

2024-2025

HLP – PHILOSOPHIE / TERMINALE



**CAHIER DE TRAVAIL
LA RECHERCHE DE SOI**

Programme



Préambule

L'enseignement de spécialité d'Humanités, littérature et philosophie vise à procurer aux élèves de première et de terminale une solide formation générale dans le domaine des lettres, de la philosophie et des sciences humaines. Réunissant des disciplines à la fois différentes et fortement liées, il leur propose une approche nouvelle de grandes questions de culture et une initiation à une réflexion personnelle sur ces questions, nourrie par la rencontre et la fréquentation d'œuvres d'intérêt majeur. Il développe l'ensemble des compétences relatives à la lecture, à l'interprétation des œuvres et des textes, à l'expression et à l'analyse de problèmes et d'objets complexes.

Comme tous les enseignements, cette spécialité contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Elle prend un relief particulier pour ceux qui choisiront de préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat en l'adossant à cet enseignement de spécialité.

Cette formation s'adresse à tous les élèves désireux d'acquérir une culture humaniste qui leur permettra de réfléchir sur les questions contemporaines dans une perspective élargie. Avec une pluralité d'aspects, et en prise directe sur un certain nombre d'enjeux de société, cette formation constituera un précieux apport pour des études axées sur les sciences, les arts et les lettres, la philosophie, le droit, l'économie et la gestion, les sciences politiques, la médecine et les professions de santé. Elle sera particulièrement recommandée aux élèves souhaitant s'engager dans les carrières de l'enseignement et de la recherche en lettres et en sciences humaines, de la culture et de la communication.

L'enseignement de spécialité en classe terminale concerne les élèves ayant confirmé ce choix parmi les trois spécialités suivies en classe de première. À ce titre, dans le cadre des six heures hebdomadaires et dans une logique d'exigence disciplinaire et de préparation à l'enseignement supérieur, les élèves sont amenés à approfondir leurs connaissances et à développer un solide niveau de compétences.

Les contenus d'enseignement se répartissent en deux fois deux semestres, chacun centré sur une grande dimension de la culture humaniste, donc sur l'un des objets des études rassemblées sous le nom d'humanités. Après avoir étudié en classe de première (1) la parole, ses pouvoirs, ses fonctions et ses usages ; (2) les diverses manières de se représenter le monde et de comprendre les sociétés humaines, les élèves de terminale sont invités à réfléchir sur deux ordres de questions :

- 1) la relation des êtres humains à eux-mêmes et la question du moi ;
- 2) l'interrogation sur l'humanité et son histoire, sur ses expériences caractéristiques et sur son devenir.

L'approche de ces questions s'effectue, pour chaque semestre, en relation privilégiée avec une période distincte dans l'histoire de la culture. Pour la classe terminale, ces périodes sont définies comme suit :

- 1) du romantisme au XXe siècle ;
- 2) période contemporaine (XXe-XXIe siècles).

Cet ancrage historique ne doit pas exclure d'autres approches. Notamment, les problématiques développées au cours de la période contemporaine peuvent être comparées avec des problématiques plus anciennes. Cette comparaison, pratiquée à travers l'étude d'œuvres et de textes significatifs (œuvres littéraires, artistiques, philosophiques – œuvres intégrales ou extraits), permet aux élèves tout à la fois de développer leur conscience historique, d'affiner leur jugement critique et d'enrichir leur approche des grands problèmes d'aujourd'hui.

Pour chaque semestre, l'intitulé général se décline en trois entrées qui correspondent à une grande subdivision de la thématique considérée.

Semestre 1

La recherche de soi / Période de référence : Du romantisme au XXe siècle

- Education, transmission et émancipation
- Les expressions de la sensibilité
- Les métamorphoses du moi

Semestre 2

L'humanité en question / Période de référence : période contemporaine (XXe-XXIe siècles)

- Création, continuités et ruptures
- Histoire et violence
- L'humain et ses limites

Aucune de ces entrées n'est spécifiquement « littéraire » ou « philosophique ». Chacune d'entre elles se prête à une approche croisée, impliquant une concertation et une coopération effectives entre les professeurs en charge de cet enseignement qui doit être assuré à parts égales sur chaque année du cycle.

Chaque thème est abordé à partir de textes littéraires et philosophiques français ou traduits en français, choisis comme particulièrement représentatifs de la problématique concernée. A cette fin, la présentation de chacun de ces thèmes s'accompagne d'une bibliographie indicative comprenant des œuvres intégrales et des parties d'œuvres. Cette bibliographie est fournie à titre d'illustration et ne prédétermine en aucun cas le choix des textes proposés dans le cadre des épreuves du baccalauréat. Les professeurs en charge de cette formation construisent leur propre itinéraire en s'appuyant sur les textes de leur choix.

Devoirs

Six dossiers thématiques guident le travail de l'année. Ils correspondent aux six évaluations orales et écrites collectives et/ou individuelles. Ils servent de support au cours, guident l'examen du programme et permettent de se familiariser progressivement avec la méthode des exercices du baccalauréat. On ajoute deux devoirs en classe dans les conditions de l'examen, dans le cadre des deux baccalauréats d'essai.

SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN
D1	M1	V1	D1	M1	S1	S1	M1	J1	D1
L2	M2	S2	L2	J2	D2	D2	M2	V2	L2
M3	J3	D3	M3	V3	L3	L3	J3	S3	M3
M4	V4	L4	M4	S4	M4	M4	V4	D4	M4
J5	S5	M5	J5	D5	M5	M5	S5	L5	J5
V6	D6	M6	V6	L6	J6	J6	D6	M6	V6
S7	L7	J7	S7	M7	V7	V7	L7	M7	S7
D8	M8	V8	D8	M8	S8	S8	M8	J8	D8
L9	M9	S9	L9	J9	D9	D9	M9	V9	L9
M10	J10	D10	M10	V10	L10	L10	J10	S10	M10
M11	V11	L11	M11	S11	M11	M11	V11	D11	M11
J12	S12	M12	J12	D12	M12	M12	S12	L12	J12
V13	D13	M13	V13	L13	J13	J13	D13	M13	V13
S14	L14	J14	S14	M14	V14	V14	L14	M14	S14
D15	M15	V15	D15	M15	S15	S15	M15	J15	D15
L16	M16	S16	L16	J16	D16	D16	M16	V16	L16
M17	J17	D17	M17	V17	L17	L17	J17	S17	M17
M18	V18	L18	M18	S18	M18	M18	V18	D18	M18
J19	S19	M19	J19	D19	M19	M19	S19	L19	J19
V20	D20	M20	V20	L20	J20	J20	D20	M20	V20
S21	L21	J21	S21	M21	V21	V21	L21	M21	S21
D22	M22	V22	D22	M22	S22	S22	M22	J22	D22
L23	M23	S23	L23	J23	D23	D23	M23	V23	L23
M24	J24	D24	M24	V24	L24	L24	J24	S24	M24
M25	V25	L25	M25	S25	M25	M25	V25	D25	M25
J26	S26	M26	J26	D26	M26	M26	S26	L26	J26
V27	D27	M27	V27	L27	J27	J27	D27	M27	V27
S28	L28	J28	S28	M28	V28	V28	L28	M28	S28
D29	M29	V29	D29	M29		S29	M29	J29	D29
L30	M30	S30	L30	J30		D30	M30	V30	L30
	J31		M31	V31		L31		S31	

A consulter, en complément,

PHILOFIL

<https://www.philofil.net>



Plus tard, Flaubert, que je voyais quelquefois, se prit d'affection pour moi. J'osai lui soumettre quelques essais. Il les lut avec bonté et me répondit : « *Je ne sais pas si vous aurez du talent.*

Ce que vous m'avez apporté prouve une certaine intelligence, mais n'oubliez point ceci, jeune homme, que le talent – suivant le mot de Chateaubriand – n'est qu'une longue patience. Travaillez. »

Maupassant, préface de *Pierre et Jean*



Comment écrire à un professeur ?

Du berceau au cercueil, tout est cérémonie. La société, comme le remarquait Blaise Pascal, est en paix grâce au respect des grandeurs d'établissement, masque indispensable de l'estime ou du mépris pour les autres. Force est d'admettre que l'on ne s'aime pas toujours... Mais la raison doit toujours éviter le débordement des affects. Autant faire en sorte, alors, d'être poli avec ceux dont on doit supporter la compagnie, surtout quand notre sort dépend de leur jugement...

A bien des égards, le XIX^{ème}

siècle peut être considéré comme l'âge d'or de la politesse bourgeoise. Alors que la Révolution avait violemment mis en cause la politesse de l'Ancien Régime, jugée frivole et inégalitaire, l'arrivée de Bonaparte au pouvoir (1799), puis surtout la Restauration de 1814, vont marquer un retour aux principes du savoir-vivre. Mais alors que la politesse aristocratique était centralisée (la cour donnait le ton) et qu'un noble, un bourgeois ou un paysan n'avaient pas le même code de conduite, la nouvelle politesse était celle d'une société bourgeoise, relativement égalitaire, où les normes de bienséances tendaient à être les mêmes pour tous.

La politesse est souvent alors perçue comme un moyen de reconnaissance pour se distinguer des paysans et des prolétaires, et créer ainsi de nouvelles barrières. Mais ces barrières sont mouvantes, tout comme les frontières de la bourgeoisie. Au fur et à mesure de leur diffusion, jusque dans les milieux les plus modestes, la sophistication progressive des règles de savoir-vivre leur permet d'être encore un outil de distinction. S'explique ainsi le développement fulgurant des manuels de savoir-vivre, genre littéraire à part entière et rendu socialement indispensable.

Blanche-Augustine-Angèle Soyer, plus connue sous le nom de Baronne Staffe, titre usurpé, (née à Givet en 1843 et morte à Savigny-sur-Orge en 1911) est connue principalement pour son best-seller, *Usages du monde : règles du savoir-vivre dans la société moderne*, dans lequel elle expose les bonnes manières dans la société bourgeoise de la fin du XIX^{ème} siècle. Selon elle, leur principe est le suivant : « *il faut faire intervenir son moi le moins possible, c'est presque toujours un sujet gênant ou ennuyeux pour autrui* ».

« Chaque degré de bonne fortune qui nous élève dans le monde nous éloigne davantage de la vérité, parce qu'on appréhende plus de blesser ceux dont l'affection est plus utile et l'aversion plus dangereuse. Un prince sera la fable de toute l'Europe, et lui seul n'en saura rien. Je ne m'en étonne pas : dire la vérité est utile à celui à qui on la dit, mais désavantageux à ceux qui la disent, parce qu'ils se font haïr. Or, ceux qui vivent avec les princes aiment mieux leurs intérêts que celui du prince qu'ils servent ; et ainsi, ils n'ont garde de lui procurer un avantage en se nuisant à eux-mêmes. Ce malheur est sans doute plus grand et plus ordinaire dans les plus grandes fortunes ; mais les moindres n'en sont pas exemptes, parce qu'il y a toujours quelque intérêt à se faire aimer des hommes. Ainsi la vie humaine n'est qu'une illusion perpétuelle ; on ne fait que s'entre-tromper et s'entre-flatter. Personne ne parle de nous en notre présence comme il en parle en notre absence. L'union qui est entre les hommes n'est fondée que sur cette mutuelle tromperie ; et peu d'amitiés subsisteraient, si chacun savait ce que son ami dit de lui lorsqu'il n'y est pas, quoiqu'il en parle alors sincèrement et sans passion. L'homme n'est donc que déguisement, que mensonge et hypocrisie, et en soi-même et à l'égard des autres. Il ne veut donc pas qu'on lui dise la vérité. Il évite de la dire aux autres ; et toutes ces dispositions, si éloignées de la justice et de la raison, ont une racine naturelle dans son cœur. »

Blaise Pascal - *Pensées*
(extrait du fragment 100 de l'édition Brunschvicg)

« Pour écrire à ses amis, à ses connaissances, à ses fournisseurs, il n'est pas du tout indispensable d'avoir le talent de Fénelon ou celui de la marquise de Sévigné, toutefois, il est bon de posséder sa langue et de connaître l'orthographe. Lorsqu'on a reçu une bonne instruction primaire, il suffit d'un peu de pratique et d'attention pour donner à son style la clarté et la correction nécessaires. Une belle écriture n'est pas de rigueur, non plus, mais on doit se donner la peine de former ses lettres pour être lu sans fatigue et sans ennui. Une mauvaise écriture, dit Grotius, est une des formes du mépris qu'on a pour autrui, car elle prouve qu'on attache plus de prix à son propre temps qu'à celui des autres. (...)

On n'attend pas que nous donnions des formules pour écrire à ses parents, à ses amis ; le cœur est le seul maître à consulter, le meilleur conseiller à prendre pour exprimer ses pensées, peindre son affection, son respect, sa reconnaissance. Il faut écrire comme on pense, sans phrases, ce qui ne veut pas dire qu'on soit dispensé de certaines formes de la politesse, de la bienveillance, de l'amabilité qui peuvent parfaitement glisser leur note, même, et surtout, dans les correspondances entre parents. (...)

