition du moi mais c'est le moment de la reconnaissance, des médailles ; éphémère réapparition, car publiant il poursuit : «Faites-en ce que vous voudrez». Ces résultats ne lui appartiennent pas. Payé par avance sur contrat ou sur un poste, ils lui échappent tout aussitôt. Le plus souvent, il ne fait aucun effort pour en assumer le contrôle ; il n'en a d'ailleurs pas les moyens. Ainsi, il se définit aussi en position d'extériorité quant aux applications possibles de ses travaux. Il est neutre puisque la science est neutre donc irresponsable. Laissant à d'autres le soin d'exploiter ses résultats, il se contente des postes, médailles, positions honorifiques et gadgets divers. La tour d'ivoire combattue ces derniers temps par la mode pluridisciplinaire a fait long feu : elle reste nécessaire à son confort, à sa sécurité, à son équilibre psychique : il se place hors du monde.

Ainsi, le scientifique se situant dans une position d'extériorité aussi bien quant à son objet de travail que quant aux conséquences de son travail revendique son irresponsabilité. Il n'est personne puisqu'il ne fait que représenter la science, sinon à être reconnu comme un parmi d'autres. Il n'est jamais censé parler en son nom propre puisque c'est soi-disant au nom de la Vérité qu'il travaille. En somme, il ne parle pas, il fonctionne. Mais, en réalité, il est parfaitement entendu car c'est du rapport qu'il entretient au pouvoir — dans le sens «pouvoir-faire» — que du pouvoir en place il tient sa position.

De l'uniforme au Général

L'ouvrier devant sa machine sort une même pièce toutes les trois secondes. La machine tourne, les pièces tombent, le compteur tourne, sa tête tourne elle aussi. Trois huit. Tous trois sont interchangeables. Les heures passent, pas un instant n'est singulier. Il subit un temps uniforme, arrêté. Les mêmes pièces tombent, définissant de mêmes instants, un même ouvrier hier et demain d'un bout à l'autre de la chaîne. Le petit chariot va et vient amenant l'ébauche, rame-

nant la pièce finie qui prendra sa place parmi les 14 400 qu'il produit au long de sa journée de travail. Les huit heures sonnent qui permettent la permutation ; un même ouvrier remplace son homonyme devant la même machine et se soumet aux mêmes gestes ; les mêmes pièces retombent dans le chariot ; invariance de l'homme devant la machine, invariance de la production sans signe ; indifférence, signe de la technique, de la science ; ça tourne tout seul.



Du côté de la production de viande, à première vue, où est la science ? Rien à voir ? Et à y voir de plus près ? Au niveau de la reproduction cela intéresse la génétique en vue de la sélection des espèces, la médecine ensuite afin d'adapter le comportement des animaux au «milieu» et leur engraissement aux profits grâce aux hormones, aux antibiotiques. Des revues spécialisées existent, des dictionnaires techniques multi-langues uniquement consacrés à l'élevage du poulet sont édités. Il y a bien science, car il y a expérimentation, théorie, application industrielle... Là encore ça tourne bien. Il y a invariance des gestes de l'éleveur, du cycle d'élevage ; et du côté de l'abattoir, la mort à la chaîne facilitée par la standardisation des volailles. Le sang coule à flot mais la viande se produit par tonnes. La rivière toute proche draine ce que pudiquement on nomme les effluents.

Devant sa machine à tracer, l'architecte combine des modules que d'autres ont imaginés : trois types de fenêtres, deux types de salle de bain ; la hauteur sous plafond est imposée. Ces machines, dont l'utilisation est censée délivrer l'architecte (?) de la tâche fastidieuse du dessin — qui n'est devenue telle que parce qu'elle se borne désormais à une reproduction et n'a plus rien à voir avec la création — les aliène en fait puisque l'imagination étant limitée au niveau de la programmation, l'espace loin d'être libéré est restreint par le programme choisi. Il joue avec des cubes qu'il n'a pas inventés selon des lois strictes. Et le chantier se transforme. Le travail à la chaîne s'y organise. Plombiers et électriciens passent d'un appartement à l'autre pour y subir devant la même pièce le même geste. De Dunkerque à Tamanrasset celui qui déménage retrouvera un même lieu. On construit maintenant des villes clefs en main... Ainsi à Jussieu (dont l'architecture ultra-rationnelle s'imposait à des scientifiques) dont chaque bureau ne peut être atteint que grâce à des coordonnées : T.32, C.31-32, S.528. Bureaux indifférents. Même revêtement de sol, briques et bétons traités d'une manière uniforme, mêmes couloirs, mêmes placards, même éclairage, même amiante... Uniformité, invariance des produits, des techniques, des lieux. Du cadre même de leur vie, les gens dans leurs différences sont exclus. Méthodes et produits de la science ont décidé pour eux. Économie oblige. De Brest à Marseille, telle vedette chante ce soir pour nous tous. La présentatrice sourit. Vingt millions de personnes en subissent une seule. Peu importe que le spectacle soit de «qualité» ou non. Le problème n'est pas (seulement) là. Vingt millions de personnes, du travailleur immigré à l'ingénieur en passant par la jeune fille qui s'ennuie et le gamin qui joue sur le tapis, subiront un seul et même spectacle.

Qui permet le vedettariat, le show-business, sinon d'abord la possibilité technique de reproduction ? A cette structure pyramidale (qui rappelle étrangement celle de la science), qui d'autre que les Guy Lux, Zitronne divers et PDG multiples y trouvent leur compte ? La culture musicale pour tous ? Mais au risque de choquer, pourquoi la même culture pour tous ? La 5e symphonie de Beethoven est désormais dans tous les «foyers» et les «élites» ont tout aussitôt trouvé ailleurs de quoi se singulariser. Le problème culturel a été déplacé. Ce que le disque a finalement permis, c'est plus l'uniformisation culturelle que la for-

mation du désir culturel. Ne serait-ce pas plutôt d'un impérialisme culturel qu'il s'agit ? Je crains que le microsillon n'ait guère favorisé la pratique musicale. On objectera que tout dépend de ce qu'on en fait, de la manière dont on (ne) crée (pas) les vedettes. Un tel discours réintroduit subrepticement la vieille idée selon laquelle la science serait neutre (tout dépend de ce qu'on en fait). D'autre part la lourdeur des techniques, leur adéquation au pouvoir laisse bien peu de place aux tentatives de subversion. Car ce n'est pas n'importe quel pouvoir-faire que permet la science puisque structurellement isomorphe au pouvoir centralisé, il est naturellement récupérable par celui-ci. Mais puisque, en pratique, on n'échappe pas au « progrès », autant en effet tenter de se l'approprier en le subvertissant. Autant que faire se peut. Ainsi en fut-il récemment des radios libres.

La science concentre le pouvoir. Il n'est qu'à repérer l'histoire de l'énergie. Humaine, puis animale dans un premier temps, on utilise ensuite ruisseaux et rivières, le vent. Viennent alors les grands barrages, les gisements de charbon et les puits de charbon. Enfin les centrales électriques à charbon, à fuel puis nucléaires. La concentration (en un même lieu et donc en fait en de mêmes mains) de plus en plus grande de la production d'énergie est évidemment corrélative aux progrès techniques mais aussi théoriques de la mécanique des fluides, de la thermodynamique, de l'électricité, puis de la physique nucléaire.

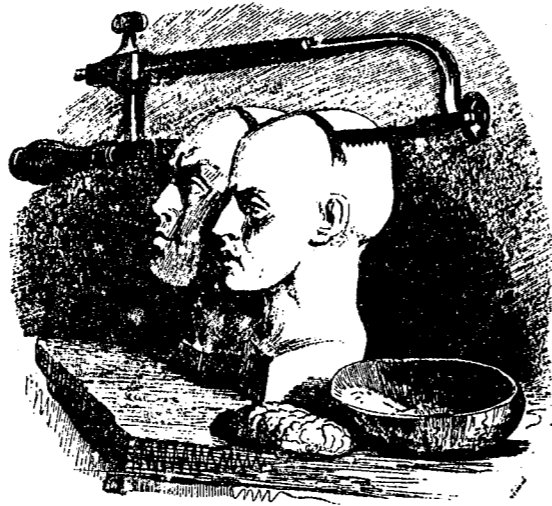
Cycles, périodes, séries ; qu'il s'agisse de physique, de biologie, ou de production industrielle, ces termes que le quantitatif impose reviennent sans cesse. Le scientifique organise le réel et le soumet. S'il parvient à bien connaître le phénomène, c'est-à-dire à en déterminer les conditions et les paramètres, il peut obtenir l'invariance du cycle. C'est tout ce que demande le PDG, le général : une mécanique, une machinerie, du pouvoir : que ça tourne. Cela nous arrive d'en profiter.

Ainsi, si on interroge la science, aussi bien dans sa démarche qu'au niveau de ses conséquences sociales, on en perçoit deux traits dominants qui ne sont pas sans relations. Tout d'abord que la science produisant des théories de plus en plus générales facilite les conditions d'une centralisation, d'une concentration du pouvoir : il n'est de science que du Général.

Ensuite, que la science travaillant sur des concepts aussi universels que possible, et donc d'une

certaine manière aussi pauvres que possible, caricature et schématise les problèmes qu'elle aborde, encercle les êtres qu'elle atteint et à travers sa technologie produit des objets uniformes : la science produit du neutre : en ce qui concerne la division du travail, ses chaînes, la hiérarchie qu'elle impose et l'expertise qu'elle suppose ; en ce qu'elle renvoie à la production industrielle, objets impersonnels, produits insipides, consommations absurdes ; en ce qu'elle participe à détruire notre cadre de vie, appartements dénués de sens, coronas, paysages uniformisés par les bulldozers, régions interdites par la pollution ; en ce qui se contrôle de libertés, systèmes informatiques de fichage, méthodes psychologiques de tortures, sondages ; en ce qui s'abrutit de différences en nous, télévisions et médias divers.

Du neutre couleur sang.



Où en filigrane, on peut lire le pouvoir ainsi créé. Où on peut reconnaître dans ces deux termes complémentaires, neutre et pouvoir, l'idéologie que nous subissons. Et aussi, la fonction positive de la science, ce qui s'appelle le progrès et dont on nous a tant rebattu les oreilles jusqu'à nous leurrer et nous cacher le reste. C'est en tant que le discours de la science est posé comme neutre — au sens idéologique quasiment et plus précisément en tant que le scientifique cherche à s'en absenter — que la science produit du neutre mais aussi des généraux que l'on retrouve à la sortie ; à Hiroshima.

Jean EISENSTAEDT

BACHELARD A L'ECOLE

L'épistémologie, c'est-à-dire, selon Fichant, « la théorie de la production spécifique des concepts et de la formation de la théorie dans chaque science », prend une place de plus en plus grande dans l'enseignement de la philosophie.

Depuis 1973, il y a une épreuve obligatoire d'épistémologie à l'agrégation ; les programmes de lycée (« théorie et expérience », « logique et mathématique », « la connaissance du vivant », « histoire d'un concept scientifique ») comme les inspecteurs insistent sur l'importance de l'enseignement de l'épistémologie. Des théories aussi diverses que la psychanalyse et le marxisme proclament leur dette envers des concepts clefs de l'épistémologie (coupure ou obstacle épistémologique, concept de modèle). Quant aux sciences humaines, qui ont pris une si grande importance dans la culture philosophique, elles s'enseignent, dans les lycées, en référence à l'épistémologie.

D'avant-garde, avant 68, la référence à l'épistémologie tend à devenir la norme, en particulier dès que nous manions le mot de *vérité*, pivot s'il en est de la philosophie.

Tout cela pose deux problèmes : 1) quelle est la valeur de ce qu'on peut faire d'épistémologie dans un lycée ? 2) quelle est la fonction de cette importance de l'épistémologie ? Il va de soi que nous ne mettons pas en cause l'intérêt de l'épistémologie comme discipline, mais seulement (si on peut dire) la fonction qu'on lui fait jouer dans l'enseignement de la philosophie au lycée, voire en faculté.

I. La valeur de l'épistémologie

a) Qui peut légitimement faire de de l'épistémologie ? (petite question en forme de sujet de bac mais qui n'a jamais été proposée au bac)



La première condition pour faire de l'épistémologie semblerait être l'acquisition d'une solide formation scientifique. Or cette formation manque autant à l'élève de terminale qu'au professeur de philosophie, à quelques célèbres et universitaires exceptions près, comme Canguilhem ou Desanti, qui nous servent de caution parce qu'on a lu leurs livres. On n'exige de l'élève comme du professeur que la connaissance des «rudiments de la science» (cf. l'introduction du manuel de Bartholy). Toutes les connaissances que nous pouvons avoir en physique, en chimie, ou en mathématique sont purement livresques et scolaires. Ce sont des exemples en conserve, gardés au frais dans les manuels et totalement coupés d'un savoir général et surtout d'une pratique. Un professeur de philosophie a rarement une double formation ; quant aux élèves, seuls ceux de C en sont à acquérir des rudiments réels de connaissance et de pratique scientifique, mais, le bachotage aidant, ils ont une attitude passive et non de critique face à la science (il s'agit de faire vite les *exos* et de retenir les formules) ; quant aux A, s'ils sont en A, c'est justement parce qu'ils n'entendent rien et ne veulent rien entendre à la science.

Une science, pour nous, n'est pas un système et un mouvement, c'est un simple catalogue d'exemples que nous étudions de deuxième ou troisième main ; en ce domaine, le commentaire des commentaires, le scholiaste scholastique, a encore de beaux jours : Lecourt commentant Bachelard commentant Einstein, Althusser commentant Engels commentant Lavoisier, etc. La chimie se ramène à la découverte de l'oxygène par Lavoisier et au système planétaire de Bohr ; la physique se ramène à la loi d'inertie, la gravitation et la relativité. C'est d'ailleurs à propos de cette dernière qu'on trouve le summum d'incompétence : quel prof de philo est effectivement capable de commenter Einstein devant une classe de terminale A pour qui Newton est seulement un héros de bandes dessinées ? Et pourtant le docte Huisman et le respectable Vergez citent la formule de la masse dans la théorie d'Einstein dans presque tous leurs nombreux manuels : $m = m_0/\sqrt{1-v^2/c^2}$. Ça doit faire chic ; les équations mathématiques ont remplacé les formules latines tirées des pages roses du vieux Larousse, on n'arrête pas le progrès !

b) Les paradoxes de l'épistémologie

On voit donc de quels rudiments de connais-

sance scientifique il s'agit ici : non pas des connaissances dites de base (vis-à-vis desquelles d'ailleurs Bachelard était on ne peut plus méfiant), mais d'exemples souvent très complexes, tirés de leur contexte, alors qu'ils ne s'expliquent justement que par le mouvement de connaissance qui a présidé à leur construction. On oublie que la science est avant tout une pratique, une démarche ; nous répétons qu'un concept n'a de sens que par sa construction, tout en ignorant tout de la construction des concepts que nous manions.

Tout l'aspect de recherches, de tâtonnements, voire d'imaginaire qu'il y a dans une pratique scientifique nous échappe complètement, et on verra que nous sommes aveugles aux textes d'épistémologues comme Bachelard qui savait de quoi il parlait et qui justement soulignait cet aspect. Nous ne pouvons que schématiser et opérer des coupures là où l'histoire ne connaît que des glissements (d'Aristote à Galilée ou de Boyle à Lavoisier).

Les conditions pour faire de l'épistémologie, c'est-à-dire une solide connaissance scientifique et une pratique au moins occasionnelle, ne sont donc pas réunies dans une terminale de lycée (en fait non plus d'ailleurs). Pourquoi ne laisse-t-on pas alors l'épistémologie aux scientifiques ?

Parce qu'on se méfie d'eux. Il n'y a qu'à voir la suspicion qui entoure un scientifique qui se met à faire de la philosophie : Jean Rostand est un humaniste larmoyant, Einstein un mystique moralisant, tout juste bons à préfacer le Huisman et Vergez. On pose que le savant, dès qu'il sort de son domaine, est «naïf» ou «fait de l'idéologie» (c'est le nouveau nom de la «conscience commune» de la Belle Époque). On n'en dit pas autant du philosophe qui intervient dans les sciences. Il suffit de lire le petit texte d'Althusser sur Monod, dans *Philosophie et philosophie spontanée des savants*. Tant que le savant reste dans le domaine scientifique, le philosophe doit se taire, mais dès qu'il énonce une thèse philosophique, le censeur philosophique intervient, comme le docteur sorbonicole de la Renaissance. Mais il n'y a pas de science pure, il n'y a qu'à lire *le Nouvel esprit scientifique* pour voir que Bachelard, dont on se réclame pour intervenir, a toujours soutenu qu'un concept scientifique était aussi un concept philosophique. On ne peut séparer dans une théorie scientifique ce qui est science pure et ce qui est thèse philosophique ; même si on peut intervenir quand le scientifique quitte le domaine propre de sa science pour

exporter ailleurs des concepts (par exemple l'exportation de théories sur l'hérédité dans le domaine du social et du politique). Dénoncer l'utilisation idéologique qu'on peut faire d'une science n'autorise pas du même coup une intervention à l'intérieur de cette science. Une telle intervention exige une compétence et une formation qui n'est pas celle du professeur de philosophie, et on ne voit pas pourquoi elle le serait. Si donc l'enseignement de l'épistémologie au lycée a une valeur quasiment nulle, quelle peut bien être sa fonction ?

II. La fonction de l'épistémologie ou : l'épistémologie pratique à portée de toutes les bourses philosophiques

L'épistémologie en France, c'est Bachelard ou ses élèves. Il faut s'interroger sur ce rôle privilégié. Dans les pays anglo-saxons, Bachelard est connu essentiellement par ses ouvrages sur le rêve et la psychanalyse. Chez nous c'est l'épistémologue par excellence, mais à l'usage des philosophes. On sait que la rigueur de la démarche scientifique des savants anglo-saxons n'a rien à envier aux nôtres ; on sait, d'autre part, que les épistémologues anglo-saxons constituent la cible favorite des nôtres. C'est donc bien que la fonction de l'épistémologie n'est pas d'introduire un plus de rigueur dans la démarche scientifique, mais bien de donner au philosophe une image de la science utilisable à ses fins propres.

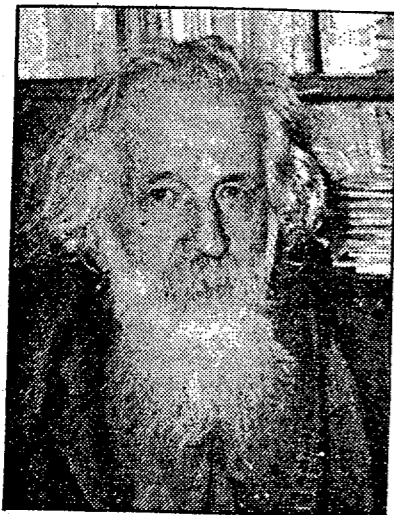
Quelle est donc cette image de l'épistémologie qui fonctionne dans l'enseignement philosophique ? Feuilletons par exemple un recueil de textes très répandu (*Sophia*), on voit en titre : nature de la science, construction de l'objet scientifique, formation des concepts scientifiques, épistémologie, méthode, théorie de la connaissance, définition des mathématiques, axiomes et axiomatisation, mathématique et logique, ..., loi, théorie et modèle en physique, physique et mathématique, etc.

Tout est axé sur la rupture entre la science et l'idéologie, baptisée observation immédiate, conscience commune, empirisme ; comme par hasard, *la non-science est justement ce que l'élève a appris à reconnaître ailleurs comme non-philosophie*. De là à dire que, par analogie, il y a quelque chose de scientifique dans la philosophie il n'y a qu'un pas. C'est, nous le verrons, là qu'est la fonction de l'épistémologie au lycée : donner à la philosophie une rigueur venue d'ailleurs.

Comment fonctionne cette imitation de l'épistémologie ? Dans un premier temps, on constitue dans l'épistémologie un modèle de rigueur et de vérité, appuyé sur des exemples scientifiques, qui, parce qu'ils ne peuvent être repensés par les élèves, n'ont d'autorité que magistrale : Einstein a dit « $E = MC^2$ », «magister dixit» ; pour l'élève, comme pour le prof, c'est pareil ; et si le potache proteste, on explique que ça a été prouvé : «les scientifiques ont démontré que...». La vérité vient d'en haut, l'important est que l'élève se persuade qu'il y en a une. Dans un deuxième temps, on importe ce modèle de vérité dans la philosophie, où on va pouvoir le faire fonctionner à la place de la bonne vieille métaphysique, en l'appliquant cette fois à une domaine qui n'a plus grand chose de scientifique. Voyons concrètement sur quelques exemples.

Nous prendrons nos exemples dans Bachelard ; nous montrerons sommairement comment certains thèmes de Bachelard ont fait fortune après avoir été extraits de son oeuvre, alors même que la pensée profonde de Bachelard était infiniment plus subtile, voire en contradiction avec ce qu'il devient dans un cours.





a) Le concept d'obstacle et de rupture épistémologique

Ce qui empêche le développement de la science c'est un préjugé philosophique ou une image qui fait obstacle au concept ; les fausses sciences sont solidaires d'une philosophie ; l'apparition de la science se fait par rupture avec le contexte imaginaire ou philosophique. Or cette interprétation de Bachelard pose problème ; c'est trop facile de dire, avec Lecourt, que Bachelard n'a pas vu le lieu de cet obstacle qui est l'idéologie ; si Bachelard ne s'intéresse pas au lieu de l'image, c'est qu'il pense qu'il y a une fonction imaginaire dont on ne se débarrassera jamais. L'obstacle ne vient pas de l'image, mais de son maniement ; un concept est manié sous forme d'image par le sujet. On ne se débarrasse ni de l'image, ni de la philosophie, le problème de l'épistémologue est d'en régler l'usage. Du coup, le concept de «rupture épistémologique» devient moins important : il désigne non pas le moment où on passe de l'idéologie à la science, mais une rupture dans le contexte philosophique de la science. Or ce concept de «rupture» ou de «coupure», tardif et marginal chez Bachelard, est devenu la pierre angulaire de l'épistémologie moderne. Bachelard utilisait de préférence le concept de «récurrence», c'est-à-dire de reformulation des concepts de base d'une science au cours d'une progression qui n'est pas linéaire. La récurrence est permanente, la coupure a lieu une fois pour toutes.

b) La construction de l'objet scientifique

Il y a bien chez Bachelard l'idée que l'objet scientifique est d'abord une théorie. Mais, même si les instruments sont des théories matérialisées, il y a bien un effet de réel des théories scientifiques. Si, pour Bachelard, le réel n'est pas en deça de la science, dans un univers pré-existant qu'il n'y aurait qu'à découvrir, ce réel n'est pas seulement dans une théorie : il est dans l'expérience (le laboratoire) et dans l'imaginaire du savant qui intuitionne un monde nouveau. Or tout cet effet de réel est totalement absent dans l'enseignement de l'épistémologie : le réel se ramène au modèle. Même si on affirme qu'il ne s'agit pas d'un nouvel idéalisme, il ne peut apparaître que comme tel. Il n'y a pas de réel à l'épistémologie du philosophe.

C'est ce concept de modèle qui va nous servir à parler de la vérité et du réel à nos élèves. Il n'y a de science qu'à partir d'un modèle, c'est-à-dire d'un ensemble lié d'hypothèses et de concepts. Rappelons-nous ce qu'Althusser dit de l'oxygène chez Lavoisier (*Lire le Capital*) : Scheel et Priestley avaient bien fabriqué ce qu'on appellera oxygène, l'objet était bien là, mais sans le nom, sans le concept, il n'existait pas. En inventant le concept, Lavoisier a véritablement inventé l'oxygène. C'est le verbe qui fait surgir l'objet. *Fiat O₂* et l'O₂ fut.

c) La disparition de la conscience psychologique

...c'est-à-dire de l'auteur, de la personnalité et du «génie». La parole n'est plus incarnée, le système fonctionne tout seul et la conscience psychologique devient gadget aliénant. Mais si Bachelard a bien parlé de cette autonomie et de cette socialisation de la science, il a toujours maintenu un point d'imputation de la science dans le sujet psychologique : c'est l'imaginaire.

d) L'image

L'épistémologie serait la mort parfumée de l'image, cette grande ennemie du concept. Or là aussi, la position de Bachelard par rapport à l'image est plus complexe ; si l'image fonctionne comme obstacle c'est parce qu'elle est inconsciente et fermée. Mais pour détruire une image il faut faire appel à une autre (et Bachelard parle, dans *le Nouvel esprit scientifique*, des «intuitions géniales de M. L. de Broglie»), une théorie physique ou mathématique se dédoublera nécessaire-

ment d'un monde imaginaire dans l'esprit du sujet qui lui permettra le maniement de cette théorie. Pour Bachelard, il y a deux sortes d'images : celles d'origine psychologique, fixes et immuables, et celles d'origine philosophique, qui sont l'intériorisation de certaines théories. Le but n'est pas d'éliminer ces dernières mais de les relier aux théories d'où elles proviennent, de les «ouvrir» pour rendre l'esprit apte à évoluer dans un univers imaginaire conforme aux nouvelles théories. L'image est à la fois le support et le réel d'une théorie mathématisée. Cela n'a pas grand chose à voir avec l'assimilation image = sens commun et vérité = abstraction, par laquelle on adjure nos disciples de travailler pour s'arracher à l'illusion et à la facilité.

C'est donc à condition d'avoir schématisé et déformé la pensée de Bachelard qu'on peut apparemment l'utiliser en philosophie à but pédagogique. Voyons le résultat.

III. La philosophie au miroir de l'épistémologie

L'épistémologie donne à la philosophie une justification extérieure, une technicité, qu'elle ne trouvait plus dans la morale ou dans la politique. L'épistémologie c'est la vérité imaginaire de la philosophie. La philosophie y met en scène son fantasme de vérité, mais cette scène est un théâtre d'ombres : ce dont nous parlons (l'objet scientifique, l'électron, les mathématiques), tout cela n'y est pas, et ce qui y est, nous n'en parlons pas, à savoir : y a-t-il un concept philosophique de vérité ? Nous posons qu'il y a ailleurs, dans la science, une vérité indiscutable, et nous nous demandons à quelles conditions peut-on parler de

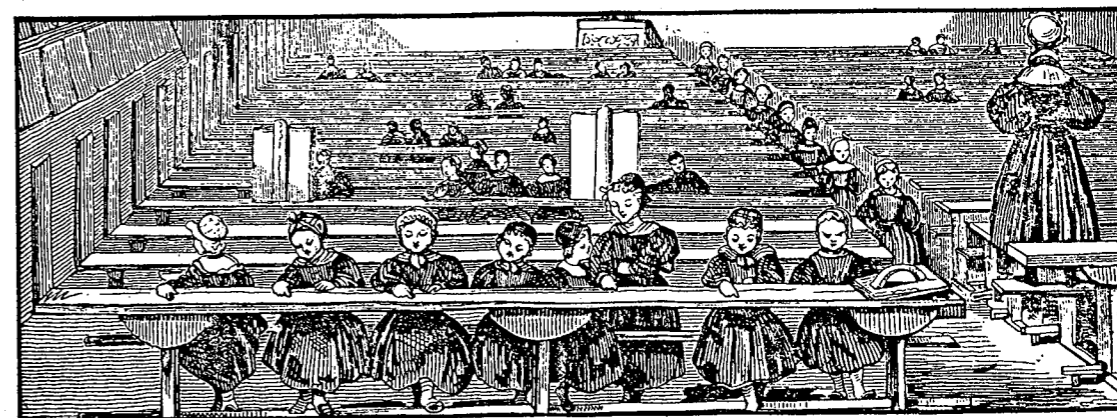
cette vérité là-bas. Puis nous transposons ce schéma formel et vide dans le domaine des sciences humaines en général, toujours en dehors de toute pratique, et de la philosophie en particulier, et là nous nous mettons à parler de la Vérité. On emprunte à la science un schéma pré-fabriqué d'accès à la vérité, qu'on va faire fonctionner hors de son lieu d'origine, car la vérité scientifique nous n'en savons rien.

L'effet sur le rapport que le professeur ou l'élève peut avoir à la science est nul ou négatif, car ce sur quoi nous travaillons, ça n'est pas sur une science rectifiée (voeu de Bachelard) mais sur une image toute mythique de la science : la science comme révélation, lieu de vérité, dit comme tel par ceux qui ont le savoir, les savants, à condition qu'ils aient reçu l'imprimatur de la Sorbonne (lequel lieu en tout cas n'a pas bougé depuis le Moyen-Age).

Les rôles sont donc restés bien fixes dans notre univers universitaire : les docteurs gèrent toujours la croyance, au nom de la lutte contre les préjugés. La vérité est toujours une marchandise qu'on essaie de caser. Je n'ai rien dit des différentes théories qui se vendent sous le masque de l'épistémologie, mais il se peut aussi qu'il n'y ait rien derrière cela ; peut importe ce qu'on appelle savoir, il faut surtout croire au savoir, d'autant plus fort qu'il se cache derrière des exercices de méthodologie, traités de pédagogie et programmes de recherches à venir pour articuler les savoirs partiels. L'épistémologie au lycée est bien la scholastique de notre époque.

Olivier Roy

N.B. : Sur Bachelard, le lecteur que notre interprétation rapide étonnerait peut se reporter à notre commentaire sur «le Nouvel Esprit scientifique de Bachelard» à paraître aux éditions de Pédagogie Moderne.



PASTEUR ce fieffé réactionnaire

«La guerre avait fait tomber bien bas notre pauvre pays. Qui aurait pu prévoir que des humiliations autrement honteuses lui étaient réservées ? Vous aurez appris à temps le commencement des Saturnales de Paris et vous serez resté à Saint-Julien. Je vous en félicite».
Lettre à Cl. Bernard (14/4/1871)

«Ne pas monter bien haut, peut-être, mais tout seul !»
Cyrano

Je dédie cette page à tous les explorateurs des discours.

Mon cher Louis,

Je suis triste, tu sais, j'ai plus le moral : Sciences naturelles Blues, quoi ! Si tu savais ce que l'enseignement de la Biologie est devenu avec la réforme Haby : déjà que c'était pas très folichon d'enseigner les sciences ! Tu as sans doute appris comme moi et, sans doute, avec beaucoup plus de tristesse, que la méthode expérimentale, pilier de tous nos chers petits profs de Sc. nat., positivistes bestiaux, béats devant les faits (*«j'ai bien peu d'idées jusqu'à présent sur ce sujet, mais je suis le précepte de Buffon : Rassemblons des faits pour avoir des idées»*), lettre au vétérinaire Rossignol, 29 avril 1882), que la méthode expérimentale, donc, ne serait qu'un artefact, une réécriture des découvertes, quelque chose de pur dont on aurait éliminé les hésitations, les reculs, les culs-de-sac, les erreurs... Eh oui, mon pauvre vieux, ton grand ami Claude (tu sais celui à qui tu parlais des Saturnales de Paris 71, Claude, Claude Bernard, tu y es ?) ne serait finalement qu'une sorte de menteur ; enfin, il aurait menti par omission. Je me demande tout de même pourquoi, dans son «Introduction à l'étude de la médecine expérimentale», il a oublié tout ce qui n'a pas marché : on ne lui en aurait pas voulu, au contraire, on aurait loué sa

persévérance, et puis Bachelard, Canguilhem et quelques autres auraient été inutiles. Et tu sais par qui ça a été démontré ? Un étranger, Grmek (1) qu'il s'appelle. Un complot de plus, quoi ! Toi qui te demandais *«pourquoi la France n'avait pas trouvé d'hommes supérieurs au moment du péril»* (article au Salut Public de Lyon, 1870), tu comprends maintenant ? Il n'y avait pas que les Prussiens contre la France et ton slogan de haine à la Prusse est très nettement insuffisant : **La France seule contre tous**, voilà ce qu'il te fallait dire ! (Lettre à Raulin, élève de Louis, le 17 septembre 1870 : *«Nous sommes si près de la Suisse que c'est là que nous irions s'il fallait fuir, Louis, serais-tu lâche ? ces hordes de barbares, bouh, qui, depuis tant d'années, s'armaient en secret pour la domination et l'envahissement de tous les pays qui les entourent à tous les points cardinaux... Je voudrais que la France résistât jusqu'à son dernier homme (toi compris ?), jusqu'à son dernier rempart ! Je voudrais la guerre prolongée jusqu'au coeur de l'hiver afin que, les éléments venant à notre aide, tous ces vandales périssent de froid, de misère et de maladie. Chacun de mes travaux jusqu'à mon dernier jour portera pour épigraphe : Haine à la Prusse, Vengeance, vengeance»*). No comment.