Les élèves qui écrivent à leur professeur emploient les formules respectueuses de l'inférieur au supérieur et, ce, quelle que soit la position sociale de ces élèves. Les parents qui adressent une lettre au professeur de leur enfant s'expriment avec une extrême politesse, même quand il s'agit du simple « maître à danser ». En ce cas, l'assurance ni même l'expression d'une froide considération ne sont de mise. Nous devons à ceux qui enseignent à nos enfants leur science ou leur art un sentiment de gratitude dont l'argent ne peut nous décharger. Et ce sentiment, nous devons saisir toutes les occasions de le témoigner.

Une lettre à un fournisseur, à un ouvrier, à un domestique sera conçue avec toute la politesse et la bienveillance possibles. On ne dit pas à un marchand « Envoyez-moi telle chose », à un ouvrier « Faites ceci, exécutez cela » mais « Je vous prie de vouloir bien m'envoyer ; Veuillez faire ceci ; Je vous serai obligé d'exécuter ce travail ». On donne parfois son nom de famille à l'ouvrier qu'on fait travailler depuis de longues années, au fournisseur chez lequel on s'approvisionne depuis longtemps : « Monsieur Gautruche, Mon cher Monsieur Gautruche ».

Usages du monde : règles du savoir-vivre dans la société moderne

Dans la mesure où votre professeur n'est pas Monsieur Gautruche, vous éviterez de le traiter comme un fournisseur.

Pour écrire un courriel, vous vous pliez donc aux consignes suivantes, qui sont impératives. Votre professeur de philosophie ne répondra pas à votre demande si elle n'est pas ainsi formulée.

Madame,

Veillez trouver ci-joint... / Je vous serais obligé(e) de bien vouloir répondre à la question suivante concernant le DM3... / Ce mail pour vous prévenir que je serai absent(e) à l'oral prévu le... / Ce message pour vous prévenir que mon enlèvement par les extraterrestres me force à quitter le groupe de travail dont je faisais partie... / etc.

Respectueusement,

Jean(ne) Duchemole, (nom de la classe)

Pour information, voici une reprise amendée des conseils prodigués par les enseignants de lettres classiques de l'École normale supérieure, qui rappellent avec esprit que tout enseignant est « *par nature conservateur* » et attaché aux règles de bienséance.

Si vous suivez scrupuleusement ces conseils, vous éviterez à tout jamais le ricanement, voire l'opprobre, que suscitent les mails hasardeux. En toute circonstance, évitons le ridicule et le soupçon d'être malappris...

Le moyen le plus simple de prendre contact avec un enseignant est de lui envoyer un courriel. La simplicité du procédé se heurte parfois à la difficulté de la réalisation. Voici quelques conseils :

Votre identité :

- Créez-vous une adresse du type prénom.nom@machinmail.fr pour que votre correspondant puisse vous identifier facilement.
- Corollaire : évitez les *doudou91@* et autres *jaimelesbisous_xxx@* (quant au *bogossedelamartine@*, il est suicidaire...)
- Arrangez-vous pour que votre nom de famille apparaisse dans la boîte de réception de votre correspondant : on ne vous repère pas toujours à votre seul prénom.

Objet du courriel :

Indiquez un objet clair (« demande de rendez-vous », « version grecque pour le ... », « caramels, bonbons et chocolats »).

Pièce jointe :

Si vous joignez un fichier :

- ne l'oubliez pas,
- envoyez-le en .doc, .pdf si le professeur n'a pas à le corriger en l'annotant, ou sous tout format universellement lisible (pas en .docx ni en .odt),
- donnez-lui un titre clair et indiquez votre nom dans le titre (« Prénom_Nom_version_grecque_3 »). Indiquez aussi votre nom et la date sur la première page du document.

Adresse :

- L'habitude en français est d'utiliser la civilité seule (« Madame » / « Monsieur »), sans le nom de famille. Quand vous connaissez bien l'enseignant, vous pouvez passer à « Chère Madame » / « Cher Monsieur ».
- La civilité peut être suivie d'un titre (« Madame le Professeur » / « Monsieur le Directeur »). Cela peut flatter le destinataire, mais c'est assez formel et plutôt désuet (voire ridicule) dans la correspondance avec les enseignants. En revanche, écrivez « Monsieur le Proviseur » si vous vous adressez au chef d'établissement.
- N'utilisez jamais « Mme » / « M. » (et surtout pas « Mr. », abréviation anglaise) quand vous vous adressez à quelqu'un.

Formule de politesse finale :

Le plus simple pour les courriels est de s'en tenir à un adverbe, par exemple « Respectueusement », ou « Bien respectueusement ».

Signature :

On utilise le prénom suivi du nom. Il n'est pas nécessaire d'écrire en MAJUSCULES, sauf peut-être si le nom est un prénom (ex : Simon PIERRE).

Voir <https://www.antiquite.ens.fr/enseignants/pages-personnelles/anne-catherine-baudoin-grec/enseignements-et-activites-2014/la-mare-aux-grenouilles-remarques/>

Dernières remarques :

Si votre professeur de philosophie ne répond pas à un courriel qui respecte ces règles, c'est qu'il est tard ou qu'elle est morte. Attendez alors le lendemain ou la résurrection... En revanche, elle ne répondra jamais aux mails qui ne respectent pas ces consignes et votre demande sera considérée comme nulle et non avenue.

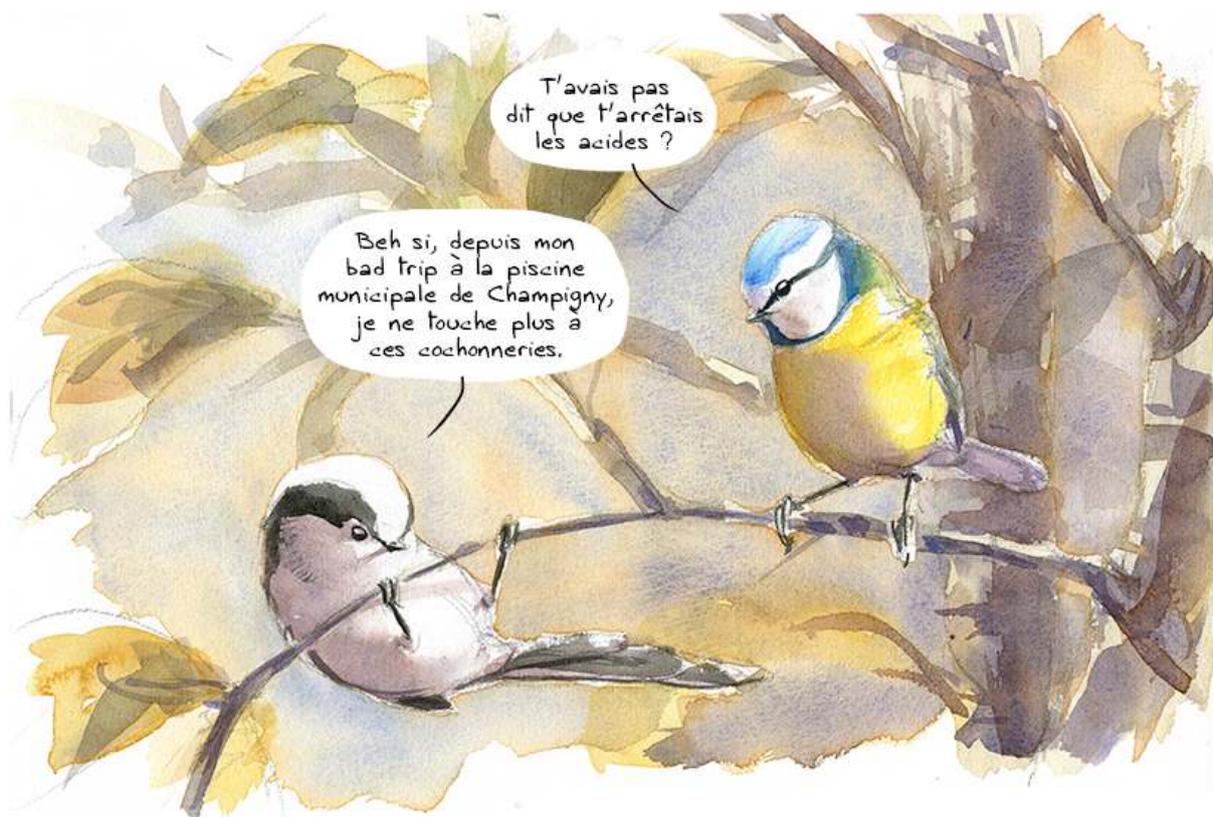


Si vous prenez l'habitude de ces consignes, vous serez comme un poisson dans l'eau dans l'enseignement supérieur et le monde du travail. En revanche, il peut arriver que celui auquel vous écrivez ne les respecte pas. Dans ce cas, ne lâchez rien ! Un supérieur s'autorisera des familiarités ou des désinvoltes dont il vous fera le reproche si vous y voyez l'occasion d'une imitation.



Il va sans dire que ces conseils valent aussi pour les lettres de motivation à rédiger pour Parcoursup.

Sinon, le reste du temps, avec la mif, inutile de vous prendre la tête avec ces trucs de bolosses : vous pouvez vous en balek et jouer les badass... Jdcjdr !



DOSSIER N° 1 – LA RECHERCHE DE SOI / EDUCATION, TRANSMISSION ET EMANCIPATION

L'époque des Lumières a marqué une double rupture avec les modèles d'éducation hérités de l'humanisme de la Renaissance. Pour un grand nombre d'auteurs, l'apprentissage des choses doit désormais primer la culture des mots, et l'éducation se centrer sur l'utile (pratique et social). Une nouvelle attention est portée aux manières de penser des enfants et au langage à tenir avec eux. Sur ces questions, les idées pédagogiques de Rousseau (*Emile ou de l'éducation*, 1762) ont essaimé jusqu'au milieu du XXe siècle avec les mouvements dits d'éducation nouvelle. Dans le même temps, l'idée s'impose qu'une nation moderne doit se préoccuper de la formation des individus et par conséquent se doter d'un véritable système d'éducation publique. Dans la lignée de Condorcet, l'instruction des enfants des deux sexes devient la clé de la démocratie et des libertés. Les penseurs révolutionnaires mettent quant à eux l'accent sur les conditions sociales et politiques de l'émancipation des individus. En Europe comme en Amérique, le tournant du XXe siècle est le moment d'un vaste débat sur les finalités de l'éducation scolaire, ses méthodes et son extension. Le rôle nouveau de l'institution scolaire se marque par la place que prennent dans les récits du XIXe siècle les souvenirs d'écoliers, qu'ils soient romancés ou autobiographiques. Il s'agit toujours de comprendre ce qu'un individu est devenu à partir de ce qu'il a reçu, mais aussi de ce avec quoi il a rompu. Les textes de cette période fournissent matière à réflexion, par exemple, sur les différents âges de la vie et ce que veut dire être adulte ; les formes de l'enseignement et celles de l'apprentissage ; les parts respectives de la famille, de l'école et de la société dans l'éducation ; l'aspiration à la liberté dans ses rapports avec les institutions et les traditions. A l'horizon de ces interrogations se trouvent la définition d'une éducation moderne et la question de la justice sociale et de l'équité au sein d'un système éducatif.

CONSIGNES :

1. Le **but de ce premier dossier** est de se familiariser avec les principes de l'investigation philosophique, de la lecture des textes et de l'argumentation. Il est accompagné d'une explication de texte (exercice 7) à rendre à la correction et son étude se conclut par un oral de synthèse.
2. La **présentation** doit être soignée ; l'**expression** doit être correcte (attention à la syntaxe et à l'orthographe).
3. Ce devoir est à réaliser en **groupe**.
4. Chaque groupe rend **un devoir dactylographié et imprimé** sur lequel figurent les noms et prénoms de ses membres et l'indication de leur classe, ainsi que les réponses aux exercices 1 à 7. A cette partie écrite, s'ajoute un oral en province.
5. **Aucun retard** n'est accepté dans la restitution des copies à la correction. **Présence obligatoire** à l'oral.

La période que Stendhal met en scène dans *Le Rouge et le Noir* est celle de la fin de la Restauration, peu avant la révolution de juillet 1830, qui voit la chute de Charles X et des derniers ministres ou aristocrates nostalgiques de l'Ancien Régime. Il s'agit encore d'une société où la naissance compte plus que le mérite individuel, et où les destins exceptionnels, ceux des militaires de la Révolution et de l'Empire devenus nobles à leur tour, ont fini par être rattrapés par les préjugés et les conventions sociales. Julien, malgré son admiration pour Napoléon et son mépris pour la noblesse, demeure prisonnier du système de la suprématie aristocratique.