Bon, où en étais-je ? Ah oui : c'était déjà pas évident, étant un homme honnête, d'enseigner des menteries ! Mais alors maintenant, on «leur» apprend la Biologie des Fonctions (c'est beau et pompeux à souhait) : la locomotion de nous, les hommes (les femmes, dans les livres de Sci. nat. n'apparaissent qu'au chapitre Reproduction) : pour avancer, on met un pied devant l'autre et on continue en mettant l'autre pied devant l'un (= description) mais c'est d'un compliqué !, les bras, les courbures de la colonne vertébrale, jouent un rôle (= ne pas se contenter d'une description minimale), puis les muscles (alors là, faire comprendre à des ch'tiots de 6ème ce qu'est vraiment la contraction, qu'un muscle travaille toujours à la traction et non à la poussée et c'est parti pour les muscles antagoniques tout ça sans les voir les muscles...), et puis tes petits, pas si bêtes que cela te demanderont, oh les brutes, mais pourquoi ils se contractent, les muscles ? Tu réponds : ben, le système nerveux, les nerfs, quoi, enfin tu verras ça plus tard, passons à la locomotion du cheval : patte avant gauche, arrière droite (Janvion), avant droite (Farizon), arrière gauche (Rocheteau), intérêt péda-gauche-droite et les petits sont-ils bien latéralisés ?, les os (canon boum), pourquoi qu'il avance le cheval, tu réponds les muscles, comment que les muscles y se contractent, tu réponds, le système nerveux, enfin les nerfs, tu verras plus tard, passons à la locomotion de l'oiseau (comique de répétition).

Je te passe mon inspection, je craindrais d'être malveillant envers mon inspecteur et envers toi qui aimes tant les rapports hiérarchiques (Lettre à Jean-Baptiste Pasteur, ton fils, pour les bons voeux, 12 janvier 1883 : *«Puisses-tu satisfaire pleinement tes supérieurs hiérarchiques»*), et les inférieurs, alors, on s'assoie dessus ?). Mais dis-moi, Louis, t'aurais pas fait vider des élèves de l'École Normale quand tu y étais administrateur ? Non ? Tu te souviens pas en 1867 ! Ah, ça te revient ? Mens pas, Louis, pas comme Claude. Tu mens aussi ? Mais c'est pas vrai... En qui je vais croire ? Comment pourra-t-on entrer en Science s'il n'y a plus de Dieu ???

(Lettre au directeur du personnel au ministère de l'Instruction publique, du 3 juillet 1867 : *«Permettez-moi de vous témoigner ma surprise de la nouvelle dont m'informe M. le Directeur de l'École que vous avez désapprouvé le renvoi de l'élève Lallier. Comment donc agir autrement ? Le rédacteur de l'étrange adresse à M. Sainte-Beuve est découvert... Le chef de l'École aurait*

dû le maintenir au milieu de ses camarades, lui qui a été le promoteur d'une insulte au Sénat et aux plus loyaux sentiments à l'occasion d'une tentative d'assassinat... Quant à moi, M. le Directeur, qui ait été le premier à conseiller à M. le Directeur d'agir comme il l'a fait, je viens vous déclarer que si une répression énergique n'est pas la conséquence de la faute de Lallier, j'offrirai à son excellence ma démission sans hésiter»... Louis, tu es encore plus impérial que l'Empereur...)



Comment pourra-t-on entrer en Science s'il n'y a plus de Dieu ? Anecdote : il était une fois une petite ville de la banlieue parisienne où il y a un Institut Pasteur : Garches, où il y a aussi deux groupes scolaires, Pasteur A et Pasteur B. La maîtresse (quel opportunisme ! elle s'appuie sur le milieu local, la bougresse) demande une enquête sur tézinguard. Il est vrai qu'au certificat d'études en question histoire : que savez-vous sur...?, ton nom revient deux fois sur trois : tu parles comme elle saute l'occasion, l'Éducation nationale, républicaine et laïque ! On verra plus loin le problème... Alorsss, un petit accompagné de sa mère arrive devant ta tombe et, oh que c'est beau l'insouciance de la jeunesse (rires !)... : «Dis, maman, c'est PasteurA ou PasteurB qui est enterré ici ?» A pleurer. Tiens, pour te dire, moi aussi c'est la grosse révélation : t'es deux fois salaud :

1) par toi-même,

2) par l'utilisation qu'ont fait de toi ton gendre, ton petit-fils, tes hagiographes de tout poil (PC-PS included, vive l'union de la gauche), le gouvernement de la République des autres...

Alors je parle, je te règle ton compte. Et j'entends déjà messieurs les Archivistes des discours me dire : maintenant on ne règle plus des comptes, on questionne : d'où vient Pasteur, les institutions dans lesquelles il a travaillé, c'était quoi, les techniques du pouvoir, et les techniques du pouvoir alors ? Dans quel champ discursif te prélasses-tu, surtout pas d'attaque personnelle, c'est dépassé cette conception individualiste, d'où qu'tu causes camarade... OK d'accord, mais j'en ai assez de frapper aux portes de l'histoire et d'attendre que vous me disiez d'entrer, alors j'entre et je gueule : je gueule et je te cartonne pour deux raisons :

1) Quand je parle de toi à des historiens, des philosophes, ils ne savent même pas que tu étais réactionnaire et d'ailleurs ils me disent qu'ils s'en foutent. Eh bien ils ont tort. Si la science a un pouvoir (tiens nous y voilà) c'est bien à cause de toi et si ce pouvoir est d'un certain type (suivez mon regard) c'est encore à cause de toi.

2) Je me sentirai mieux après : c'est pas toujours drôle d'être un prof de sciences nat. parmi les autres profs de sciences nat. tous plus crétins les uns que les autres sauf un bien sûr (t'as vu qui ?), alors je crie, je hurle : Pasteur, t'étais qu'un sale petit bourgeois réactionnaire, sub-fasciste (même si ça n'existait pas encore), t'as fait de véritables détournements de fonds publics au profit des industriels, t'as fait une véritable apologie de la guerre, de la haine et du crime. Je suis triste, je suis triste.

Je vais cracher encore un peu et puis dans un autre article, je questionnerai les discours, si j'y arrive.

Sortie tout droit de l'obsession typologique qui m'a envahi à la suite de mes études pendant des années de sciences naturelles, voici ma classification de l'idéologie de Pasteur.

Mesdames, êtes-vous bien assises ?

— Lettre à la baronne Le Pin, 18 décembre 1885 : «*Vous joignez à la facilité des femmes qui écrivent bien, des qualités viriles de pensées et de raisonnement qui vous distinguent grandement au milieu d'elles*» (les gonzeuses ? Ça pense pas).

— Lettre à Robert de Bonnières, 10 janvier 1880 : «*Mes travaux, ma famille, mes maîtres, ma patrie, voilà bien ce que j'ai toujours aimé*» (c'est beau, non ?).

— Lettre à M. Bethencourt da Silva : «*C'est à la Science que les industriels et les agriculteurs doivent l'amélioration de leurs procédés et l'ac-*

croissement de leurs bénéfices» (C'est limpide, non ?)

— Lettre à Joseph Meister : «*Sans doute tu es toujours sage, obéissant envers tes parents, laborieux à l'école*» (C'est chouette, non ?).

— Lettre au maréchal Vaillant, 5 septembre 1870, après l'abdication de Napoléon III : «*Je suis brisé par la douleur. Toutes mes illusions sont évanouies. Vous connaissez mon dévouement au bien public et à l'empereur*». Et il a été récupéré par la République. Pourquoi ? Mais pourquoi, bon sang ???

— Lettre à M. Dosmann, le 1er mai 1875, avant de se présenter aux élections : «*Que je puisse être candidat sans être astreint à aucune profession de foi, sans être lié à aucun parti, si ce n'est celui des conservateurs*» (moi, monsieur, je ne fais pas de politique : Silent majority I despise...)

Et le sommet :

AFFICHE PLACARDÉE

A LONS-LE-SAUNIER, le 29 janvier 1876
Réponse de Monsieur Pasteur, membre de l'Institut, candidat sénatorial, à l'Avenir du Jura
C'est un des grands malheurs de la France qu'il y ait dans nos assemblées tant d'hommes politiques. La politique avec ses fatigantes et quotidiennes discussions semble être notre guide. Vaine apparence ! Ce qui nous mène ce sont quelques découvertes scientifiques et leurs applications. Dans notre siècle, la science est l'âme de la prospérité des peuples et la source vive de tout progrès. Ignorez-vous donc que tandis que la politique nous énerve par ses divisions insensées qui font la joie satanique de nos ennemis, la vapeur, la télégraphie et tant d'autres merveilles transforment les sociétés modernes ? Si dans notre malheureuse France depuis trente ou quarante ans les gouvernements et les grands corps de l'État ne s'étaient pas désintéressés des institutions propres à faire fleurir les sciences, l'Allemagne eût été vaincue dans la dernière guerre.

Permettez-moi de vous rappeler des souvenirs qui vous seront chers. Je veux parler des dangers qui menacèrent la France de 1792 ; ceux-ci parurent un instant au-dessus de tous les efforts. L'Europe entière armée contre nous ; un blocus rigoureux sur terre et sur mer ; la guerre civile ; nos arsenaux vides ; une armée insuffisante ; ou hostile. En 1870, au contraire, toutes les mers ouvertes et une seule nation à combattre.

Pourquoi la France de 1792 a-t-elle vaincu ? Pourquoi la France de 1870 a-t-elle succombé ? J'entends ici votre réponse : «*C'est le gouvernement de 1870 qui nous a livrés à l'Allemagne ; c'est la République qui a vaincu en 1792 !*».

Voilà votre réponse, voici la mienne : il n'y a que des esprits superficiels ou qu'aveugle la passion politique qui puissent faire hommage à l'idée républicaine seule de toutes les grandes choses accomplies par la Convention et le Comité de Salut public. L'Histoire condamne absolument cette opinion. Le salut de la France a été la conséquence exclusive de sa supériorité scientifique.

Si nous avons été vaincus en 1870, c'est parce que la prééminence due à la Science s'était déplacée au profit de l'Allemagne. Grâce au progrès des sciences dans les cinquante années qui précédèrent la Révolution, la France de 1792 multiplia ses forces par le génie de l'invention et vit surgir à point nommé pour sa défense des hommes dont on a pu dire qu'ils surent organiser la victoire.

Deux membres de l'Institut, Monge et Carnot, aidés par d'éminents collègues, Fourcroy, Berthollet, furent l'âme de l'immortel ensemble de travaux qui ont permis à la France de vaincre l'Europe coalisée.

L'extraction du cuivre de ses alliages ; le perfectionnement et la fabrication de l'acier pour sabres, épées et baïonnettes ; le tannage des peaux accéléré pour fournir plus vite des souliers aux soldats ; les ballons portant pour la première fois à la bataille de Fleurus un général dans la région des nuages (excusez-moi mais ça fait rire Raichvarg), pour suivre les mouvements de l'ennemi ; le télégraphe aérien perfectionné ; le salpêtre pour la fabrication des poudres sortant, par des procédés nouveaux, des plâtras de démolition : voilà les merveilles que le génie de la Science et le patriotisme des savants ont enfantées pendant la Révolution française.

Dites donc à des hommes qui ne seraient que politiques d'en faire autant (Na !) Il faut au Sénat des illustrations scientifiques ; malheur à la France, malheur au département du Jura en particulier (ben mon con, c'est là qu'tu t'présentes !) si la France et le Jura ne savent pas comprendre !

L. Pasteur

Pour qui as-tu voté ? J'ai voté pour la Science et la vraie politique. On pourrait en rire, mais je ne ris plus car je pense aux chercheurs qui, dans le silence des laboratoires de la préfecture de police, affinent des concepts, oh pardon, affinent les armes destinées au maintien de l'ordre, découvrent un nouveau caoutchouc pour matraques, perfectionnent, à la lumière de nos connaissances sur le Système nerveux et autres, les armes chimiques : le bon vieil ypérite, le Taboun et autres Sarin, se creusent la carcasse pour un assortiment de techniques étranges : le sound curdler (annihilateur sonore, qui émet un son si douloureux qu'il provoque la panique), la peau de banane instantanée qui, projeté par une pompe, rend la chaussée si glissante que personne ne peut se tenir debout. Alors un grand dégoût me monte à la bouche. Comment cela est-il possible ?

Peut-on conclure, comme Ernest Kahane (Les Classiques du Peuple, aux Éditions sociales) : «*C'est parce que l'oeuvre scientifique de Pasteur était, sans qu'il le sût, et malgré la faiblesse idéologique de l'homme, celle d'un matérialiste et d'un dialecticien génial, parce qu'elle est consciemment fondée sur l'unité de la théorie et de la pratique que, replacée dans son temps, elle nous offre l'image d'un des monuments les plus fermes qui aient jamais été érigés par le génie humain*» ?

Non, merci !

Peut-on conclure sur la Philosophie spontanée des savants de l'autre Louis (Althusser) ?

Non, merci !

Peut-on conclure sur l'apparition au XIXe siècle d'un nouveau type de scientifique et d'une nouvelle technique de pouvoir.

Oui, peut-être !

Mais d'abord, il faut se révolter. Si la révolte brute, sans discours théorique, ne mène pas à la Révolution, un discours théorique, aussi beau soit-il, sans révolte, n'y mène pas plus.

Je conchie Pasteur dans sa totalité, il importait que cela fût dit.

Daniel RAICHVARG

(1) Grmek, *Raisonnement expérimental et recherches toxicologiques chez Claude Bernard*, Droz 1973.

Pasteur Valéry-Radot, *Correspondance de Pasteur*.

Critique de l'idéologie rationaliste

« La conscience humaine se manifeste donc tantôt sous une forme prédicative, comme connaissance explicite, motivée, rationnelle et théorique, tantôt sous forme intuitive et antépédicative. La conscience est l'unité de ces deux formes qui s'interpénètrent et s'influencent réciproquement, puisque leur unité découle de la praxis objective et de l'approbation pratico-spirituelle de la réalité. Nier ou sous-estimer la première forme conduit à l'irrationalisme et autres formes les plus diverses de la pensée végétative ; nier ou sous-estimer la seconde conduit au rationalisme, au positivisme et au scientisme dont l'unilatéralité a l'irrationalisme pour corollaire ».

Karel Kosik : la dialectique du concret.

Penser juste une fois pour toutes.

La logique en tant que « science normative » a pour but d'énoncer les règles du bon fonctionnement de la pensée, étant implicitement admis que ces règles existent « en soi », même si la recherche de ces règles peut être longue et difficile. Cette acceptation implicite de l'existence des « bonnes règles pour la direction de l'esprit » implique une conception moraliste de la logique, si les « bonnes règles » existent. La première tâche n'est-elle pas de les rechercher, de les découvrir et de les appliquer ; en ce sens l'erreur est une faute et la conception moraliste de la sanction dans l'enseignement n'est pas un ajout volontariste (inutile voire nuisible pour certains partisans d'un enseignement libéré), au contraire elle est impliquée dans la conception même de l'enseignement. La recherche des bonnes règles comme devoir moral, et la logique, science du vrai comme on disait encore dans les manuels de philosophie il y a une vingtaine d'années, débouche sur la morale, science du bien, car la recherche du vrai participe de la recherche du bien.

Cette idéologie des « bonnes règles pour la direction de l'esprit » n'est pas liée à une philosophie particulière, elle est essentielle à tout système qui comporte un besoin plus ou moins explicite de sécurité (et quel système n'en comporte pas), les bonnes règles existent et les erreurs de jugement ne sont que les conséquences de la non-observation de ces règles, ceci permet un discours sécurisant : si on se trompe c'est qu'on ne savait pas, à la fois faute et espoir de rédemption. Toute la philosophie

scolaire en résulte, depuis le « travaille, c'est pour ton bien », bien qu'on se soucie peu, et pour cause, d'explicitier, jusqu'à la distinction entre le « mauvais élève » qu'on punit et le « bon élève » qu'on récompense, où le contexte moral est lié à la fonction sécurisante de l'école (sécurisante en un sens social, car elle est en même temps source d'angoisse « individuelle » pour tous ceux qui ont affaire à l'école, qu'ils soient enseignants, élèves ou parents d'élèves ; nous reviendrons plus tard sur cette dialectique de l'angoisse individuelle et de la sécurité collective).

Que les « bonnes règles » proviennent de la Providence divine, d'une Raison plus ou moins mythifiée, du bon usage de la Dialectique ou d'une Ligne juste à découvrir, le fonctionnement reste le même, fondé sur la croyance, nécessaire et sécurisante, en l'existence d'une Méthode à découvrir ou à redécouvrir.

Ceci dit, il ne sera pas question ici de présenter cette idéologie des « bonnes règles » comme un « mal absolu » contre lequel il faudrait lutter au nom d'un autre « bien » à récupérer on ne sait où, ce qui ne ferait que déplacer le problème ; si le mot d'ordre « penser juste une fois pour toutes » est commun à des systèmes aussi divers et contradictoires que les religions ou les diverses formes de rationalisme, c'est qu'il représente une « réalité objective » (les guillemets signifient que ce terme doit être pris dans le sens le plus ambigu possible) à prendre en considération. Si les idéologies religieuses ont eu (et ont encore) tant de succès, ce ne peut être mis sur le compte d'un machiavélisme des classes dominantes qui les auraient imposées à des masses ignorantes ou

démunies, mais parce qu'elles correspondent à quelque chose de plus profond sur quoi elles pouvaient s'appuyer ; si Dieu n'existe pas, l'idée de Dieu existe (la preuve : l'Histoire) et on ne la démystifie pas en se contentant de la nier. Si les tentatives rationalistes ont donné naissance à des mythifications tout aussi irrationnelles que celles dont elles prétendaient s'affranchir, ce n'est pas non plus par on ne sait quel déviationisme malin, mais parce qu'elles se sont heurtées à des

« phénomènes objectifs » qu'il serait bon d'explicitier si on veut comprendre au lieu de se contenter de légiférer.

Un des leit-motiv de la pensée rationaliste, s'appuyant sur les progrès de la science et les accompagnant, est la référence constante aux mathématiques, la science la plus stable dans ses prémisses et dans ses méthodes, et qui apparaît dès le début de la pensée rationaliste, comme le modèle de la pensée rationnelle :

« Ces longues chaînes de raisons, toutes simples et faciles, dont les géomètres ont coutume de se servir, pour parvenir à leurs plus difficiles démonstrations, m'avaient donné occasion de m'imaginer que toutes les choses, qui peuvent tomber sous la connaissance des hommes, s'entresuivent en même façon et que, pourvu seulement qu'on s'abstienne d'en recevoir aucune pour vraie qui ne le soit, et qu'on garde toujours l'ordre qu'il faut pour les déduire les unes des autres, il n'y en peut avoir de si éloignées auxquelles enfin on ne parvienne, ni de si cachées qu'on ne découvre ».

Descartes : discours de la méthode, seconde partie.

Cet idéal mathématique implique à terme la mathématisation de toute connaissance, autrement dit la réduction de la réalité à des modèles devant permettre, par une réflexion purement déductive, de maîtriser cette même réalité. Le modèle en est fourni par la physique, première science du réel à se constituer suivant les canons rationalistes, et dont le développement est présenté comme une mathématisation progressive suivant le schéma bien connu : stade empirique ou descriptif, stade expérimental, stade théorique, stade mathématique. Que l'on considère la structure mathématique inscrite dans l'univers, ou que l'on considère que les mathématiques ne sont que le langage de la connaissance, la démarche est la même et l'idéal de mathématisation reste l'un des fondements de la pensée rationaliste. Les vieux critères de classification des sciences systématisés par Auguste Comte, ne sont, quoiqu'on en ait dit, nullement remis en question, et l'apprentissage des mathématiques reste la base de l'enseignement scientifique. On justifie ainsi la place privilégiée de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement, à ce titre il opère une double réduction, réduction de la pensée scientifique à la pensée mathématique, réduction de la pensée mathématique à la pensée déductive. Rappelons ici le dialogue de sourds entre les enseignants de mathématiques et les enseignants de physique, le mathématicien, fort de la sûreté de sa démarche, insistant sur les nécessités de rigueur et l'ordre logique de son cours, c'est-à-dire de son discours, et le physicien, plus sensible à ce qu'il pense être le « réel », s'excusant d'être moins

rigoureux et demandant au mathématicien les outils miracles qui « faciliteront » l'exposé et la compréhension du cours de physique ; dialogue de sourds en ce que les mathématiques n'ont pas le monopole de la pensée scientifique rigoureuse d'une part, et d'autre part ne sont pas le fournisseur des outils des autres sciences, en particulier la physique a contribué pleinement à l'élaboration des concepts mathématiques. Je ne parle évidemment pas des aspects non-scientifiques (c'est-à-dire non réductibles au scientifique) de la pensée, rejetés dans l'enfer de l'irrationalisme, ou, à la limite, acceptés comme un résidu irréductible dont il faut se méfier.

Ce rejet du non-scientifique et cette double réduction du scientifique ont de quoi satisfaire ; d'une part la pensée réduite à la déduction, c'est-à-dire à des normes « simples et faciles » pour reprendre l'expression de Descartes, cela devrait supprimer les difficultés inhérentes à la recherche, faciliter la découverte et en même temps apporter la certitude de la vérité ; d'autre part la méthode ainsi définie est, théoriquement, à la portée de tous, et satisfait à bon compte un idéal de démocratisation ; sans reprendre toute l'histoire du discours sur l'école libératrice, rappelons celui des promoteurs de la réforme de l'enseignement des mathématiques. Les « mathématiques modernes » vont permettre à tous les enfants de comprendre les mécanismes de la « société technologique » et ainsi s'opposer plus efficacement à la technocratie, discours qui occulte la complexité des phénomènes technocratiques et le contexte socio-politique, et qui réduit les rapports

sociaux à de simples mécanismes qu'on saura mieux maîtriser lorsqu'on les aura mathématisés.

Il est vrai que l'acte de penser est réducteur, refuser toute réduction et toute schématisation sous prétexte de vision globale, ne peut donner qu'un discours vide sans prise sur le réel, réduction et schématisation sont nécessaires à l'appréhension du réel, mais ceci n'est qu'un moment de la pensée (déduction et mathématisation y jouent parfois un rôle essentiel), et ce moment doit être replacé dans son contexte ; ce processus à la fois réducteur et conscient des limites de cette réduction, cette remise en cause permanente de la pensée est loin d'être facile, c'est alors que le mot d'ordre « penser juste une fois pour toutes » des idéologies simplificatrices (qu'elles soient ou non rationalistes) devient un obstacle à la pensée en même temps qu'il semble indiquer une route sûre.

En privilégiant certains types de réduction et en rejetant tout ce qui ne peut entrer dans ces réductions, la pensée rationaliste se ferme et donne naissance à une idéologie tout aussi mythifiante (porteuse de mythes) que celles qu'elle prétend combattre. En rejetant hors du champ de la pensée permise ce qui n'est pas réductible au scientifique, c'est-à-dire au mathématisable, l'idéologie rationaliste est porteuse de deux formes d'irrationalisme, le premier que j'appellerai l'irrationalisme du refus est en opposition avec la réduction rationaliste et débouche sur un refus de toute pensée rationnelle, voire sur un refus de penser ; le second au contraire est un irrationalisme interne à l'idéologie rationaliste, il est l'expression

exacerbée de la mythification de la Raison, de la Rationalité et de la Science.

L'irrationalisme interne est la forme extrême de l'idéologie rationaliste. La Raison mythifiée devient le critère exclusif de la pensée, toute connaissance pour être reconnue doit être scientifique ce qui explique le développement des sciences dites humaines sur le modèle des sciences de la nature, elles-mêmes tendant vers l'idéal mathématique, toute activité sociale ou « individuelle » est rationalisée (ou tend à l'être) c'est-à-dire organisée suivant des critères « scientifiques ». En fait scientification et rationalisation impliquent la multiplication des spécialisations (et par conséquent des spécialistes), autrement dit une parcellisation et une déqualification de toute activité (et en particulier du travail), c'est-à-dire une perte de maîtrise de cette activité et une perte de savoir individuel ; en ce sens la « Science », c'est-à-dire l'activité rationnelle par excellence, suivant les canons rationalistes, devient de plus en plus inaccessible, ce qui en fait un instrument de pouvoir et du Pouvoir : devant les « vérités scientifiques » il n'y a rien à dire ; pour le profane (c'est-à-dire l'exclus), les « vérités scientifiques » jouent le même rôle que les vérités révélées des religions, dans la mesure où le profane n'a aucun contrôle sur ces « vérités » et leur utilisation, il ne peut donc que les admettre ou les rejeter d'une façon unilatérale et subjective, comme on admet ou non l'existence de Dieu ; la « Science » est devenue une foi à laquelle on croit ou non, et qui se manifeste par ses miracles (une lecture de la presse ou de la publicité est riche de signification sur cette nouvelle religion).



En contrepoint, l'irrationalisme du refus se veut libérateur contre le réductionnisme rationaliste, le scientisme et l'oppression des rationalisations abusives, en réaction il propose un retour à un « naturel » mythifié, à une spontanéité de l'innocence (pas toujours innocent !) qui sont d'abord l'expression d'une révolte ; le développement de cet irrationalisme n'est pas, contrairement à un certain discours de défense de la rationalité (discours dont l'objectif est peut-être de sécuriser celui qui le tient) un simple relent passéiste au service d'idéologies réactionnaires s'opposant à la marche en avant du Progrès, c'est au contraire une réaction de défense. Ceci n'est en rien une justification de cet irrationalisme, mais il faut en comprendre la signification autrement que par un manichéisme simplificateur, à savoir qu'il est le corollaire nécessaire de l'idéologie rationaliste, et surtout qu'on ne peut lutter contre lui si on ne lutte pas en même temps contre l'irrationalisme interne à l'idéologie rationaliste.

Le mot d'ordre « penser juste une fois pour toutes » s'il est séduisant par son caractère sécurisant est en même temps inefficace (ou trop efficace !) et dangereux, la réalité ne se laisse pas enfermer dans des schémas si bien construits soient-ils, et les tentatives volontaristes de rationalisation du réel s'avèrent trop souvent catastrophiques. A ce mot d'ordre s'oppose un refus de penser, c'est-à-dire un refus de toute réduction et de toute schématisation, un désir de globalité immédiate, qui a lui aussi un caractère sécurisant, au moins dans le discours, sinon dans la pratique, et qui se veut libérateur contre la Raison mythifiée des idéologies rationalistes. Ces courants contradictoires et solidaires (l'irrationalisme du refus et l'irrationalisme de l'idéologie rationaliste) participent tous deux d'une même peur de penser, c'est-à-dire de remettre en cause, et vont dans le même sens, la perte de plus en plus

de la maîtrise de sa propre vie sous tous ces aspects et le renforcement des lieux de pouvoir, d'un pouvoir qui s'appuie de plus en plus sur un savoir institutionnalisé pour mieux exercer sa domination.

(à suivre)

Rudolph BKOUCHE

Quelques éléments bibliographiques :

1. Les mathématiques modernes et le spectacle de la science « Impascience » n° 415 (1970).
2. Sciences du langage et sciences humaines in « Structuralisme et marxisme » (coll. 10/18 1970).
3. G. Bachelard : l'engagement rationaliste (PUF 1972).
4. R. Bkouche : fonctions sociales de la didactique in « Les Mathématiques dans la société contemporaine » (publié par l'IREM de Lille 1978).
5. R. Bkouche : fonction sociale du discours rationnel in « Le Doctrinal de Sapience » (n° 4 1978).
6. R. Descartes : discours de la méthode (1637).
7. A. Jaubert - J.M. Levy-Leblond : autocritique de la science (coll science ouverte Le Seuil 1973).
8. K. Kosik : la dialectique du concret (Maspero 1978).
9. H. Lefebvre : vers le cybernanthrope (coll Médiations Gonthier Denoël 1967-1971).
10. Rose et autres : l'idéologie de 8 ans (coll science ouverte Le Seuil 1977).

Les révoltes logiques

Édité par Solin
1, rue des Fossés Saint-Jacques - 75005 PARIS.



LA FRANCE RÉPUBLICAINE.

« Courant fou Jean à tous les Français »

MICHELET et les femmes

« Laïques, tous tant que nous sommes, magistrats, hommes politiques, écrivains, penseurs solitaires, nous devons aujourd'hui, tout autrement que nous n'avons fait, prendre en main la cause des femmes » (1)

Michelet est de ces hommes qui défendent leurs idées au nom de quelque chose d'autre ; ce peut être une autre idée, ou une identité floue comme le sont par exemple « l'enfant », « le peuple », ou encore « la femme ». Circularité de l'interpellation, quand il prend en main la cause des femmes, c'est pour autre chose qu'elles-mêmes qu'il le fait. Michelet fait aussi partie de ceux qui, tel Rousseau au XVIIIe, ont contribué à véhiculer de manière sourde une certaine image de « la femme ». Leur discours à l'endroit de « la femme » n'est jamais simple ; lyrique ou prosaïque, il la fait participer soit du sublime, soit du grotesque (pour reprendre des termes chers à ce contemporain et ami de Michelet : Hugo), rarement du réel. A travers ce type de discours ont été retenus, au gré des intérêts en jeu, deux points de vue essentiels sur « la femme » et « la féminité » : l'un la situe au-delà du réel et la dote de pouvoirs mystérieux, l'autre la situe en-deçà pour en faire un être relatif ne pouvant se réaliser que dans et par « l'homme ». Mais le point de vue qui semble n'avoir pas été si bien repéré et dont l'impact n'est pourtant pas des moindres, c'est lorsqu'au détour d'une phrase ou d'un chapitre apparaissent des considérations beaucoup plus terre à terre qui traitent de la nécessaire maîtrise que « l'homme » doit exercer sur « la femme ». Le discours n'a plus rien alors de mythique ou de fantasmagorique, il est tout à fait réaliste et sert des intérêts politiques précis.

A plusieurs reprises, à travers son enseigne-

ment ou à travers ses publications, Michelet fait intervenir la femme au premier plan de ses recherches. En 1845, c'est *Le Prêtre, la Femme et la Famille*, en 1853, il donne une édition séparée des ch. 3 et 4 du livre 10, t. V, de son Histoire de France, c'est *Jeanne d'Arc*, en 1854 il publie *Les Femmes de la Révolution*, en 1859-60, *La Femme*, et en 1862, *La Sorcière*, pour ne citer que les titres les plus représentatifs. Nous n'avons étudié que *Les Femmes de la Révolution*. En effet, si des ouvrages tels que *La Femme*, *La Sorcière* ou *Jeanne d'Arc* n'ont pas autant attiré notre attention, c'est qu'ils se donnaient d'emblée comme des travaux où « Michelet le visionnaire » et « Michelet l'historien » pouvaient cohabiter sans heurts, Jeanne d'Arc, la Sorcière ou le terme générique « la femme » étant des figures dont la renommée doit autant à la légende, au mythe ou au fantasme qu'à la réalité. A l'inverse, *Les Femmes de la Révolution*, qui se présente comme un travail se proposant de rendre compte du rôle joué par les femmes pendant la révolution française, se donne a priori comme celui qui laisserait le moins de place à un discours mythique sur les femmes. Cependant, entre la Sorcière, par exemple, et les femmes de la Révolution, c'est-à-dire entre cette entité douée de pouvoirs mystérieux qui perdure pendant 300 ans et ces femmes singulières de la fin du XVIIIe, un lien surprenant est établi par Michelet lui-même : l'esprit des dames Jacobines est fait selon lui de « toutes les passions du Moyen-Age au service de la foi nouvelle » (2). Voilà qui définirait la participation des femmes Jacobines à la Révolution...

« La » femme et « la » passion, ces deux termes sont partout présents dans le livre de Michelet ; est-ce à dire que sans la femme et son corollaire la passion, la Révolution n'aurait pas eu lieu ? On peut s'interroger quant à l'idéologie révolutionnaire qui en découle. Qu'est-ce donc que ce livre sur les femmes de la Révolution ? Et tout d'abord, quel langage Michelet tient-il sur « la » femme ? Ballanche, à qui Michelet demanda de définir la femme, répondit « c'est une initiation » ; Michelet poursuit : « Mot charmant, mot profond, profondément, délicatement vrai, en cent nuances et cent manières » (3). Initiation, mystère, « la femme, au-dessus du verbe de l'homme et du chant de l'oiseau, a une langue magique dont elle entrecoupe ce verbe ou ce chant : le soupir, le souffle passionné » (4). La femme n'appartient pas au monde réel de Michelet, mais seulement à son monde fantasmagorique, il en est comme hanté : « Je me sens profondément le fils de la femme » (5), comme si le devenir-homme de Michelet ne pouvait s'opérer qu'à travers une appropriation du devenir de « la » femme... Quant au rapport de la femme à l'histoire, il est tout aussi problématique : « Nature est une femme, l'histoire que nous mettons très sottement au féminin est un rude et sauvage mâle, un voyageur hâlé, poudreux » (6)... Il y a l'Histoire et il y a la Nature, comme il y a l'homme et la femme, un principe mâle fécondant et un monde-femme puissance d'incubation. Et seul l'homme androgyne est un être complet (l'homme seulement, et non la femme, qui dans ce cas devient un monstre). Comment donc la femme, Passion, Nature, et ailleurs qualifiée de demi-mâle, d'être relatif ne pouvant vivre qu'à deux... a-t-elle pu entrer dans l'histoire ?

LA FEMME ET L'IDÉE

C'est aux années 1760 qu'il faut remonter, à l'affaire Callas et à la publication de *l'Émile*. Cette période a enfanté de « puissantes générations sorties des hautes pensées d'un amour agrandi, conçues de la flamme du ciel nées du moment sacré, trop court, où la femme entrevit, adora l'idée » (7). La femme aurait alors été douée d'une « maternité surhumaine ». La femme, donc, l'espace d'un éclair, ne serait plus seulement mère humaine..., s'approprierait la force mâle de l'idée, entrerait ainsi dans l'histoire, en ayant eu bien soin auparavant de se faire androgyne... ?

D'un livre consacré aux femmes de la Révolution, nous sommes en droit d'attendre qu'il prenne en compte l'intervention et l'efficacité réelle du rôle joué par ces femmes, ou encore une explicitation des différents rôles qu'elles y auraient tenus... Eh bien ! la simple lecture des têtes de chapitre se charge bien vite de nous rappeler qu'il ne faudrait pas prendre nos désirs pour des réalités... Si Michelet écrit bien un livre à la gloire des femmes de la Révolution, il ne s'agit pas de n'importe quelles femmes, ni de n'importe quelle gloire... : ch. 1 : « Aux femmes, aux mères, aux filles ». — ch. 2 : « Influence des femmes au XVIIIe siècle. Maternité ». — ch. 3 : « Héroïsme de pitié. Une femme a détruit la Bastille » (nous n'en demandons pas tant...). — ch. 4 : « L'amour et l'amour de l'idée ». — etc. Leur gloire est bien particulière car ce n'est pas d'elles-mêmes qu'elles la tirent mais de la nature qui les fait mères, et seules les femmes-mères pourront avoir accès à la gloire...



Quant aux femmes politiques ou intellectuelles, celles qui précisément d'une manière ou d'une autre adorèrent l'idée, selon l'expression de Michelet, pour intervenir dans l'ordre social et politique, elles n'auraient pas changé le monde : « Les spirituels éloquents de madame Geoffrin, les monologues éloquentes de madame de Staël, le charme de la société d'Auteuil, de madame Helvétius ou de madame Récamier, n'auraient pas changé le monde, encore moins les femmes scribes, la plume infatigable de madame de Genlis (...) Ce qui, dès le milieu du siècle, changea toute la situation, c'est qu'en ces premières lueurs de l'aurore d'une nouvelle loi, au cœur des femmes, au sein des mères, se rencontrèrent deux étincelles : *humanité, maternité* » (c'est Michelet qui souligne) (8).

On voit ainsi qu'il faut d'abord que la femme soit mère avant d'être autre chose ; c'est la condition sine qua non de son efficacité réelle. Tout autre type d'activité — si l'on peut dire — est secondaire, voire inopportun.

LA FEMME ET LA RÉVOLUTION

Le titre du livre de Michelet est bien le sobre *Les Femmes de la Révolution*, mais le sous-titre est sans doute le plus savoureux concernant des femmes révolutionnaires... : «héroïnes, victimes, amoureuses». Héroïsme, soit, — sauf quand il est guidé par la seule pitié, ce qui est presque toujours le cas selon Michelet —, victimes, passe encore, mais amoureuses ? Est-ce à dire que les femmes se seraient faites révolutionnaires parce qu'elles étaient amoureuses ?

Mieux, car non seulement les femmes furent guidées par l'amour, mais les hommes aussi. Et la révolution de Michelet n'est pas conduite par une raison souveraine, mais bien par la passion : «Cette génération raisonneuse atteste toujours les idées mais les affections la gouvernent avec tout autant de puissance (...) Cette société était ardente ! (...) La différence des deux temps (1789-1854) se résume d'un mot : *on aimait*» (c'est Michelet qui souligne). Partout la passion, partout «le sentiment domine, et par conséquent, la femme» (9).

Elle domine, certes, mais agit-elle, prend-elle en tant que femme «réelle», individu historiquement déterminé, une part effective à la Révolution ? Il semble que non : «La déesse inspiratrice se retrouve dans chaque salon» (10), mais quant à la femme réelle, elle ne se trouve vraiment nulle part... Toile de fond, elle est l'élément mythique dans lequel tout baigne. «Ce rôle quasi pontifical d'une femme ne doit pas nous étonner. La femme est bien plus que pontife : elle est symbole et religion» (10). Les femmes ne sont donc jamais décrites comme simplement engagées dans la Révolution et, comme telles, objet d'une analyse historique ; elles se trouvent au contraire dotées d'une fonction beaucoup plus importante aux yeux de Michelet, d'ordre mystique, mais qui, au sein d'un livre d'histoire, semble tout à fait hors de propos...

A travers la femme, et compte tenu de tout ce que la Révolution doit à la passion, la Révolution rejoint la Nature pour consommer l'Histoire. Car l'Histoire meurt en accouchant de la révolution de 1789 : «la» révolution, totalité qui nourrit chaque minute de l'Histoire, s'incarne en 1789 pour mettre fin à l'Histoire. La Révolution Française, n'est plus alors qu'une figure mythique, usurpatrice du christianisme, un fatum, et surtout pas un événement historique aux enjeux et déterminations politiques, économiques et

sociales... : «La France, sachez-le, n'aura jamais qu'un seul nom, inexpiable, qui est son vrai nom éternel : la Révolution !» (11).

«La» femme acquiert ainsi un double rôle fantasmatique :

1) Comme puissance d'incubation, hypostase d'amour, de passion et de sentiment, seul le «Monde-Femme» rend possible la Révolution telle que l'entend Michelet.

2) En tant qu'identifiée à la Nature, elle seule peut sauver l'homme de l'Histoire et lui ouvrir d'autres portes, celle-ci étant définitivement fermée après 1789.

C'est à partir de cette double figure : élément nécessaire pour que s'accomplisse cette apothéose de l'Histoire, mais, par là-même, signant l'arrêt de mort de l'Histoire, qu'il est possible de comprendre quelle conception se fait Michelet des femmes de la Révolution.

LES FEMMES MICHELETTISTES DE LA RÉVOLUTION

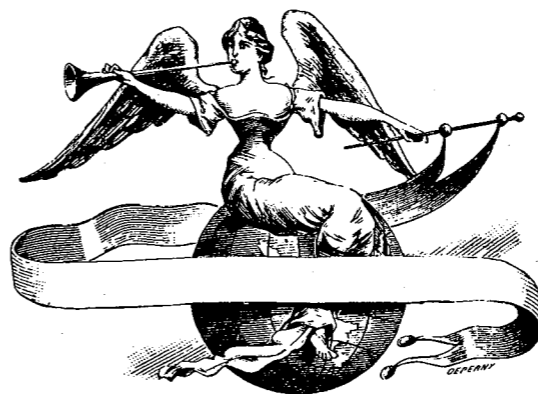
I. «Les femmes de passion»

Elles entrent dans la Révolution «avec toute la ferveur de leurs coeurs de femmes, une ardeur aveugle, confuse, d'affections et d'idées, l'esprit de prosélytisme, toutes les passions du Moyen-Age au service de la foi nouvelle» (12). Autrement dit, c'est leur sensibilité exaltée qui pousse les femmes à l'action, une force incontrôlable sans laquelle la Révolution n'aurait pas eu lieu. Les maîtres de la Révolution (les philosophes — c'est Michelet qui le dit) n'ont eu qu'un seul sexe de l'esprit (la force mâle de l'idée), les hommes de la Révolution, eux, ont été doubles, mâles et femelles à la fois pour composer «l'ultra-sexe» (selon l'expression employée par Roland Barthes à ce sujet, dans son étude sur Michelet), c'est-à-dire le Peuple, mais pris — comme avant lui la femme — comme un élément, entité homogène et quasi mystique, surtout pas comme un groupe social. Tout comme la femme, s'il intervient dans l'Histoire, c'est sur un mode mythique et non réel. Autrement dit, une analyse en termes de luttes de classes est ici exclue. Cet ultra-sexe est à l'inverse résolution de tous les contraires, un absolu gommant toutes les contradictions du monde réel (13). Seulement, le privilège de l'absolu n'appartient qu'au Peuple, sinon à quelques rares héros devenus légendes (Jeanne d'Arc, Saint-Just), ou à Michelet lui-même («je suis un homme complet ayant les deux sexes de

l'esprit»)... mais sûrement pas à la femme. Celle-ci, «l'être relatif, qui ne peut vivre qu'à deux» (14), ne peut que réagir à l'événement, incapable qu'elle est d'agir sciemment, ou même consciemment... un épiderme passif qui se dilate ou se rétracte selon les circonstances... : «La sensibilité, le coeur, la sympathie pour les misères du genre humain, vous lancèrent en 89 dans la Révolution. Vous eûtes pitié du monde, et vous vous élevâtes au point d'immoler la famille même (...) La sensibilité encore, la pitié et l'horreur du sang, l'amour inquiet de la famille, contribuèrent plus qu'aucune autre chose à vous jeter dans la réaction» (15).

Si le «Monde-Femme», cette puissance d'incubation, était nécessaire à la Révolution, il est aussi le premier agent de la réaction, et selon exactement le même schéma... et pour cause : à aucun moment leur intervention n'est explicitée en termes d'engagement politique.

Et les femmes «de tête» ?



II. «Les femmes de raison»

Les femmes dites «de lettres» commencent à se faire plus nombreuses au XVIIIe, et c'est au même titre que les hommes de lettres «éclairés» du même milieu qu'elles s'engagent dans la Révolution : Mme de Staël, Mme de Condorcet, Mme Roland, Mme Robert, etc. Mais, on l'a déjà vu, non seulement celles-ci «n'auraient pas changé le monde», mais encore, le fait qu'elles s'approprient la force mâle de l'idée va les faire basculer du côté de la monstruosité... En effet, pas une de ces quatre femmes ne l'est à part entière, toutes ont, au dire de Michelet, une caractéristique d'ordre viril qui les disqualifie complètement à ses yeux. Pour ne donner qu'un exemple, à propos de Mme de Staël : «Elle dominait un salon, d'une attitude virile, d'une parole puissante qui contrastait fort avec le ton de son sexe, et aurait

parfois fait douter un peu qu'elle fût une femme». Bref, «féminité» et prise de parole ne vont pas ensemble... (16).

Et les femmes que l'on qualifierait aujourd'hui de «militantes engagées» ? Celles-ci, il fallait s'y attendre, ne sont pas du tout motivées pour des raisons politiques, mais entièrement soumises à la passion (sensibilité ou pitié). C'est tout juste si elles savent de quoi elles parlent ! Car elles parlèrent et écrivirent pourtant. Or, à propos d'Olympe de Gouges, Michelet insiste sur son inculture : «Elle était fort illettrée, on a dit même qu'elle ne savait ni lire ni écrire» (17) ; en revanche, il ne souffle mot de sa Déclaration des droits de la femme... Quant à Charlotte Corday, «elle avait un coeur de femme tendre et doux, l'acte qu'elle s'imposa fut un acte de pitié» (18), elle se caractérise aussi, ce qui est contradictoire, par un coeur viril et une voix enfantine dont elle garde l'innocence : «Cette prolongation d'enfance fut une singularité de Jeanne d'Arc qui resta une petite fille et ne fut jamais une femme» (19).

Les femmes michelettistes de la Révolution, donc, quand elles sont guidées par la passion, interviennent dans la Révolution en fonction de cette seule passion que, bien sûr, elles ne contrôlent pas ; quant aux «femmes de lettres» ou aux «militantes engagées», ni femmes, ni hommes, ni enfants, elles ne peuvent que renvoyer à la monstruosité.

Ce qui apparaît derrière ce portrait que dresse Michelet des femmes de la Révolution, c'est la conception qu'il se fait de la Révolution elle-même : peut-être pas tant un événement historique déterminé par des conditions sociales, politiques et économiques précises, qu'un obscur «fatum» dépendant de puissances quasi mystiques. On voit aussi se profiler une conception plus qu'ambiguë de l'histoire, et qui sera explicite dans la *Préface* de 1870 à son *Histoire de France* : «Le vieux chroniqueur, très charmant, est absolument incapable de dire à son pauvre valet qui va sur ses talons, ce qu'est le grand, le terrible quatorzième siècle. Pour le savoir, il faut toutes nos forces d'analyse et d'érudition, il faut un grand engin qui perce les mystères inaccessibles à ce conteur (...). En pénétrant l'objet de plus en plus, on l'aime» (20). La femme fantasmée, l'Histoire l'est aussi ; c'est encore plus frappant lorsqu'il parle de la France : «Je m'absentais de moi (...) Dans quelle communauté j'ai passé avec toi quarante années (dix siècles !). Que d'heures pas-

sionnées nous eûmes ensemble, souvent l'hiver même, avant l'aube !» (21). Le discours fantasmagorique sur la femme dans l'histoire trouve ici son écho dans un discours fantasmagorique sur l'histoire elle-même.

En vertu de cette «logique», et en fonction de la manière dont il la mythifie ou la fantasme, «la» femme ne peut donc se trouver qu'en-deçà ou au-delà du culturel et de l'historique :

1) En deçà : «Il n'y a contre les femmes aucun moyen sérieux de répression (...). La nature, qui par-dessus toutes les lois, place l'amour et la perpétuité de l'espèce, a par cela même mis dans les femmes ce mystère : elles sont très responsables et elles ne sont pas punissables. Ce n'est pas notre faute, si la nature les a faites, non pas faibles, comme on dit, mais infirmes, périodiquement malades, nature autant que personnes, donc, par leurs inégalités, écartées de plusieurs fonctions rigides des sociétés politiques (...). Si elles sont, par leur tempérament qui est la passion, dangereuses en politique, elles sont peut-être plus propres que l'homme à l'administration. Leurs habitudes sédentaires, et le soin qu'elles mettent en tout, leur goût naturel de satisfaire, de plaire et de contenter, en font d'excellents commis» (22) (c'est Michelet qui souligne). Les femmes n'ont donc pas accès aux sphères de la politique, autant dire qu'elles sont incapables de penser de façon cohérente. Elles ne sont même pas citoyennes à part entière puisque les lois civiles ne s'appliquent pas à elles ! Le dévouement est leur lot : «Que te demandons-nous, ô femme ? Rien que de te réaliser pour celui que tu aimes, de mettre dans sa vérité complète, ta nature propre, qui est le sacrifice» (23). Ce sacrifice est pour Michelet rien moins que le degré sublime de la beauté, tremplin idéal, donc, pour projeter «la» femme au-delà du monde réel... :

2) Au-delà : «La femme est l'initiation active, la puissance éminemment douce et patiente qui sait et peut initier» (24), thème que Michelet reprendra plus tard dans *La Sorcière* : «La femme, aux siècles derniers, occupée d'affaires d'hommes a perdu son vrai rôle : celui de la médication, de la consolation, de la Fée qui guérit. C'est son vrai sacerdoce» (25). La femme est là pour panser les blessures et consoler, comme Fée, sorcière ou initiatrice, hors du monde des réalités, instance d'évasion et de mysticisme, elle ne peut qu'entériner l'ordre établi de l'Histoire qui se fait sans elle.

Mais, quand Michelet ne se préoccupe plus de «la» femme ni de l'Histoire, la «cause des femmes» devient bien alors sa cause politique : «Qu'on sache bien qu'une société qui ne s'occupe point de l'éducation des femmes et qui n'en est point maîtresse est une société perdue» (26). Finalement, il semble que l'attitude «réelle» de Michelet à l'égard des femmes soit tout simplement la peur. Les femmes sont «par leur tempérament qui est la passion, dangereuses en politique», ne l'oublions pas... La peur, or, quel est le meilleur moyen de combattre sa peur sinon en réduisant ce qui la provoque à quelque chose de connu ? Et le meilleur moyen de connaître quelque chose, le plus sûr, c'est de se l'approprier.

Les femmes ne peuvent plus dès lors être dites infirmes ou sorcières, demi-mâles ou Fées, êtres relatifs ou initiatrices, elles sont simplement dangereuses parce que détentrices de forces ou de puissances réputées étrangères aux hommes. Leur éducation prétendra donc canaliser cette force dans la «bonne» direction.

Martine FELDMANN

(1) Préface 3e éd. du *Prêtre, de la Femme et de la Famille*, 1845, Comptoir des imprimeurs unis, p. 24.

(2) *Les Femmes de la Révolution*, p. 82, 1854, éd. Hachette.

(3) Op. cit., p. 281.

(4) *L'Amour*, p. 50, 1858, Calmann-Lévy, 1923.

(5) *Préface du Prêtre...*, op. cit., p. 35.

(6) *La Femme*, p. 144, 1860, Petite bibliothèque Charpentier, 1918.

(7) *Les Femmes de la Révolution*, op. cit., p. 37.

(8) *Les Femmes de la Révolution*, op. cit., pp. 37-8.

(9) *Les Femmes de la Révolution*, op. cit., p. 47.

(10) Ibid., p. 80.

(11) *Le Peuple*, p. 75, 1846. Dédicace à M. E. Quienet, éd. Flammarion 1974.

(12) *Les Femmes de la Révolution*, op. cit., p. 82.

(13) Cf. Roland Barthes, *Michelet*, Écrivains de tous jours, Seuil 1975.

(14) *Les Femmes et la Révolution*, op. cit., p. 51.

(15) Ibid., p. 275.

(16) Ibid., p. 88.

(17) Ibid., p. 106.

(18) Ibid., p. 179.

(19) Ibid., p. 182.

(20) Pp. 26-7, *O.C.*, t.4, Flammarion 1974.

(21) Ibid., p. 14.

(22) *Les Femmes de la Révolution*, op. cit., pp. 249-250.

(23) Ibid., p. 282.

(24) Ibid., p. 282.

(25) *La Sorcière*, p. 285, Garnier-Flammarion 1966.

(26) Ibid., p. 249.

Entretien de Nancy HUSTON auteur de *Jouer au papa et à l'amant* (éditions Ramsay) avec Claudie POURTET

CP – Comment avez-vous trouvé le titre de votre ouvrage ?

NH – L'un me dit que c'est «emmerdant», du «connu», un bonhomme ; l'autre que c'est élitiste, incompréhensible pour les gens qui ne sont pas initiés ; on me dit aussi que c'est cruel.

CP – Cruel à l'égard de qui ? De ton père ? De toi même ? Des hommes ? Des petites filles ? Pourquoi cette phrase qui revient tout au long du livre : «La petite fille est déjà une putain» ?

NH – Pour moi, le mot putain n'est pas une injure, c'est sûr que c'est un refrain ; comme je l'écris à la fin du livre : «Chaque putain a été une petite fille». On l'est toutes, non pas comme «nous sommes tous des Juifs allemands» ; ça nous est inculqué dès le départ que si on prend du plaisir, il faut payer quelque part. L'idée de l'échange n'est presque jamais absente de la sexualité. Cela commence avec les bonbons que proposent les pédophiles ; c'est la petite fille qui subit les menées incestueuses de son père contre la promesse d'une bicyclette. «Ce n'est que mon corps», se dit-elle.

CP – Existe-t-il des cas d'enfants merveilleusement heureux avec un adulte ?

NH – Dans le livre de Louise Armstrong, une fille est très amoureuse de son père et raconte comment ça se passe ; comment il la prête à ses amis et à la fin, ça devient insupportable. Elle comprend que son père s'est servi d'elle. Mais entre enfant et adulte, je ne peux pas être inconditionnelle.

(Elles feuilletent le numéro 37 de *Recherches et se fournissent des renseignements biographiques*).

CP – Je vois une influence de votre père le mathématicien dans votre recherche d'une axiomatique du plaisir, du désir. Nancy Huston, à quel âge avez-vous cessé de vous considérer comme une petite fille ?

NH – Comme je le dis dans l'Introduction, ce n'est jamais fini. J'ai détesté être petite, je détestais les règles de conduite ; toujours j'ai voulu être plus grande, je voulais avoir l'air d'être plus âgée, ça commence tout juste à se renverser.

CP – Vous avez définitivement cessé d'être une petite fille. A part Alice, on a très peu d'exemples de petites filles enthousiasmantes, en revanche les héros anticonformistes pour petits garçons ne manquent pas ?

NH – Oui ; mon frère transgressait les règles de manière ouverte, tranquille, et moi toujours de façon sournoise, honteuse.

CP – On dit très vite à un petit garçon «t'es un homme», que dit-on à une petite fille ? Pour parler théorie, est-ce que tu prends à ton compte cette citation de Freud : «Cependant, on pourrait dire, en faveur de la nature secondaire de cet étiolement intellectuel, que les femmes continuent à souffrir de l'interdiction rude et précoce de porter leur esprit sur les problèmes qui les auraient le plus intéressées : ceux de la vie sexuelle» ?

NH – La phrase de Freud est assez classique dans la théorie psychanalytique. Les femmes sont «moins intelligentes» que les hommes parce que l'interdit sur la sexualité a été plus fort pour elles ou parce que, quelque part, elles «savent» déjà.

CP – Mais ça n'a jamais été valorisé, le fait qu'elles ne se posent pas de questions métaphy-

siques, qu'elles ne perdent pas leur temps à, j'ose-rais dire, « pinailler » ?

NH — Elles ont, soi-disant, un savoir humiliant... Enfin, je ne vais pas me prononcer sur l'envie de pénis. Des féministes disent : « Ce n'est pas l'organe qu'on envie, c'est le pouvoir qu'il confère »... C'est plus compliqué que cela. Donc on balance toujours entre deux schématismes. Ce qui est sûr est que son attitude envers son propre sexe est négative, la masturbation est complètement arrêtée entre deux-trois ans et la puberté ; le refus de ce corps-là semble assez général.

CP — Ce n'est pas forcément le propre des filles, tu crois que les petits garçons continuent davantage à se masturber ? Il faudrait des statistiques, atteindre des grands nombres. Et puis est-ce très important ?

NH — La haine d'une petite fille pour son corps, ça existe. Elle est très incertaine sur son propre corps, elle sait que ça doit être travesti, il faut qu'elle se fasse belle.

CP — Cette incertitude ne peut-elle pas lui donner un esprit « chercheur » ?

NH — Oui, elle cherche l'approbation du regard de l'autre : « Qu'est-ce qu'il faut que je fasse avec mon corps pour qu'il incarne une bonne image ? » ; le Regard de l'homme mesure, évalue.

CP — Mais un petit garçon, il faut qu'il se fasse reconnaître et des petites filles, des femmes, et aussi des autres petits garçons.

NH — Il a au moins un droit au désir, il a le droit de le dire.

CP — La femme a moins le droit de le dire, mais elle peut le dire en biaisant.

NH — Je ne suis pas sûre qu'elle ressente un désir à partir d'un certain moment ; tu supposes qu'elle le dit d'une manière déviée, mais l'a-t-elle réellement ce désir ?... Il faut que j'utilise les procédés les plus arbitraires pour arriver à formuler des désirs et pas seulement sexuels ; il y a un mur entre ma tête et mon corps... Contrairement à ce qu'on dit trop souvent, la femme est anti-nature... C'est toute la question de « l'illogique » du désir : la femme a toujours à se poser mille questions quand elle est face à la demande de l'homme : suis-je bien protégée, va-t-il être violent, est-ce que ça va s'ébruiter, est-ce qu'il va me détester ensuite ?... Donc ce serait volontariste que l'idéologie « féministe » se réduise à dire : « Nous aussi, on désire, comme des hommes »...

CP — Puisque cet entretien doit être lu par des pédagogues, sinon pas des pédophiles et

puisque vous écrivez : « Qu'on laisse donc l'esprit venir aux filles même si les voies sont le plus souvent impénétrables », comment ferais-tu pour initier tes propres enfants à un savoir sur la sexualité ?

NH — Je suis mieux pour faire l'amour quand il n'y a pas de tierce personne quelconque... Sur la parole, c'est au pif. Soit un enfant veut apprendre de manière détournée, soit autrement...

(Évocation de quelques souvenirs d'enfance).

NH — C'est fou de la part de Scherer and Co de considérer que les enfants sont plus en contact avec leur corps, que celui-ci n'est pas encore morcelé, qu'ils ont un accès direct au plaisir. Les enfants sont en fait très réactionnaires.

(Et elles discutent réciprocité, consentement, contrat, prostitution, se demandent qui paie les hommes. Après quelques remarques autobiographiques, l'auteur s'interroge sur le caractère peu cartésien de son livre et sur son manque apparent de construction logique).

CP — Tu fais preuve d'un bon sens redoutable, tu ne t'en laisses pas conter par les psychanalystes.

NH — Ça dépend des jours, c'est ce qui est beau avec le savoir, avec la vie. Par exemple, je peux être d'accord, un jour avec Michèle Montreil, et le lendemain extraire de ses écrits cette phrase pour la ridiculiser : « Si une femme n'est pas toute dans la fonction phallique, ce n'est pas faute de l'ignorer, ce phallus. Elle ne le connaît que trop bien. Toute femme en connaît sur le phallus d'un savoir aigu, violent, collé à elle depuis la nuit des temps. Collé à son corps aussi bien. Ressenti sous les espèces d'un morceau de vie perdu, mais que le père fait revivre, comme objet de sa jouissance. Ainsi, le phallus devient réel », ce qui n'est peut-être pas très bien.

CP — Pourquoi, en effet, ne pas attaquer la psychanalyse, de temps en temps, par le bon sens, de la même façon que les dissidents attaquent le système soviétique en racontant des histoires, comme l'explique Lyotard.

NH — Ce livre est écrit pour des gens qui ne sont pas à l'École freudienne mais qui lisent Françoise Dolto ou qui l'écoutent... On m'a dit : « Tu ne vas quand même pas attaquer le désir barré ! ». J'ai dit d'accord ; je n'entre pas dans le fond de la théorie lacanienne sinon pour égratigner le concept-pierre-angulaire du père mort. C'est par l'effritement qu'on peut s'attaquer à cette théorie et non en construisant une anti-théorie. Je ne pousserai donc pas la métaphore

jusqu'à dire : nous sommes des mer(e)s, nous sommes la mer, nous érodons le roc du père.

CP — Tu es une « érodeuse » professionnelle.

NH — Je préconise une littérature érodique. Je t'ai dit qu'on avait appelé ce livre un livre amer, un livre du ressentiment ; mais c'est que je me suis sentie agressée par tant de discours que j'ai voulu réagir en jetant au moins quelques petits cailloux.

CP — Nouveau David !

(Considérations sur la guerre et le pessimisme planétaire).



NH — Hélène Cixous, par exemple, élabore le concept de « phallogocentrisme ». On est d'accord qu'on vit dans une société phallogocentrique qui détermine les factures d'électricité, les flics dans les manifs, tout ce qui est contraignant au jour le jour et pas seulement la IIIe guerre mondiale, mais à cela elle oppose le rire de la Méduse. Elle peut rire tant qu'elle veut, la Méduse !

CP — On parle de la guerre, parlons de la famille ; vous êtes très dure vis-à-vis de la famille ?

NH — La famille nucléaire, Madame Pourtet, est indispensable à la reproduction du capitalisme, ça va continuer de plus belle, etc. etc.

CP — Vous avez de bonnes lectures !

NH — Moi, j'ai été très heureuse dans ma famille... Mais si dans une famille le père est absent et la mère envahissante, on va continuer à reproduire des petits cons, des gens qui ne pensent pas. Si le père et la mère ont une vie intéressante et si d'autres adultes sont en relation avec l'enfant, je ne suis pas forcément pour l'éclatement tous azimuts de la famille nucléaire...

CP — Et sur l'école française, qu'auriez-vous à dire ?

NH — Là aussi, je pense que si j'avais des enfants, je ne les mettrais pas dans une école parallèle. La seule chose qui puisse servir aux enfants, c'est la ruse ; ils ne l'apprendront pas s'ils vivent dans une bulle parfaite. D'autre part, j'ai lu aussi que l'école dans nos sociétés sert le capitalisme, n'est-ce pas ?... L'important est que l'enfant soit entouré de gens intelligents qui n'aient pas un discours de bois.

CP — Vous écrivez : « Fatigue de hocher la tête, colère qui couve sous le silence. Imprégnée des discours des autres, depuis des années enceinte, je crains l'accouchement. Que mon discours soit mort-né. Qu'il ne tienne pas debout sur ses deux jambes. Qu'il n'ait pas tous les membres qu'il faut pour être viable. Est-il possible d'énoncer une vérité sans l'asséner ? Des propos qui ne seraient pas des propositions, qui ne s'inséreraient dans aucune preuve, sont-ils recevables ? Comment ne seraient-ils pas déjà noyés dans la foule des idées reçues ? ». Sur la faim de savoir des petites filles, qu'avez-vous à déclarer ?

NH — Est-ce que le texte suppose qu'il y ait une façon spécifique d'appréhender le savoir pour les petites filles dont l'école ne tienne pas compte ? Pour moi, en tous cas, le savoir était lié à l'approbation. C'est très difficile de changer ce rapport-là à la connaissance quand il s'agit de toujours rafistoler, un peu comme pour l'image du corps. A l'école, le savoir est transmis, c'est bien connu, d'une part, dans un but de canalisation socio-économique, d'autre part l'esprit de compétition, l'esprit guerrier, est omniprésent ; les femmes peuvent peut-être changer cela. Il faudrait être dans un rapport beaucoup plus ludique au savoir que celui de l'ingurgitation. Encore maintenant, pour moi, c'est additif, les lectures s'accumulent, le vide reste identique.

CP — Tu mêles les références françaises pour la psychanalyse, anglo-saxonnes pour l'ethnologie ?

NH — Les Américains sont dans le behaviorisme, la quantification, ils ne croient qu'à ces choses-là. Ce livre est donc intraduisible dans ma langue maternelle. Renier celle-ci est pour moi la condition de l'écriture parce que l'anglais est le simulacre de l'évidence, de la transparence, du positivisme. Et je pense aussi que certains problèmes sont mieux posés ici.

CP — Tu as quelque chose à dire sur le fait d'apprendre une autre langue ?

NH — En étudiant une autre langue, on acquiert l'idée de la relativité de nos convictions. J'ai des opinions différentes en anglais et en français. En apprenant, par exemple, une langue orientale, l'écart s'accroît sûrement encore plus.

CP — Le livre s'achève par «jamais plus»...

NH — Une chose que j'aimerais dire. Il y a éclatement à l'intérieur et à l'extérieur du livre. Le livre traverse ses couvertures, il a été écrit sur commande, pour des gens que je connais. L'histoire avec mon père continue, ce n'est pas un méta-discours, ce n'est pas seulement de la littérature. Le «je» est à la fois fictionnel et «honête». J'estime qu'il y a certaines exigences auxquelles je me suis conformée, d'autres pas. Le «jamais plus» est une sorte d'exigence religieuse, parce qu'il y a une sorte d'interdit sur le pessimisme. Je n'ai rien gagné à écrire ce livre... Les

La culture ordinaire de l'enfance

En déchiffrant l'enfance dans les métamorphoses de la famille, dans l'histoire de l'école obligatoire ou dans la mémoire des petits ramoneurs, on dérobe l'être à l'autre enfance, celle des sciences qui étalonnent, mesurent et additionnent, et pour dire à leur opposé l'enfant qui n'existe pas, l'enfant comme *représentation*, c'est de colloque en table ronde Philippe Ariès que l'on convoque. L'enfance, pour cette manière qu'**Enfances et Cultures**¹ entreprend aujourd'hui d'illustrer est une totalité d'images, un thème culturel et une interprétation généalogique de la culture : *totalité d'images*, parce que l'unité des figures enfantines n'est plus attendue de l'articulation interdisciplinaire des savoirs mais de la contiguïté des regards et que, dans cette perspective, Mowgli dans la jungle ne fait pas moins image pour dire **la bête et l'enfant** que l'esquisse biographique du fils de Charles Darwin; *thème culturel*, parce que toutes ces images ne s'additionnent pas comme des documents sur une enfance en soi mais montrent l'enfance dans une culture comme des moments qui excèdent toujours l'enfance en elle-même et présentent l'enfant qui aime les animaux ou l'enfant qui doit travailler; *interprétation généalogique de la culture*, parce que ces thèmes ne dévident pas simplement les représentations de l'enfance mais l'associent à des pratiques et à des politiques, et qu'il est possible de définir dans l'enfant qui de son écriture appliquée travaille à remplir son cahier d'écolier un rapport général et complexe au savoir et à la pensée, ou dans la succession des figures des petites filles faisant le ménage la genèse de notre ordre domestique.