« Avec la vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles quand elle était loin des regards des hommes, madame de Rênal sortait par la porte-fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Il était en chemise bien blanche, et avait sous le bras une veste fort propre de ratine violette.

Le teint de ce petit paysan était si blanc, ses yeux si doux, que l'esprit un peu romanesque de madame de Rênal eut d'abord l'idée que ce pouvait être une jeune fille déguisée, qui venait demander quelque grâce à M. le maire. Elle eut pitié de cette pauvre créature, arrêtée à la porte d'entrée, et qui évidemment n'osait pas lever la main jusqu'à la sonnette. Madame de Rênal s'approcha, distraite un instant de l'amer chagrin que lui donnait l'arrivée du précepteur. Julien, tourné vers la porte, ne la voyait pas s'avancer. Il tressaillit quand une voix douce dit tout près de son oreille :

— Que voulez-vous ici, mon enfant ?

Julien se tourna vivement, et frappé du regard si rempli de grâce de madame de Rênal, il oublia une partie de sa timidité. Bientôt, étonné de sa beauté, il oublia tout, même ce qu'il venait faire. Madame de Rênal avait répété sa question.

— Je viens pour être précepteur, madame, lui dit-il enfin, tout honteux de ses larmes qu'il essayait de son mieux.

Madame de Rênal resta interdite ; ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder. Julien n'avait jamais vu un être aussi bien vêtu et surtout une femme avec un teint si éblouissant, lui parler d'un air doux. Madame de Rênal regardait les grosses larmes, qui s'étaient arrêtées sur les joues si pâles d'abord et maintenant si roses de ce jeune paysan. Bientôt elle se mit à rire, avec toute la gaieté folle d'une jeune fille ; elle se moquait d'elle-même et ne pouvait se figurer tout son bonheur. Quoi, c'était là ce précepteur qu'elle s'était figuré comme un prêtre sale et mal vêtu, qui viendrait gronder et fouetter ses enfants !

— Quoi, monsieur, lui dit-elle enfin, vous savez le latin ?

Ce mot de monsieur étonna si fort Julien qu'il réfléchit un instant.

— Oui, madame, dit-il timidement.

Madame de Rênal était si heureuse, qu'elle osa dire à Julien :

— Vous ne gronderez pas trop ces pauvres enfants ?

— Moi, les gronder, dit Julien étonné, et pourquoi ?

— N'est-ce pas, monsieur, ajouta-t-elle après un petit silence et d'une voix dont chaque instant augmentait l'émotion, vous serez bon pour eux, vous me le promettez ? (...)

— Entrons, monsieur, lui dit-elle d'un air assez embarrassé.



De sa vie une sensation purement agréable n'avait aussi profondément ému madame de Rênal, jamais une apparition aussi gracieuse n'avait succédé à des craintes plus inquiétantes. Ainsi ses jolis enfants, si soignés par elle, ne tomberaient pas dans les mains d'un prêtre sale et grognon. A peine entrée sous le vestibule, elle se retourna vers Julien qui la suivait timidement. Son air étonné, à l'aspect d'une maison si belle, était une grâce de plus aux yeux de madame de Rênal. Elle ne pouvait en croire ses yeux, il lui semblait surtout que le précepteur devait avoir un habit noir.

— Mais est-il vrai, monsieur, lui dit-elle, en s'arrêtant encore, et craignant mortellement de se tromper, tant sa croyance la rendait heureuse, vous savez le latin ?

Ces mots choquèrent l'orgueil de Julien et dissipèrent le charme dans lequel il vivait depuis un quart d'heure.

— Oui, madame, lui dit-il, en cherchant à prendre un air froid, je sais le latin aussi bien que M. le curé et même quelquefois il a la bonté de dire mieux que lui.

Madame de Rênal trouva que Julien avait l'air fort méchant, il s'était arrêté à deux pas d'elle. Elle s'approcha et lui dit à mi-voix :

— N'est-ce pas, les premiers jours, vous ne donnerez pas le fouet à mes enfants, même quand ils ne sauraient pas leurs leçons ?

Ce ton si doux et presque suppliant d'une si belle dame fit tout à coup oublier à Julien ce qu'il devait à sa réputation de latiniste. La figure de madame de Rênal était près de la sienne, il sentit le parfum des vêtements d'été d'une femme, chose si étonnante pour un pauvre paysan. Julien rougit extrêmement et dit avec un soupir, et d'une voix défaillante :

— Ne craignez rien, madame, je vous obéirai en tout (...) Jamais, madame, je ne battrai vos enfants ; je le jure devant Dieu. (...)



M. de Rênal qui avait entendu parler, sortit de son cabinet ; du même air majestueux et paternel qu'il prenait lorsqu'il faisait des mariages à la mairie, il dit à Julien :

— Il est essentiel que je vous parle avant que les enfants ne vous voient.

Il fit entrer Julien dans une chambre et retint sa femme qui voulait les laisser seuls. La porte fermée, M. de Rênal s'assit avec gravité.

— M. le curé l'a dit que vous étiez un bon sujet, tout le monde vous traitera ici avec honneur, et si je suis content j'aiderai à vous faire par la suite un petit établissement. Je veux que vous ne voyiez plus ni parents ni amis, leur ton ne peut convenir à mes enfants. Voici trente-six francs pour le premier mois ; mais j'exige votre parole de ne pas donner un sou de cet argent à votre père.

M. de Rênal était piqué contre le vieillard, qui, dans cette affaire, avait été plus fin que lui.

— Maintenant, monsieur, car d'après mes ordres tout le monde ici va vous appeler monsieur, et vous sentirez l'avantage d'entrer dans une maison de gens comme il faut ; maintenant, monsieur, il n'est pas convenable que les enfants vous voient en veste. Les domestiques l'ont-ils vu ? dit M. de Rênal à sa femme.

— Non, mon ami, répondit-elle, d'un air profondément pensif.

— Tant mieux. Mettez ceci, dit-il au jeune homme surpris, en lui donnant une redingote à lui. Allons maintenant chez M. Durand le marchand de draps.

Plus d'une heure après, quand M. de Rênal rentra avec le nouveau précepteur tout habillé de noir, il retrouva sa femme assise à la même place. (...)

— De la gravité, monsieur, lui dit M. de Rênal, si vous voulez être respecté de mes enfants et de mes gens.

— Monsieur, répondit Julien, je suis gêné dans ces nouveaux habits ; moi, pauvre paysan, je n'ai jamais porté que des vestes ; j'irai, si vous le permettez, me renfermer dans ma chambre.

— Que te semble de cette nouvelle acquisition ? dit M. de Rênal à sa femme.

Par un mouvement presque instinctif, et dont certainement elle ne se rendit pas compte, madame de Rênal déguisa la vérité à son mari.

— Je ne suis point aussi enchantée que vous de ce petit paysan, vos prévenances en feront un impertinent que vous serez obligé de renvoyer avant un mois.

— Eh bien ! nous le renverrons, ce sera une centaine de francs qu'il m'en pourra coûter, et Verrières sera accoutumée à voir un précepteur aux enfants de M. de Rênal. Ce but n'eût point été rempli si j'eusse laissé à Julien l'accoutrement d'un ouvrier. En le renvoyant, je retiendrai bien entendu l'habit noir complet que je viens de lever chez le drapier. Il ne lui restera que ce que je viens de trouver tout fait chez le tailleur, et dont je l'ai couvert.

L'heure que Julien passa dans sa chambre parut un instant à madame de Rênal. Les enfants auxquels l'on avait annoncé le nouveau précepteur, accablaient leur mère de questions. Enfin Julien parut. C'était un autre homme. C'eût été mal parler de dire, qu'il était grave ; c'était la gravité incarnée. Il fut présenté aux enfants, et leur parla d'un air qui étonna M. de Rênal, lui-même.

— Je suis ici, messieurs, leur dit-il en finissant son allocution, pour vous apprendre le latin. Vous savez ce que c'est que de réciter une leçon.

Voici la sainte Bible, dit-il en leur montrant un petit volume in-32, relié en noir. C'est particulièrement l'histoire de Notre-Seigneur Jésus-Christ, c'est la partie qu'on appelle le Nouveau Testament. Je vous ferai souvent réciter des leçons, faites-moi réciter la mienne.

Adolphe, l'aîné des enfants, avait pris le livre.

— Ouvrez-le au hasard, continua Julien, et dites-moi le premier mot d'un alinéa. Je réciterai par cœur le livre sacré, règle de notre conduite à tous, jusqu'à ce que vous m'arrêtiez.

Adolphe ouvrit le livre, lut un mot, et Julien récita toute la page, avec la même facilité que s'il eût parlé français. M. de Rênal regardait sa femme d'un air de triomphe. Les enfants voyant l'étonnement de leurs parents, ouvraient de grands yeux. (...)

Julien sut si bien faire que moins d'un mois après son arrivée dans la maison, M. de Rênal lui-même le respectait. Le curé étant brouillé avec MM. de Rênal et Valenod, personne ne put trahir l'ancienne passion de Julien pour Napoléon, il n'en parlait qu'avec horreur. »

ORAL DE SYNTHESE : Que vous semble de cette nouvelle acquisition ?

Imaginons une soirée chez les Rênal, au lendemain de l'arrivée de Julien. On ne sait pas grand-chose des amis du couple. Parmi les personnages du *Rouge et le Noir* que vous pouvez convoquer à votre oral, citons :

- Monsieur de Rênal : premier maire de Verrières. Il doit sa fortune à une fabrique de clous. Ses opinions politiques, son aversion pour le jacobinisme et le libéralisme, se découvrent au fil du roman. Il a une « réputation d'esprit et surtout de bon ton » ; en outre « fort poli, excepté lorsqu'on parlait d'argent, il passait, avec raison, pour le personnage le plus aristocratique de Verrières ».

- Monsieur Valenod, le second maire de Verrières et baron après avoir été directeur du dépôt de mendicité de la ville, est le rival de Julien dans la cour qu'ils font à Mme de Rênal. Il est décrit comme un « grand jeune homme, taillé en force, avec un visage coloré et de gros favoris noirs, était un de ces êtres grossiers, effrontés et bruyants qu'en province on appelle de beaux hommes. » Il est en conflit avec monsieur de Rênal, il est jaloux qu'il ait une aussi belle femme.

- Le Curé Chélan, abbé de Verrières ; il est le premier professeur de Julien et l'a recommandé aux Rênal.

Pour les besoins de la distribution et de la réflexion, vous pouvez ajouter un, deux ou trois cousins ou amis parisiens acquis aux idées libérales, amis du jeune Hugo ou de Gérando, admirateurs de Condorcet, voire de Le Peletier de Saint-Fargeau. L'un peut même avoir croisé Jacotot lors d'une excursion en Hollande...

La conversation porte sur les mérites comparés des différentes formes d'éducation. A vous d'organiser la synthèse de vos lectures et de conclure à la gloire du latin et des coups ou d'autres manières d'apprendre.



EXERCICE 1 :



« Vous tenez en vos mains l'intelligence et l'âme des enfants ; vous êtes responsables de la patrie. Les enfants qui vous sont confiés n'auront pas seulement à écrire, à déchiffrer une lettre, à lire une enseignée au coin d'une rue, à faire une addition et une multiplication. Ils sont Français et ils doivent connaître la France, sa géographie et son histoire : son corps et son âme. Ils seront citoyens et ils doivent savoir ce qu'est une démocratie libre, quels droits leur confère, quels devoirs leur impose la souveraineté de la nation.

Enfin ils seront hommes, et il faut qu'ils aient une idée de l'homme, il faut qu'ils sachent quelle est la racine de nos misères : l'égoïsme aux formes multiples ; quel est le principe de notre grandeur : la fermeté unie à la tendresse.

Il faut qu'ils puissent se représenter à grands traits l'espèce humaine domptant peu à peu les brutalités de la nature et les brutalités de l'instinct, et qu'ils démêlent les éléments principaux de cette œuvre extraordinaire qui s'appelle la civilisation.

Il faut leur montrer la grandeur de la pensée ; il faut leur enseigner le respect et le culte de l'âme en éveillant en eux le sentiment de l'infini qui est notre joie, et aussi notre force, car c'est par lui que nous triompherons du mal, de l'obscurité et de la mort.

Eh ! Quoi ? Tout cela à des enfants ! - Oui, tout cela, si vous ne voulez pas fabriquer simplement des machines à épeler... J'entends dire : « A quoi bon exiger tant de l'école ? Est-ce que la vie elle-même n'est pas une grande institutrice ? Est-ce que, par exemple, au contact d'une démocratie ardente, l'enfant devenu adulte, ne comprendra pas de lui-même les idées de travail, d'égalité, de justice, de dignité humaine qui sont la démocratie elle-même ? » - Je le veux bien, quoiqu'il y ait encore dans notre société, qu'on dit agitée, bien des épaisseurs dormantes où croupissent les esprits.

Mais autre chose est de faire, tout d'abord, amitié avec la démocratie par l'intelligence ou par la de l'homme, à l'idée de justice tardivement éveillée, une saveur amère d'orgueil blessé ou de misère subie, un ressentiment ou une souffrance. Pourquoi ne pas offrir la justice à nos cœurs tout neufs ?

Il faut que toutes nos idées soient comme imprégnées d'enfance, c'est-à-dire de générosité pure et de sérénité.

Comment donnerez-vous à l'école primaire l'éducation si haute que j'ai indiquée ? Il y a deux moyens. Tout d'abord que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent plus l'oublier de la vie, et que dans n'importe quel livre leur œil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans hésitation, comme nous lisons vous et moi, c'est la clef de tout... Sachant bien lire, l'écolier, qui est très curieux, aurait bien vite, avec sept ou huit livres choisis, une idée très haute de l'histoire de l'espèce humaine, de la structure du monde, de l'histoire propre de la terre dans le monde, du rôle propre de la France dans l'humanité.

Le maître doit intervenir pour aider ce premier travail de l'esprit ; il n'est pas nécessaire qu'il dise beaucoup, qu'il fasse de longues leçons ; il suffit que tous les détails qu'il leur donnera concourent nettement à un tableau d'ensemble. De ce que l'on sait de l'homme primitif à l'homme d'aujourd'hui, quelle prodigieuse transformation !

Et comme il est aisé à l'instituteur, en quelques traits, de faire, sentir à l'enfant l'effort inouï de la pensée humaine ! Seulement, pour cela, il faut que le maître lui-même soit tout pénétré de ce qu'il enseigne. Il ne faut pas qu'il récite le soir ce qu'il a appris le matin ; il faut, par exemple, qu'il se soit fait en silence une idée claire du ciel, du mouvement des astres ; il faut qu'il se soit émerveillé tout bas de l'esprit humain qui, trompé par les yeux a pris tout d'abord le ciel pour une voûte solide et basse, puis a deviné l'infini de l'espace et a suivi dans cet infini la route précise des planètes et des soleils ; alors, et alors seulement, lorsque par la lecture solitaire et la méditation, il sera tout plein d'une grande idée et tout éclairé intérieurement, il communiquera sans peine aux enfants, à la première occasion, la lumière et l'émotion de son esprit.

Ah ! Sans doute, avec la fatigue écrasante de l'école, il est malaisé de vous ressaisir ; mais il suffit d'une demi-heure par jour pour maintenir la pensée à sa hauteur et pour ne pas verser dans l'ornière du métier. Vous serez plus que payés de votre peine, car vous sentirez la vie de l'intelligence s'éveiller autour de vous. Il ne faut pas croire que ce soit proportionner l'enseignement aux enfants que de le rapetisser. Les enfants ont une curiosité illimitée, et vous pouvez tout doucement les mener au bout du monde.

Il y a un fait que les philosophes expliquent différemment suivant les systèmes, mais qui est indéniable : « Les enfants ont en eux des germes de commencements d'idées. » Voyez avec quelle facilité ils distinguent le bien du mal, touchant ainsi aux deux pôles du monde ; leur âme recèle des trésors à fleur de terre ; il suffit de gratter un peu pour les mettre à jour. Il ne faut donc pas craindre de leur parler avec sérieux, simplicité et grandeur.

Je dis donc aux maîtres pour me résumer : lorsque d'une part vous aurez appris aux enfants à lire à fond, et lorsque, d'autre part, en quelques causeries familières et graves, vous leur aurez parlé des grandes choses qui intéressent la pensée et la conscience humaine, vous aurez fait sans peine en quelques années œuvre complète d'éducateurs. Dans chaque intelligence il y aura un sommet, et, ce jour-là, bien des choses changeront. »

Jean Jaurès, « Lettre aux Instituteurs et Institutrices », *La Dépêche de Toulouse*, 15 janvier 1888

Questions :

1. Quelles sont les qualités d'un bon instituteur, selon Jean Jaurès ?
2. Qu'est-ce que savoir lire, selon Jaurès ?

En écho...

Marcel Pagnol est né à Aubagne, le 28 février 1895. Dans le texte suivant, extrait de *La Gloire de mon père*, Pagnol évoque la figure de son père, sa formation dans les écoles normales d'instituteurs de la III^e République, les conditions d'exercice des maîtres de cette époque, l'enseignement dans les campagnes et dans les villes au service de l'Etat républicain.

« Ils recevaient une culture générale, sans doute plus large que profonde, mais qui était une grande nouveauté ; et comme ils avaient toujours vu leur père travailler douze heures par jour, dans le champ, dans la barque ou sur l'échafaudage, ils se félicitaient de leur heureux destin, parce qu'ils pouvaient sortir le dimanche, et qu'ils avaient, trois fois par an, des vacances qui les ramenaient à la maison.

Alors le père et le grand-père, et parfois même les voisins – qui n'avaient jamais étudié qu'avec leurs mains –, venaient leur poser des questions, et leur soumettre de petites abstractions dont jamais personne au village n'avait pu trouver la clef. Ils répondaient, les anciens écoutaient, gravement, en hochant la tête... C'est pourquoi, pendant trois années, ils dévoraient la science comme une nourriture précieuse dont leurs aïeux avaient été privés : c'est pourquoi, pendant les récréations, M. le directeur faisait le tour des salles de classe pour en chasser quelques trop bons élèves, et les condamner à jouer au ballon.

A la fin de ces études, il fallait affronter le brevet supérieur, dont les résultats prouvaient que la « promotion » était parvenue à maturité. Alors, par une sorte de déhiscence, la bonne graine était projetée aux quatre coins du département, pour y lutter contre l'ignorance, glorifier la République, et garder le chapeau sur la tête au passage des professions.

Après quelques années d'apostolat laïque dans la neige des hameaux perdus, le jeune instituteur glissait à mi-pente jusqu'aux villages, où il épousait au passage l'institutrice ou la postière. (...) J'en ai connu beaucoup, de ces maîtres d'autrefois.

Ils avaient une foi totale dans la beauté de leur mission, une confiance radieuse dans l'avenir de la race humaine. Ils méprisaient l'argent et le luxe, ils refusaient un avancement pour laisser la place à un autre, ou pour continuer la tâche commencée dans un village déshérité.

Un très vieil ami de mon père, sorti premier de l'Ecole normale, avait dû à cet exploit de débiter dans un quartier de Marseille : quartier pouilleux, peuplé de misérables où nul n'osait se hasarder la nuit. Il y resta de ses débuts à sa retraite, quarante ans dans la même classe, quarante ans sur la même chaise. Et comme un soir mon père lui disait : « Tu n'as donc jamais eu d'ambition ?

- Oh, mais si ! dit-il, j'en ai eu ! Et je crois que j'ai bien réussi ! Pense qu'en vingt ans, mon prédécesseur a vu guillotiner six de ses élèves. Moi,

en quarante ans, je n'en ai eu que deux, et un gracié de justesse. Ca valait la peine de rester là. » Car le plus remarquable, c'est que ces anticléricaux avaient des âmes de missionnaires. Pour faire échec à « Monsieur le curé » (dont la vertu était supposée feinte), ils vivaient eux-mêmes comme des saints, et leur morale était aussi inflexible que celle des premiers puritains. »

Dans *L'Argent*, qu'il publie en 1913, Charles Péguy évoque son enfance, à l'école primaire jouxtant l'Ecole normale d'instituteurs d'Orléans. Après la victoire des Républicains en 1879, la loi Paul Bert redéfinit les Ecoles normales fondées par Guizot en 1833. Les Elèves-maîtres en formation venaient enseigner dans son école, et Charles Péguy les décrit en les comparant aux hussards noirs, cet escadron de cavalerie des soldats de l'an II, constitué en 1793 par la jeune République française. Le terme est resté et qualifie ceux qui ont incarné, durant la 3ème, voire la 4ème République, la mission civique d'instruire le peuple, cette instruction obligatoire, gratuite et laïque, que les lois de Jules Ferry ont instaurée dans les années 1880-1882. Tous les enfants de France, âgés de 6 à 11 ans doivent bénéficier de cette instruction. Tandis que le travail est autorisé à partir de 12 ans, d'autres peuvent continuer après le certificat, mais ils sont en réalité peu nombreux, et les lycéens, comme les étudiants, sont une toute petite minorité.

« Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés. Sérieux, et un peu tremblants de leur précoce, de leur soudaine omnipotence. Un long pantalon noir, mais, je pense, avec un liséré violet. Le violet n'est pas seulement la couleur des évêques, il est aussi la couleur de l'enseignement primaire. Un gilet noir. Une longue redingote noire, bien droite, bien tombante, mais deux croisements de palmes violettes aux revers. Une casquette plate, noire, mais un croisement de palmes violettes au-dessus du front. Cet uniforme civil était une sorte d'uniforme militaire encore plus sévère, encore plus militaire, étant un uniforme civique. Quelque chose, je pense, comme le fameux *cadre noir* de Saumur. Rien n'est beau comme un bel uniforme noir parmi les uniformes militaires. C'est la ligne elle-même. Et la sévérité. Porté par ces gamins qui étaient vraiment les enfants de la République. Par ces jeunes hussards de la République. Par ces nourrissons de la République. Par ces hussards noirs de la sévérité. Je crois avoir dit qu'ils étaient très vieux. Ils avaient au moins quinze ans. Toutes les semaines il en remontait un de l'Ecole normale vers l'Ecole annexe ; et c'était toujours un nouveau ; et ainsi cette Ecole normale semblait un régiment inépuisable. Elle était comme un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme. Le gouvernement de la République était chargé de nous fournir tant de jeunesse et tant d'enseignement. L'Etat était chargé de nous fournir tant de sérieux. (...)

Je voudrais dire quelque jour, et je voudrais être capable de le dire dignement, dans quelle amitié, dans quel beau climat d'honneur et de fidélité vivait alors notre enseignement primaire. Je voudrais faire un portrait de tous mes maîtres. Tous m'ont suivi, tous me sont restés obstinément fidèles dans toutes les pauvretés de ma difficile carrière. Ils n'étaient point comme nos beaux maîtres de Sorbonne. Ils ne croyaient point que parce qu'un homme a été votre élève, on est tenu de le haïr. Et de le combattre ; et de chercher à l'étrangler. Et de l'envier basement. Ils ne croyaient point que le beau nom d'élève fût un titre suffisant pour tant de vilénie et pour venir en butte à tant de basse haine. Au contraire ils croyaient, et si je puis dire ils pratiquaient que d'être maître et élèves, cela constitue une liaison sacrée, fort apparentée à cette liaison qui de la filiale devient la paternelle. Suivant le beau mot de Lapicque, ils pensaient que l'on n'a pas seulement des devoirs envers ses maîtres, mais que l'on en a aussi, et peut-être surtout, envers ses élèves. Car enfin ses élèves, on les a faits. Et c'est assez grave. Ces jeunes gens qui venaient chaque semaine et que nous appelions officiellement des élèves maîtres, parce qu'ils apprenaient à devenir des maîtres, étaient nos aînés et nos frères. »

EXERCICE 2 :



Célestin Freinet a été profondément marqué par l'expérience de la guerre de 14. L'abomination des combats de tranchées, sa blessure au Chemin des Dames en 1917, le spectacle inhumain de la folie guerrière l'ont amené à aspirer à une nouvelle société, mue par des valeurs humanistes, qui ferait de cette guerre bel et bien la der des der. Mais comment une nouvelle société peut-elle naître ? L'avenir est entre les mains des nouvelles générations : il faut donc les éduquer autrement, l'école en a la responsabilité. Pour éduquer le peuple en vue de le faire progresser, il faut de nouvelles méthodes plus efficaces qui permettraient aux futurs citoyens de rejeter les élans guerriers, le colonialisme et autres dérives de ce temps.

Le début du XXème siècle, et c'est là le second élément majeur qui influera sur l'instituteur, est une époque où la réflexion pédagogique est très vivace : on parle d'« éducation nouvelle ». Les promoteurs de l'éducation nouvelle prônent les méthodes actives, pour que l'élève participe à sa propre formation. Le pédagogue doit tableur sur les centres d'intérêt de ses élèves, favoriser l'esprit d'exploration et de coopération. Les apprentissages ne se circonscrivent pas aux domaines intellectuels et artistiques mais aussi aux champs de l'éducation physique, manuelle et des savoir-être. Au nom de John Dewey, nous pourrions ajouter ceux de Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi et Anton Makarenko, autres pédagogues qui étaient au centre de la révolution des

écoles nouvelles que l'Europe, les Etats-Unis et l'Union soviétique ont vu fleurir au moment où Freinet constituait en France les bases de sa réflexion.