Par rapport à cette perspective générale de recherche, **Enfances et Cultures** se caractérise enfin de considérer en priorité l'ordinaire. Aucune culture nouvelle ou parallèle, aucun signe du futur, ne viennent ici abolir le sens du passé ni les réalités de l'état présent. Tranchant contre dans son éditorial ("que l'on appelle cela exploitation, convivialité, créativité, les enfants ont travaillé, travaillent et travailleront") le deuxième numéro conclut par ce titre : **au travail** Il y a un pari dans cette façon de conclure : que la mémoire de la culture dans ce qu'elle a de profond et de lent rend inessentielle l'actualité de l'enfance.

SD

1. **Enfances et Cultures** : n°1 *la bête et l'enfant*, mars 1979, et n°2 *au travail* juin 1979; diffusion F. Nathan.

imperfections, je les vois, je les apprécie. L'entretien est trébuchant ? Dans le livre aussi, ça trébuché... Je parle lentement, j'hésite beaucoup, je ne fais pas une belle mimésis du discours masculin ou universitaire, type Julia Kristeva... La force n'est pas nécessairement une arme. Je voudrais du moins que la force puisse être autre chose qu'une arme.

CP — Un discours désarmant et non désarmé !

NH — La question est : est-ce que oui ou non, on peut trouver intéressant, ce qui n'est pas la violence ? Est-ce qu'on ne peut imaginer un autre plaisir que celui d'être violée, sans pour autant revendiquer le pouvoir de castrer ?

CP — Vaste question !

NH — Il faudrait tenir un discours imbécile, c'est-à-dire sans bâton, con !

Histoire du motif d'absence (2) LA FAMILLE PANOPTIQUE

La famille panoptique

La demande de motif d'absence exige de la part du répondeur de suivre deux règles d'énonciation : la réponse doit porter sur un individu isolé ; elle doit montrer qu'elle repose sur le principe de l'exercice permanent du regard. Cette dernière règle a pour effet l'effacement dans le texte, de la technique d'obtention du motif. Ainsi, des motifs rapportés sur le mode indirect sont à exclure : «Mon fils m'a dit que...». La demande de motif permet donc de savoir s'il y a bien de la famille panoptique, ou pour le moins se plie à l'énonciation panoptique. Mais que peut-on entendre par «famille panoptique» ? Le «Panopticon» de Bentham décrit par Michel Foucault, est une machine, un dispositif de surveillance, qui produit deux types de profits : un plus de pouvoir et un plus de savoir que le surveillé. Mais ce plus de savoir n'est pas produit au profit du surveillant. Celui-ci n'est qu'un servent de la machine ; il se trouve inscrit dans un circuit.

Autrement dit, son rôle consiste à transmettre ailleurs le savoir prélevé. La famille panoptique c'est aussi cela. Si le droit de surveillance est un élément de définition de la puissance paternelle, produisant par là le plus de pouvoir sur l'enfant, l'obligation d'en rapporter le plus de savoir est son envers. C'est sur cette obligation que fonctionne la demande de motif d'absence, mais aussi de manière plus large, toute l'assistance à la famille et à l'enfance. Les deux effets de la machine panoptique se combinent et se renforcent mutuellement. Un «plus de pouvoir» sur le surveillé c'est une machine à discipliner, mais aussi un «plus de savoir» sur le surveillé, que recueille le surveillant. Ce plus de savoir fonde en partie le pouvoir, car il réduit l'incertitude (1). Mais la position de ce plus de savoir dans le dispositif a quelque chose de particulier. L'effet du plus de savoir sur le pouvoir peut être conçu de deux manières différentes. Le premier jeu stratégique est basé sur le secret. Le savoir sur l'autre est tenu secret. Dans le «Panopticon» au contraire,



c'est le fait que le surveillé sait qu'il est observable continuellement, c'est-à-dire, qu'il sait que l'autre sait ce qu'il fait, qui produit l'efficacité du pouvoir. Il s'agit donc d'un autre jeu stratégique dans lequel l'information de la détention d'un savoir sur l'autre assure le fonctionnement du pouvoir. Cette information produit chez le surveillé la certitude que, quoi qu'il fasse, il sera dévoilé. Le premier jeu, celui du savoir tenu secret, fonctionne en quelque sorte sous le règne de la sanction : le surveillé croit qu'il peut faire quelque chose, le fait, et reçoit la sanction. Dans le deuxième jeu, toute initiative du surveillé est bloquée dès son origine, tant le surveillé est persuadé de l'inefficacité de sa tentative : elle est connue d'avance et il s'autocensure. Rappelons-nous ces formules que nous avons entendues dans notre enfance : «c'est mon petit doigt qui me l'a dit...», formule éminemment panoptique. Par cette formule, la présence physique du surveillant est évacuée au profit d'un regard permanent. Rappelez-vous le catéchisme : «Une fourmi noire, sur un rocher noir, dans la nuit noire, Dieu la voit». Horreur, Dieu sait tout et Dieu voit tout. Et si ce petit doigt était en communication directe avec Dieu... ? L'enfant devenu adulte sait qu'il n'en est rien, mais le poids de ce regard a déjà fait son oeuvre. «Un assujettissement réel naît mécaniquement d'une relation fictive» (2).

La permanence du regard est techniquement possible dans le Panopticon de Bentham. Il se trouve inscrit dans l'architecture. Mais dans la famille ?

L'école éloigne l'enfant du foyer, et le travail, le père, le chef de famille, quand ce n'est pas la mère. Et pourtant la surveillance doit s'exercer. Il s'agit donc de mettre en place un substitut du regard : ce sera le récit. Philippe Ariès avait défini la famille bourgeoise comme étant centrée sur l'enfant (3). Ce modèle de vie fut généralisé et imposé à la classe laborieuse au cours du XIXe siècle et les moralistes se sont attachés à valoriser l'attention des parents pour leurs enfants, et inciter l'enfant à se confier aux parents, à faire le récit de la journée. Octave Gréard, membre de l'Institut et vice-recteur de l'Académie de Paris, écrit en 1883 un mémoire présenté au Conseil Académique, à la suite «d'incidents disciplinaires» qui s'étaient produits au Lycée Louis-le-Grand, intitulé «l'Esprit de discipline dans l'Éducation». Ce texte présente un historique des méthodes de discipline, et se félicite de la disparition depuis 1854 de toutes les formes de souffrances corporelles remplacées par des peines de

privation de satisfactions graduées. Malgré ce mieux dans les techniques, la discipline n'est pas parfaite, et Octave Gréard se plaint que «*quelles que soient les améliorations apportées dans le régime de l'éducation publique, si puissants que deviennent les moyens dont nous disposons, ils ne peuvent avoir d'efficacité assurée qu'autant que la famille et toutes les forces vives de la société joindront à nos efforts leur concours ferme et suivi*» (49-50). On voit ici le rôle essentiel que doit jouer la famille, mais faut-il encore apprendre à cette famille les règles du jeu. Ces règles au demeurant sont fort simples, elles consistent d'un côté à raconter et de l'autre à écouter. «*Externe, il faut qu'il raconte par le menu, à la table de famille, tous les détails de la classe à laquelle il vient d'assister. Interne, il n'a pas trop de son dimanche pour faire connaître les incidents de la semaine... Pour les parents clairvoyants, quelle paix dans ces confidences exubérantes... Quelle faute au contraire si, au lieu de provoquer ces ouvertures, on les repousse...*» (p. 53).



Dans les classes, des gravures épinglées aux murs racontaient aux enfants le retour du père-travailleur le soir dans son foyer. Les enfants l'attendent sur le seuil de la maison. Il arrive, les enfants l'accueillent avec joie. Le père prend sur ses genoux son plus jeune enfant, admire les cahiers de classe et écoute le récit de la journée. Quant à lui il ne doit dire mot de la sienne. Équivalence du regard et de l'écoute. Vieille technique aussi. Le droit canonique, en instituant la

confession, avait déjà joué de cet échange. Là aussi l'impossibilité du regard permanent, malgré le Dieu voyeur, a pour substitut l'obligation du récit. La seule différence, mais d'importance, c'est que le récit désormais demandé à l'enfant, n'est pas un «parcours mystique» et codé, et qu'il n'est pas donné explicitement à l'écouteur un catalogue des fautes afin d'identifier le cas et de juger d'après une échelle des fautes (4). Si dans la confession Dieu est posé comme le garant de la vérité, dans le dispositif moderne, le récit de l'enfant se doit d'être doublé d'un compte rendu officiel. C'est là le rôle du bulletin trimestriel. Une circulaire de 1854 : «*Il faut que l'enfant sache que, même au Collège, il vit constamment sous l'oeil de ses parents*». Comme tout texte idéologique, ce texte en énonce un autre : les bons parents sont ceux qui ont continuellement l'oeil sur l'enfant. Mais quelle déclaration d'impuissance fondamentale se lit chez Octave Gréard ! L'efficacité de la machine institutionnelle dépend du concours de la famille et de toutes les forces vives de la société. Anne Querrien a proposé dans son travail sur l'École Primaire une hypothèse minimale à notre sens : loin que ce soit la famille qui produise l'école, c'est l'école qui produit la famille (5). Soit ! Le déferlement normatif de l'école produit en effet la bonne famille. Mais cela revient à ne considérer l'École qu'en tant que moyen. Or le couplage nécessaire entre les panoptismes scolaire et familial implique une exigence essentielle pour l'École, celle du fonctionnement panoptique de la famille. Il est une condition nécessaire pour le fonctionnement institutionnel de l'École. Face à un enfant sans famille, l'école doit se transformer en institution totalitaire : le pensionnat. Le regard permanent impossible fut donc remplacé par l'incitation au récit et à l'écoute. Cette structure attentive a permis d'amorcer la pompe à savoir. Mais ce savoir prenant source dans la famille doit s'en écouler.

L'autorité domestique, exercée par le père, fut longtemps sans partage. Le père pouvait faire emprisonner ses enfants, et le Monarque était tenu d'exécuter la sentence paternelle. Philippe Meyer a fait l'histoire du retournement de cette relation (6). Aujourd'hui, le droit de correction est toujours l'un des droits définissant la puissance paternelle, mais son exercice donne l'occasion à l'État d'exercer un droit de regard enquêteur sur le fonctionnement de la famille. C'est au nom de la protection de l'enfance que la famille est ou-

verte à la surveillance étatique. Le droit de la famille produit des chefs : des chefs de famille. Il produit ainsi dans le même temps des non-chefs. La relation ainsi posée entre chef et non-chef au sein de la famille est une relation hiérarchique. On n'a à ce niveau qu'une simple reprise de la structure de l'ancienne famille. Ce qu'il y a de nouveau, c'est la superposition à cette structure des catégories de responsable et de non-responsable. C'est par la responsabilité que la famille est liée à son extérieur. Le père est responsable de l'enfant vis-à-vis de la loi, vis-à-vis de l'État. C'est là que se joue un jeu curieux. La responsabilité, les «droits» de discipline et de surveillance produisent l'obligation de rapporter. L'enfant est déclaré irresponsable en droit, et pourtant il est soumis à obligation, aux obligations scolaires, par exemple. Si l'enfant fait une faute, s'il ne vient pas à l'école, étant irresponsable, il ne peut dire la vérité. Un autre doit parler à sa place, celui qui se trouve être responsable pour lui : le chef de famille. On remarquera que dans la pratique, l'école se suffit de la parole de la mère. L'obligation de rapporter, c'est-à-dire l'obligation de parler à la place d'un autre au sujet de cet autre, est ainsi produite. Mais il nous faut signaler un autre aspect de l'obligation de rapporter. La demande de motif d'absence est double d'une accusation. Si cette accusation porte sur le fait que l'enfant ne s'est pas présenté à l'école, celui qui est responsable de ce fait, c'est le père. Aussi rapporter le motif d'absence est une manière pour le père de dégager sa responsabilité. Ainsi, rapporter est à la fois une obligation structurelle et une nécessité pratique. Ce que l'on notera ici, c'est l'hésitation du Pouvoir à user de cette obligation de rapporter. Hésitation fort courte au tournant essentiel de la loi de Jules Ferry. Dans une discussion de cette loi au Sénat à la séance du 14 juin 1881, il avait été déclaré qu'aucune peine ne pouvait être infligée aux parents qui refusaient de faire connaître les motifs d'excuse. C'était là se supprimer le seul ressort effectif sur lequel le Pouvoir pouvait jouer pour assurer l'obligation scolaire, et l'on a vu avec quelle minutie la loi formula cette question. Le gendarme, malgré les dires de Jules Ferry, fut le grand ressort de cette loi.

Pendant longtemps, le problème de l'absence ne s'est pas posé. Il s'agissait de déterminer si l'enfant suivait ou ne suivait pas un enseignement : faire le partage entre enfant scolarisé et enfant non scolarisé. Ce n'est qu'avec le dévelop-

pement de la scolarisation, ou de son obligation locale (comme dans le cas de la loi de 1841, ou dans les cités industrielles) que l'absent est traqué. Mais l'absence n'est encore qu'une faute enregistrable. Le motif d'absence, en tant que «effaceur possible de la faute» n'apparaît finalement qu'avec la loi de Jules Ferry. Nous avons suivi la mise en place de la demande de motif d'absence comme l'extension du panoptisme scolaire, et nous avons tenté de montrer que son bon fonctionnement dépendant du panoptisme de la cellule familiale. C'est sur ce dernier point que nous voudrions conclure. L'École et toute la fonction scolaire se porte mal aujourd'hui. La cause la plus identifiée est la pédagogie. Elle ne serait plus adéquate au monde d'aujourd'hui. Notre hypothèse nous entraîne vers de toutes autres causes. Il faut voir avant tout dans l'École une Institution productrice de sujets fautifs qui

ne peut faire son oeuvre qu'avec «le concours de la famille et de toutes les forces vives de la société». Or c'est bien ce concours qui ne lui est plus assuré. La démonstration et la compréhension d'une telle affirmation serait le sujet d'un autre travail.

Bernard DESCLAUX

(1) On doit la théorie du pouvoir en tant que réduction de l'incertitude à Michel Crozier, cf. *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1963.

(2) Michel Foucault, *Surveiller et punir*, p. 204.

(3) Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, 1960.

(4) Pierre Legendre, *L'amour du censeur, essai sur l'ordre dogmatique*, Le Seuil, 1974, p. 146.

(5) Anne Querrien, *l'enseignement. Recherches*.

(6) Philippe Meyer, «La correction paternelle ou l'État, domicile de la famille», in *Critique*, n° 343, 1975, pp. 1266-1276.

UNE OUVERTURE SANS PRECEDENT ?

«L'intervention de l'enseignement supérieur dans la formation des instituteurs à partir de la 2ème année ouvre à cette formation des perspectives nouvelles» (Ch. Beullac - Présentation du plan de rénovation de la formation des instituteurs).

La formation nouvelle est résolument ouverte : «L'ouverture de l'école sur le monde commence par cette ouverture de l'école normale... Enfin, l'ouverture de la formation et des EN sera assurée par l'intervention des formateurs extérieurs, universitaires, praticiens et toutes personnalités qualifiées» (le même).

Cette ouverture c'est «un moment historique», le SNI et son ministre sont d'accord là-dessus. On n'avait jamais rien vu de tel depuis Jules.

Mais cette intervention de l'université dans la formation rénovée des normaliens, comment va-t-elle s'effectuer ? C'est tout nouveau. Tout est à inventer. Voire ?

Dans la Revue «Education» en 1940 :

«Loin de chercher à niveler par en bas, nous allons tendre, au contraire, à relever le niveau de l'enseignement primaire. Dès cette année, par suite de la suppression des Ecoles Normales d'instituteurs, les élèves-maîtres suivent, dans le secondaire, la classe de seconde. (...)

«J'attends beaucoup des instituteurs et je suis sûr qu'ils se montreront vraiment dignes de la mission si belle qui leur est dévolue quand ils seront débarrassés des éléments douteux qui, par leur action dissolvante, les empêchaient de donner leur pleine mesure. (...)

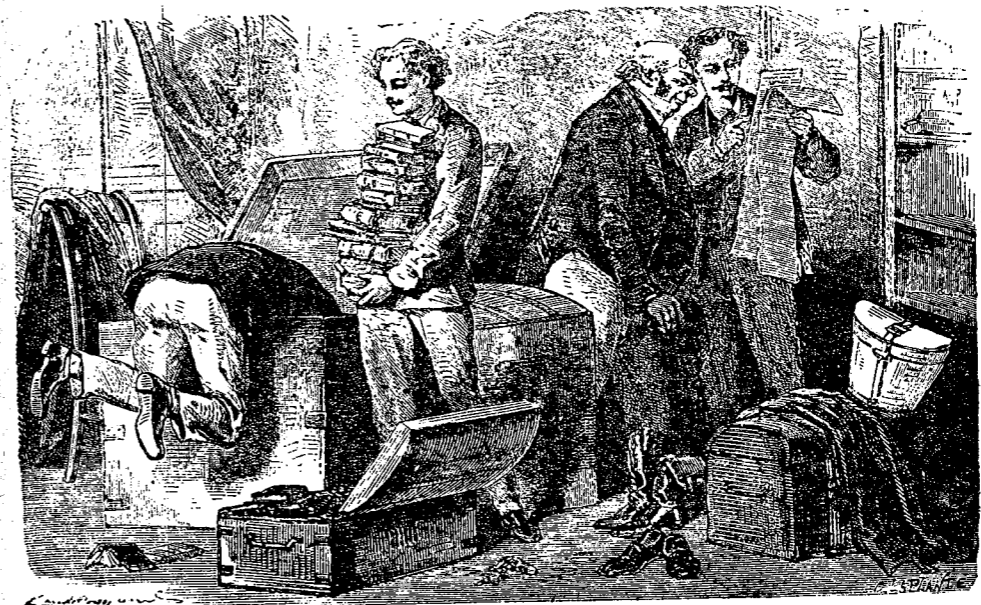
«Ils sentaient la sincérité de mes convictions, en même temps que mon amour et mon respect des âmes. Par cette attitude d'esprit, je leur apprenais à être exigeants envers eux-mêmes, à ne pas tout accepter sans exercer leur sens critique, et je parvenais, ce faisant, à ruiner ce dogmatisme qui fut la grande tare de l'enseignement primaire.»

Ces propos émanent de Jacques Chevalier, l'éminent philosophe qui venait de quitter sa chaire de la faculté de Grenoble pour devenir, à Vichy, secrétaire général de l'Instruction publique.

Rien à voir avec ce qui vient : la mise en place de la réforme Beullac, l'organisation des unités de formation approfondies, le DEUG d'enseignement primaire ? Certes. C'est juste histoire de faire des courants d'air en allant ouvrir de l'autre côté.

«Le ciel est bleu, la mer est verte, laisse un peu la fenêtre ouverte...» chantait Suzy Solidor en 1940.

JCP



Se réclamer de la filiation de Marx tout en se prétendant «libertaire et révolutionnaire», voilà une tâche bien difficile à assumer en 1979, du moins si l'on désire conserver quelque crédit. C'est pourtant là le but des Editions Spartacus qui « nous transmettent une mémoire et une forme de culture qui ne cèdent jamais au préjugé de chapelle ou au parti pris de méconnaissance ».

(Spartacus, une édition pas comme les autres — série B n° 104 mars 1979)

Il est vrai que les Spartakistes — principal courant dont se réclament ces mêmes éditions — et notamment Rosa Luxembourg n'ont pas négligé une critique certaine du Léninisme, qui, nous semble-t-il, est la première étape nécessaire pour atteindre ce but. Mais dans ce cas, il ne faut pas hésiter à (re)définir la conception matérialiste de l'histoire, qui ressort « simplifiée et émasculée aussi bien par les léninistes que par les anarchistes » (idem).

Pour ce faire, les Editions de Spartacus n'ont pas hésité à republier «La perspective de la Conception matérialiste de l'Histoire», texte écrit par Karl Korsch en 1922, alors que celui-ci restait encore léniniste bon teint.

Ce trait ayant peu d'importance, car ce qu'il faut retenir de ce texte est son «esprit combatif»...

En 1922 Karl Korsch affirmait que le marxisme n'était ou ne devrait être «qu'une expression générale et rien d'autre du mouvement historique réel». A ce titre, le marxisme ne peut se prétendre être une science ou philosophie pure, mais « n'est qu'une critique de l'impureté de toute science »; qui plus est, « cette critique n'est pas une pure critique au sens bourgeois du terme, car entretenant une relation étroite avec la lutte pratique du prolétariat ».

Parallèlement au fait que Korsch définit à travers ce texte la réalité comme étant l'union de deux moments distincts, l'être et la conscience, le

premier déterminant le second, et que l'être des hommes est connaissable en droit puisque ce qu'ils sont « coïncide avec leur production, aussi bien ce qu'ils produisent qu'avec la façon dont ils le produisent » (K. Marx, *Idéologie allemande*), — Korsch pose la critique de l'économie politique comme la critique fondamentale du marxisme et pour ainsi dire exclusive car, dit-il, « il n'est nullement besoin de faire une critique détaillée de la science juridique et politique ».

L'économie politique bourgeoise étant le lieu où « s'enracinent toutes les idéologies bourgeoises », sa critique est « tout autant la critique des formes de la conscience sociale qu'une critique des formes matérielles de la production » (Marxisme et Philosophie).

Jusqu'à présent, la thèse énoncée par Korsch tente de poser ce qu'il appelle à cette époque «l'essence de la conception matérialiste de l'histoire».

Cette particularité réside

dans le fait d'affirmer que le marxisme requiert un caractère scientifique, tout en mettant en valeur que « le marxisme n'est pas une science au sens bourgeois du terme ».

Quelques exemples :

1. C'est dans l'avant-propos de la critique de l'économie politique de 1859 que « Marx s'est efforcé de circonscrire explicitement et complètement » l'essence de sa conception philosophique « qui se trouve en action dans le Capital ». Mais, nous dit K. Korsch, « il ne faut pas y voir autre chose qu'un fil directeur pour l'étude des données empiriques (c'est-à-dire historiques) de l'existence sociale des hommes... Par la suite, Marx s'en est pris plus d'une fois à ceux qui voulaient à tort y voir davantage. »

2. En posant les distinctions qu'il peut y avoir entre la conception matérialiste de l'histoire et le matérialisme de Feuerbach, il affirme en substance que la vérité existe en tant que produit social et non comme résultat de forces aveugles. Mais la distinction entre l'idéalisme et la CMH vient atténuer cette notion de vérité car, dit-il, celle-ci « est strictement terrestre et donc soumise à la caducité ».

3. Même chose avec l'Etat qui, après la prise de son pouvoir par le prolétariat, « ne sera plus tout-à-fait un Etat mais déjà quelque chose de supérieur ».

A la lecture de ce texte, on se retrouve devant une théorie, le Marxisme, qui recèle en son sein un moment scientifique, mais dont le lieu, la forme et le contenu ne sont jamais explicitement révélés. C'est une science, mais une science spéciale car non bourgeoise, non autoritaire.

Ce qui nous laisse penser que la particularité se trouve bien à ce niveau — dans l'énonciation d'une science qui n'en est pas une car n'ayant aucune loi générale, aucun principe fondamental à appliquer d'une façon dogmatique à un domaine bien défini — est la publication des divers textes de Marx et d'Engels qui suivent l'écrit de Korsch.

En particulier on peut lire l'extrait de Marx de 1877, judicieusement intitulé *Karl Marx souligne de quelle manière on ne comprend pas sa méthode*, où celui-ci reproche au sociologue russe Mikhaïlowski de « métamorphoser mon esquisse de la genèse du capitalisme dans l'Europe occidentale en une théorie historico-philosophique de la marche générale fatalement imposée à tous les peuples, quelles que soient les circonstances historiques où ils se trouvent placés... ».

On trouve derrière ce texte la discussion de Marx sur le rapport de l'art et le développement général de la société, où il affirme « qu'il faut spécifier les contradictions ».

Enfin se trouve le célèbre texte d'Engels sur l'efficacité historique des diverses sphères idéologiques sur l'infrastructure.

Marx et le marxisme sont donc une fois de plus sauvés : la théorie marxiste n'a pas du tout le caractère scientifique et autoritaire que voudraient faire croire les écrits des léninistes, mais elle reste fiable car « elle repose sur des prémices qui ne sont ni des bases arbitraires ni des dogmes » (Marx *Idéologie Allemande*).

Pourtant, à bien y réfléchir, tout cela n'empêche pas le léniniste Korsch, et peut-être

même les Editions Spartacus, de reprendre cette idée, applicable également à la théorie de Marx.

« Hegel dans sa *Phénoménologie de l'Esprit* demande à la conscience de l'individu de se fier d'emblée à lui et à sa méthode dialectique; parallèlement celui qui veut arriver à une compréhension véritable de la méthode de Marx... doit lui accorder pendant un temps une confiance immédiate. »

(Korsch, texte en question)

Les Editions Spartacus prétendent apporter des éléments de réponse en regard des moments de "l'histoire refoulée". Soit! Mais dans ce cas nous aurions certainement préféré qu'elles publient un certain texte de Korsch : *L'Orthodoxie Marxiste*, où celui-ci reproche en substance à Rosa Luxemburg de « faire du marxisme un système clos, en avance de plusieurs générations sur le mouvement réel de l'histoire, capable donc de fournir la clé pour résoudre tous les problèmes à venir » (Bricianer, en avant-propos du même texte, dans *Marxisme et Contre-révolution*). Et c'est encore dans ce même texte que Korsch pose l'égalité "parti pour Lénine = but final pour Rosa Luxemburg", tout en ne voyant dans le Beirsteinisme rien d'autre qu'une déviation du Marxisme.

La question que pose cette égalité n'est peut-être pas intéressante ? A moins que ce texte de Korsch ne soit pas combatif ?

Jean LAWUSZENKO

Karl Korsch *La conception matérialiste de l'histoire* - Editions Spartacus

La dissidence des enfants

A propos du roman d'Henri Ager "Chatte allaitant ourson", des "Poètes de sept ans" d'Arthur Rimbaud et de l'insurrection du Collège de Rouen dans "l'Idiot de la famille" de Jean-Paul Sartre.

La dissidence des enfants : le mot est peut-être mal choisi pour éclairer la "position" singulière de ces enfants qui, rétifs aux disciplines et aux règles du monde, ne sauraient pourtant le réfuter pour ne l'avoir jamais senti comme pleinement nécessaire. Ni dehors ni dedans, sages ou rebelles, ils vivent seulement dans une certaine distance, points aveugles des systèmes éducatifs. Ni bons ni mauvais élèves, leur solitude inquiète qui n'est ni sanctionnable ni guérissable. Asociaux, pas même : seulement indifférents aux enjeux et imperméables à la magie du savoir. "Normaux" ? Presque trop, pourrait-on dire; ils vivent silencieusement la souffrance de la norme, déjà lointaine à l'intérieur d'eux, oubliée ou jamais sue. « Il ne donnait pas l'impression d'être ailleurs mais trop profondément enfoncé en lui-même » dit-on au Collège du jeune garçon du roman de Henri Ager. En lui-même, pas tout-à-fait : il y a "la rumeur du quartier" ou plutôt, audibles depuis la fenêtre de la bibliothèque de l'établissement, « les bruits venant de la cour d'une HLM : chansons, disputes, quolibets, voix de cristal des petites filles jouant à la marelle. On aurait dit le bruit de l'eau ».

C'est qu'il lui faut déchiffrer le monde. Le grignoter à petits bouts et non le nier rageusement. Il n'a en effet aucune cause précise à assigner à son mal-être, excepté la grande indifférence des autres, « mais à part cette indifférence ? Rien.

Il n'était ni battu ni brimé. Il mangeait à sa faim et occupait un bon lit qu'il n'avait jamais partagé avec quiconque, fille ou garçon. Certains professeurs s'intéressaient à lui ou simulaient la sympathie, lui prêtaient les *Contrerimes* de Toulet ou *Délie* de Maurice Scève, il était le plus tranquille des écoliers, une fois convenu qu'il ne tenterait pas de s'évader et se plierait à un minimum de discipline. Il s'y pliait et ne méritait qu'un reproche : il volait de temps en temps de l'éther à l'infirmerie pour se droguer ». Si le frère gamin se jette finalement dans la fugue, ce n'est donc point dans un défi de révolte par rapport à l'école, pourtant "la première des prisons". Point non plus dans une quête de la Mère impossible suppléant la sienne, nomade danseuse de cirque, qu'il ne peut étreindre que par courrier ou par la soigneuse accumulation des cadeaux-signes (des présents, dit-on habituellement) qu'elle lui envoie des quatre coins du monde. C'est bien plutôt simplement pour aller au monde, se dévoiler en le dévoilant, éprouver cette "grâce" récente, terrible car sans contenu qui lui est venue de l'extérieur sous la forme inversée de l'abandon : la liberté.

C'est cela la douce beauté du livre d'H. Ager servi dans un style, certes, un peu "Club des Cinq" : l'exercice philosophique, la leçon de choses et de gens de l'écolier. L'écolier et sa

besace : quelques billets, quelques lettres de Maria, sa mère, les *Métamorphoses* d'Ovide, et le début d'une tragédie. Poète de dix ans. La succession des rencontres : le trio d'évadés de la Colonie pénitentiaire, les Gendarmes et la grande fille mise en costume marin. Le gamin transite dans un vide peuplé, "livré aux répugnances". Au terme de sa fugue : le principe, le point de départ, à nouveau le collège, encore plus déréalisé. « M'ensevelir à nouveau dans la profonde irréalité du savoir », voudrait l'enfant. Mais, comme pour les jeunes rebelles du Collège de Rouen, à la rentrée suivant l'échec de l'insurrection, alors qu'abandonnés par l'Histoire ils ne sont plus que "tonneaux ballotés par ses vagues", revenir est impossible. « A l'infirmerie du lycée où il fut admis après son retour, l'écolier fugueur ne séjourna pas longtemps. A la fin du quatrième jour, qui se trouvait être un dimanche, il sortit par la petite porte des répétiteurs; une fillette, qui préférait le spectacle de la rue à la télévision, le vit passer, mains dans les poches. Il ne portait pas de manteau en dépit du froid. On ne l'a pas revu, son sac contenant les *Métamorphoses* d'Ovide, les lettres de Maria et l'ébauche d'une tragédie burlesque, a été trouvé dans un placard de l'infirmerie ».

Philippe HOYAU

Etat psychologique d'un inverti (1)

Nous donnons ici la première partie du récit que Charles Double, homosexuel et meurtrier de sa mère, a écrit en prison avant de partir au bagne. C'est au hasard de nos travaux de recherches en archives que nous avons découvert ces cahiers, restés inédits, dans lesquels le condamné s'expliquait sur les motivations d'un crime qui défraya la chronique des faits-divers au début du siècle. Le Doctrinal de Sapience publiera la fin de ce mémoire dans une prochaine livraison (SD et PV).

Au cours des interrogatoires que j'ai subis dans son cabinet, M. le juge d'instruction Ihler m'a dit que je ne saurais jamais être trop attentivement examiné au point de vue des sentiments et de la psychologie : il avait compris que le coeur d'un être aussi spécial que le mien, était comme celui de certaines femmes, quelque chose de si profond, de si compliqué, qu'on y trouvait des nuances, des fluctuations de sentiments, de désirs, de tendances, si variées, si changeantes, qu'une attention et une observation soutenues, minutieuses, étaient indispensables pour en faire l'analyse précise et exacte.

Si l'on veut examiner et comprendre mon crime, sous son vrai jour il faut d'abord se dire qu'il y a en moi deux êtres complètement distincts et différents ; l'un instinctif et naturel, l'autre raisonnable et religieux ; ces deux êtres vivent côte à côte, toujours en guerre ; mon être raisonnable et religieux observe, regarde mon être instinctif, absolument comme un docteur examine et surveille un malade qui veut guérir de sa maladie et de ses crises douloureuses. Mon être instinctif est très mauvais, mais il n'est pas uniquement mauvais, il y a aussi du bon en lui, le Mal absolu n'existe pas sur la terre ; mon être instinctif, je l'ai déjà dit, a ceci de particulier : il est profondément, essentiellement féminin ; j'ai tous les défauts, toutes les qualités des coeurs féminins ; non seulement je les reproduis, mais je les exagère et je les accentue naturellement : pour la finesse, la ruse, l'orgueil, la vanité, la jalousie, l'amour du luxe, la rancune, la raillerie, l'entêtement, la tendresse de coeur pour les mâles, le besoin d'aimer et d'être aimé ; pour la colère, la

hauteur, le dédain, l'impressionnabilité, la sensibilité exquise et malade, pour tout cela (et j'en oublie), je dépasse bien des femmes et je suis plus femme qu'elles ; j'avais des intuitions, des finesesses, des perspicacités, des goûts luxueux et raffinés qui dépassaient ceux de ma mère et excitaient même sa jalousie à mon égard.

Quant à mon être raisonnable et religieux, ce n'est pas une abstraction ni une chimère ; il a en moi une forme et une vitalité bien nettes, il est en lutte perpétuelle avec mon être instinctif, mais le plus souvent hélas il est vaincu par lui. Je ne suis pas, tant s'en faut, une brute ni un inconscient ; quoique parricide et forçat, j'ai la notion très nette et très exacte du Bien et du Mal ; j'ai une délicatesse de sens moral et de conscience qui me permettraient même de rendre à l'occasion des points à ceux que ma chute accidentelle et lamentable a mis au-dessus de moi comme juges et comme maîtres.

Ceci pesé, je puis donc dire que mon individualité est double ; il ne faut pas le perdre de vue si on veut me juger avec équité, sans erreur, ni parti pris.

Un des plus grands supplices de ma vie a été de remarquer le nombre si restreint de personnes qui soient capables d'apprécier bien exactement le mystère douloureux de l'inversion sexuelle et de l'hermaphroditisme mental ; j'ai eu entre les mains un livre dont j'ai oublié le nom de l'auteur ; ce livre disait que les plus éminents docteurs de Paris étaient divisés sur ce sujet si curieux : les uns voient dans les invertis des candidats à la

folie, les autres ne veulent pas voir en eux des fous. Les uns disent : c'est un homme déséquilibré ; ce terme me paraît tout à fait impropre, ceux qui l'emploient n'ont pas sans doute saisi l'intensité de vie féminine qui se dégage d'une psychologie d'inverti ; ils n'ont pas assez fait l'inverti pour comprendre que ses formes masculines sont comme un masque trompeur, comme une enseigne mensongère, comme une ironie moqueuse, un défi outrageant, placés sur la réalité si nettement féminine de sa structure psychique. Le mot de femme monstre me semblerait se rapprocher davantage de la vérité ; mais je trouve cependant que Casper a atteint le dernier mot du juste et de l'exact le jour où il a si heureusement trouvé l'expression d'hermaphrodite mental.

De par sa naissance même, un inverti est donc une monstruosité, un rebut, un être à part, quelque chose de pas comme tout le monde, un sujet d'étude et d'étonnement pour la science. La société n'admet pas de tels êtres, elle les rejette, les condamne, sans même les examiner. Ceux-là raisonnent faussement et injustement qui disent que je pouvais faire du travail de femme : une femme complète trouvera du travail dans la société, un inverti pour trouver du travail en rapport avec sa nature aura besoin d'une indulgence, d'une pitié, d'une protection dont la société n'est généralement pas coutumière avec les invertis. Tant que j'ai été jeune j'ai pu encore m'en tirer, je remplissais de petits emplois en rapport avec ma mentalité particulière, je gagnais 50, 70, 80 francs par mois, avec lesquels je vivais chez ma mère ; à Belley, à la Croix de l'Ain on me donnait 100 francs, mais le travail que j'y faisais ne valait pas en réalité plus de 50 francs ; je devais le reste à la générosité du directeur, qui récompensait ainsi la régularité extérieure de ma conduite.

Lorsque j'eus 30 ans tout le monde me disait : « Voici que vous êtes un homme, il faut vous débrouiller, tous vos amis de votre âge ont une belle position », et l'on me confiait des postes exigeant la plénitude des facultés mentales d'un homme ; ma pauvre tête de femme y prenait des vertiges et des éblouissements. Je le déclare en conscience j'ai fait des efforts surhumains pour trouver de modestes moyens d'existence ; je n'ai pas pu en trouver, la société n'admet pas les invertis ; si comme en Chine, elle ne les donne pas à leur naissance en pâture aux pourceaux, c'est parce qu'elle sait qu'elle peut avec des formes plus polies et moins brutales, s'en débarrasser.

J'étais entré dans la vie l'âme remplie de frayeur ; avec cette prescience et cette intuition particulières aux organismes des malades, j'avais le secret pressentiment que mon existence serait traversée par une grande catastrophe, je sentais que mon âme ardente orgueilleuse et sensuelle avait besoin d'être brisée et humiliée ; je prévoyais qu'à un moment solennel de ma vie j'aurais à remplir un devoir pénible, à supporter de cruels sacrifices, pour rester honnête, et que si je n'avais pas le courage de supporter cette épreuve je tomberais dans les bas-fonds.



Les êtres comme moi ne connaissent pas les moyens termes, les demi-mesures, les justemilieus : être ange ou démon, ramper dans l'ornière fétide des joies honteuses et criminelles ; se relever d'un bond pour aller planer dans l'éther pur et lumineux des hautes cimes, voilà la destinée des pauvres malades comme moi. On m'avait prédit tout jeune que je ne serais pas vulgaire ;

hélas ! c'est dans le mal que je me suis distingué ; on m'avait dit que je serais un coquin ou un saint ; hélas ! dans la nuit (du) 4 avril 1903, j'ai trouvé que la voie de la sainteté était trop étroite et trop difficile à monter, et je suis devenu le plus grand des coquins. Pour pouvoir réaliser de vains rêves de plaisir, d'amour et de grandeur, pour fuir la souffrance, la pauvreté, l'humiliation, la vie obscure et sans joie, j'ai fait taire ma délicatesse et ma sensibilité natives, j'ai refoulé la voix de ma conscience et de l'honneur qui me criait : tu es un monstre ; j'ai refoulé l'horreur instinctive et si vive que la pensée d'un crime causait à ma faiblesse féminine ; j'ai vaincu les dernières répugnances de l'honnêteté et de la Nature ; je me suis armé d'un horrible courage contre moi-même et je suis allé chercher dans les bas-fonds de mon être corrompu et dévié la force surhumaine et infernale de commettre le plus affreux et le plus révoltant des crimes !



On m'a dit et on répètera sans doute encore

longtemps que j'étais un type de grand criminel ; le mot criminel dans ce cas est impropre ; il serait plus exact de dire que je suis un type de grand scélérat. Le mot criminel suppose une certaine impulsion native ou malade vers le crime ; une certaine habitude de la pensée voulue, consentie, du crime ; il semblerait indiquer l'absence de toute horreur et de toute répulsion pour la perpétration du crime : chez moi il n'y a rien de tout cela. Dès l'âge de 25 ans j'ai entrevu dans ma vie la possibilité d'un crime pour me sauver de la misère et empêcher l'écroulement complet de mes beaux rêves, mais tout en envisageant la possibilité d'un crime, ma sensibilité de femme nerveuse, imaginative, frémissait à la seule pensée de son exécution ; je me disais qu'un organisme nerveux aussi frêle que le mien n'était pas fait pour une besogne aussi horrible et aussi sauvage, et je me flattais de trouver des moyens moins violents pour ne pas être spolié de mon héritage ; c'est d'un bras défaillant, d'une main tremblante, le coeur angoissé, tout frémissant d'horreur à la pensée du mal que je lui faisais, que je me suis décidé après quelques moments de luttés et d'épouvantable angoisse morale extérieure, à tirer sur ma mère.

Dans la soirée du 4 avril 1903, les 2 êtres si différents qui composent ma personnalité, ainsi que je l'ai exposé au commencement de ce chapitre, m'ont tour à tour fait entendre leur voix : Charles, me disait mon être naturel et instinctif, si tu restes toujours faible et flatteur, si tu ne veux pas conclure, si tu n'en finis pas avec ta mère, c'est la misère et la souffrance pour toujours ; te voilà vieux, tu ne trouveras pas à gagner ta vie dans la société ; ta mère peut vivre encore vingt ans ; la maladie et la vieillesse dévoreront son patrimoine ; elle ne te laissera rien après elle c'est fini pour toi du bonheur : dis adieu à la joie ; ne pense plus à cette capiteuse ivresse qui exalte ton âme quand les mâles regards d'un amant adoré rencontrent tes regards, ne pense plus au luxe délicat dont tu voulais l'entourer, à ces voyages enchanteurs sous les cieux de la Grèce et de l'Italie ; tout cela est un vain songe, tu as rêvé trop haut, va-t-en te réveiller en prison, avec les mendiants abjects ; ou sur la grande route, en compagnie des vagabonds, souffrant la faim, la soif, le froid et le chaud ; un jour Dieu dans son paradis te récompensera de tes souffrances.

Charles ! me disait mon être raisonnable et religieux, vois ta mère malade, faible, âgée,

courbée par les ans ; tu as épuisé les dernières tendresses de son coeur, elle ne veut plus rien faire pour toi ; ne viens pas troubler les vieux jours de la pauvre veuve ; laisse-la reposer tranquillement à son pauvre foyer, tu as mérité de ne plus t'y asseoir ; va-t-en, errant et vagabond, tu souffriras sur la grande route, mais ta mère sera tranquille, et Dieu ne peut que bénir un fils qui sait un peu souffrir pour assurer le repos de sa mère.

Pour éviter l'angoisse douloureuse de la faim, de la misère, de l'humiliation, de la solitude du coeur, oseras-tu donc attenter à la vie de celle qui t'a porté dans ses flancs, qui t'a prodigué ces trésors de délicatesse et de sensibilité qu'on ne trouve que dans le coeur de sa mère ?

Tel fut le combat qui se livra dans mon âme au soir du 4 avril 1903. Ah ! qu'elle fut âpre, sombre et terrible la lutte entre le Bien et le Mal ; je sentais que j'étais arrivé à ce moment solennel de ma vie que de vagues pressentiments m'avaient fait entrevoir à l'époque de mon adolescence ; je compris que je n'avais plus qu'à m'élancer vers les radieux sommets du sacrifice, de la souffrance et de l'abnégation ; ou à retomber honteusement dans les bas-fonds de l'égoïsme infâme et criminel : j'eus 2 ou 3 minutes d'hésitation épouvantables, tous ces sentiments que je viens d'exprimer se heurtaient confusément dans mon cerveau ; j'avais beau me dire que ma mère était trop sévère, que je ne méritais pas d'être ainsi abandonné pour toujours par la société et par ma famille, que la vie d'abnégation dans laquelle on voulait m'engager était au-dessus de mes forces morales, je ne pouvais pas me résoudre à tirer sur ma pauvre mère ; un tel crime me causait une horreur insurmontable que je ne pouvais vaincre (cette horreur et cette hésitation persistantes devant la perpétration du crime excluent toute supposition d'impulsion malade), hésitant, angoissé ; j'entrevis alors le fantôme blême et déguenillé de la Misère, voulant m'entraîner dans ses hideux repaires ; je vis en imagination ma mère menant jusqu'à son dernier jour une existence tranquille et indépendante, pendant que moi son fils je roulerais misérable de prison en prison ; la jalousie et le dépit me mordaient le coeur ; ils n'étaient cependant pas assez violents pour triompher des répugnances de ma sensibilité pour l'accomplissement d'un crime ; j'aime mieux encore être dupeur que dupé, pensai-je mentalement (et finalement), et alors presque défaillant, je tirai sur ma mère (pensant la tuer

net) : elle tomba assise sur le palier de l'escalier, au premier étage, laissant choir la lampe qu'elle tenait de la main gauche et poussant un léger cri. Je croyais à ce moment mon revolver chargé à balle, mais il n'était chargé qu'à blanc ; (je n'en ai eu la certitude qu'au cours de l'instruction judiciaire) ; ma mère n'avait donc pas été blessée, c'est l'effroi et le bruit de la détonation qui l'avaient fait tomber assise par terre ; si à ce moment j'avais pu me rendre compte que mon revolver n'était chargé qu'à blanc je n'avais pas pu blesser ma mère, et si j'avais été sûr qu'elle garde le silence sur cette tentative, je n'aurais pas eu le courage de continuer. Une fois tombée à terre, ma mère se mit à pousser des cris si stridents que je crus que les voisins allaient monter me lyncher et m'emmener brutalement en prison. (Je croyais à ce moment l'avoir blessée, au moins gravement, avec mon revolver). Voulant faire cesser ses cris pour assurer ma tranquillité, je lui enfonçai 3 doigts dans la bouche ; mais j'avais si horreur d'en être réduit à une telle extrémité que je n'eus pas le courage de maintenir mes doigts dans sa bouche, tellement je sentais que je lui faisais mal. Ma mère se remit à crier avec plus de persistance ; affolé par la peur de voir arriver les voisins et la police, je dus me résigner à lui remettre les doigts dans la bouche, malgré l'horreur et la répulsion instinctives que j'éprouvais à agir ainsi ; je n'ai jamais pu me rappeler ce que ma mère faisait de ses bras et de ses mains durant ces minutes atroces ; mais je sais qu'elle déploya du torse une énergie et des secousses extraordinaires ; une lutte pénible et affreuse s'engagea entre nous sur le palier de l'escalier qui était fort étroit ; dans cette lutte ma mère glissa sur le dos dans l'escalier ; elle m'entraîna dans cette glissade ; pendant qu'elle glissait sur le dos dans l'escalier, les jambes en avant, je glissais à genoux près d'elle, les doigts toujours dans sa bouche, les marches de l'escalier me rabotaient les genoux. Arrivé au bas de l'escalier, ma mère se trouva allongée sur le parquet ; je souffrais horriblement en pensant combien je la faisais souffrir en maintenant mes doigts dans sa bouche et j'aurais bien voulu trouver un moyen rapide d'en finir pour abrèger des souffrances si horribles, l'idée me vint de lui serrer les narines pour amener la mort par suffocation. (Je n'ai pas cherché à l'étrangler, le cou ne portait aucune trace de violences). L'occlusion de la bouche et des narines a amené chez ma mère une hémorragie pulmonaire qui a déterminé la mort. ■

UNE AVENTURE DE LA PHILOSOPHIE

A défaut (ou au défaut) de la question générale et docte, «Was ist das», qu'est-ce que c'est que ça, «die Philosophie?», la philosophie, celle-ci, à peine moins importune et saugrenue : «Qu'est-ce que c'est que ça, Thiers?». A laquelle, égrenées ou en épi, les réponses ne manquent guère : — Un historien bourgeois, et, avec Mignet, le premier (dans le temps), de la Révolution, du Consulat, et de l'Empire ; — le double fondateur de la monarchie louis-philipparde («Ma» révolution, aime à répéter, celle de 1830, cet indéfectible accapareur) dont il fut souvent ministre, et de la IIIe République, dont il fut président ; — le massacreur de la rue Transnonain et du mur des Fédérés ; — le «libérateur du territoire»...

Colmatons d'un «etc.» le débit de ces titres de gloire, pour cerner d'un trait le caractère central, dénuder le fil rouge (disons plutôt «blanc») qui assure à cette carrière si diverse et si mouvementée son unité : le service, la représentation et l'expression de la bourgeoisie. Qu'un monsieur si occupé ait pu trouver le temps, au moins par trois fois, de traiter de philosophie, ne va pas sans inquiéter le philosophe, surtout lorsqu'il apprend que ce fut pour la défendre et la pratiquer ; la défendre en 1844, dans son volumineux «Rapport fait au nom de la commission chargée de l'examen du projet de loi relatif à l'instruction secondaire», et encore en 1850, à l'Assemblée Nationale Législative ; la pratiquer en 1848, dans un opuscule intitulé «Du droit de propriété».

I. En 1844 et 1850, respectivement devant la Chambre des Députés élue au suffrage censitaire, et l'Assemblée Nationale Législative élue au suffrage universel, il s'agit de disputes intraparlémentaires au sujet de la place de la philosophie dans le système éducatif, et de son statut, indépendant ou non, en face de l'État ou du gouvernement. A chaque fois Thiers argumente, et avec succès, pour le maintien de la philosophie dans le secondaire. Des différences apparaissent cepen-

dant, significatives, dans les argumentations et les projets.

— En 1844, Thiers, plus habile qu'il ne semble d'abord, établit sa défense en trois étages :
· *supprimer* la philosophie est impensable, impossible. L'argument de soutien est faible, voire inexistant, puisqu'il n'est qu'un appel à la culture, et à une sorte d'usage mondain qu'on en peut faire. L'essentiel est que l'interlocuteur ne s'attarde pas et accorde le point, car :

Thiers

Ce texte, écrit en décembre 1977, était originellement destiné à servir de préface à une réédition des deux premières parties du livre d'Adolphe Thiers, qu'il publia lui-même à l'état séparé dès 1848 et à Paris, alors que l'ouvrage entier ne devait paraître qu'en 1849 et à Bruxelles. La réédition devait être complétée par celle des interventions parlementaires du dit Adolphe sur le problème de la philosophie et de son éventuelle éviction de l'enseignement secondaire. Le projet, pour diverses raisons, n'eut pas de suite. Deux raisons nous incitent à donner ici la préface :

— la référence au débat sur l'enseignement de la philosophie : il s'agit moins de trouver des analogies entre le débat actuel et celui qui existait à l'époque de Thiers, que de souligner les différences, et de se demander surtout de quelle philosophie il est question ici et là...

— le tapage fait par une soi-disant 'nouvelle droite' qui, chose curieuse et révélatrice, redécouvre exactement la même logique idéaliste et approximative qui était à l'œuvre chez Thiers...

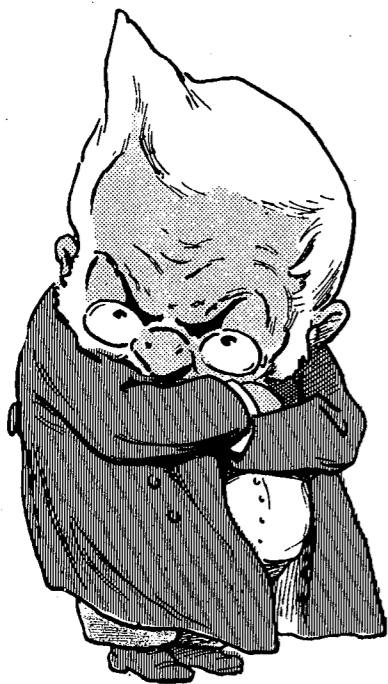


. limiter la philosophie est irréalisable, et il faut donc soit la supprimer, soit la conserver intacte ; et comme on ne peut la supprimer...

. soumettre le programme au Conseil d'État ou au gouvernement serait puéril et ridicule.

Thiers conclut donc au maintien de la philosophie dans le secondaire, ainsi qu'à son indépendance relative vis-à-vis du gouvernement. Du gouvernement, mais non de l'État : au-dessus des querelles entre les partis représentés à la Chambre, mais non au-dessus de ce qui les réunit, la philosophie circule entre les deux écueils du matérialisme et du spiritualisme mystique, sans intervention du pouvoir tant qu'elle n'occasionne pas de scandale. Il s'agit, dit Thiers, de surveiller, pas de tyranniser... La philosophie, enfant reconnu sage, mais pas à l'abri d'un retour de turbulence : à lorgner du coin de l'oeil, au cas où...

— En 1850, Thiers intervient contre un amendement proposé par Ferdinand de Lasteyrie (l'auteur de *l'Histoire de la peinture sur verre*) visant à exclure la philosophie du secondaire. Lasteyrie reprend, peut-être ironiquement, les arguments du Thiers de 1844, et allègue que, puisqu'on ne peut la limiter, il faut supprimer la philosophie du secondaire. Après avoir ressorti son argument culturel, c'est-à-dire la connaissance que chacun doit posséder des « grandes questions de l'esprit humain », Thiers exprime quelques nouveautés.



Des conditions et des limites sont posées à l'enseignement philosophique : prudence et circonspection du professeur, principe de la proportionnalité des difficultés à « l'état de l'enfant », programme tracé par le gouvernement et le Conseil supérieur. Lasteyrie a beau jeu de dénoncer la « philosophie officielle » qui se prépare, et de railler le changement survenu entre le Thiers de 1844 et celui de 1850. Changement qu'il attribue à deux choses, les « Révolutions » et « l'Esprit de conciliation ». Celui-ci est bien entendu conséquence de celles-là. Regardons-y de plus près : d'où vient précisément la différence des argumentations et des projets entre 1844 et 1850 ?

Tout repose sur la division hiérarchique (ou faussement hiérarchique) entre trois enseignements :

- . le primaire qui, Thiers le proclame brutalement, « tire le peuple de l'état de barbarie où il végète » ;
- . le secondaire, qui forme les « classes éclairées » (l'« aristocratie légitime », disait Cousin) (1) ;
- . le supérieur, qui prépare aux « carrières libérales ».

La différence est moins de niveau que de clientèle. Il s'agit de savoir à qui l'on s'adresse : au peuple, aux « classes éclairées » en général, aux « futures carrières libérales » seulement. L'enjeu de la philosophie est le secondaire, donc les classes éclairées. Le supérieur en effet, puisqu'il n'est qu'une voie d'accès aux carrières libérales, n'intéresse qu'une petite et moyenne bourgeoisie dont il est l'instrument promotionnel par excellence. Cette bourgeoisie est celle qui produit les « capacités », intellectuels et professions libérales de l'époque souvent privés du droit de vote et a fortiori d'éligibilité dans un régime de suffrage censitaire. Le secondaire voit au rebours converger non seulement petite et moyenne bourgeoisie mais encore bourgeoisies bancaires et industrielles et aristocratie foncière qui, elles, disposent du pouvoir et du droit de vote. Que signifie alors le débat sur la philosophie ?

Enfermer celle-ci dans l'« enseignement restreint » ou « spécial » qu'est le supérieur reviendrait, la philosophie étant produite par les mêmes « capacités » qui la recevraient, à la vouer à l'usage interne d'une petite bourgeoisie intellectuelle, donc à renoncer à en faire un usage plus rentable ou plus conquérant, et à isoler, voire à s'aliéner, la frange sociale qui l'élabore et la détient. Aussi bien, dans le secondaire, la philosophie servira de contrepoids à l'idéologie reli-

gieuse, légitimiste et par là hostile au régime, de l'aristocratie foncière. De ce côté, la bourgeoisie fait front commun. Ce qu'elle refuse, ce n'est pas Dieu, ce ne sont pas les « conclusions morales » de la religion ; ce sont ses légitimations politiques.

D'un autre côté, les « capacités » sont quasiment exclues du pouvoir politique et peuvent facilement verser dans le républicanisme ; de toute manière, elles sont une force qu'il vaut mieux avoir avec soi. Thiers, chef du centre-gauche à la Chambre, et « capacité » lui-même (avocat, journaliste, historien, « penseur » financier) sait bien l'appui qu'il peut en attendre, et que la satisfaction qui leur est accordée — de grimer leur strapontin politique en un prétendu trône dans la hiérarchie éducative — ne peut que les amener à servir un ordre devant lequel elles rechignent. D'autant plus que le fait que la « Science » soit produite « ailleurs que dans les écoles » garantit contre les nouveautés et les surprises.

En 1850, l'état de choses est différent. Les capacités ont fait parler d'elles, moins sur le plan idéologique où on les attendait que sur le plan politique où on ne les attendait pas. Elles ont notamment fomenté le mouvement des « Banquets », peut-être encouragé en sous-main par Thiers (« Quant à moi, je pensais que de nouvelles élections donneraient la majorité à l'opposition, sans qu'il fût nécessaire d'agir sur l'opinion », écrit-il pour s'en défendre (2) ; mais le fait eut été pour lui de bonne tactique) et qui devait aboutir en février à la chute de Guizot, à l'abdication de Louis-Philippe et à la proclamation de la République. Au point de départ, ce mouvement, assez anodin, ne visait pas plus loin qu'à réclamer le droit de vote sans condition de cens pour les capacités. La Garde Nationale, composée en forte partie de petits bourgeois désirant un abaissement du cens à 100 francs (il était à 200), laissa faire, et même conjuga par endroits ses doléances avec celles des manifestants. Le mouvement ne cherchait qu'une réforme. Mais les ouvriers en chômage, qu'on s'était adjoint pour faire masse, radicalisèrent le processus. Au début, dans l'amalgame idéologique du moment (3) et dans l'enthousiasme de la lutte, on n'y prit pas garde. Puis l'excitation tomba, et avec elle la question terre à terre du droit au travail réclamé par les ouvriers, et qui ne pouvait être accordé sans atteindre au droit patrimonial. Après avoir fait traîner les choses en longueur, la bourgeoisie se retrouva, capacités et Garde Nationale unis à

la Garde Mobile et aux soldats de Cavaignac, pour les sanglantes répressions d'avril et juin 48. Thiers en ces circonstances se signala par son rejet indigné du droit au travail (prétexte à paresse) dans les discours qu'il prononça contre Proudhon à l'Assemblée. Fait notable, les capacités, dispensatrices attirées du prêt-à-penser bourgeois, s'étaient égarées jusqu'à donner le mauvais exemple : si elles se rachetèrent par une férocité dans la répression qui les laissa elles-mêmes effarées et pantoises, elles furent considérées depuis lors avec suspicion par le banquier, l'industriel et, a fortiori, le propriétaire foncier. Au vrai, n'avaient-elles pas engendré Cabet, Considérant, Louis Blanc, Barbès et surtout, l'horrible Blanqui ?



Devant le danger venu du prolétariat, les classes possédantes resserrent leur solidarité. Le conflit bourgeoisie-aristocratie devient secondaire. Dans son discours, fameux entre tous, de septembre 1848, Montalembert ne laisse aucun doute sur l'urgence du moment : « Quel est le problème aujourd'hui ? C'est d'inspirer le respect de la propriété à ceux qui ne sont pas propriétaires... ». A cela, une seule recette : « leur faire croire en Dieu, au Dieu des catéchisme, au Dieu qui a dicté le Décalogue... ». En clair : pas le Dieu des philosophes. Car ceux-ci demeurent suspects, Lasteyrie le souligne dans son homélie contre Thiers, de semer le doute dans les esprits point encore assez bardés de certitudes pour ne douter qu'en rhétorique, et par là de les opposer... à leurs propres pères. Que la philosophie, plante

bourgeoise, ne vienne pas porter la zizanie dans les familles chrétiennes. Thiers, qui a déjà beaucoup accordé à l'Église (la loi Falloux est en grande partie son oeuvre), ne lâche pas la philosophie. Si en effet, l'ennemi principal, et le conflit premier, est pour l'heure du côté du prolétariat, il ne s'agit pas pour autant de laisser l'Église pénétrer en toutes les têtes bourgeoises. On veut bien que l'Église inspire ceux qui ont besoin d'être inspirés, c'est-à-dire «ceux qui ne sont pas propriétaires»... Ceux qui le sont, inspirés ou propriétaires, n'ont besoin de ses secours que pour les autres. Aussi bien, la philosophie sera surveillée plus étroitement par le gouvernement (et plus simplement par l'État) et limitée au domaine du non-contesté (le critère étant celui du père de famille-possédant : critère dont Ferry se souviendra) (4) : le fait principal est qu'elle demeure en place, tête de pont conservée dans le secondaire par la bourgeoisie, et possibilité d'offensive future. Sous le conflit majeur, le conflit latent demeure (il en existe un troisième, entre bourgeoisie industrielle et bourgeoisie d'affaire), chacun d'eux sollicitant les capacités à sa manière.

Celles-ci, dont la position sociale est en porte-à-faux, de même qu'est contradictoire avec leur dépendance politique leur prééminence intellectuelle, sont propres à toutes les oscillations. Thiers sait bien qu'à part les penseurs révolutionnaires et utopistes (exilés ou emprisonnés), les capacités sont ralliées. Il s'agit au plus de les surveiller étroitement, ce qui répond au voeu de l'Église et de l'aristocratie. Le bourgeois est d'accord : il ne faut pas accorder à l'intellectuel, qui est son représentant sur le plan de la pensée, une autonomie telle qu'il puisse se perdre dans ses cogitations jusqu'à les pousser à leur conséquence extrême. Le danger, paradoxalement, est l'idéalisme, dont l'un des aspects est de ne point penser l'origine et l'implantation sociales de son propre discours : l'intellectuel croit trop facilement parler pour tout le monde et au nom de tout le monde. Il faut donc le rappeler à l'ordre : bien lui montrer sa dépendance, quitte à se servir de lui plus tard contre cette même aristocratie dont on est l'allié provisoire.

Quant aux capacités elles-mêmes, qu'elles virent à la résignation, au scepticisme, au cynisme, à l'esthétisme, au positivisme, au mysticisme, au socialisme, ou à un pot-pourri de tout cela, elles ne peuvent plus guère conserver d'illusions sur leur rôle politique et social. La philosophie, chose bourgeoise ou petite-bourgeoise,

voit donc ici son sort lié à celui de son origine sociale d'élaboration ; c'est qu'il ne faut pas confondre la hiérarchie de la culture avec celle de la société, comme le voulait, ou voulait le croire, ou voulait le faire croire Benjamin Constant, lorsque, dans ses «Principes de Politique» de 1815, il donnait pour argument du suffrage censitaire qu'il préconisait, que seule la propriété, donc le profit, fournit les loisirs nécessaires pour «acquérir les lumières et la certitude du jugement».

Il reste à connaître ce que peut être la philosophie «non contestée» souhaitée par Thiers, le ce sur quoi tout le monde (et les pères de famille) s'accorde. Il se trouve que nous en possédons un exemplaire qui date de 1848, sous forme d'un opuscule signé par Thiers lui-même. Qui voudra mettre en doute le caractère «philosophique» du texte en question pourra s'interroger à loisir sur ce qui a pu amener les philosophes à le rayer de leurs programmes, voire de leur mémoire, et sur ce qui le pousse, lui, lecteur, à leur accorder trop vite raison. Car de ce texte peu reluisant surgit, sinon la vérité, du moins une vérité sur des pans entiers de la philosophie de Descartes, de Leibniz, voire de Kant ou Hegel, et bien sûr de Victor Cousin.

II. Cette arlequinade philosophique, c'est-à-dire ce collage de diverses séquences philosophiques plus ou moins retravaillées, pourrait être considérée comme une fin de la philosophie, même si ce n'est pas celle de Hegel, de Nietzsche ou de Husserl. Le titre, «Du droit de propriété», répond directement au «droit du travail» réclamé par les ouvriers. Le mot «propriété» est un des plus employés en cette année 1848, et pas uniquement par les philosophes ou assimilés, témoin ce fragment de lettre de Marrast (le maire de Paris) aux municipalités des douze arrondissements (5) : «Paris, 23 juin 1848, 3 heures de l'après-midi, Citoyen Maire,

Vous êtes témoin depuis ce matin des efforts tentés par un petit nombre de turbulents pour jeter au sein de la population les plus vives alarmes. (...) Paris ne deviendra pas la capitale du désordre. Que la Garde Nationale, qui est la première gardienne de la paix publique et des propriétés, comprenne bien que c'est d'elle surtout qu'il s'agit, de ses intérêts, de son crédit, de son honneur. Si elle s'abandonnait, c'est la patrie entière qu'elle livrerait à tous les hasards, ce sont les familles et les propriétés qu'elle laisserait exposées aux calamités les plus affreuses».

La résonance du mot varie au cours de l'année. Avant février, il évoque surtout la disparité entre bourgeois «pas assez» et bourgeois «assez» propriétaires pour avoir droit au chapitre politique. Le suffrage universel et les exigences ouvrières estompent cette différence quantitative derrière celle, qualitative, d'en avoir ou pas. Et deviennent d'une actualité plus brûlante que jamais tous les penseurs qui ont élucubré quelque chose à ce sujet, du saint-simonien Enfantin, partisan de la suppression de l'héritage, à Blanqui, dont le principe est «qui fait la soupe doit la manger», en passant par Cabet, qui veut l'abolition de la propriété, par Louis Blanc et Considérant, penseurs du «droit au travail», par Proudhon, pourfendeur du «droit d'aubaine» (rente et profit en général qui naissent de la propriété), par Lamennais, qui ne désire que l'extension de la propriété à tous...

Contre ce déferlement, Cavaignac, chef du pouvoir exécutif, demande à l'Académie des Sciences Morales et Politiques son concours pour «raffermir la société et moraliser le peuple» (6). Raffermissieur en chef, Victor Cousin publie une de ses cogitations au nom d'évêque, «Justice et charité», dans une petite collection in-18, livre de gousset de l'époque ou ancêtre de notre livre de poche. A sa suite, économistes et juristes consultes y donnèrent : «De la propriété d'après le

Code Civil» (Troplong), «Des causes de l'inégalité des richesses» (H. Passy), «Bien-être et concorde du peuple français» (Ch. Dupin), etc. C'est dans cette collection que parut, en deux livraisons, «Du droit de propriété», de M. Adolphe Thiers, «de la section d'histoire générale et philosophique».