La fin de la Première Guerre mondiale est aussi le temps de la Révolution russe et les espoirs qu'elle fit naître chez ceux qui, comme Célestin Freinet, adhéraient à la pensée communiste. Pour la Russie, la guerre de 14 et la guerre civile qui a menacé la Révolution jusqu'en 1923, date de la défaite complète des armées blanches, ont entraîné un drame social majeur : des milliers d'enfants, orphelins, étaient livrés à eux-mêmes. Cela a représenté un défi pour la Révolution et le projet de création d'une société nouvelle, en adéquation avec les principes exposés par Lénine. C'est dans ce contexte que des pédagogues tel Anton Makarenko et Nadjeda Kroupskaïa (l'épouse de Lénine) ont mis en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques. En 1925, Célestin Freinet alla rencontrer Nadejda Kroupskaïa en Russie, sur ce champ d'expérimentation grandeur nature riche de défis et de perspectives extraordinaires. Ce voyage illustre par ailleurs le désir constant de Freinet d'échanger pour construire des nouvelles méthodes qui se baseraient sur la réflexion et les expérimentations de novateurs, avides comme lui de pédagogies novatrices.

Cette même année, Célestin Freinet rencontre Elise Lagier-Bruno. Ils se marient en 1926. En plus d'enrichir et de soutenir les actions et pensées de Célestin, Elise Freinet apporta au mouvement de l'Ecole Moderne une dimension originale dans le domaine artistique. *L'Enfant artiste*, écrit en 1964, en témoigne : « Peu à peu, ils comprennent aussi que dessiner n'est pas perdre du temps mais au contraire en gagner, car ce besoin exigeant de faire les choses avec goût et minutie se retrouve dans d'autres disciplines et facilite l'activité créatrice sous toutes ses formes ».

Célestin Freinet a dû batailler avec opiniâtreté face à l'opposition de notables locaux, qui s'inquiétaient des nouvelles méthodes. La campagne menée à son encontre aboutira en 1933 à son déplacement d'office de l'école publique de Saint-Paul-de-Vence. Il quitte à regret l'école publique et fonde alors une école privée près de Vence, le Pioulier, où il met en

œuvre ses innovations pédagogiques et poursuit sa réflexion et ses échanges. Cela débouchera en 1947 sur la création de l'Institut coopératif de l'école moderne (Icem) dont le rayonnement s'est étendu par-delà les frontières de la France.

Les piliers de la pédagogie Freinet

« Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire un cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail. » (Les Dits de Mathieu, 1959).

La pédagogie Freinet n'est pas qu'affaire de méthodes. C'est une refondation de l'école : le savoir ne naît pas à l'école, mais il provient de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale. Elle est donc centrée sur l'enfant. C'est pour cela que la théorie, outre qu'elle se nourrit de la réflexion productive de son temps, se développe de façon pragmatique au contact même des élèves : Freinet observe, analyse le comportement de ses élèves.

Ses principes sont :

- La coopération dans l'apprentissage. Ce choix pédagogique est aussi un choix politique et social. La coopération implique la gestion du travail : répartition des responsabilités, élaboration de règles de vie et de travail, régulation des conflits.
- Le tâtonnement expérimental : les élèves émettent des hypothèses personnelles, les vérifient par une phase action-essai, et ainsi la connaissance se construit. Une hypothèse erronée est abandonnée ou bien remplacée par une autre. Une hypothèse peut être implicite et non verbalisée. Les situations d'apprentissage sont ancrées dans la réalité : elles sont vraies et problématiques.
- Expression et communication : entretiens, textes libres, expression corporelle et artistique. L'école doit permettre l'épanouissement de l'enfant et l'expression de ses pensées.

Ces principes découlent de l'observation de 30 invariants pédagogiques, listés par Freinet en 1964.

« Les Techniques Freinet de l'Ecole Moderne ont franchi aujourd'hui la longue étape de trente-cinq ans d'expérimentation pour accéder à l'introduction effective et méthodique dans un nombre croissant d'écoles françaises et étrangères. Mais un changement aussi radical de méthode constitue en éducation une véritable révolution qui nécessite une formation spéciale des éducateurs nouveaux et la rééducation de ceux qui ont été pendant longtemps asservis à la scolastique. En attendant que les organismes officiels prennent en charge cette rééducation indispensable, force nous est de répondre par des moyens de fortune à la demande croissante d'éducateurs de tous degrés qui désirent s'engager dans nos techniques. Nous avons entrepris d'écrire à leur intention un guide succinct : *Comment démarrer ?* qui, croyons-nous, pourrait suffire pour les premiers essais. Nous nous sommes rendu compte alors que les conseils techniques que nous apportions risquaient non seulement d'être insuffisants, mais d'égarer et de décourager les nouveaux venus si nous ne les complétions par des directives plus précises pour ce qui concerne l'utilisation pédagogique de ces techniques et l'esprit de notre enseignement. Il nous fallait alors inciter nos lecteurs à reconsidérer un certain nombre de notions et de pratiques psychologiques, pédagogiques, techniques et sociales qu'on tient communément comme admises dans les milieux scolaires et que la tradition interdit de mettre en doute parce qu'elles sont les fondements mêmes de tout l'édifice scolastique. C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens. (...)



I. La nature de l'enfant

INVARIANT n°1 : L'enfant est de la même nature que nous.

Il est comme un arbre qui n'a pas encore achevé sa croissance mais qui se nourrit, grandit et se défend exactement comme l'arbre adulte. L'enfant se nourrit, sent, souffre, cherche et se défend exactement comme vous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience, et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez les adultes. L'enfant agit et réagit en conséquence, et vit, exactement selon les mêmes principes que vous. Il n'y a pas entre vous et lui une différence de nature mais seulement une différence de degré. En conséquence : Avant de juger un enfant ou de le sanctionner posez-vous seulement la question : Si j'étais à sa place comment pourrais-je réagir ? Et comment agissons-nous quand nous étions comme lui ?

INVARIANT n°2 : Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Vous êtes grand de taille et, de ce seul fait, vous avez tendance à considérer comme inférieurs ceux qui sont au-dessous de vous. C'est une sorte de sensation, disons physiologique, qui est à l'opposé de la sensation du vide vertigineux lorsqu'on est au balcon d'un 8e ou sur un pic surplombant la vallée. C'est dire que tout le monde éprouve cette sensation. Il faut en prendre conscience et vous en défendre parce qu'elle vous trouble et vous égare. Vous êtes plus grand que vos élèves. Cela ne vous suffit pas encore. Il faut que vous montiez sur une estrade pour

assurer votre supériorité. Ce sont là des impressions, des sentiments qui handicapent beaucoup plus qu'on ne croit tous les candidats à la pédagogie moderne.

C'est pour vous engager à vous défaire de ce vertige que nous préconisons dès l'abord un certain nombre de gestes symboliques et pourtant déterminants de l'évolution indispensable.

- Supprimez l'estrade : Vous serez, du coup, au niveau des enfants. Vous les verrez avec des yeux, non de pédagogues et de chefs, mais avec des yeux d'hommes et d'enfants, et vous réduirez tout de suite de ce fait, l'écart dangereux qui existe, dans les classes traditionnelles, entre l'élève et le maître.
- Si, pour des raisons administratives, vous ne pouvez enlever l'estrade pour en faire par exemple une table d'exposition et de travail, nous vous recommandons du moins de détrôner le bureau du maître, de le mettre au niveau des enfants, à un endroit où il ne gêne pas, et pas forcément devant les enfants.
- L'estrade et la chaire sont des éléments indispensables de la pédagogie traditionnelle où le verbiage est roi, avec les leçons, les explications, les interrogations qu'on pratique effectivement avec d'autant plus d'autorité et d'efficacité qu'on n'est pas au niveau de ceux qui écoutent.
- Ajoutons que la position de lutte entre maîtres et élèves nécessite pour la surveillance, l'autorité et la discipline cette surélévation matérielle et symbolique. Mettez-vous au niveau de vos élèves. Vous pénétrez de plain-pied dans la pédagogie moderne. Vous serez amené vous-mêmes à réfléchir et à commencer la reconsidération de vos attitudes et de votre comportement pédagogique.

INVARIANT n°3 : Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

On a tendance à considérer sans humanité que l'enfant qui travaille mal ou se comporte de façon répréhensible le fait intentionnellement et par malignité. Certes, de telles habitudes sont parfois prises, et nous en supportons les conséquences, ce qui ne veut pas dire que l'enfant soit totalement responsable des tares qui se manifestent en lui. N'oubliez pas que vous mêmes travaillez avec déficience quand vous avez mal à la tête, mal aux dents, ou que vous avez mal digéré, ou que vous avez faim (ventre affamé n'a pas d'oreille). Vous vous énervez plus facilement quand vous avez échoué dans un travail, que vous vous êtes disputé avec un adversaire plus fort que vous ou que vous n'avez pas pu réaliser un projet qui vous tenait à cœur. Les enfants sont tout simplement comme vous. En face des déficiences de comportement que vous constatez, essayez de vous demander s'il n'y a pas des causes de santé, d'équilibre, de difficultés de milieu qu'il y aurait d'abord à revoir. Vous essaieriez de les corriger. Si vous ne le pouvez pas, vous agirez du moins avec beaucoup plus de raison et d'humanité, et vous améliorerez du coup le climat de votre classe.

II. Les réactions de l'enfant

INVARIANT n°4 : Nul l'enfant pas plus que l'adulte n'aime être commandé d'autorité.

Il y a là une sorte de réflexe tout à la fois physiologique et psychologique. Quand vous vous aventurez dans un chemin, c'est que « tout compte fait » vous jugez bon d'y aller. Si vous n'êtes pas sûr que ce soit une bonne direction, vous tâtonnez, vous avancez timidement, ou vous rebroussez chemin pour repartir ensuite. Mais si quelqu'un vous pousse, vous avez le même réflexe que lorsque, prêt à plonger au bord du bassin, une main suspecte vous fait perdre l'équilibre. Instinctivement, mécaniquement, vous faites l'effort inverse pour résister à la poussée et rétablir votre équilibre. Cette loi est générale. Elle ne souffre pas d'exception ni au point de vue physiologique, ni pour notre comportement moral, social ou intellectuel. Nous sommes tous ainsi, et c'est pourquoi tout geste, tout commandement d'autorité entraîne une opposition comme automatique de celui qui les subit : il rougit, ou il amorce un geste de résistance peut-être vite réprimé, ou bien il est troublé dans le déroulement de ses pensées et de ses sentiments. Il en résulte que, par principe, tout commandement d'autorité est toujours une erreur. On dira que l'enfant n'est pas suffisamment expérimenté et qu'il nous faut bien l'orienter et le pousser parfois là où il ne voudrait pas aller. L'erreur n'en subsiste pas moins. A nous de chercher une pédagogie dans laquelle l'enfant choisit au maximum la direction où il doit aller et où l'adulte commande le moins possible d'autorité. C'est ce que s'efforce de faire notre pédagogie en donnant au maximum la parole à l'enfant, en lui laissant individuellement et coopérativement, une initiative maximum dans le cadre de la communauté, en s'évertuant à l'entraîner plus qu'à le diriger. Lorsque nous préparons notre Plan de travail, nous présentons à la classe 3, 4 thèmes que les enfants, ou les équipes vont étudier. Pour la répartition des thèmes il y a deux façons d'agir : l'autoritaire, habituelle à l'Ecole traditionnelle qui commande : Thème n°1, X ; Thème n°2, Y ; Thème n°3, Z. Aucun des enfants ne sera satisfait. Au lieu de cela nous disons : voilà trois thèmes à traiter. Choisissez chacun celui qui vous intéresse. On attribue les thèmes selon la demande. Les derniers prennent forcément le thème qui reste. La part de choix, en l'occurrence, a été fort limitée. Mais les enfants n'ont pas été poussés autoritairement. Ils sont satisfaits. Si nous imposons un texte à l'enfant, il y aura automatiquement opposition. Offrons la liberté de choix et tout rentrera dans l'ordre. Oui mais, nous dira-t-on s'il n'y a plus d'autorité ! C'est une autre question que nous résolvons d'une façon satisfaisante. Commander d'autorité est une erreur. Eviter l'erreur sera toujours salubre.