Un avant-propos informe sur le projet. Il ne s'agit de rien moins que de démontrer... l'évidence. Le lecteur est averti : «C'est une tâche fastidieuse et difficile». Si l'évidence est ce moment particulier où une vérité s'exhibe dans une clarté et une distinction qui la rendent indubitable, elle a pour corrélat obligé un sujet qui l'atteint, l'éprouve et la recueille et qui, pour parvenir à elle, l'obtenir ou la mériter, doit se défaire de ses préjugés mondains, de ses impuretés et de ses désirs. L'évidence est moins aboutissement d'un raisonnement que fruit d'une ascèse. Thiers : «... N'attendant rien, ne désirant rien d'aucun pouvoir sur la terre, ne demandant à la Providence que de mourir avec honneur... , je ne travaille pas pour moi, mais pour la société en péril». Seule la conscience purifiée, désintéressée et tendue atteindra à l'éblouissement de l'évidence... A supposer, bien sûr, que l'ascèse puisse être menée à bout, et qu'une autonomie de la conscience en face du monde et du psychisme soit possible. Sinon, et nous savons que tel est le



cas, l'évidence n'est plus que l'effet conscient d'un processus qui échappe à la conscience, qu'une forme élaborée et désirée d'illusion.

Il y a un chemin vers l'évidence : il part de l'esprit troublé et confus qui peu à peu s'éclaire et se purifie par le doute. Dans le Cogito qui s'annonce ici, le doute ne provient pas du sujet, mais des autres, des « faux philosophes coalisés avec une multitude égarée » et dont la bouche est pleine de « sophismes ». Or, ceux-là doutent-ils ? Au vrai, ils font plus douter qu'ils ne doutent eux-mêmes : autrement dit, ils amènent le possédant, et en particulier le bourgeois, à mettre en doute quelque chose qu'il n'a même jamais pensé à tenir pour évident, mais qu'il tient tout court, et qui est lui-même : le droit de propriété. Le bourgeois aperçoit soudain l'abîme qui à la fois le lie à cette propriété et l'en sépare : le prolétaire, qui n'est pas en réalité comme en idéologie un bourgeois en puissance, mais un irréductible adversaire. Du même coup, le fameux droit de propriété n'a plus que la dureté d'un fait (celle des baïonnettes de Cavaignac). Cela, le bourgeois ne peut l'accepter : il rejette le doute sur la personne du contestataire, ce qui lui permet, et de s'en défaire, et de reprendre en son sein la dite personne, puisque, n'étant que frappée du doute, elle n'est peut-être que momentanément privée de l'évidence qui appartient à tous les hommes. D'où l'ambiguïté essentielle de ce sujet qui parle ici, et qui est à la fois l'autre et le même. D'où également l'omniprésence obsédante du mot « doute » en 1848, chez Thiers aussi bien que Montalembert, Cousin (7) ou Lasteyrie : il n'est que la traduction, la translation en un terme à la fois religieux et philosophique, de ce que le bourgeois refuse de voir. Le doute transforme le prolétaire en disciple de « douteurs » et les douteurs en croyants égarés... Récupérer l'évidence perdue sera pour celui qui parle faire rentrer ce « douteur » en son sein et récupérer son intangibilité de sujet, un moment secouée par cet Autre qu'est le prolétaire. Celui-ci, au niveau philosophique, a disparu, il s'est résolu en suiveur de doctrines : moins ruse sans doute qu'incapacité à penser un peuple sans meneurs, sans penseurs d'origine bourgeoise qui le guident. Double élimination du prolétaire, réduit à n'être que l'autre de l'autre, le disciple de cet autre qu'est le petit bourgeois irresponsable. En même temps, le cercle se clôt, l'exclusion est faite, on se retrouve entre bourgeois, on peut échanger des arguments et point des coups de feu...

Premier rôle de la philosophie, d'agiter sur la scène de la conscience bourgeoise les figures de cire de ses débats idéologiques. La société, il faut la « défendre par la force contre les tentatives armées de leurs disciples, par la raison contre leurs sophismes ». Puisque la méthode et la raison bourgeoises règlent leur compte aux arguties des meneurs, il est juste que la force bourgeoise balaie leurs ouailles fanatisées. Ce qui pousse ces dévoyés, Thiers est prolix là-dessus, ce sont l'ignorance, l'orgueil, la mauvaise ambition, l'envie... L'ascèse du bourgeois consiste à se défaire des vices supposés d'autrui. Il sera donc deux fois pur, étant pur pour deux.



La scène est prête, l'autre, l'interlocuteur, s'avère n'être qu'une autre face du même. Le bourgeois ne s'oppose plus qu'à lui-même. La philosophie est l'éternel dialogue du même. Cependant, l'évidence qu'il s'agit d'atteindre est bien curieuse, puisque justement, ce n'en est plus une. On croyait qu'une évidence déchue voyait son véritable sens dévoilé, illusion historique ou résidu d'un préjugé mondain, telle cette évidence de l'axiome d'Euclide sur les parallèles, que Thiers est bien mal inspiré d'invoquer ici (pour réduire d'ailleurs l'évidence à la tautologie). Il n'en est rien : l'évidence perdue est à retrouver : on peut donc s'attendre à une remontée vers les origines, quand le droit de propriété était si évident qu'il ne relevait pas de la philosophie, mais du Conseil d'État (8). La philosophie : une pêche

aux vieilles évidences, qu'il faut ramener à la lumière et repeinturlurer. Curieuse pêche, où le sujet part d'un doute qui n'est pas le sien pour le réduire en une certitude qu'il possède déjà. Le doute, comme celui de Descartes dans l'interprétation qu'en donne Cousin, n'est donc que rhétorique. Quant au recours à l'évidence, il prouve en négatif 1) que le bourgeois n'a aucune raison avouable pour sauvegarder la propriété ; 2) qu'il ne peut donc faire appel qu'au besoin, qu'au goût qu'il en a. En ce sens, l'évidence de Thiers est plus proche de celle de Rousseau que de celle de Descartes : « Je reprends... l'examen des connaissances qui m'intéressent, résolu d'admettre pour évidentes toutes celles auxquelles, dans la sincérité de mon cœur, je ne pourrai refuser mon consentement ». L'évidence tend à se dégrader en conviction pure et simple, à tel point que chez Rousseau, du moins dans cette « Profession de foi du Vicaire savoyard » que V. Cousin vient de republier dans sa « Philosophie populaire » (9), la conscience, « qui ne se trompe jamais », peut aller jusqu'à s'opposer à la raison (elle s'oppose au moins à celle des philosophes sensualistes et matérialistes). Ainsi sera l'évidence de Thiers : la répétition d'une conviction bourgeoise, ou ce qu'il appelle ailleurs « le sentiment de son droit » (10) et qui enlève à lui seul toute une interprétation de l'histoire.

Bien sombre est le sous-sol de l'évidence. Il y a plus sombre encore : la déclaration de Thiers sur la pureté et le désintéressement de ses intentions, exprimée sous forme négative, est un modèle de dénégation. C'est qu'au-delà d'un ravaudage philosophique, il s'agit pour lui de rallier toutes les strates de la bourgeoisie. Devant l'aréopage de la bourgeoisie bancaire et industrielle, il s'adresse en fait aux petits bourgeois, aux « capacités », pour les morigéner et les purifier. Il leur montre :

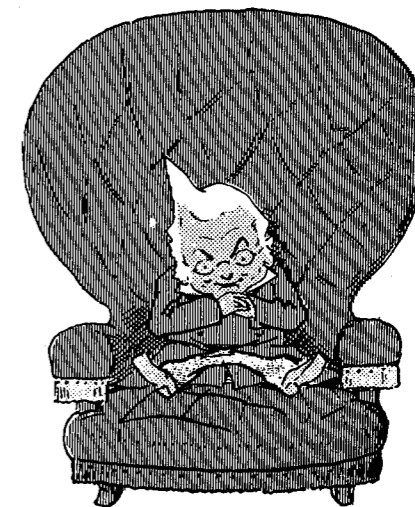
— que notaire, médecin, avocat... appartient à la même famille (au « même arbre social », dit Thiers : bel amalgame de l'arbre cartésien et de l'arbre généalogique des aristocrates) que manufacturiers et banquiers, et sont, en tous cas, solidaires de leurs intérêts (chap. XI) : ces gens-là peuvent avoir une grosse influence sur l'électorat ;

— que savant et inventeur dépendent de ce que leur accorde le riche (« Ces agglomérations de fortune procurent donc les bases nécessaires à la culture des hautes sciences... ») qui est aussi le juge de l'artiste (chap. XI) ;

— qu'il ne faut pas, en conséquence, se révolter contre ses bienfaiteurs, ni prétendre échapper

à la succession nécessaire des générations « qui s'élèvent les unes au-dessus des autres », en sautant un échelon, c'est-à-dire en exigeant trop tôt le pouvoir. Mirage de la promotion sociale, et dure réalité. Ne pas confondre l'ordre économique et social, où financier et industriel sont au sommet, avec l'ordre culturel, qui n'est jamais que dérivé et dépendant.

L'évidence de Thiers est cette série de clins d'oeils appuyés. Est-il dupe de lui-même, cet homme qui avoua un jour ne jamais croire qu'à demi à ses propres convictions ? Sans doute fut-ce au prix de ne jamais croire complètement qu'au pouvoir. Mais se demanda-t-on jamais si Hegel croyait à ce qu'il écrivait ? Pour Thiers, si la philosophie consiste à renforcer les convictions, celles-ci ne peuvent véritablement devenir les siennes qu'en étant d'abord celles d'autrui ; mais comme cet autrui est aussi le sujet, le cercle se referme... Dès mars, Thiers prétendait que « le principal danger est dans les idées fausses inculquées dans la tête des ouvriers ». Idées d'origine bourgeoise, puisque seul le bourgeois a des idées. Encore peut-il en avoir de mauvaises... ou de fausses.



La scène est donc montée : il s'agit de la tête du bourgeois, et de la quête, intra-cranienne, de ses convictions. Pour cela, une première méthode se présente, qui est l'observation. L'auto-observation de son crâne par le bourgeois. Qui, en l'occurrence, est naturaliste : définition, sinon de la philosophie, du moins des philosophes, qui sont

pour Thiers «les naturalistes de l'espèce humaine». L'espèce humaine : c'est dire que la quête de l'évidence est historico-mondiale, et que sa méthode est l'observation. L'exemple de Newton («Il voit une pomme tomber d'un arbre.. Rapportant ce fait à un autre, à celui de la lune attirée vers la terre...», il dit : Les corps graves sont attirés les uns vers les autres, proportionnellement à leur masse...»), digne, moins l'humour et le talent, de Gotlib, montre que l'observation est la lisibilité directe d'une théorie dans un fait. Encore faut-il avoir le bon regard : en quoi l'observation est le doublet «réel» de l'évidence «idéelle», voire le bon fantôme, car l'histoire elle-même devient ainsi pour Thiers une science d'observation. Ce qui est vrai, à condition d'ajouter «mentale» à «observation», et à «observation mentale», «dans les têtes bourgeoises», sinon, pourquoi Newton plutôt que Smith ou Martin ? L'histoire-observation, qui tient d'une ethnographie d'Almanach Vermot dépliée dans le sens du temps, permet d'établir deux étapes dans l'histoire de la propriété :

— Première étape ; sociable par nature, l'homme est, par habitude, propriétaire de ses biens mobiliers. Il est à l'état de barbarie, puisque l'accumulation est impossible.

— Deuxième étape. Puisqu'il est «au coeur» de l'homme d'avoir son «chez lui», la propriété individuelle et immobilière se crée, et, en conséquence, la civilisation, rendue possible par l'accumulation. Qu'est-ce qui amène l'homme à la propriété ? L'affinité, l'amour, l'attachement qu'il a pour elle. Et, si l'on peut passer d'une première étape à une seconde, c'est que s'approfondit et s'intensifie ce sentiment. Le «barbare» est «peu attaché» à sa propriété (mobilière), le civilisé l'est «avec passion» : le sentiment est inversement proportionnel à la prégnance de ce principe d'adhérence des choses à l'homme que Thiers invoque plus loin. Plus la propriété s'éloigne de mon corps, plus je dois l'aimer pour combler l'abîme qui m'en sépare. Où se révèle en négatif la condition de possibilité de la propriété foncière : la séparation radicale du propriétaire et de sa propriété, qui permet à celui-là de faire travailler autrui sur celle-ci.

Il reste que cette observation, si elle permet de combler un abîme par le sentiment, ne permet pas d'échapper au fait, fût-il universel, pour passer au droit ; d'autant plus que Thiers a une notion si confuse (si nécessairement confuse) de la propriété, qu'il n'hésite pas à rendre le lapin

propriétaire de son terrier, le castor de sa cabane, etc. En quoi l'homme est-il différent ? Lui est fait pour la propriété qui, elle, est sans doute faite pour le lapin. Autre façon de dire que l'essence de l'homme est la propriété, et que n'est homme que le propriétaire. Pas le lapin.

Le nom de «droit», selon Thiers, «n'appartient qu'aux relations des êtres pensants entre eux» (chap. II). Etre pensant, c'est connaître sa propre nature, sa propre loi interne, ses propres besoins ; en un mot, puisque la nature de l'homme est d'être propriétaire, c'est reconnaître qu'on ne peut penser juste qu'à saluer le bien-fondé du besoin d'être propriétaire, ce qui disqualifie les «faux besoins», «exagérés et coupables» : le vin, les femmes, la dépense, la paresse, l'activité désordonnée, les révolutions, les guerres (ch. II). Cercle vicieux, où se présuppose ce qui se devait démontrer. Ne peut penser juste que le civilisé ; or, n'est civilisé que le propriétaire immobilier, donc lui seul peut penser juste et s'accorder à lui-même le droit d'être propriétaire. On ne saurait mieux justifier le fait que par lui-même : ici, l'observation fait place de nouveau à l'évidence, puisque le droit ne peut naître que des êtres pensants. Et c'est le Cogito propriétaire.

«Je sens, je pense, je veux : ces sensations, ces pensées, ces volontés, je les rapporte à moi-même. Je sens qu'elles se passent en moi... Je ne confonds ma personne ni avec la terre qui me porte ni avec les êtres plus ou moins semblables à moi qui m'approchent... Je me distingue donc de tout le reste de la création, et je sens que je m'appartiens à moi-même... La première de mes propriétés, c'est moi, c'est moi-même...». Ce retour à la première personne n'est pas indifférent ; le barbare des origines était vu de l'extérieur. Mais puisque, grâce à Dieu, on est homme aux deux bouts de la chaîne historique, et qu'on l'est davantage à la fin qu'au commencement, le Cogito de Thiers peut être celui de l'homme en général, et plus, celui du propriétaire civilisé qui a fondé son droit de regard sur le passé. L'histoire est celle du propriétaire ; par la voix du Cogito s'exprime l'histoire elle-même. En cette prosopopée se révèle le sujet corrélatif de l'évidence invoquée dans l'Avant-propos : le «Je» qui parle ici, c'est bien le même que celui-là : celui du bourgeois «désintéressé» qui reconnaît son droit. Et ce sujet hors temps, hors espace, qui s'empare de proche en proche de ses mains, de ses pieds, de ses facultés, se fait peu à peu espace et envahisseur de l'espace, comme il s'était fait

temps et envahisseur du temps. Voilà qui est très hégélien d'esprit, sinon de lettre. Le Cogito, propriétaire, à ce stade, de son corps et de ses membres, c'est-à-dire de sa force de travail... La vérité du Cogito bourgeois est l'aliénation du corps prolétaire.

Tout le monde est propriétaire, puisque ceux qui n'ont rien sont au moins possesseurs de leur corps. Dès lors, il n'y a plus, entre propriétaires, que des différences quantitatives : ainsi le Cogito s'avise-t-il de l'inégalité des facultés humaines. Le travail étant celui des facultés, celles-ci étant inégales, c'est le travail qui crée l'inégalité. Et puisque, paraît-il, celui-ci rend propriétaire (sous réserve sans doute qu'il s'agisse du travail des uns et de la propriété des autres) non seulement du produit, mais encore de l'instrument de production, plus il y aura de travail, plus il y aura d'inégalités.



Ainsi va l'histoire, sans violence ni heurt. Elle a pour but la propriété, pour moyen le travail, pour habitant et pour chroniqueur le propriétaire. Histoire continue, c'est-à-dire téléologique,

qui n'est tenable qu'à supposer à ses concepts une validité supra-historique. Coques vides, ils glissent sur la surface ininterrompue de l'histoire en s'emplantant peu à peu, au fil du temps, de réalité. Cela, c'est l'illusion. En fait, on remplit peu à peu le concept, pour que ce remplissage figure le temps ; de temps, il n'en est point, tout se passant en somme au présent. Ainsi, de la propriété barbare à la propriété foncière, y aurait-il identité profonde, la différence étant de remplissage : il y a plus de sens, d'essence, d'intensité dans celle-ci que dans celle-là. Le bourgeois réalise l'essence latente du barbare ; et le barbare est un bourgeois qui s'ignore encore. Reste à représenter le temps, à donner profondeur et mobilité à un paysage plat et figé, à ressortir l'autre du même, l'histoire de l'éternité, et le lapin du chapeau.

Dieu, et c'est son premier rôle, donne la picquette initiale : «Ce fait (la propriété) est le plus respectable, le plus fécond de tous, le plus digne d'être appelé un droit, car c'est par lui que Dieu a civilisé le monde et mené l'homme du désert à la cité, de la cruauté à la douceur, de l'ignorance au savoir, de la barbarie à la civilisation». Dieu, créateur de ce sentiment qui poussa l'homme à développer son essence, encore inconnue de lui, de propriétaire : Dieu ressort en l'homme qui pourra faire dire «sacrée» la propriété, intangible le bourgeois. Dieu, téléologie interne de l'histoire. Second rôle de Dieu, la responsabilité des inégalités dans les facultés : «Dieu injuste, Dieu méchant...». Troisième rôle de Dieu, symétrique du premier, auteur d'une malédiction aussi impérativement catégorique que bienfaisante : «Il faut que l'homme travaille. Il le faut absolument, afin de faire succéder à sa misère native le bien-être acquis de la civilisation». Dieu est connaissance intime de l'histoire («dessein», «Providence») en même temps que sa doublure tragique : il assume l'inégalité entre les hommes et l'impératif du travail. Puisque sur l'injustice se bâtit l'histoire, Dieu en est la part maudite, mais cette part maudite en est la vérité, dont se décharge le bourgeois. Il demeure que le dessein de Dieu est retors, que, sous le malheur, il vise au bonheur futur. Et le capitaliste, qui l'a compris, se fait son instrument. Le capital rachète les fautes de Dieu en accomplissant son dessein le plus secret.

Est donc gommée l'opposition entre la propriété et le travail, comme l'a été la cassure entre le propriétaire et sa propriété. Il s'avère qu'une histoire continue est toujours un gommage de

différences et de conflits. Elle est unilatérale, univoque, en ce sens qu'elle n'est écrite que d'un seul point de vue, dite par une seule voix ; elle est toujours liée à un sujet. Elle est aussi finie, toujours finie, déjà finie, en ce sens que, l'avenir fût-il infini, on sait déjà ce qui s'y passera. Plus de surprise, plus de création. Restent l'ennui, la répétition, l'éternité du bourgeois contemplant indéfiniment son nombril, c'est-à-dire son coffre-fort, ou l'Apocalypse. Pour des raisons tactiques, Thiers préfère l'Apocalypse, qui consolera les envieux et les spoliés, et ravira les religieux.



Doctoral : «Laissez-moi vous dire que l'espèce humaine... finira, glacée ou brisée, n'ayant encore mis en culture que la moindre partie du globe». Commediante. Gommage des différences et des nouveautés, mais aussi des violences : Thiers propose une curieuse interprétation de la nuit du 4 août : «Toutes les classes en un mot, avaient un sacrifice à offrir et elles l'accomplirent au milieu d'une joie inouïe». Ceux-là avaient compris le sens de l'histoire. Guizot, en 1863 (11) sera plus scrupuleux, ou plus psychologue, en disant que si 1789 fit «l'unanimité dans l'élan national», ce fut celle «des désirs et des espérances à travers la divergence des opinions». De même, la vieille philosophie bourgeoise du contrat social n'apparaît pas, qui fut toujours plus ou moins dirigée contre l'ordre établi. Dès lors qu'une révolution — la révolution — a été faite, plus n'est besoin d'une telle pensée.

A l'intérieur de la ruse de la raison divine, une moralité interne, ou plutôt un moralisme, habite l'histoire. La joie de donner fonde l'hérédité des fortunes ; la charité fonde la réversibilité des biens. «Il (le riche) quitte son palais pour aller visiter la chaumière du pauvre, bravant la saleté hideuse, la maladie contagieuse, et, quand il a découvert cette jouissance nouvelle, il s'y passionne, il la savoure, et ne peut s'en détacher». Curieux, bien curieux. Ce n'est pas Dieu qui donne, c'est le riche. Et il donne ce qu'il donnera par la constitution du 4 novembre 1848 : «du travail», ou de vagues «secours à ceux qui sont hors d'état de travailler». C'est-à-dire l'aumône, c'est-à-dire rien. Don, charité, mais aussi justice immanente, qui ruine les indignes fils qui dissipent la fortune de leur père, et les cyniques qui ne jouent à la bourse que pour s'amuser. Moralisme, austérité.

Après cette histoire vaguement héritée de Kant et ce moralisme à teinture rousseauiste, voici venir Leibniz. «Je me dis que ces inégalités furent probablement la condition de ce plan sublime, qu'un grand génie a défini l'unité dans la variété, la variété dans l'unité». Thiers jeune projetait une «Harmonie universelle» (12). Nous l'avons ici. Elle est celle du «prix vrai» («puisqu'il est le résultat d'un libre balancement des intérêts entre ceux qui produisent et ceux qui consomment»), de la liberté : «Le fermier se présente au propriétaire et traite librement avec lui». Le Leibniz moderne s'appelle Frédéric Bastiat, et il est économiste (13). Oserait-on troubler cette harmonie par des «perturbations politiques et sociales» ? «Plus menaçantes pour le riche que pour le pauvre, elles effrayent le premier, l'éloignent de toutes les jouissances du luxe, et à l'instant toute prospérité s'arrête...». Laissez-faire, tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. Et puisque le propriétaire est l'essence même de l'homme, que se lient dans sa personne le sens de l'ancien et la puissance du nouveau, il est juste qu'il gouverne sa patrie dans «un heureux mélange d'esprit ancien et d'esprit nouveau». Ce qu'il Fallait Démont rer.

Voilà donc au moins un avatar de la philosophie «non contestée» de l'époque. Peut-être s'agit-il moins d'une philosophie que d'un usage que l'on peut faire de la philosophie, puisque — et Thiers serait d'accord là-dessus avec son vieil ami et complice Cousin — le problème n'est pas d'inventer. Toujours est-il que cet usage, la philosophie le permet. Sur ce thème particulier de la

propriété, qu'appel soit fait comme par Locke (Deuxième Traité du Gouvernement Civil) à un don originel de Dieu (psaume CXV, 16) ou qu'on présuppose chez la personne un désir de se faire âme du monde comme chez Hegel, le but est bel et bien de réduire l'absence de lien qui juxtapose le propriétaire à sa propriété. Cette absence, chez Locke comme chez Hegel (comme chez Kant), s'appelle «Droit». Ici comme là est mis en oeuvre tout un appareillage harmonisateur et téléologique qui vise à recouvrir cette béance, et du même coup à gommer conflits et violences qui la causent ou la contestent : au niveau idéologique, une lecture est possible, de la révolution de 1848 comme lutte entre diverses interprétations de celle de 1789 (14). L'interprétation de l'histoire est en jeu.

C'est précisément au moment qu'il se prend à parler de violence que Thiers abandonne la continuité, et livre du même élan la vérité de son entreprise. Au chapitre XII en effet, il s'affronte à deux objections :

— Première objection : le travail n'est pas toujours le fondement de la propriété, puisqu'il y a des fraudes, des spéculations, des violences.

— Deuxième objection. L'ouvrier, en voulant travailler, ne trouve plus à exister, puisque «terres, capitaux, tout appartient à un petit nombre de détenteurs implacables, qui ne donnent les instruments de travail qu'à des conditions auxquelles l'homme laborieux ne saurait vivre».

La réponse (ch. XIII) faite à la première est particulièrement significative. Le réalisme du politique succède à la roublardise du penseur. La fraude et la violence sont des faits. «Il est bien vrai qu'à l'origine de toute société, la violence a plus de part que la justice...» Le barbare reparaît, mais il est moins ici un ancêtre qu'un Autre, proche des «pillards» actuels. La belle continuité historique se brise... Forme particulière, et particulièrement ambiguë de ces violences, la notion d'«occupation» vient fonder la propriété, et épauler dans ce rôle ingrat le travail défaillant : en quoi Thiers rejoint le Grand Éclectique. Contradiction avec tout ce qui précède ? Pas même : ces faits, ces réalités, sont du passé, un passé peu reluisant qu'il faut abolir et oublier ; la sagesse des nations n'a-t-elle pas étendu sur ces horreurs le voile pudique de la prescription ? Sur le terreau de cet oubli peut s'épanouir l'histoire idéale.

Curieuse philosophie, qui avoue ne se fonder

que sur un oubli et n'être que la traduction délibérément faussée du réel. Philosophie d'usage, philosophie de stratégie. Philosophie qui d'un côté reprend les vieilles attaques contre Montesquieu et sa définition des lois, et qui d'un autre agite le spectre (innommé cependant) de Voltaire à travers l'évocation du chevalier de La Barre et de Calas : rassurer pour une part, montrer qu'on est toujours là pour une autre. Usage d'une philosophie bien tempérée, qui est pour l'essentiel :

— gommage des violences et des conflits politiques et sociaux ;

— mise en scène, où le sujet particulier et de fait, se transmue en sujet universel et de droit ; ce qui permet de piéger tout lecteur, bourgeois de droit dès qu'il entre en lecture (en particulier, l'aristocrate foncier, dont la propriété a été peu contestée en 1848, se voit devenir l'archétype du bourgeois) ;

— expression conceptuelle de ce qui ne saurait s'exprimer autrement sans se dévoiler : soit que cette expression constitue en même temps un terrain commun, plus ou moins nominal, de compréhension (donc de compromis) avec l'aristocratie et la religion ; l'exemple du doute en est le modèle ; soit qu'il s'agisse de la traduction en termes nouveaux, acceptables et par la religion, et par la nouvelle bourgeoisie, du terme ambigu de «liberté», jadis bannière révolutionnaire, aujourd'hui dangereux blason : le spiritualisme est cette traduction, puisqu'il préserve la liberté économique (l'esprit, propriétaire de lui-même et du corps : fondement de la liberté comme auto-possession et condition de l'aliénation) en même temps qu'il justifie (par l'ascétisme, la sagesse...) la répression politique et sociale... (15).

Si Thiers a tourné sa veste entre 1844 et 1850, celle-ci, que nos modernes topologistes pourraient dire de Möbius, n'a jamais qu'une seule face : la philosophie n'est pour la bourgeoisie du temps qu'une pièce plus ou moins puissante, plus ou moins bien placée, plus ou moins manoeuvrable dans sa stratégie. Qu'elle devienne inutile ou trop encombrante pour le bénéfice qu'on en retire, et on s'en défera. Thiers sera évincé par Bonaparte qu'il tenait pour un «crétin». Et celui-ci expulsera la philosophie du secondaire. Mais cela est un autre épisode des aventures de la philosophie.

Georges NAVET

Voir notes de cet article page suivante.

(1) Voir «Défense de l'université et de la philosophie», V. Cousin, in *Almanachs du philosophe boîteux*, Solin, p. 19.

(2) A. Thiers, *Notes et souvenirs* (la révolution du 24 février 1848) publié en 1902.

(3) Un amalgame qui existait avant les débuts de la révolution, et qui reposait sur un commun mécontentement, quoique à des degrés divers et pour des motifs dissemblables suivant les classes sociales. En voici un exemple, tiré de *De l'esclavage moderne* de Lamennais : «Et ce peuple esclave, de qui se compose-t-il ? Non plus seulement des prolétaires, des hommes dépourvus de toute propriété, mais de la nation entière, à l'exception de deux cent mille privilégiés, sous la domination desquels se courbent honteusement trente-trois millions de Français, véritables serfs de cette époque, puisque leurs seigneurs et maîtres à deux cents francs d'imposition, seuls investis du droit de participer à la confection de la loi, disposent d'eux, de leur personne, de leurs libertés, de leurs biens, au gré de leurs caprices et, bien entendu, selon leur intérêt exclusivement propre».

(4) Voir là-dessus l'article de Patrice Vermeren, «l'École et la Laïcité», *Doctrinal de Sapience* no 1.

(5) Cité par Proudhon, *Confessions d'un révolutionnaire* (1849).

(6) *Dictionnaire des contemporains*, Georges Vapereau, Paris, 1870. Cf. «Défense de l'université et de la philosophie», op. cit., p. 85.

(7) «Descartes rencontra devant lui le scepticisme répandu de tous côtés à la suite de tant de révolutions, des hypothèses ambitieuses, nées du premier usage d'une liberté mal réglée», écrit celui-ci, interprétant le doute cartésien comme celui des Autres, que Descartes aurait combattu et pourfendu en le portant à sa limite hyperbolique. Cf. *Du Vrai, du Beau et du Bien*, 1853.

(8) Cf. *Rapport...* de 1844.

(9) Il en publie du moins la première partie dans la même collection que *Justice et Charité* et que *le Droit de propriété* de Thiers. Cette republication était assez stratégique, puisque Rousseau y attaque les philosophes matérialistes et sensualistes, tout en se tenant à l'écart de l'Église et en proclamant la présence intime et innée de Dieu dans la conscience. L'ouvrage peut être considéré comme une des sources du spiritualisme de l'époque.

(10) «C'est là le danger de toute collision lorsque le pouvoir a le sentiment secret de ses torts. Il tâtonne, il hésite, laissant à l'émeute le temps de s'aguerrir, jusqu'à ce que d'agressive, elle devienne victorieuse. En juin 1831, en avril 1834, le sentiment profond de son droit avait rendu le pouvoir prompt et résolu. En juillet 1830, en février 1848, l'hésitation du Pouvoir, résultat d'un sentiment contraire, a beaucoup contribué au triomphe de l'insurrection» (Thiers, *Notes et Souvenirs*, 1848).

(11) *Trois générations, 1789, 1814, 1848* (1863).

(12) «L'optimisme de Leibniz le tentait», écrit plus tard Sainte-Beuve. A rapprocher du «Leibniz, éclectique avoué» de V. Cousin (*Histoire générale de la philosophie*, 9e leçon).

(13) Et auteur des *Harmonies économiques* (1844-50).

(14) Mignet, Michelet, Lamartine, Louis Blanc, Thiers bien sûr, et à un moindre degré Guizot (cf. note 11) et Quinet sont ou seront des historiens de la révolution de 1789. Tous jouent un rôle plus ou moins important en 1848.

(15) Il faudrait rapprocher de la théorie de Thiers les Quatorzième et Quinzième leçons de *Du Vrai...* de Cousin, qui traitent de la propriété, du droit et de la morale : «La première propriété, c'est la personne. Toutes les autres propriétés dérivent de celle-là. Pensez-y bien. Ce n'est pas la propriété en elle-même qui a des droits, c'est le propriétaire...». Voir aussi les par. 72 à 79 des *Principes de la philosophie du Droit* de Hegel.



Chambre des Députés

SESSION 1844

RAPPORT

FAIT

Au nom de la Commission chargée de l'examen du projet de loi relatif à l'instruction secondaire,

Séance du 13 juillet 1844

PAR M. THIERS

Député des Bouches-du-Rhône

L'éducation publique est l'intérêt peut-être le plus grand d'une nation civilisée, et, par ce motif, le plus grand objet de l'ambition des partis. Il importe donc de ne pas laisser flotter les esprits à ce sujet, et d'exprimer le plus tôt, le plus fortement possible, la véritable pensée des pouvoirs publics. Sans doute l'avis d'une Commission n'est pas celui de la Chambre elle-même, mais cette Commission a été élue par vous, après une discussion vive et étendue; elle contient des représentants de tous les systèmes, en fait d'enseignement; elle peut donc prétendre à quelque autorité, et elle a l'espérance de vous faire partager son opinion, lorsqu'elle vous en aura donné les motifs, soit dans ce rapport, soit dans les discussions qu'elle aura plus tard à soutenir à cette tribune. Quoi qu'il en soit, voici, Messieurs, le résultat de ses méditations approfondies; elle le soumet avec confiance à votre patriotisme et à vos lumières.

C'est à l'occasion de l'instruction secondaire qu'ont pris naissance les controverses dont la liberté de l'enseignement est aujourd'hui devenue l'objet. Cela devait être, car on peut dire que l'instruction secondaire est la plus influente sur l'esprit d'une nation.

Vous savez tous qu'il y a trois degrés d'instruction :

L'instruction primaire, qui consiste à donner aux masses

populaires les premiers éléments du savoir, tels que l'art de lire et d'écrire, le calcul, les notions générales de la morale et de la religion.

L'instruction secondaire, qui apprend aux enfants des classes aisées, les langues anciennes et modernes, la grammaire, la rhétorique, les règles du beau, l'histoire, la géographie, la philosophie, la religion, tout ce qui constitue enfin le savoir commun des hommes bien élevés, chez les nations éclairées.

Enfin l'instruction supérieure, qui, à la fois plus profonde, mais plus restreinte, s'adresse aux jeunes gens près de devenir hommes, et les prépare aux professions particulières auxquelles ils sont destinés, les uns aux arts de la guerre, les autres aux arts de la paix, ceux-ci à la jurisprudence, ceux-là à la médecine ou aux lettres.

Ces trois genres d'instruction sont tous trois également nécessaires et indispensables; mais leur influence n'est pas également décisive. Si l'instruction primaire tire le peuple de l'état de barbarie où il végète sur une grande partie de la terre, si l'instruction supérieure prépare les jeunes gens destinés aux carrières libérales à les parcourir avec éclat, l'instruction secondaire, qui occupe l'homme pendant toute la durée de l'enfance, qui lui communique l'ensemble des connaissances

humaines, l'instruction secondaire forme ce qu'on appelle les classes éclairées d'une nation. Or, si les classes éclairées ne sont pas la nation tout entière, elles la caractérisent. Leurs vices, leurs qualités, leurs penchants, bons et mauvais, sont bientôt ceux de la nation tout entière; elles font le peuple lui-même par la contagion de leurs idées et de leurs sentiments.

Il est donc naturel que ce soit à l'occasion de l'instruction secondaire que naissent les grandes questions morales et politiques dont l'éducation publique peut devenir le sujet.

(...)

Nous avons recherché à quelles conditions, fixes et point arbitraires, pouvaient naître les établissements d'instruction publique; à quelle surveillance, à quelle juridiction ils seraient soumis; nous avons reconnu que l'Université devait continuer d'être à la fois leur émule au moyen des collèges royaux; leur régulatrice au moyen du personnel nombreux et éprouvé dont elle se compose. Après avoir ainsi organisé les établissements dans lesquels on dispensera l'instruction secondaire, il reste à déterminer l'objet, l'étendue, les limites de cette instruction. Cette question n'est pas la moins importante du sujet soumis à vos délibérations.



La loi lui assigne les objets suivants : l'instruction morale et religieuse, les langues anciennes et modernes, l'histoire, la géographie, la philosophie, les éléments des sciences mathématiques et physiques, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances humaines.

(...)

Il s'est élevé récemment une clameur contre les études philosophiques, qui a de quoi étonner quand on songe qu'elle s'élève au milieu d'une génération qui s'indignait naguère contre le Gouvernement qui avait fermé les cours de MM. Cousin et Guizot. Quoi, nous serions donc toujours destinés à donner le même spectacle de contradiction et de mobilité! En 1793, nous ne voulions que la liberté presque sans Gouvernement; en 1800, que le Gou-

vernement sans aucune liberté; en 1806, que la gloire; en 1815, que le repos; en 1825, nous proclamions les services rendus à la société par Voltaire et Rousseau, et aujourd'hui nous ne saurions plus concilier les idées religieuses avec l'étude de la philosophie! Songeons, Messieurs, que le monde nous regarde, et qu'il n'est pas disposé à nous juger avec indulgence! Songeons qu'il nous traite comme ces personnages auxquels on ne pardonne plus rien, ne serait-ce que pour se venger de leur présence trop continue sur la scène.

Nous n'osons pas examiner sérieusement la question de savoir s'il faut donner aux jeunes gens la connaissance de la philosophie. Nous sommes presque honteux, pour notre part, d'élever une telle

question. Quoi donc! quand on prononce devant nos enfants ces mots : Voilà un esprit sceptique, ou bien, voilà un esprit dogmatique; quand on parle devant eux d'Epicure ou des stoïciens, de Platon ou d'Aristote, de Descartes ou de Spinoza; quand on dit que les uns ont nié ou affirmé Dieu, que les autres ont douté de toutes choses, même de leur propre existence, nos enfants ne sauraient tout cela que par ouï-dire, et ils ne le sauraient pas par eux-mêmes, que si, par hasard ou curiosité, ils allaient, un jour d'oisiveté, le chercher dans un livre! Cela ne se peut, Messieurs; et si la Révolution de Juillet n'était venue que pour produire de tels résultats, il ne faudrait pas l'en féliciter. Elle n'aurait pas versé le sang, il est vrai, mais elle aurait abaissé les esprits : l'un ne vaut guère mieux que l'autre.

Nous ne voulons pas, disent certaines personnes, pousser les choses à cette extrémité. On enseignera la philosophie, mais pas tout entière; on donnera quelques notions de la logique, peut-être un peu de l'histoire des systèmes; mais on ne plongera pas les enfants dans les profondeurs de la métaphysique. Messieurs, nous voilà parquant l'esprit de l'homme comme on aurait pu le faire il y a plusieurs siècles! Surpris d'une si singulière proposition, nous avons fait un essai dans votre Commission; nous avons fait prendre à votre bibliothèque la logique de Port-Royal, qui est bien vieille, comme vous le savez; nous l'avons feuilletée, et nous y avons trouvé l'indication de ces sujets : *La nature de l'esprit de l'homme, l'origine des idées, la certitude de nos connaissances*. Mais ce sont là les questions les plus ardues, les plus difficiles à pénétrer dans toute leur profondeur, celles sur lesquelles l'esprit humain s'acharne depuis trente siècles. Et on croit qu'en se limi-

tant à la logique, on a restreint le champ de la science! c'est une pure illusion. On a dit que tout se tient dans les connaissances humaines, et on a fort exagéré cette assertion; mais elle ne saurait l'être à l'égard de la philosophie, car il n'y a pas une science où les questions soient placées plus près les unes des autres. Qu'on ménage l'esprit des enfants, sans doute on fera bien; c'est là le grand art du professeur; mais qu'on dise, en fait de philosophie, point ou un peu, cela est également inadmissible; car point, c'est la barbarie, et un peu c'est la division de ce qui est indivisible, c'est la prétention de mesurer ce qui est infini.

Voulant à tout prix imaginer quelque chose contre cette malheureuse philosophie, on a songé à la soumettre à une décision du conseil d'Etat, en exigeant que le programme des études fût discuté comme un règlement d'administration publique : ceci nous a semblé moins admissible encore que tout le reste. Assurément nous avons assez témoigné tout-à-l'heure notre estime pour ce grand corps, l'une des plus belles institutions de la Révolution française. Nous ne croyons certainement pas que ce fût parmi ses membres que se trouvassent des proscriptionnaires de la philosophie; mais lui soumettre de telles questions, c'est abuser, en vérité, de l'universalité de son esprit! Qu'il juge des questions de propriété et même des plus hautes matières d'Etat, nous le voulons bien, et nous l'en croyons capable; mais nous serions désolés, Messieurs, de voir les Chambres elles-mêmes, les trois pouvoirs fussent-ils réunis pour délibérer ensemble, se charger de juger de telles questions. Laissez les savants dans leur retraite prononcer, avec l'aide du temps, entre Leibnitz, Descartes et Kant; mais, de grâce, ne mêlez pas la science et la politique. Que

la politique, comme un son qui traverse les corps les plus denses, retentisse à un certain degré dans l'asyle de la science, y exerce une influence lointaine, soit; mais que ce soit le moins possible.

En voulant lier ainsi le sort des études aux variations de la politique, il arriverait ceci, c'est qu'on inscrirait bientôt sur le programme d'un Ministère nouveau un article relatif à la philosophie. Locke viendrait avec un Ministère, et Leibnitz avec un autre. Gardons-nous de ce scandale à la fois repoussant et puéril. La politique a assez de ses misères, n'y ajoutons pas des ridicules.

Nous pensons donc, Messieurs, qu'il faut laisser les études réglées comme elles l'ont été dans le

passé, par les savants et le conseil royal de l'Université, sans y mêler une autorité administrative ou politique; nous pensons qu'il suffit de la main que, par un Ministre responsable, le Gouvernement a sur ces objets, pour nous rassurer contre les écarts qui pourraient être commis. Car, à la rigueur, si des scandales étaient commis en ce genre, nous pourrions toujours obliger le Gouvernement à y porter la main. Nous vous proposons donc d'effacer à ce sujet l'amendement apporté au projet de loi du Gouvernement, consistant à déférer au Conseil d'Etat le programme des études, et d'éviter ainsi de donner en 1844 un signe de méfiance à la philosophie.





Il est singulier, du reste, qu'on ait choisi pour attaquer la philosophie au nom de la religion un temps où les plus grands efforts et les plus heureux ont été faits, afin de la ramener au spiritualisme. Oh! sans doute, si on professait aujourd'hui, dans nos écoles, ou la *philosophie matérialiste*, ou même ce qu'on appelle la *philosophie sensualiste*, nous concevions ces plaintes! Mais lorsque depuis bientôt vingt-cinq ans des efforts constants ont été faits pour faire incliner la jeunesse aux croyances les plus pures, quand on fait vivre la jeunesse avec Descartes, Mallebranche, Leibnitz, et que, malgré cela, on s'obstine à se plaindre, ceci nous rappelle ces pessimistes qui aiment mieux le

mal que le bien, parce que le mal est un argument.

Nous ne savons qu'un reproche spécieux à adresser à l'enseignement de la philosophie; entouré, comme il l'est aujourd'hui, de précautions infinies, ce serait de gêner la liberté de l'esprit humain, ce serait d'imposer une *philosophie d'Etat*, comme on l'a dit. Et il est bien vrai, en effet, qu'on ne permet pas aux professeurs d'enseigner telle ou telle doctrine. Mais, nous vous le demandons, voudriez-vous laisser une centaine de professeurs, quelques-uns très-jeunes quoique très-savants, se répandre sur le territoire et professer, suivant la témérité de leur esprit et de leur âge, les doctrines les plus

...étranges, les plus funestes peut-être, les uns un spiritualisme mystique, les autres un matérialisme hideux, et donner ainsi le spectacle d'une horrible anarchie intellectuelle? Oh! c'est alors que les reproches s'élèveraient de toutes parts, et qu'ils seraient mérités! Mais la surveillance n'est pas une tyrannie. De ce que, dans les collèges, on n'enseigne pas telle ou telle doctrine, l'esprit humain n'est pas enchaîné pour cela. La science, qui se produit ailleurs que dans les écoles, est libre; et, s'il plaisait à un homme d'enseigner une doctrine, même malheureuse, il aurait l'imprimerie, qui est le vrai moyen de la science. Ce n'est pas tout. Les enfants qu'on examine pour leur conférer des grades, ne sont pas tenus d'avoir telle ou telle doctrine. Quand on les interroge, on examine s'ils ont ou n'ont pas les notions essentielles de la science, s'ils les ont saisies; mais on se garde d'exiger d'eux quelque chose qui puisse ressembler, même de loin, à une profession de foi. On les a instruits d'après les doctrines les plus morales et les plus humaines, et on les livre ensuite à l'action du temps et de leur esprit.

Cette *philosophie d'Etat*, dont on se plaint, se réduit donc à une simple surveillance, inévitable, qu'il y aurait le plus grand péril à supprimer. Et qu'il nous soit permis de nous étonner que ce soient les hommes qui prennent le plus vivement la défense du clergé, que ce soient eux qui crient le plus haut contre la *philosophie d'Etat*; car cette surveillance, qu'on qualifie de *philosophie d'Etat*, n'a été établie qu'au profit de la religion, pour que la science fût d'accord avec elle et aboutît aux mêmes conclusions morales. Voudrait-on que l'enseignement laïque devînt immoral, inhumain, pour être fondé à dire qu'il n'y a de bon que l'enseignement ecclésiastique? (...)

ASSEMBLEE NATIONALE LEGISLATIVE

SEANCE DU 22 FEVRIER 1850

M. LE PRESIDENT. Alors nous passons au titre III : *De l'instruction secondaire.*

Chap. 1^{er}. Des établissements particuliers d'instruction secondaire.

M. Ferdinand de Lasteyrie a présenté un article dont la discussion doit précéder celle de l'article 65 du projet; en voici les termes :

« L'enseignement secondaire comprend l'instruction morale et religieuse, l'étude de la langue française, des langues anciennes et modernes, de l'histoire, de la géographie, des sciences mathématique et physique qui servent de préparation au baccalauréat ou aux examens d'admission dans les écoles spéciales. »

M. Ferdinand de Lasteyrie a la parole.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Messieurs, l'amendement, ou, pour mieux dire, l'article nouveau que j'ai l'honneur de proposer à l'Assemblée comble une lacune qui existe dans le projet de la commission, et que je ne puis comprendre.

Il a pour objet de définir l'enseignement secondaire; car, avant de le régler, il est indispensable de savoir en quoi consiste cet enseignement.

La disposition que je propose est analogue à celles qui se trouvent dans tous les projets de loi antérieurs et même dans le projet actuel. En commençant le titre II, relatif à l'instruction primaire, la commission a jugé convenable de définir cet enseignement. Je ne comprendrais pas qu'elle se refusât à définir de même l'enseignement secondaire.

Cependant, messieurs, c'est là une question de forme à laquelle je n'attache pas une importance exagérée. Aussi arriverai-je tout de suite au but principal de mon amendement.

Vous avez pu remarquer, si vous m'avez fait l'honneur de lire le texte de l'amendement que j'ai

proposé, qu'à la différence des définitions données dans les lois précédentes de l'enseignement secondaire, je n'ai pas compris dans cet enseignement les études philosophiques. Vous le voyez donc, le but de l'amendement est de supprimer les études philosophiques, qui font actuellement partie de l'enseignement secondaire, pour les reporter dans l'enseignement supérieur.

M. BARTHELEMY SAINT-HILAIRE. Ce n'est pas la même chose.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. L'honorable M. Barthélemy Saint-Hilaire me fait l'honneur de me dire que ce n'est pas la même chose. Il est évident que si c'était la même chose, je n'aurais pas proposé un amendement.

M. MORTIMER TERNAUX. Vous avez parfaitement raison!

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Beaucoup de mes honorables amis m'ont fait une objection à laquelle j'ai été des plus sensible; ils me disent : « Comment! vous voulez supprimer l'enseignement de la philosophie, vous vous déclarez l'adversaire de la philosophie! »

A Dieu ne plaise que telle soit mon intention! Non certainement, je ne veux pas supprimer les études philosophiques, je désire même qu'elles reçoivent plus d'extension, s'il est possible, qu'on leur ouvre un champ plus large que celui qui leur est actuellement ouvert. Le but que je me propose n'est pas de détruire l'enseignement philosophique, c'est uniquement de le mettre à sa véritable place.

La question que je vous demande la permission d'examiner, si l'Assemblée et particulièrement la commission jugent que cela en vaille la peine...

Au banc de la commission. Certainement, cela en vaut la peine!

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. ...c'est de savoir si les études philosophiques doivent faire partie de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur.

Ce n'est pas, je pense, sans y

avoir mûrement réfléchi que les auteurs de la loi actuelle et de toutes les lois qui l'ont précédée ont divisé l'instruction publique en trois grandes sections : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; il est évident que l'enseignement primaire doit embrasser les connaissances indispensables à tous les citoyens; je crois être également dans le vrai en disant que le but de l'enseignement secondaire est de préparer les jeunes gens à toutes les carrières libérales, et que l'enseignement supérieur a pour mission spéciale de compléter l'instruction recueillie dans l'enseignement secondaire, de couronner, en quelque sorte, ses études libérales, ses études scientifiques ou littéraires. Eh bien, je le demande, s'il y a une section de l'enseignement réservée aux sciences les plus abstraites, aux études les plus élevées, n'est-ce pas logiquement dans cette section, n'est-ce pas dans cet ordre d'études que doit être placée la philosophie? (Réclamations sur quelques bancs.)



M. DE MONTALEMBERT. C'est évident, c'est une pomme de discorde! (Oh! Oh!)

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Ceux qui attachent le plus d'importance à la philosophie et aux études qui s'y rapportent, les plus grands admirateurs de la philosophie... (Bruit)

M. BAUCHART. C'est la destruction de l'enseignement. (Bruit)

Plusieurs membres. On n'entend rien!

M. LE PRESIDENT. Il m'est impossible de faire cesser les conversations particulières; je ne puis qu'inviter de nouveau l'Assemblée au silence.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Je ne me plains pas des interruptions qui me font prévoir des contradicteurs, car je crois que la thèse que je soutiens vaut la peine d'être discutée.

Mais je me plains des conversations qui empêchent ma voix d'aller jusqu'à vous.

M. LE PRESIDENT. Plusieurs fois j'ai eu l'honneur d'inviter l'Assemblée au silence. Il est impossible que la discussion continue si les conversations particulières ne cessent pas.

(Le silence se rétablit.)

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. J'abrègerai le plus possible...

Au banc de la commission. N'abrégez pas! — Parlez! — C'est très grave!

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Et j'arrive tout de suite à une objection qu'on me fera dès l'abord.

Si je dis que les études philosophiques embrassent tout ce qu'il y a de plus élevé dans les spéculations de l'esprit humain, on me répondra que ce n'est pas cette partie si transcendante de la science philosophique qu'on prétend enseigner dans les collèges; on me répondra certainement qu'on ne prétend enseigner aux jeunes gens des collèges que les éléments de la philosophie. Mais, messieurs, si je ne me trompe, une des premières parties, une des bases essentielles de cette science, c'est l'art de raisonner;

or, dites-le moi, je vous prie, quand vous avez commencé à apprendre aux jeunes gens ou même aux enfants à raisonner, vous sera-t-il bien facile de leur dire : « Il ne vous est permis de raisonner aujourd'hui que jusqu'à; vous irez plus loin, quand vous serez plus âgés. »

Messieurs, je prends très au sérieux l'étude de la philosophie, mais je ne crois pas qu'on puisse la diviser par tranches, comme vous voudriez; je crois que, quand on a commencé à initier l'esprit à cette sorte d'étude, il faut qu'elle suive son cours, et permettez-moi, messieurs, d'invoquer ici l'autorité du rapporteur d'un ancien projet de loi sur l'instruction publique, de répéter les paroles mêmes de son très mémorable rapport.

« Le simple bon sens, disait-il, vaut infiniment mieux qu'une philosophie superficielle. » Je le crois comme lui.



Au banc de la commission. C'est très-vrai! très-bien!

Une voix. Vous l'exigez pour le baccalauréat.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Les plus hautes considérations de la philosophie... (Le bruit des conversations particulières recommence.)

M. LE PRESIDENT. Je ferai de nouveau remarquer à l'Assemblée, et je regrette d'avoir à le dire, qu'au milieu des conversations particulières, il devient impossible à l'orateur de continuer. La commission elle-même ne peut pas l'entendre.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. C'est parce que j'ai le plus grand respect pour la science philosophique que je n'aime pas à la voir étudier à demi. Nous savons tous parfaitement que la plupart des jeunes gens sont appelés de bonne heure dans les différentes carrières, qu'ils y entrent généralement en quittant le collège, et ne suivent pas les cours supérieurs des facultés. Par conséquent, les études philosophiques que vous leur faites faire restent presque toujours parfaitement incomplètes; voilà ce que je ne veux pas. Je vous déclare que, dans toute espèce de choses, ce que je redoute le plus, ce sont les demi-docteurs. (Rires d'approbation.)

Une voix auprès de la tribune. Il n'y a que de cela dans l'Assemblée. (Bruit.)

Autre voix. Vous allez plus loin que la commission.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Un de mes honorables amis me dit que je vais plus loin que la commission. Messieurs, il est une chose que je déclare bien haut, c'est que, lorsque j'ai une opinion bien arrêtée, lorsque, en conscience, je crois une chose bonne, je m'inquiète peu de savoir si elle m'est commune avec la commission, si, en la défendant, je vais plus ou moins loin que la commission; je ne relève que de ma conscience et j'apporte ici mes opinions personnelles, sans me régler sur celle des autres. (Très-bien!)

Messieurs, pour admettre que l'étude de la philosophie dût conserver sa place dans l'enseignement secondaire, malgré les inconvénients que j'y vois, il faudrait qu'on établît nettement à mes yeux que cet enseignement est indispensable, que c'est une nécessité pour tous les citoyens

qui aspirent aux carrières libérales.

Je sais parfaitement que c'est la prétention de beaucoup de personnes; je sais que des hommes d'un très grand mérite, mais qui, par le fait de leurs études, par goût, je dirai presque par profession, peuvent se faire illusion en cette matière, que ces hommes pensent que les études philosophiques sont indispensables pour constituer ce qu'on appelle un homme lettré; je sais que, dans un discours à la chambre des pairs, un des hommes qui ont joué le plus grand rôle dans ces sortes de discussion disait : « Comment voulez-vous avoir, par exemple, des jurisconsultes de quelque valeur, s'ils ne savent pas distinguer la personne de la simple chose, la liberté de son contraire ? »

Messieurs, quoiqu'ici nous soyons tous, je crois, des hommes lettrés, il y a peut-être quelques personnes parmi nous qui n'ont pas fait leur philosophie. Eh bien, je leur demande, à celles-là, si, par suite de cet incomplet de leurs études, elles se trouvent réduites à ne pouvoir distinguer la personne de la simple chose ? (Murmures à gauche. — Rire d'assentiment sur d'autres bancs.)

M. BARTHELEMY SAINT-HILAIRE. Il y a bien d'autres arguments que celui que vous citez; c'est un sarcasme, et voilà tout.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Je demande à mes honorables amis de ce côté (la gauche), avec qui j'ai bien souvent fait campagne et avec qui j'espère faire campagne bien souvent encore, je demande à ceux qui n'ont pas fait leur philosophie, s'ils ne croient pas qu'ils sont tout aussi capables que d'autres de distinguer la liberté de son contraire. (On rit.)

Les études philosophiques fortifient beaucoup l'esprit, j'en suis convaincu; mais, dans l'ordinaire de la vie, convenez qu'il y a beaucoup de bonnes choses qu'on peut faire sans avoir étudié la philosophie.

Mais je quitte ces applications trop pratiques; j'arrive à d'autres questions, à des questions toutes théoriques, que la philosophie touche nécessairement, quelque élémentaire qu'en soit l'étude.

La philosophie démontre beaucoup de choses; elle démontre à l'homme son existence, l'usage qu'il peut faire de ses facultés; elle démontre l'existence de Dieu.

Qu'elle démontre l'existence de l'homme, c'est un beau résultat; mais l'homme n'avait pas besoin qu'on la lui démontrât. (On rit.)

Qu'elle démontre l'existence de Dieu, c'est, à mes yeux, quelque chose de très sérieux, et certainement cela prête très-peu à la plaisanterie. La philosophie se trouve d'accord ici avec la religion, parce qu'elles se rencontrent tout naturellement sur le terrain de la vérité et des sentiments les plus intimes de l'homme. Il est impossible qu'il en soit autrement.

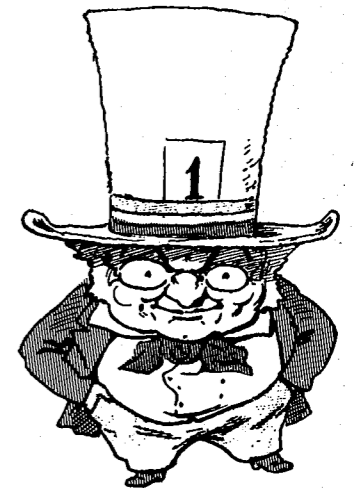
Mais lorsque la religion, qui n'apprend pas même à l'homme l'existence de Dieu, car c'est Dieu lui-même qui se révèle à l'homme, lorsque la religion a développé ce sentiment inné chez toute créature, si la philosophie arrive trop tôt pour prouver à l'enfant ce qu'il sait, ce qu'il sait déjà, je vois là, Messieurs, un grand danger. Ce danger, remarquez-le bien, je ne le crains que pour de jeunes intelligences.

En leur enseignant, au nom de la raison, que la religion dit vrai, en leur enseignant que la raison prouve ce que la religion révèle, ne craignez-vous pas de faire naître le doute dans ces jeunes esprits sur d'autres dogmes également révélés, mais moins faciles à prouver, et qu'en jetant ce trouble dans des intelligences qui ne sont pas encore formées, il ne s'établisse en elles une lutte qui, je ne crains pas de le dire, serait extrêmement dangereuse, serait également contraire et à l'esprit de la religion et à celui de la philosophie; car certainement le but de cette dernière ne saurait être de jeter volontairement des doutes dans l'âme de l'enfant. (Approbation à droite. — Rumeurs à gauche.)

Il y a eu dans le cours de la discussion de toute cette loi, et j'ose le dire, des deux côtés de l'Assemblée, un principe qui a préoccupé continuellement... (Bruits divers.)

Messieurs, je cherche à me tenir aussi étroitement que possible dans la question; je ne veux pas abuser de vos moments, je ne vous demande plus que quelques minutes d'attention.

M. DE MONTALEMBERT. Vous êtes parfaitement dans la question.



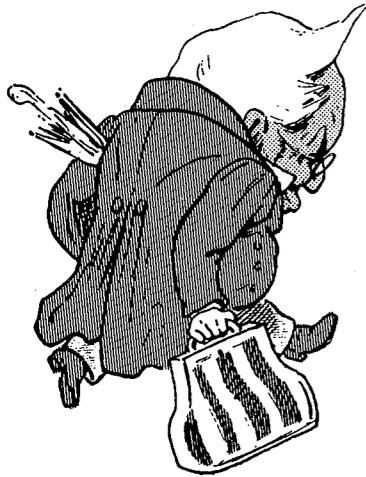
M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Je dis que, de tous les côtés de cette Assemblée, il y a un principe qui a continuellement préoccupé les esprits dans le cours de cette discussion : ce sont les droits sacrés de la famille, ce sont les droits du père sur l'enfant. Eh bien, prenez-y garde, on a beau dire que la philosophie prouve certaines vérités incontestables; ces vérités sont incontestables, je l'admets; mais on arrive à la preuve par bien des méthodes différentes; on ne peut pas nier qu'il n'y ait différentes écoles en philosophie.

M. BARTHELEMY SAINT-HILAIRE. Il y a différentes écoles en philosophie comme il y a des hérésies en religion.

M. DE MONTALEMBERT. La religion n'enseigne pas les hérésies.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Un de nos honorables collègues qui professent le plus d'amour pour la philosophie me dit qu'il y a des écoles différentes en philosophie, comme il y a des hérésies en religion. Mais les hérésies supposent une foi imposée; avez-vous donc aussi une philosophie imposée ?

A droite. Très-bien! très-bien!



M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Je crois, pour ma part, que la philosophie vit nécessairement de libre arbitre, qu'elle vit de liberté. Eh bien, par le fait même de cette liberté, la philosophie est tenue de supporter la liberté des autres.

Ne peut-il donc pas arriver que la philosophie qu'on enseigne à l'enfant, dans tel lycée, ne soit pas parfaitement d'accord avec la philosophie du père; que l'enfant, en rentrant dans le sein de sa famille, ne soit déjà trop disposé à discuter, un peu plus peut-être qu'il ne conviendrait, la manière de penser et de sentir de ses parents?... (Bruit.)

Un membre à gauche. C'est à lui de choisir son collègue!

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Les défenseurs de l'enseignement philosophique, tout en se plaignant avec raison, selon moi, de ce qu'ils avaient été l'objet d'attaques très-exagérées, ont reconnu eux-mêmes, avec beaucoup de bonne foi, qu'il pouvait y avoir

des inquiétudes fondées, et qu'il fallait faire la part de ces légitimes inquiétudes. Ils ont toujours admis qu'on ne pouvait pas professer dans les collèges toutes les parties de la philosophie; ils ont admis, depuis longtemps, que, pour éviter les écarts de cet enseignement, il fallait que l'université (ce serait le conseil supérieur actuellement) eût une certaine action sur l'enseignement de la philosophie; qu'elle pût, en un mot, le régler. (Le bruit continue.)

Messieurs, pour qu'il en soit ainsi, pour qu'il soit posé une règle à cet enseignement, il faut évidemment que la règle émane d'une autorité unique, et qu'il y ait, par conséquent, unité dans l'enseignement.

A qui conférer le soin d'établir cette règle? En jetterez-vous vous-même les bases dans votre loi? J'avoue que c'est difficile; les défenseurs ardents de l'enseignement philosophique ont été plus loin, ils ont déclaré que c'était impossible.

Dans une précédente discussion, que je citerai tout à l'heure, on disait à un corps délibérant, comme nous le sommes: « Bien entendu, ce n'est pas vous qui pouvez vous mêler de cela; il faut en laisser le soin aux gens du métier. »

Aux gens du métier! L'expression n'est pas de moi, je n'aurais pas osé l'employer.

Un membre à gauche. C'est égal! Pourquoi pas ?

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Les gens du métier, évidemment ce sont les professeurs de philosophie ou le petit nombre d'hommes versés dans les études philosophiques, qui pourront se trouver dans le conseil supérieur de l'enseignement.

Eh bien, alors, voilà donc que vous établissez une petite direction administrative de la philosophie.

Mais, encore une fois, il faut s'entendre: cette direction ne servira pas à grand'chose, si on laisse

à chacun la liberté d'enseigner à sa manière; car il s'en faut, quoi qu'on dise, que tout soit facile à régler dans cet enseignement. Si, par exemple, on enseigne l'histoire de la philosophie, est-ce qu'il ne s'y trouve pas des appréciations à chaque instant? Est-ce que ces appréciations ne peuvent pas varier à l'infini ?

Eh bien, de deux choses l'une: ou vous laisserez le professeur libre dans ses appréciations, libre de mettre aux mains de ses élèves les livres qu'il voudra, ou vous fixerez non seulement le programme, mais les livres, et vous enchaînez, en quelque sorte, le professeur dans une voie étroite. S'il a une complète liberté, vous tombez dans l'anarchie, contre laquelle vous protestez vous-mêmes. Si, au contraire, vous lui imposez une règle étroite, vous arrivez à ce résultat, d'avoir une philosophie de l'Etat.

Nous avions autrefois une religion de l'Etat; c'était quelque chose de fort respectable; mais les progrès de la liberté ont voulu qu'il n'en fût plus ainsi. Aujourd'hui, personne ne voudrait proposer de rétablir la religion d'Etat, et, à coup sûr, si on le proposait, ce n'est pas moi qui la voterait, parce que je veux, avant tout, la liberté de toutes les consciences. Mais en vérité, le progrès serait singulièrement compensé si, en abolissant la religion de l'Etat, nous proclamions une philosophie de l'Etat. Je ne pense pas que les plus exagérés, eux-mêmes, voulussent en venir là. (Vive approbation à droite.)

Permettez-moi de finir par quelques mots.

Tout ce que je viens de dire, messieurs, tend à un but que je n'ai pas cherché à déguiser, vous en conviendrez, c'est de bannir l'enseignement de la philosophie de l'instruction secondaire. Cela veut-il dire que je prétends détruire l'enseignement de la philosophie? Non, assurément; cela veut dire, au contraire, que je veux qu'il soit plus sérieux qu'il ne l'est aujourd'hui, qu'il soit porté dans la seule sphère qui lui convienne, dans la seule où il

puisse trouver la complète liberté dont il a besoin. (Très-bien!) Placez-le dans l'enseignement supérieur, et alors vous pourrez admettre les doctrines de toutes les écoles, vous pourrez autoriser, simultanément et sans danger, les enseignements les plus contradictoires; il n'y a rien qu'on ne puisse discuter dans l'enseignement supérieur. Là, les craintes du père de famille ne trouvent plus leur place, ou du moins, si elles se produisent, elles n'ont plus rien de légitime, car il dépend uniquement de la volonté du père d'engager son fils dans cette étude ou de ne pas l'y engager.

D'un autre côté, l'enseignement philosophique, s'il avait des dangers lorsqu'il s'adressait à des enfants, est loin d'offrir les mêmes s'il s'adresse à des jeunes gens dont l'éducation est terminée, s'il s'adresse à des esprits déjà formés. Ce qu'il peut y avoir de trop

abstrait dans un enseignement purement théorique, se trouvera corrigé, pour eux, par une première expérience de la vie pratique dans laquelle ils seront déjà entrés.

Je ne crains pas que l'enseignement philosophique fausse l'esprit des hommes; je crois, au contraire, qu'il est appelé à le développer, à le fortifier, à lui donner un essor nouveau; mais je crois que l'enseignement philosophique prématuré, restreint, mutilé par nécessité, ne tend qu'à fausser l'esprit des enfants, à inquiéter la conscience de beaucoup de familles; j'y vois des dangers, point d'avantages, et, par tous ces motifs, je persiste à demander que de l'enseignement secondaire il soit reporté dans l'enseignement supérieur. (Vive approbation à droite.)