INVARIANT n°5, qui découle du précédent : Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Il est des jeux ou des travaux collectifs, le sport par exemple, où l'alignement est ressenti comme une nécessité et ne pose donc aucun problème. Il est des cas aussi où cet alignement est comme une nécessité administrative ou technique, exigée par une autorité qui nous dépasse, et dont nous sommes victimes aussi bien que les enfants. Il en est ainsi notamment de la nécessité où nous sommes par suite de l'organisation sociale actuelle de respecter strictement l'heure des repas dans la famille ou à la cantine, l'heure d'entrée et de sortie de classe, la discipline des queues qui sont, hélas, une invention des temps de pénurie. Il suffit dans ces cas d'expliquer aux enfants : si le train passe à 6h du matin, force nous est de partir de la maison à 5h30 si nous ne voulons pas arriver trop tard. On pourrait dire que cette discipline n'est que très peu perturbante et qu'elle ne modifie pas forcément les relations maîtres-élèves, à condition que le maître ne s'attribue pas des passe-droits du fait de sa fonction. L'obligation dangereuse c'est celle qui apparaît aux enfants comme superflue, comme signe d'un malin plaisir de l'adulte de prouver sa souveraine autorité en montrant que ses commandements doivent déclencher un réflexe de passive obéissance qui est abêtissement. La discipline militaire est le type de cette erreur insupportable pour ceux qui sont dans le rang, et qui régit autoritairement tous les rapports entre simples soldats et gradés. La preuve que cette discipline est à l'opposé des règles de vie et d'action et qu'elle n'est faite que pour renforcer la brutale autorité, c'est qu'elle s'atténue jusqu'à disparaître parfois en période active ou durant les guerres. Cette forme extérieure de discipline disparaissait presque totalement pendant la guerre pour les hommes au front. Elle avait totalement disparu durant la clandestinité et les maquis, et pourtant, ces soldats sans uniforme et sans discipline extérieure ont su respecter la plus efficiente des disciplines, celle de l'action. Il en est de même pour l'Ecole. Il y a une certaine discipline nécessitée par la cohabitation dans des groupes plus ou moins bien organisés. Les enfants la comprennent, l'acceptent, la pratiquent, l'organisent eux-mêmes, s'ils en sentent la nécessité. C'est cette discipline qu'il faut rechercher. Mais il faut bannir tous alignements dont l'enfant ne sent pas la nécessité et qui peuvent être réalisés par l'organisation coopérative : ordre pour l'entrée en classe, silence durant le travail, etc. Il peut y avoir ordre et discipline sans l'autorité abêtissante dont les alignements dans la cour, les coups de sifflet et les bras croisés sont le symbole.



INVARIANT n°6, découlant des précédents : Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Le premier mouvement de l'enfant ou de l'adulte à qui on commande d'autorité : Fais cela ! est de dire automatiquement : non ! Là, réside partiellement au moins, l'explication de cette période d'opposition qu'on note chez les enfants de 7 à 9 ans. C'est l'âge où l'adulte, sous le prétexte de discipliner l'enfant, tient à marquer son autorité par le commandement brutal qui incite ou oblige à cette obéissance passive que trop de parents ou de maîtres croient indispensable à toute éducation virile. Alors se livre une sorte de combat entre l'enfant qui veut expérimenter et vivre dans le sens de ses besoins et l'adulte qui veut le plier à l'obéissance. L'opposition systématique est une phase de cette lutte. L'enfant se pliera ensuite, s'il se discipline. Il y a ceux qui n'acceptent pas cette autorité brutale et qui seront les insoumis, les fortes têtes, les inadaptes, avec toutes les complications individuelles et sociales qui en découlent. Il résulte de cette opposition que certaines activités - les scolaires plus particulièrement - se recouvrent d'une sorte de voile maléfique, parce qu'elles sont commandées. On désapprend ainsi le travail ; ainsi naissent des phobies, des anorexies et des complexes graves qu'une bonne pédagogie éviterait.

INVARIANT n°7, découlant des précédents : Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Donnez un bonbon à un enfant. Il sera satisfait certes, mais n'en regardera pas moins avec envie le restant de la boîte. Présentez-lui la boîte pour qu'il choisisse. Il sera beaucoup plus satisfait, même si son choix n'est pas avantageux. Nous avons dit déjà comment pour la préparation du travail nous donnons aux enfants le choix des thèmes au lieu d'en faire d'autorité la distribution. (...) Donnez aux enfants la liberté de choisir leur travail, de décider du moment et du rythme de ce travail et tout sera changé. Imposez aux élèves un texte à lire et à étudier. Ils n'y ont ni appétit ni enthousiasme. Laissez-leur la liberté de choisir comme nous le faisons par le texte libre, le travail se fera alors dans un climat beaucoup plus favorable. Ce principe, valable pour tous les individus, motive la survivance en France de l'artisanat. Au travail impose à l'usine, l'ouvrier préfère son activité d'artisan, qu'il pratique à l'heure et au rythme qui lui convient, même si ce choix lui vaut des journées plus longues et plus fatigantes.



INVARIANT n°8, découlant des précédents : Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Qu'un enfant tourne les pédales d'un vélo sur cale, il s'en lassera vite, alors qu'il ira au bout du monde sur son vélo qui roule pour du bon. (...) Nous aurions là à faire le procès de tous les exercices scolaires qui fonctionnent sur cale, pour rien ou en tous cas pour des

but qui ne sont pas les nôtres. (...) Dans les conditions actuelles de travail scolaire, il sera pendant longtemps difficile de substituer au travail scolaire les activités motivées qui sont la raison d'être de notre pédagogie. On sera alors obligé de s'accommoder bien souvent de ce qui est, de l'adapter au mieux à nos techniques, et de créer, dans cet ensemble condamné des éléments de liberté et de progrès. Un des éléments auquel, contrairement à ce que prétendent les psychologues, nous ne donnerons pas le feu vert mais un simple orange et clignotant, c'est le jeu, qui n'est pas une activité naturelle mais seulement un ersatz du travail.

INVARIANT n° 9 : qui tire la conclusion des précédents : Il nous faut motiver le travail.

Dans un de mes *Dits de Mathieu*, j'ai donné un exemple que je crois devoir reproduire ici de la différence foncière qu'il y a entre le travail de soldat, sans motivation et sans but, auquel on ne donne que le strict minimum de son activité, juste assez pour éviter les sanctions, et le travail puissamment motivé, intégré à l'être dans son milieu, que nous disons Travail de fiancé. Eh oui ! Il existe certes des bêtes et des charrues, et des outils mécaniques autrement perfectionnés qui vous remuent le sol et vous sèment les graines sans que vous ayez à vous mesurer avec l'aridité de la glèbe. Mais j'aime, moi, quand je prépare un semis, tamiser la terre de mes mains et trier amoureuxment les pierres, comme l'on a doucité le lit douillet d'un bébé. C'est ainsi ; un travail même peut être corvée ou libération. Ce n'est pas une question de nouveauté mais d'illumination et de fécondité. Vous connaissez l'histoire des « pluches » au régiment ? Il y a un art - dont l'Ecole a fait une tradition - pour opérer le plus lentement possible, sans cependant s'arrêter de travailler. C'est du stakhanovisme à l'envers. Et quand il s'agit de prendre le balai pour débarrasser les pluches, c'est pire encore : tous les hommes sont manchots. C'est parfois le caporal lui-même qui doit s'appuyer la corvée. Le soldat part en permission voir sa jeune femme. Faire la soupe, éplucher les pommes de terre, balayer même, tout cela devient un plaisir dont il réclame le privilège. La corvée du matin est devenue une récompense ! Il en est de même à l'école, où certains travaux usés par la tradition seront, demain, recherchés à l'égal d'activités nouvelles que vous croyez exclusives. Ne cherchez pas la nouveauté ; la mécanique la plus perfectionnée lasse elle-même si elle ne sert pas les besoins profonds de l'individu. Dans le lot toujours croissant des activités qu'on vous offre, choisissez d'abord celles qui illuminent votre vie, celles qui donnent soit de croissance et de connaissances, celles qui font briller le soleil. Editez un journal pour pratiquer la correspondance, recueillez et classez des documents, organisez l'expérience tâtonnée qui sera la première étape de la culture scientifique. Laissez les jeunes fleurs s'épanouir, même si les mouilles parfois la rosée. Tout le reste vous sera donné par surcroît. Ce que nous avons apporté de nouveau à la pédagogie, c'est cette possibilité technique de faire effectivement dans nos classes du travail vivant, du travail de fiancé. Lorsque l'enfant écrit avec plaisir un texte libre pour son journal ou ses correspondants, feu vert. Lorsqu'il écrit une lettre à son correspondant, feu vert. Lorsqu'il imprime, lorsqu'il dessine et peint, lorsqu'il fait des expériences ou prépare des conférences, feu vert. Les enfants comprendront vite quelles sont les activités motivées et celles qui ne sont là qu'en fonction de l'Ecole.



INVARIANT n°10 : Plus de scolastique.

La scolastique, c'est une règle de travail et de vie particulière à l'Ecole et qui n'est pas valable hors de l'Ecole, dans les diverses circonstances de la vie auxquelles elles ne sauraient donc préparer. Nous vous proposons un moyen simple de détection de la scolastique.

Si vous voulez savoir dans quelle mesure une forme de travail est scolastique et si donc vous devez lui appliquer le feu orange ou le feu rouge, posez-vous les questions suivantes :

- Si on m'obligeait à faire ce travail, le ferais-je volontiers et avec efficacité ?
- Si j'étais à la place de cet élève, travaillerais-je avec plus d'enthousiasme et d'application ?
- Si je laissais ouvertes les portes de la classe avec liberté totale de sortir quand on le désire, les enfants resteraient-ils à leur travail ou se sauveraient-ils vers d'autres activités ?



INVARIANT n°10bis : Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Nous insistons tout particulièrement sur cet invariant, car toute la technique de l'Ecole traditionnelle est basée sur l'échec. Les premiers de la classe réussissent certes parce qu'ils ont des aptitudes particulières, mais aussi parce qu'ils ont toujours de bonnes notes, des Bien et des Très bien, et qu'ils réussissent aux examens. Mais l'Ecole accable les autres sous l'avalanche des échecs : excès de rouge dans les devoirs, mauvaises notes, « à refaire », cahiers mal tenus... Les observations ne laissent que très rarement à l'enfant le confort d'une réussite. Ils se découragent et cherchent dans d'autres voies - répréhensibles - d'autres réussites. Faites toujours réussir vos enfants. Le tonus de l'enseignement en sera du coup très notablement réhabilité. Mais, vous diront parents et éducateurs, on ne peut tout de même pas mettre une bonne note à un travail insuffisant, ou féliciter un élève pour un cahier mal tenu. Oui, mais nous pouvons pratiquer une pédagogie qui permette aux enfants de réussir, de présenter des travaux faits avec amour, de réaliser des peintures ou des céramiques qui sont des chefs-d'œuvre, de

faire des conférences applaudies par les auditeurs. C'est toute la formule de l'Ecole qu'il nous faut changer, et le rôle aussi de l'éducateur qui, au lieu d'être un censeur exclusif saura promouvoir son rôle éminemment aidant.

INVARIANT n° 10ter : Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

Nous allons à contre-courant de la psychologie et de la pédagogie contemporaine en affirmant cet invariant de la primauté du travail. L'erreur commence à l'Ecole maternelle, qui a, de ce point de vue, contaminé les familles : il n'y a qu'à jeter un coup d'œil sur les catalogues des grandes maisons d'édition pour se convaincre que le jeu y est roi, qu'on n'y présente aucun outil de travail mais une infinité de jeux. On a pris l'habitude également dans les familles de ne plus faire travailler les enfants. Ils sont les rois fainéants auxquels on offre exclusivement des jeux. Aux autres degrés, par la force des choses, la pédagogie a moins généralement recours aux jeux, mais on n'en a pas pour autant accepté le principe du travail. L'Ecole primaire et le second degré aussi sont le domaine des devoirs et exercices imposés, qui présentent tout au plus un intérêt superficiel mais qui ne répondent nullement à notre définition du travail naturel, motivé et exhaustif dont on ne dira jamais assez les vertus. Notre pédagogie est justement une pédagogie du travail. Notre originalité c'est d'avoir créé, expérimenté, diffusé des outils et des techniques de travail dont la pratique transforme profondément nos classes.

III. Les techniques éducatives

INVARIANT n°11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

L'Ecole traditionnelle opère exclusivement par explications. Les expériences, lorsqu'on en fait, n'interviennent que comme complément de démonstration. Or, l'explication, même aidée par la démonstration n'apporte qu'une acquisition superficielle et formelle, qui n'est jamais enracinée dans la vie de l'individu dans son milieu. Elle est comme ces rejets qui poussent prématurément sur un arbre qu'on a mis en terre et qui donnent un instant l'illusion de la vie. Mais les racines, non encore adaptées au milieu n'apportent pas la sève indispensable et la plante se dessèche, faute de nourriture substantielle. C'est malheureusement cette acquisition de surface que recouvre le vernis des mots, que recherche

L'Ecole actuelle et que contrôlent les examens. On sent de plus en plus la vanité de cette superficialité et l'on prône un peu partout, mais tout spécialement hors de l'enseignement, la culture profonde qui prépare les chercheurs intelligents et efficaces. Il apparaît que, pour une véritable culture, c'est le tâtonnement expérimental, tel que nous l'avons exposé dans notre livre *Essai de psychologie sensible*, qui est la voie royale, base de notre pédagogie. Les Travaux Scientifiques Expérimentaux sont la première reconnaissance officielle de ce processus universel.