M. BARTHELEMY SAINT-HILAIRE Messieurs, la proposition qui

vous est faite par M. Ferdinand de Lasteyrie est d'une telle gravité, est d'une telle importance, au point de vue de l'instruction publique, et permettez-moi d'ajouter sans hésitation au point de vue de l'honneur et de la gloire nationale... (Vive approbation à gauche. — Dénégation à droite.)

Cette proposition, dis-je, est d'une telle gravité, qu'avant d'en aborder la discussion, j'ai besoin de poser, en quelque sorte d'une manière solennelle, passez-moi cette expression, tout ambitieuse qu'elle paraisse, cette question à la commission :

La commission accepte-t-elle la proposition de M. Ferdinand de Lasteyrie ?

M. BAZE, de la commission. La commission n'en a pas délibéré, et comme son rapporteur, je viens demander qu'elle lui soit renvoyée.

ASSEMBLEE NATIONALE LEGISLATIVE

SEANCE DU SAMEDI 23 FEVRIER

SUITE DE LA DEUXIEME
DELIBERATION SUR LE PROJET
DE LOI RELATIF A
L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

M. THIERS. Je demande la parole au nom de la commission.

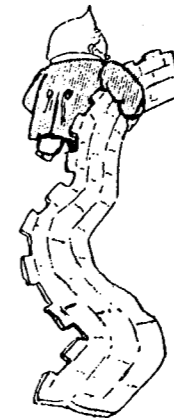
M. LE PRESIDENT. M. Thiers a la parole.

M. THIERS. Messieurs, je viens, au nom de la commission, vous exprimer très brièvement son avis sur l'amendement qu'a proposé hier M. Ferdinand de Lasteyrie.

On a paru s'étonner de ce que la commission avait demandé le renvoi et n'avait pas exprimé immédiatement son avis sur ce grave sujet. Le motif en est bien simple: c'est qu'aucun amendement de ce genre n'avait été présenté à la commission, et qu'aucun de ses membres ne s'était imaginé que l'enseigne-

ment philosophique pût être, en France, retranché de l'enseignement secondaire...

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Il y a seize jours que l'amendement est imprimé et distribué.



M. THIERS. L'avis de la commission, en tous cas, après une courte délibération, l'avis de la commission est formel: il est pour le maintien de l'enseignement philosophique dans l'enseignement

secondaire. (*A gauche.* Très-bien!) Je vais dire à quelle condition, dans quelle limite et par quels motifs. Je crois que la cause principale de l'erreur qu'on commet à ce sujet est dans la manière d'entendre les divisions de l'enseignement. Comme ce qu'on appelle l'enseignement supérieur est considéré, en général, comme l'enseignement le plus élevé, il semble que l'enseignement de la philosophie, qui est une science abstraite, profonde, difficile, féconde en contestations redoutables, il semble, à quelques esprits au moins, que cet enseignement serait plus naturellement placé dans ce qu'on appelle l'enseignement supérieur.

Eh bien, cela tient à une erreur: l'enseignement qu'on appelle supérieur en France serait plus exactement défini si on l'appelait l'enseignement spécial. Ainsi, lorsque les jeunes gens, après avoir, dans les écoles secondaires, appris tout ce qui doit composer le savoir de l'homme éclairé, veulent se destiner à telle ou telle carrière, à la

magistrature, à l'armée, aux travaux publics, on les envoie dans des écoles spéciales, où on leur apprend des choses plus élevées que celles qu'on enseigne dans l'enseignement secondaire, mais on leur apprend spécialement certaines choses. Dans les écoles de droit, on vous apprend spécialement les lois; à Saint-Cyr, à Metz, on vous apprend spécialement la science militaire; dans les écoles de médecine, on vous apprend spécialement la médecine; dans les écoles de théologie, on vous apprend spécialement la science des choses religieuses.

Mais, dans l'enseignement secondaire, on doit apprendre tout ce qui compose le savoir de l'homme éclairé chez les nations civilisées.

Eh bien, je vous le demande, croiriez-vous que la jeunesse, en France, aurait appris tout ce qu'elle doit savoir, si, en sortant des collèges de l'État, elle ne savait pas, d'une manière générale, avec une prudence dont je tâcherai tout à l'heure de tracer les limites, quelles sont les grandes questions qui ont agité l'esprit humain, et si, par exemple, lorsque vous prononcez les mots de scepticisme, de dogmatisme, vos jeunes gens ne savaient ce que veulent dire ces grands mots que par oui-dire, ou parce qu'en lisant tel ou tel livre, ils les auraient rencontrés? Non, il faut que la jeunesse française, qui, comme cela s'est fait dans tous les temps et chez toutes les nations, a appris les belles-lettres, sache que l'esprit humain s'est préoccupé de telles ou telles questions, qu'il y a des écoles dans lesquelles on affirme, d'autres dans lesquelles on doute; celles dans lesquelles on affirme sont des écoles dogmatiques, celles dans lesquelles on doute sont des écoles sceptiques.

Il faut qu'elle puisse attribuer les grands génies, dont l'histoire de l'esprit humain a donné tant et de si éclatants modèles dans le monde, à telle ou telle école; en un mot, que votre jeunesse sache ce que doit savoir l'homme éclairé.

Eh bien, véritablement, les études seraient abaissées en France si l'enseignement philosophique disparaissait de l'enseignement secondaire.

Nous avons voulu faire une loi sévère, cela est vrai; nous avons voulu faire une loi qui rassurât la société contre les dangers d'un enseignement irréflecté. Mais nous n'avons voulu faire ni une loi malveillante, nous l'avons prouvé en posant les premiers le principe d'un minimum de traitement de 600 fr. pour les instituteurs primaires...



M. PASCAL DUPRAT. Il avait été posé par l'Assemblée constituante.

M. THIERS ...Ni une loi étroite en voulant réduire le domaine des sciences et en voulant rétrécir pour la jeunesse française le domaine du savoir. Mais nous n'avons pas méconnu, et c'est ici la question du programme, que l'enseignement philosophique devait être donné à la jeunesse avec prudence et discrétion; que toutes les questions les plus compliquées, les plus difficiles, devaient être réservées pour l'enseignement spécial, mais qu'on devait donner à la jeunesse les choses non contestées, les grandes croyances du genre humain, celles sans lesquelles l'esprit humain serait incomplet. Ce sont les croyances qui sont contenues dans quelques livres immortels que le monde admire, approuve, que les esprits les plus sages ne redoutent pas. C'est

cette science qui doit composer l'instruction philosophique dans les collèges; et s'il faut y apporter des limites, et il en faut naturellement, c'est au conseil supérieur, en traçant le programme avec le Gouvernement, à le limiter sagement.

Et si cette science si grande, si belle, car c'est la science des choses profondes, des choses morales, par sa grandeur, par sa liberté, peut s'égarer, et cela est vrai, c'est au Gouvernement, avec le concours de toutes les autorités dont on l'a entouré, pour diriger moralement, patriotiquement l'enseignement, c'est au Gouvernement à y veiller. (Légères rumeurs à gauche.) Oui, à y veiller.

Il faut que l'enseignement soit libre, mais à la condition, comme je vous le disais l'autre jour, de respecter la jeunesse et de ne pas faire approcher de son esprit des doctrines détestables.

Quant à nous, qui désirons le maintien de l'enseignement philosophique, nous approuvons aussi le Gouvernement quand il frappe les imprudents qui viennent, sans respect pour la jeunesse, lui apporter des doctrines déplorables, que l'humanité n'admet pas. (Marques très-vives d'approbation sur les bancs de la majorité. — Rumeurs à gauche)

Oui, l'enseignement philosophique, à la condition de cette double prudence: de le proportionner à l'état de l'enfant auquel on le donne dans l'enseignement secondaire, et à la condition de le sauvegarder, en ne lui laissant méconnaître aucune des erreurs de l'esprit humain, de le sauvegarder contre certains enseignements impies, immoraux, funestes, que le genre humain en majorité a repoussés depuis des siècles! (Marques d'approbation.)

Nous respectons la liberté de l'esprit humain (Rires ironiques à gauche); oui, nous la respectons. Assurément c'a été un puissant et déplorable génie que Spinoza. S'il existait aujourd'hui, nous ne voudrions pas, par respect pour la liberté de l'esprit humain, lui

interdire le droit de faire un livre; mais nous n'en ferions pas un professeur, et nous approuverions le ministre qui l'aurait destitué. (Murmures à gauche. — Approbation marquée à droite.)

Oui, la commission croit que nous ne devons pas nous prêter à restreindre l'enseignement; mais elle croit qu'il doit être renfermé dans les limites que le programme, qui est réservé à l'autorité du conseil supérieur, doit tracer, et que le Gouvernement, ensuite, doit y apporter une surveillance sévère, surveillance qui est dans la constitution, pour qu'on n'enseigne que les doctrines que le genre humain admet, et qui sont nécessaires à tous les pays civilisés. (Très-bien! très-bien!)

M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Le Gouvernement repousse également l'amendement.

M. LE PRESIDENT. L'Assemblée veut-elle entendre une nouvelle lecture de l'amendement? (Non! non!)

M. Ferdinand de Lasteyrie a la parole.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Messieurs, aux courtes observations de la commission, je répondrai moi-même en peu de mots.

La commission repousse mon amendement; mais l'honorable orateur qui a bien voulu s'en faire l'organe, a porté à cette tribune si peu de raisons nouvelles, que j'ai le malheur de ne pas me trouver encore ébranlé dans mon opinion. L'honorable M. Thiers a soutenu cette thèse déjà développée avec beaucoup de succès par des hommes d'un grand talent oratoire, comme lui, et même plus spéciaux que lui dans ces sortes d'études. L'honorable M. Thiers a soutenu cette thèse, qui n'est pas nouvelle, que l'enseignement philosophique était le complément nécessaire de toute éducation libérale; qu'il était indispensable pour donner à l'esprit toute sa valeur, pour assurer en quelque sorte le jeu de nos facultés. Mais, dans les développements

très-courts qu'il a bien voulu donner à son opinion, l'honorable M. Thiers m'a fourni à moi-même quelques arguments dont je lui demanderais la permission de faire mon profit.

Quelle est la réponse qu'on fait toujours à ceux qui s'inquiètent du développement trop grand donné à l'enseignement philosophique, des germes de doute qu'il peut jeter dans l'esprit des enfants? C'est qu'il est bien entendu que, dans la sphère de l'instruction secondaire, l'enseignement philosophique ne doit pas être trop étendu, qu'il sera renfermé d'avance dans des limites assez étroites.

Mais aujourd'hui, dans son discours, précédemment dans un rapport qui a été bien souvent cité, l'honorable M. Thiers n'a-t-il pas lui-même exprimé cette opinion, qu'il est de l'essence même des études philosophiques d'admettre la libre discussion, de placer des systèmes les uns en face des autres, de faire naître la discussion, et, par conséquent, un certain doute? N'a-t-il pas dit qu'il était de leur essence de ne pouvoir pas se renfermer dans des limites trop étroites?

Ainsi, dans son rapport de 1844, à propos de l'enseignement philosophique, pour prouver la nécessité de donner cet enseignement à tous les enfants, à tous les jeunes gens qui se destinaient aux carrières libérales, M. Thiers disait:

« Quoi donc, quand on prononce devant nos enfants ces mots: Voilà un esprit sceptique, voilà un esprit dogmatique, quand on dit que les uns ont nié ou affirmé Dieu, que les autres ont douté de toutes choses, même de leur propre existence, nos enfants ne sauraient tout cela que par oui-dire, et ils ne le sauraient pas par eux-mêmes! »

Ainsi ce qui étonnait, ce qui révoltait M. Thiers, c'est qu'on voulût restreindre ce genre d'études qui force les enfants à examiner ces différents systèmes, dont les uns ont révoqué en doute toutes choses, même l'existence de Dieu et celle de l'homme, les

autres l'ont prouvée avec beaucoup de raison, et j'oserai ajouter sans trop de peine.



Vous voyez cependant que ce cercle d'études, aux yeux mêmes de l'honorable M. Thiers, comprend des matières assez délicates, et qui peuvent bien intéresser les consciences. Beaucoup de personnes très modérées dans leur prédilection pour les études philosophiques conviennent qu'on ne peut pas admettre dans l'enseignement secondaire certaines parties de la philosophie, comme la métaphysique, par exemple, qui suppose les opérations les plus abstraites de l'esprit humain. Seulement, elles demandent qu'on enseigne, par exemple, la logique, l'histoire de la philosophie, enfin qu'on donne aux enfants les notions élémentaires de cette science? Est-ce là l'opinion de M. Thiers? Point du tout; M. Thiers est bien plus absolu. Répondant à ceux qui voulaient qu'on n'enseignât aux enfants que quelques notions de logique, l'histoire des principaux systèmes, mais qu'on épargnât à leurs esprits les abstractions de la métaphysique, l'honorable M. Thiers, toujours en 1844, s'écriait avec indignation: « Vous voulez donc parquer l'esprit de l'homme comme on aurait pu le faire il y a plusieurs siècles! » M. Thiers se révoltait contre les limites posées à l'étude de la philosophie...

M. THIERS. Contre des limites trop étroites.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Sentant, avec la supériorité de son esprit, que dès qu'on aborde une pareille matière on ne peut

s'arrêter, qu'on ne peut faire fonctionner l'esprit humain à son gré, en lui disant : « Arrête-toi là ! » il repoussait alors la fixation de limites impossibles.

Mais je ne veux pas plus longtemps m'en référer à une discussion qui a déjà six années de date. Depuis six années il s'est passé bien des choses. Tant par suite des révolutions que par esprit de conciliation, beaucoup d'opinions se sont modifiées depuis lors. Je prends donc l'opinion exprimée aujourd'hui même par M. Thiers. Celle-là, personne ne contestera la valeur qu'elle peut avoir dans cette discussion.

Eh bien, M. Thiers, tout à l'heure, en me faisant l'honneur de me répondre, en parlant de la philosophie avec le respect qu'elle lui inspire, qu'elle m'inspire à moi-même, M. Thiers la traitait de *science féconde en contestations redoutables*. Et c'est la vérité. Il est impossible que la philosophie, science de libre arbitre, n'amène pas des contestations.

M. THIERS. C'est pour cela qu'il faut la limiter.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. M. Thiers disait ce que tout le monde sait, qu'il y a des écoles où l'on affirme et d'autres écoles où l'on doute.

Mais, si l'on fait connaître ces diverses écoles, sans même approfondir leurs doctrines, si on les examine, ne fût-ce qu'au point de vue historique, n'est-on pas aussitôt entraîné dans cette voie dont vous faisiez vous-même pressentir le danger ? Ne risque-t-on pas d'appeler déjà l'esprit au doute ? Le doute ! il ne me fait pas peur à une certaine époque de la vie. Je ne suis pas de ceux qui veulent que l'intelligence humaine accepte des théories toutes faites et se refuse à les examiner ; mais je veux que, pour procéder à cet examen, l'intelligence humaine ait mûri, que ce ne soit pas un examen superficiel, impossible à de trop jeunes intelligences ; je veux que l'esprit ait acquis toute sa force avant de se consacrer à cet exercice difficile, de même

qu'on demande au corps qu'il ait acquis toutes ses forces physiques avant de se livrer à certaines fatigues. C'est au nom du bon sens que je vous demande cela.

L'honorable M. Thiers a été obligé de convenir lui-même que, pour que l'enseignement philosophique ne se livrât à aucun écart dangereux, il serait nécessaire d'en arrêter le programme d'avance et d'une manière fixe.

M. BARTHELEMY SAINT-HILAIRE Il l'est.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Et M. Thiers a bien jugé qu'il n'y avait que le conseil supérieur de l'enseignement qui pût dresser ce programme ; mais alors vous aurez donc une *philosophie officielle*, arrêtée en conseil supérieur ? Vous ne pouvez pas sortir de là : ou vous tombez dans l'anarchie, ou vous arrivez à ce résultat inévitable.

Les raisons de la commission ne m'ont pas convaincu. Je comprends parfaitement qu'elle n'en ait pas donné d'autres pour repousser mon amendement ; et cependant je suis persuadé que ce ne sont pas celles-là qui l'ont déterminée... (Réclamations au banc de la commission.)

M. BAZE, de la commission. Je vous déclare le contraire comme rapporteur.

M. DE MONTIGNY. Je demande la parole.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. La commission se tromperait très-fort si dans les paroles que je viens de prononcer elle voyait une intention de doute à l'égard de sa loyauté ; à Dieu ne plaise ! Je suis convaincu que tout ce que M. Thiers a dit, il l'a pensé, aussi bien que la commission au nom de laquelle il me faisait l'honneur de me combattre ; mais je crois que ce n'était pas là la raison déterminante de la commission.

Il est une chose que vous devez comprendre parfaitement : une commission n'a pas à se préoccuper d'un seul article de la loi, mais de tout l'ensemble de la loi qu'elle propose. Quant à moi, messieurs,

ma position n'est pas la même ; je suis plus libre, je n'ai pas à garder les mêmes ménagements que si je parlais au nom d'une commission. Permettez-moi donc de dire très-simplement ma pensée : beaucoup de membres de la commission ont cru que j'avais raison ; mais ils ont vu dans l'article que je proposais une innovation très-grande.

Mon Dieu ! toutes les fois qu'on met en avant un principe nouveau, toutes les fois que, dans un principe, il y a quelque chose qui entraîne des modifications profondes à l'état de choses existant, cela jette de l'hésitation dans beaucoup d'esprits. Ainsi mon amendement a éprouvé, à mon grand regret, une opposition spontanée de la part d'une partie considérable de l'Assemblée. Eh bien, croyez-vous que cette opposition, qui s'est produite sur des bancs assez divers, n'ait pas préoccupé la commission ? Croyez-vous que la commission, qui, depuis plusieurs mois, a travaillé avec tant de soin et tant de peine à faire de la conciliation (Rires), qui a construit un édifice un peu chancelant, et qui peut-être n'est pas très-rassurée sur la solidité de celui-ci (je ne lui demande pas de s'expliquer à ce sujet), croyez-vous que la commission veuille charger bien volontiers son édifice d'un article un peu lourd ? (Très-bien !)

M. BECHARD. C'est pour cela que vous le proposez !

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Je comprends donc, au point de vue pratique, que la commission, même à supposer qu'elle eût quelque sympathie pour mon amendement, ne vous propose pas de l'adopter ; mais si la commission est amenée à ce résultat, que je regrette, par un sentiment de conciliation, il me sera permis, à moi aussi, de parler à mon tour de conciliation ; il me sera bien permis de dire que je croyais qu'il y avait quelque chose de conciliant dans mon amendement.

M. CHEGARAY. C'est vrai ; cela y était.

M. FERDINAND DE LASTEYRIE. Ce n'est pas d'aujourd'hui que la lutte qui s'est engagée sur cette loi a divisé le monde politique. Il y a bien des années que la question de l'enseignement est une question brûlante ; c'était bien antérieurement à notre dernière révolution. Tout le monde sait même que les partis étaient singulièrement divisés sur cette question. Entre des hommes habitués à se considérer d'ailleurs comme des amis politiques il existait beaucoup de divergence sur ce point ; et, selon moi, cette divergence était un symptôme parfaitement honorable, car je n'admets pas que, sur une question de cette nature, on agisse par esprit de parti. Lorsqu'il s'agit d'intérêts aussi sacrés, chacun doit agir uniquement d'après le sentiment de sa conscience. De là, comme je le disais, est résultée une divergence très-grande ; et, ce qui fut plus fâcheux, elle s'est bientôt convertie en une lutte ouverte, en une véritable guerre. Il s'était formé comme deux camps, celui de la philosophie et celui de la religion. Pour moi, je l'ai toujours déploré, car je nie formellement que la philosophie et la religion soient des ennemis nécessaires. Ce sont, d'une part, des croyances, et, de l'autre, une science, qui peuvent vivre en bonne intelligence. Mais, malheureusement, les partis en ont fait quelquefois un usage qu'ils n'auraient pas dû en faire, par respect même, d'abord pour la foi, ensuite pour la science. (Mouvement prolongé en sens divers.)

Messieurs, l'université de France a été toujours à cette tribune l'objet d'un grand respect, et je n'en parlerai moi-même que dans ces sentiments. On en a parlé souvent avec le respect qu'on doit à une grande tradition ; mais, en cela, permettez-moi de le dire, il y a bien un peu d'erreur, car je crois que rien au monde ne ressemble moins à nos anciennes universités que l'université impériale.

Je ne veux pas dire que l'université impériale soit une mauvaise institution ; je veux dire

seulement que c'est tout autre chose. On a parfaitement raison de protester, en son nom, contre d'injustes attaques ; moi-même, de ma faible voix, j'ai cherché à la défendre dans le cours de cette discussion. Oui, je crois que l'université a bien des titres à nos respects, mais pas au point de vue de la tradition, car c'est une institution éminemment nouvelle.

Il y avait cependant certaines familles qui, à tort ou à raison, avaient conçu des inquiétudes sur l'enseignement de l'Etat, vous le savez parfaitement.



Il est évident que ces inquiétudes n'avaient rapport qu'à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur. Mais les sciences philosophiques, telles qu'elles se professaient dans l'enseignement supérieur avec tant de liberté, avec tant d'éloquence, ont-elles jamais soulevé la moindre réclamation ? Jamais. Il est de notoriété publique que les réclamations ne se sont appliquées qu'à l'enseignement secondaire ; que, là seulement, l'enseignement philosophique, à tort ou à raison, a donné quelques inquiétudes à une partie des familles qui composent la grande société du pays.

Eh bien, à cette difficulté, j'avais cherché une solution. Je m'étais dit que, si la nécessité de l'enseignement philosophique pour tous les jeunes gens n'était pas parfaitement établie, il était bien plus simple d'enlever à l'instruction secondaire la partie de l'enseignement qui, aux yeux de quelques familles, pouvait être un élément de discrédit pour les établissements de l'Etat. Convaincu qu'il n'était pas nécessaire que, dès le collège, ces enfants reçussent un commencement d'instruction philosophique, destiné, presque toujours, à rester inachevé ; convaincu que cela n'était

pas parfaitement nécessaire, j'ai pensé que c'était se créer d'inutiles difficultés que de maintenir cet enseignement prématuré ; j'ai pensé, permettez-moi de vous le dire, que, dans cette lutte engagée entre les établissements de l'Etat et certains autres établissements rivaux, c'était donner une sorte d'avantage à ces derniers. Car il était évident que toutes les familles inquiètes, si le motif, fondé ou non, de leurs inquiétudes ne disparaissait point, n'enverraient pas volontiers leurs enfants aux écoles publiques ; tandis que, le jour où le motif d'inquiétude disparaîtrait, il n'y avait plus aucune raison pour que l'enseignement de l'Etat, qui a tant de moyens de réussir, ne fût pas préféré par les familles. J'ai cru, je me suis trompé sans doute, que, loin d'être un élément de discordes nouvelles, cela pouvait être un moyen de conciliation ; je me suis trompé, apparemment, puisque la commission qui se connaît si bien en fait de conciliation, n'adopte pas mon amendement. (Aux voix !)

(M. Thiers se lève pour répondre. — Aux voix ! aux voix ! — M. de Montigny monte à la tribune.)

Voix nombreuses. La clôture !

M. LE PRESIDENT. Je donne lecture de l'amendement de M. de Lasteyrie.

M. DE MONTIGNY. Si l'on ne va pas aux voix, je réclame la parole.

M. LE PRESIDENT. Plusieurs orateurs sont inscrits ; je suis obligé de maintenir l'ordre de parole, à moins que la clôture ne soit demandée. (La clôture ! la clôture !)

Je consulte l'Assemblée sur la clôture.

(L'Assemblée, consultée, prononce la clôture.)

M. LE PRESIDENT. L'amendement de M. de Lasteyrie est-il appuyé ? (Non ! — Oui !)

Je consulte l'Assemblée.

(L'amendement, mis aux voix, est rejeté.)

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

René ALLARD, ingénieur informaticien Paris
 Paul-Laurent ASSOÛN, philosophie Paris
 Michel AUTIQUET, philosophie ENG Amiens
 Prisca BACHELET, philosophie ENI Garches
 Sylvie BARROUX, philosophie Rennes
 Bruno BEAURAIN, normalien Bonneuil
 Jocelyne BEGUERY, philosophie ENI Périgueux
 Nicole BENBARRA, philosophie ENI Le Bourget
 Christine BENOIT, monteuse en cinéma
 Claude BERNARD, philosophie Munich RFA
 Yves BERNARD, documentaliste Paris
 Fabienne BIEGELMANN-BARROUX, philosophie ENI Cergy-Pontoise
 Christian BIELOT, dessin ENG Troyes
 Rudolph BKOUCHE, mathématicien Université de Lille
 Françoise BLIME, philosophie EN Auteuil
 Maria BLOCH, INRP Paris
 Marie-France BOURGEOIS, philosophie ENI Châlons/Marne
 Roland BRUNET, philosophie Lycée Voltaire Paris
 Jean-Louis CABET, philosophie ENI Melun
 Chloé CAMPO-AUTIER, théorie politique Reims
 Guy CHAMPAGNE, philosophie lycée de Cambrai
 Jacques CHATAIN, philosophie Pékin, Chine Populaire
 Jean-Yves CHATEAU, philosophie ENI Garches
 Françoise COBLENCÉ, philosophie lycée de Troyes
 Danièle COHN-PLOUCHARD, philosophie ENI Châlons/Marne
 Maria COLIN, IPES Paris
 Marie-Pierre COLLONGE, mathématiques ENF Paris
 Frédéric COSSUTA, philosophie Vitry-le-François
 Sylvie COULON, artiste peintre
 François DEBERNARD, philosophie Paris
 Chantal DEMONQUE, philosophie lycée Michelet Vanves
 Suzanne de MURAT, philosophie ENI Etiolles
 Jean-Louis DEOTTE, philosophie EN Caen
 Méplat de SAINT-HILAIRE, philosophie Perpignan
 Bernard DESCLAUX, conseiller d'orientation Aubervilliers
 Patrick DION, philosophie ENG Coutances
 Evelyne DOUAILLER, journaliste
 Stéphane DOUAILLER, philosophie ENI Cergy-Pontoise
 Michèle DURNING, philosophie ENI Troyes
 Manfred FLAMENBAUM, philosophie Perpignan
 Guy FONTENAU, philosophie ENF Toulouse
 Philippe FORTSMANN, philosophie Sélestat
 Marina FUSTER, agent de voyages, philosophie Vincennes
 Chris. I.FYNSK, philosophie Wilmington, Delaware USA
 Agnès GAILLARD, lettres classiques Paris
 Nicole GALAS, philosophie ENI Etiolles
 Catherine GALVEZ, institutrice Troyes
 Jean-Pierre 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 EN d'Auteuil CFPEN
 Jean-Pierre HEDOIN, philosophie CEPGC Reims
 Martine HOCQUET-TESSARD, philosophie Paris
 Philippe HOYAU, journaliste
 Sylvie HUARD-SCHACHLI, philosophie ENF Antony
 Nancy HUSTON, écrivain New York USA
 Pierre JAKOB, philosophie lycée technique Reims
 Sophie JANKELEVITCH, philosophie lycée Cherbourg
 Yves JEANNEAU, philosophie ENI Douai
 Abdoulaye Elimane KANE, philosophie lycée Dakar Sénégal
 Michel KLEIN, philosophie lycée technique de Reims
 LAMARRE, philosophie Evreux
 Claude LAPP, lettres lycée de Soissons
 Josette LARGE, mathématiques ENI Garches
 Jean-Marc LAMARRE, philosophie ENI Alençon
 Hervé LIOTARD-VOGT, philosophie lycée Antony
 Michèle LE DOEUFF, philosophie ENF Fontenay-aux-Roses
 Tangy LE DOUJET, philosophie Reims
 Annie LEMOINE, BCT Paris
 Catherine LE NORCY, philosophie ENF Paris
 Annick LE SIDANER, philosophie Epervay
 Jean-Marie LE SIDANER, philosophie lycée de Charleville
 Jean LUDET, artisan
 Patrick MALVILLE, philosophie Marseille
 Annick MARGOTTET, lettres ENI Le Mans
 Angéline MARISCAL, lettres ENI Chaumont
 Eliane MARY, institutrice Troyes
 Alzine MATAMOROS, espagnol Perpignan
 Jean-Pierre MEILHAN, EPSENG Troyes
 Danièle MICHEL, philosophie Paris
 Georges NAVET, philosophie ENG Troyes
 Frédéric NEF, philosophie Cornell University, New York USA
 Paulette NEF, peintre
 Edith OLLIVIER, méd.adj. des hôp. psychiatriques Ville-Evrard
 Paul PATTON, philosophie Sydney, Australie
 Christiane PEYRON-BONJAN, philosophie Univ. Aix-en-Provence
 Jean-Claude POMPOUGNAC, philosophie ENI Douai
 Claudie POURTET, lettres lycée technique de Troyes
 Jean-Michel POUZIN, philosophie Troyes
 Gérard RACOLLET, maître d'externat Paris
 Daniel RAICHVARG, sciences naturelles CES de St-Pol
 Camille RAMBAUD, prêtre Lyon
 Jonathan REE, Radical Philosophy Grande-Bretagne
 François RICHARD, sciences économiques lycée d'Aulnay-s-s-Bois
 Thérèse RICHARD, documentaliste Paris
 Paul ROBIN, directeur (révoqué) de l'orphelinat de Cempuis (Oise)
 Philippe ROGER, lettres New York USA
 Olivier ROY, philosophie lycée technique de Dreux
 Jean RUFFET, allemand CNTE
 Monique RUFFET, physique CNTE
 Michael RYAN, philosophie New York USA
 Claude SAHEL, philosophie ENF Marseille
 Dominique SALAH, philosophie ENF Melun
 Françoise SALIOU, histoire lycée de Cambrai
 Georges SALVIAT, ENS Paris
 Dan SARATOVSKY, philosophie lycée de Romilly
 Geneviève SAURET, violoncelliste Paris
 Michel SAVART, instituteur Paris
 Laure SCHREIBER, psychologie Paris
 Michèle SECRET-SULTANA, philosophie lycée d'Argentan
 Brigitte SENECHAL, mathématiques IUT Caen
 Eric SPITZ, 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 ENI Metz
 Jean-Paul THOMAS, philosophie INRP Montrouge
 Jean-Claude VALEYRE, philosophie Reims/Paris
 Patrice VERMEREN, philosophie ENI Etiolles
 Mireille VERNET, institutrice Paris
 Pierre WEIRICH, philosophie lycée de Troyes
 Jean-François WIEDEMANN, histoire ENG Troyes
 Wladimir ZAROF, sans profession
 Danielle ZAY, philosophie ENI Melun
 Martine ZYLBERMANN, philosophie lycée d'Amiens
 Francesco ZITO, Florence, Italie

Composé par les travaux et Plume

Achévé d'imprimer en Octobre 1979 sur les presses de l'imprimerie Charles Corlet, 14110 Condé-sur-Noireau
 Dépôt légal quatrième trimestre 1979, numéro d'éditeur : 017, numéro d'imprimeur : 4637.

SUR LE CRANE DE SCHOPENHAUER.

La science de Gall et de Spurzheim ne compte plus que de rares adeptes en France, mais il n'en est pas de même en Allemagne. M. Gwinner, l'ami de Schopenhauer et son exécuteur testamentaire, a eu la pensée bizarre de mesurer le crâne de ce philosophe et de le comparer aux crânes les plus célèbres du dix-neuvième siècle. Il est juste de dire que c'était une des idées de prédilection de son héros et qu'il n'a fait sans doute qu'exécuter une dernière volonté. Il résulte de ses recherches minutieuses que le crâne de Schopenhauer serait le plus grand crâne connu. Nous donnons ici la mesure du cerveau, celle de la tête est de 7"5".

Le cerveau de Schopenhauer mesure	5" 5"
Le cerveau de Kant.....	4" 10"
Le cerveau de Talleyrand.....	4" 9"
Le cerveau de Schiller.....	4" 8"
Le cerveau de Napoléon.....	4" 5"
Le cerveau de Tiedge.....	4" 2"
Le cerveau d'un crétin.....	2" 4"

De ce développement anormal du cerveau, M. Gwinner tire la conclusion qui n'aurait pas déplu à son ami, qu'il est *la plus forte tête* connue. Il est vrai que les oreilles sont en proportion. Napoléon n'occupe sur cette liste que le cinquième rang et l'on n'y voit pas figurer Goëthe. L'étude des bosses sur cette tête vraiment monstrueuse conduit M. Gwinner à de singuliers résultats. Pour moi, je préfère infiniment à cette phrénologie ce qu'il dit de la prédominance excessive de la volonté et de l'intelligence sur la sensibilité et de l'atrophie de cette dernière faculté dans l'âme de son héros : mais pour cela il n'était pas absolument nécessaire d'étudier son crâne, il suffit d'avoir lu son livre sur *le Monde en tant qu'Intelligence et Volonté*.