INVARIANT n°12 : La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Dans le cas contraire, elle ne joue l'effet que d'une bande magnétique qui enregistre des mots pour les restituer à la demande, sans qu'il y ait le moindre processus intelligent d'intégration à la vie mentale. « Savoir par cœur n'est pas savoir » disait déjà Montaigne qui avait alors fulminé contre cette habitude des scolastiques d'imposer les connaissances comme qui verserait dans un entonnoir. Une bonne mémoire est évidemment précieuse. On a conclu alors que pour avoir cette bonne mémoire, il fallait exercer sans cesse cette faculté comme si elle était un véhicule essentiel de la connaissance. Mais contrairement à la croyance générale des scolastiques, la mémoire ne se cultive pas par l'exercice. On peut, par ce biais, acquérir certains procédés mnémotechniques qui font illusion. L'usage mécanique de la mémoire tend au contraire à la fatiguer et à l'épuiser. C'est ce qui arrive avec notre jeunesse malmenée. Malheureusement, tout l'enseignement scolastique est fondé sur la mémoire, et les examens mesurent exclusivement les acquisitions de mémoire.

INVARIANT n°13 : Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience.

Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. Les règles et les lois sont le fruit de l'expérience, sinon elles ne sont que des formules sans valeur.

INVARIANT n°14 : L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

On dit : cet enfant est, ou n'est pas intelligent. Or, l'intelligence n'existe pas en soi : elle est comme l'émanation complexe des possibilités les plus éminentes de l'individu. Si l'intelligence n'existe pas en soi, il n'y a pas une méthode spéciale de culture de cette intelligence. Elle est, comme la santé, une synthèse d'éléments intimement liés sur lesquels nous aurons à agir favorablement. Nous avons expliqué dans notre *Essai de psychologie sensible* que l'intelligence est la perméabilité à l'expérience. Plus l'individu est sensible à ces expériences, plus les expériences réussies marquent dans son comportement, plus il progresse rapidement. C'est en généralisant, en classe et hors de classe, la pratique du tâtonnement expérimental, en la rendant possible et efficace qu'on éduque en définitive l'intelligence.



INVARIANT n°15 : L'Ecole ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Les individus chez qui on a hypertrophié cette forme d'intelligence seront capables de discourir avec virtuosité sur tous sujets appris, ce qui ne les empêche pas d'être parfois inintelligents pour tout ce qui touche à la vie et l'adaptation au milieu. Il y a bien d'autres formes d'intelligence, variables selon les incidences du tâtonnement expérimental qui leur a servi de base :

- l'intelligence des mains qui vient des vertus avec lesquelles on agit sur le milieu pour le transformer et le dominer ;
- l'intelligence artistique ;
- l'intelligence sensible qui développe le bon sens ;
- l'intelligence spéculative qui fait le génie des chercheurs scientifiques et des grands maîtres du commerce et de l'industrie ;
- l'intelligence politique et sociale qui forme les hommes d'action et les manieurs de foules.

Le peuple a toujours honoré ces formes diverses d'intelligence. Elles nous ont valu les génies artistiques, les hommes dévoués jusqu'au sacrifice, les inventeurs et les sages, qui, très souvent, avaient échoué à l'Ecole parce que rebelles à ses enseignements traditionnels. La société actuelle a un tel besoin de cadres polyvalents, de chercheurs et de créateurs, qu'une tendance très nette se manifeste souvent hors de l'Université pour la culture de ces formes diverses d'intelligence. Notre pédagogie y pourvoit, et en ce domaine, elle est encore en audacieuse avant-garde. La partie est pourtant loin d'être gagnée. Les « intellectuels » défendent et défendront encore longtemps leurs privilèges, authentifiés par les examens et les parchemins.

INVARIANT n°16 : L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.

Ce n'est pas spécialement par distraction ou paresse. Pour les raisons que nous avons déjà données, l'enfant et l'homme n'aiment pas écouter ce qu'ils n'ont pas sollicité et dont ils ne sentent pas le besoin vivant. C'est ce qui explique le faible rendement de ces leçons et tous les artifices que les éducateurs ont dû inventer pour obliger les enfants à se plier aux leçons magistrales. Et pourtant, dira-t-on, il faut bien que l'enfant apprenne et comprenne ce qu'il ne sait pas et que donc le maître doit lui enseigner. Mais peut-être y a-t-il d'autres voies pour cet enseignement ? Nos techniques apportent des solutions diverses à ces problèmes. Il y en a notamment une que nous recommandons. Si vous expliquez d'autorité par la leçon, nul n'écoute. Mais organisez votre travail de telle façon que l'enfant commence par agir lui-même, par expérimenter, par enquêter, par lire, par choisir et classer des documents. Il vous posera alors des questions qui l'ont plus ou moins intrigué. Vous répondez à ces questions : ce sera ce que nous appelons la leçon *a posteriori*.



INVARIANT n°17 : L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

Ce qui fatigue, les enfants comme les adultes, c'est l'effort contre nature, qu'on fait parce qu'on y est contraint.

La scolastique est si bien habituée à ses erreurs qu'il est admis officiellement que le jeune enfant ne peut pas travailler plus de quarante minutes et qu'il faut après dans toutes les classes 10 minutes de récréation. Or, nous constatons expérimentalement - et cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions - que cette règle scolastique est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures, davantage même si n'intervenaient les besoins physiques naturels. A l'Ecole Freinet, les enfants travaillent sans interruption de 8h30 à 11h30, et très normalement. La fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie.

INVARIANT n°18 : Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Il n'y a qu'à vous rappeler dans quel état d'opposition souvent malveillante vous place le contrôle d'un gendarme, même si vous êtes en faute. De ce point de vue, la correction des devoirs et des exercices et la récitation des résumés sont toujours une raison de trouble et d'opposition de l'enfant. Cela est incontestable. On dit volontiers que c'est un mal nécessaire et qu'il faut bien qu'on ordonne et qu'on contrôle : la réaction argumente toujours ainsi lorsque en face d'initiatives révolutionnaires, elle entend défendre la tradition et ses privilèges. Et pourtant, si nous trouvions la possibilité de supprimer ces pratiques perturbantes, la pédagogie ferait un pas encourageant. Ce ne sont pas tant les corrections en elles-mêmes qu'il nous faut abandonner mais bien plutôt modifier l'attitude du maître vis-à-vis du travail de l'enfant. A l'Ecole traditionnelle l'enfant est, en principe, toujours fautif. Le maître a tendance à voir dans les travaux de ses élèves non ce qui est bien mais ce qui est, selon lui, condamnable. Il ressemble en cela aux gendarmes qui sont toujours à la recherche des délinquants. Cette situation d'infériorité et de faute est essentiellement avilissante. Elle est certainement une des causes principales des échecs scolaires et de l'aversion que l'enfant éprouve de bonne heure pour les choses d'école. Et pourtant, dira-t-on, il faut bien qu'on corrige les défauts et les faiblesses des enfants, sinon ils ne

feront jamais effort pour s'améliorer. La maman ne gronde jamais son enfant parce qu'il a mal prononcé un mot ou qu'il est tombé lors de ses premiers pas. Elle sait, intuitivement, que l'enfant, par nature, fait tout son possible pour réussir car l'échec le déséquilibre. S'il a fauté c'est qu'il n'a pas pu faire autrement. Notre rôle d'éducateur est semblable : non corriger mais aider à réussir et à dépasser les erreurs. L'attitude aidante est la seule valable en pédagogie. Mais elle suppose évidemment qu'on a reconsidéré les techniques de travail, que les méthodes naturelles ont fait place à la scolastique et que les enfants travaillent de leur plein gré, sans l'autorité du maître. Intéresser l'enfant à son travail et à sa vie d'enfant reste donc le premier des objectifs de l'Ecole Moderne. On peut voir, dans nos divers écrits, dans nos classes et dans nos expositions, dans quelque mesure nous avons amorcé cette révolution pédagogique.

INVARIANT n°19 : Les notes et les classements sont toujours une erreur.

La note est l'appréciation, par un adulte, du travail de l'enfant. Elle serait valable si elle était objective et juste. Elle peut l'être, partiellement du moins quand il s'agit d'acquisitions simples, de la technique des quatre opérations par exemple. Mais pour le travail plus complexe où l'intelligence, la compréhension, les notions même de comportement entrent en ligne de compte, toute mesure systématique est défailante. Il ne faut pas s'étonner si, à ce niveau, les notes peuvent varier du simple au double selon les examinateurs, ce qui n'empêche pas d'user imperturbablement des demis ou des quarts, comme si on suivait un chronomètre. Que dire alors des classements établis sur la base de ces notes fausses, et comment décider qu'un tel élève passe avant celui qui le suit avec quelques centièmes de points d'avance. C'est là, manifestement, la plus fautive des mathématiques, la plus inhumaine des statistiques. Professeurs et parents y tiennent pourtant parce que dans les données actuelles de l'école, avec des enfants qui n'ont pas envie de travailler, les notes et les classements restent encore le moyen le plus efficace de sanction et d'émulation. Mais ce moyen a une contrepartie gravement dangereuse : comme il s'agit de noter, et avec un minimum d'erreurs, on s'en tient en pédagogie à ce qui est mesurable. Un exercice, un calcul, un problème, la répétition d'un cours, tout cela peut effectivement entraîner une note acceptable. Mais la compréhension, les fonctions d'intelligence, la création, l'invention, le sens artistique, scientifique, historique, ne peuvent pas être notés. Alors on les réduit au minimum, à l'Ecole, et on les supprime de la compétition. Ils n'entrent que faiblement en compte dans les examens et concours. Voilà la situation actuelle. Nous y pallions :

- en donnant aux enfants le goût et le besoin de travail ; en créant une saine émulation par la compétition coopérative et sociale ;
- en mettant au point un système de graphiques et de brevets qui remplaceront un jour prochain l'usage abusif des notes et des classements.

INVARIANT n°20 : Parlez le moins possible.

Nous avons beau faire, la vieille pédagogie nous a si bien marqués que nous avons toujours tendance à parler, à expliquer, à démontrer, quand rien ne va plus. Ménagez votre organe vocal habitué à surmonter tous les bruits, jusqu'à l'usure. N'expliquez pas à tout propos : cela ne sert à rien. Moins vous parlez, plus vous agissez. Celui qui travaille consciencieusement ne parle pas. Mais ce changement dans votre comportement et votre action suppose que vous avez conscience de notre Invariant n°13. On se forme, non par l'explication et la démonstration, mais par l'action et le tâtonnement expérimental. Il suppose aussi que vous avez la maîtrise du matériel et des techniques qui permettent une pédagogie plus efficiente.



INVARIANT n°21 : L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

C'est la condamnation définitive des pratiques scolastiques, où tous les enfants font, au même moment, exactement la même chose. On a beau classer les élèves par divisions ou par cours, ils n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de prétendre les faire tous avancer au même pas. Les uns s'énervent parce qu'ils piétinent alors qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite. Les autres se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls. Une petite minorité profite du travail ainsi aménagé. Nous avons cherché, et trouvé la possibilité de permettre aux enfants de travailler à leur rythme, au sein d'une communauté vivante. La notion de travail d'équipe et de travail coopératif doit être elle-même reconsidérée. Travailler en équipe ou en coopérative ne signifie pas forcément que chaque membre fait le même travail. L'individu doit au contraire garder au maximum sa personnalité mais au service d'une communauté. Cette forme nouvelle de travail est, pédagogiquement et humainement parlant, de la plus haute importance.

INVARIANT n°22 : L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

On croit trop souvent que les techniques Freinet s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation, et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller. La réalité est exactement contraire : une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaye d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage. Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée et voulue par les usagers eux-mêmes. Ce ne sont pas là des mots mais des réalités possibles dans toutes les classes qui s'orienteront vers le travail nouveau. L'ordre et la discipline de l'Ecole Moderne, c'est l'organisation du travail. Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant, les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. Vous aurez alors dans vos classes l'ordre véritable.



INVARIANT n°23 : Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

Pourtant, il est des cas, nous dira-t-on, où la punition devient une nécessité, où elle est la seule solution pour maintenir l'ordre. Et cela est exact. Mais c'est que l'erreur a été commise avant nous, ou en dehors de nous et que nous en supportons la triste conséquence. Quand les enfants ont été battus fréquemment dans la famille, ils se sont forgés une technique de vie à base de coups et de punitions. Ils sont provisoirement insensibles à toutes autres techniques de vie, et le redressement sera parfois terriblement long et difficile. Si les enfants sont mal nourris, mal logés, s'ils ne sont pas habitués au travail, nous aurons fort à faire pour parvenir à un ordre fonctionnel. L'erreur a été commise hors de nous aussi. Ce n'est pas en emboîtant le pas à l'erreur qu'on la corrigera, c'est en œuvrant pour rendre les punitions inutiles.

Observez très loyalement un enfant qu'on punit ; étudiez vos propres réactions aux punitions que vous avez subies. Il y a toujours un élément d'opposition, de colère, de vengeance, parfois de haine. Il y a toujours humiliation, même si cette humiliation est masquée sous un air de bravade, de fierté ou de rodomontade. Si la punition est toujours une erreur, chaque fois que vous y avez recours, vous commettez une fausse manœuvre, même si en apparence tout semble entrer dans l'ordre, même si vous n'en voyez pas tout de suite les conséquences. C'est dans la mesure où nous intéressons les enfants au travail dans la classe, où nous satisfaisons leur besoin de création, d'enrichissement et de vie, que la classe s'harmonisera et que les sanctions seront inutiles. Nous ne disons pas que ne pas punir soit une chose simple. L'ordre et la discipline sont l'aboutissement de toutes les conditions de travail dans la classe, et ces conditions sont bien souvent encore tellement péjoratives ! Mais cela ne nous empêche pas de raisonner juste et de mesurer l'importance de nos erreurs, même si nous ne pouvons pas toujours y parer.

INVARIANT n°24 : La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

La coopération scolaire est la conséquence des invariants ci-dessus. Si vous n'avez pas encore conquis suffisamment de feux verts, vous hésitez à vous en remettre totalement à la coopération. Vous penserez que les enfants ne sont pas suffisamment expérimentés, pas assez conscients de leurs devoirs, pas assez « hommes » et qu'il vous faut bien manifester votre supériorité et votre autorité. Si vous avez vraiment dépouillé le vieux maître, vous donnerez à la coopérative scolaire le maximum de responsabilité dans l'organisation de votre classe. Mais :

1°. Cette responsabilité ne doit pas être exclusivement économique et technique. Il ne s'agit pas de recueillir des fonds et de les gérer, ni même de produire au bénéfice de la coopérative. Tout cela n'est pas négligeable et constitue en somme un premier pas. Mais ce n'est malgré tout là qu'un aspect mineur d'une coopération qu'il faut étendre à toute la vie de la classe, surtout à l'aspect social et moral de l'organisation. Nous en avons indiqué les techniques, notamment le journal mural et l'Assemblée générale hebdomadaire de la Coopérative.

2°. L'éducateur ne doit pas se contenter de voir fonctionner la Coopérative pour en sanctionner, de l'extérieur, les faiblesses et les erreurs. Il doit s'intégrer à la coopérative dont il tâchera d'être, avec beaucoup de compréhension et de dynamisme le meilleur élément.

INVARIANT n°25 : La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

S'il s'agit seulement d'instruire les enfants, le grand nombre peut être parfois acceptable. Il peut y avoir des techniques de travail qui permettent les acquisitions mécaniques à une masse de 50 enfants presque aussi bien qu'à une équipe de dix. C'est ce qu'on essaie de démontrer lorsqu'on parle des vertus possibles des techniques audiovisuelles. Mais l'acquisition des connaissances reste malgré tout une fonction mineure de l'Ecole. Ce qui est par contre important, c'est la formation en l'enfant de l'homme de demain, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs et suffisamment courageux pour y faire face, de l'enfant et de l'homme intelligent, chercheur, créateur, écrivain, mathématicien, musicien, artiste. Les qualités que ces fonctions exigent ne peuvent absolument pas s'acquérir dans un groupe anonyme. Elles ne s'acquièrent jamais par la seule information, si majestueuse soit-elle. Elles ne peuvent se développer que si on a la possibilité effective de travailler, d'agir et de vivre individuellement et socialement. Dans ce domaine aussi c'est en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en vivant et travaillant dans une équipe ou dans un groupe qu'on apprend à vivre en groupe. Ces conditions ne sont plus remplies dès que l'Ecole devient une masse anonyme et elle le devient automatiquement au-delà de 20-25 élèves par classe.

INVARIANT n°26 :

La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave. La grande masse, lorsqu'elle n'est pas organisée au service des personnalités, lorsqu'elle est simple juxtaposition d'individus qui ne sont unis par aucun lien, disons spirituels ou psychiques, est toujours destructrice de ces personnalités. C'est ce qu'on a constaté de tous temps à l'armée qui est toujours abêtissante. Les petites écoles au-dessous de 5 à 6 classes restent encore comme un village sympathique, où les gens peuvent se connaître et vivre en fonction les uns des autres, où les maîtres peuvent sympathiser, discuter entre eux, et suivre tous les élèves. Au-dessus de ce nombre de classes, on tombe dans les grands ensembles, genre caserne, où l'anonymat est général : les instituteurs ne se connaissent pas toujours entre eux ; il n'y a en tous cas aucune pensée, aucune préoccupation communes qui les réunissent et les unissent. Pour les enfants, c'est la caserne, plus ou moins maléfique, mais d'où l'esprit caserne ne saurait être banni. La construction d'écoles de 5 à 6 classes, l'éclatement des grands ensembles en unités pédagogiques de 5 à 6 éléments, apparaissent comme des mesures indispensables à la modernisation et au succès de l'Ecole.



INVARIANT n°27 : On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

C'est une chose si naturelle qu'il semble que le simple bon sens imposerait à tous cet invariant. Les habitudes autoritaires sont, hélas ! si ancrées dans la vie des parents et des maîtres que, dans la presque totalité des classes et des familles les enfants restent essentiellement mineurs et soumis à l'autorité incontestable des adultes. Le père est syndiqué, naturellement adhère au même militant d'un parti politique progressiste. Mais quand il revient dans sa famille il est trop souvent le maître qui, comme au Moyen Age, ne souffre aucune opposition à ses ordres. Le maître se dit tout aussi évolué socialement, syndicalement et politiquement, mais dans sa classe, il ne tolère pas qu'on contredise son autorité. Tout doit marcher à la règle, si ce n'est au bâton. Et l'on s'étonne que les enfants qui échappent un jour à cette autorité soient incapables de se commander eux-mêmes, de réfléchir et d'agir ; qu'ils soient inaptes à s'organiser et que leur principale préoccupation soit, maintenant et plus tard, d'échapper à l'autorité ! Au siècle de la démocratie, alors que tous les pays, les uns après les autres accèdent à l'indépendance, l'Ecole du peuple ne saurait être qu'une école démocratique préparant, par l'exemple et par l'action, la vraie démocratie.

INVARIANT n°28 : On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole.

Tel est l'aboutissement des feux orange et des feux verts qui jalonnent la route que nous nous sommes appliqués à définir. C'est à cette dignité des nouveaux rapports qui s'établiront dans nos classes, que nous mesurerons les progrès réels que nous aurons réalisés. Le vieux proverbe recommandé aux adultes est intégralement valable dans nos classes : « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fassent. Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent ».

INVARIANT n°29 : L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Telle est la nature humaine, qu'elle s'installe égoïstement dans ce qui est et se défend, jusqu'à l'injustice et la violence, contre quiconque prétend au nom du progrès, troubler la quiétude des gens en place. Essayez dans une gare, la nuit, d'entrer dans un compartiment où les voyageurs se sont installés au mieux, occupant même les places qui ne leur sont pas destinées. C'est un concert unanime de grognements, de protestations, d'invectives et parfois de coups. Parce que vous aurez pris conscience de la réalité de ces trente invariants, vous voudrez conformer à leurs enseignements l'organisation de votre travail et de votre classe. Mais votre exemple, surtout s'il est réussi, obligera éducateurs et parents autour de vous, à reconsidérer progressivement leur action. Et ce sera un de vos mérites d'y parvenir lentement, à travers opposition, critiques, grognements et invectives. Si tant des nôtres sont critiqués, dénigrés, calomniés, si on parvient parfois à mobiliser contre eux la conjonction de l'immobilisme et du conservatisme, c'est que c'est là aussi un invariant du progrès scolaire et social. Ne vous en étonnez pas. Sachez d'avance qu'il faut compter avec cet invariant, qu'il est la rançon de vos conquêtes et que les mêmes difficultés et les mêmes souffrances jalonnent toujours la voie de ceux qui veulent aller de l'avant, parce qu'ils s'efforcent d'être de vrais éducateurs, de généreux formateurs d'hommes.

INVARIANT n°30 : Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

C'est ainsi : plus l'individu est jeune et neuf, plus il éprouve le besoin d'avancer avec témérité. Quand l'autorité brutale croit l'avoir stoppé dans son élan, le voilà qui prend clandestinement des voies de traverse pour dépasser les obstacles et reprendre ensuite sa marche en avant. C'est quand, par la maladie, l'embourgeoisement, la vieillesse, ou les erreurs graves d'éducation, on parvient à annihiler cet espoir en la vie que l'échec peut sembler comme définitif. Cet espoir en la vie sera, dans la suite tâtonnante des Invariants ci-dessus, le fil d'Ariane mystérieux qui nous conduira vers notre but commun : la formation en l'enfant de l'homme de demain.

Célestin Freinet, *Les Invariants pédagogiques, Code pratique d'Ecole Moderne*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne n°25, 1964

Questions :

- 1. Quelles sont les qualités d'un bon instituteur, selon Célestin Freinet ?**
- 2. Pourquoi, selon Célestin Freinet, l'ordre et la discipline sont-ils nécessaires en classe ? Pourquoi, alors, parler d'une pédagogie anarchiste ?**

EXERCICE 3 :

Mathématicien, philosophe et homme politique siégeant parmi les girondins, Condorcet proposa une refondation du système éducatif. En 1793, la Convention nationale ordonna son arrestation. Après s'être caché pendant neuf mois à Paris, il tenta de fuir mais fut rapidement arrêté et placé dans une cellule où on le retrouva mort le surlendemain, dans des conditions demeurées mystérieuses. Elevé chez les jésuites, il conserva toute sa vie des souvenirs douloureux de cette éducation religieuse à laquelle il reprochait notamment ses brutalités et ses méthodes humiliantes.

Condorcet se distingua rapidement par ses qualités intellectuelles. A seize ans, ses capacités d'analyse sont remarquées par d'Alembert et Clairaut. C'est à cet âge qu'il soutint sa thèse de mathématiques. Il refusa la carrière militaire à laquelle sa famille le destinait pour se consacrer à celle de mathématicien. Bientôt, il devint l'élève, l'ami et finalement le légataire universel de d'Alembert (1717-1783).



Condorcet voit dans la Révolution la possibilité d'une réforme rationaliste de la société. Avant la Révolution, il s'est engagé pour les droits des protestants et des Juifs. Il prend une part active à la cause des femmes, en se prononçant pour le droit de vote universel et en publiant en 1790 *De l'admission des femmes au droit de cité*. Jamais un Etat démocratique n'a réellement existé selon lui, puisque « jamais les femmes n'ont exercé les droits de citoyen ».

En se référant à la Déclaration des droits (1789), il dénonce le viol du principe de l'égalité en droits dont les femmes sont victimes. Il déconstruit toute l'argumentation commune qui vise à écarter les femmes des droits de cité. S'il n'y a pas de femmes de génie, c'est parce que les femmes n'ont pas accès à l'éducation ; en outre, la plupart des citoyens ne sont pas des génies et il existe des femmes plus intelligentes que certains hommes auxquels on ne songe pas à retirer leurs droits civiques. Quant aux différences entre les deux sexes, elles ne sont pas « naturelles » mais construites socialement par l'éducation et des lois iniques.

Sa conception philosophique de l'instruction est de « *cultiver dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales et ainsi contribuer à ce développement graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée* ». Il prévoit déjà cinq degrés de l'instruction publique très similaires à notre système éducatif actuel : vers une école publique, laïque, gratuite et universelle. Les quatre premiers niveaux doivent être gratuits. Ils sont

ainsi organisés :

- un premier degré obligatoire où l'on y enseigne les bases (lecture, écriture, calcul, morale, économie et science de la nature),
- une école secondaire (grammaire, histoire géographie, une langue étrangère, les arts mécaniques, le droit et les mathématiques). Ces deux premiers degrés proposent un enseignement non spécialisé,
- les instituts à option (mathématique physique, sciences morales et politiques, sciences des arts ou littérature),
- le lycée, équivalent des actuelles universités,
- la société nationale des sciences et des arts, qui a un rôle de recherche.

Très tôt, Condorcet prône la transmission de savoirs utiles à tous : l'enseignement des lois politiques et des sciences est du ressort de l'Etat, celui des lois divines regarde l'Eglise. Il veut briser le monopole du clergé catholique en matière scolaire. Il distingue clairement l'éducation de l'instruction qui doit être la même pour tous les citoyens. Devant l'idéologie révolutionnaire victorieuse, il réaffirme la nécessité de développer l'usage critique de la raison individuelle, qui permettra le « *progrès de l'esprit humain* ». Au regard des siècles passés, Condorcet croit en la perfectibilité de l'être humain. Pour lui, on peut espérer que le progrès se poursuive dans le futur. Mais pour cela il faut en avoir les moyens : c'est le but assigné à l'instruction et à son savoir élémentaire.

Extraits des principales réflexions de Condorcet sur l'instruction :

Mémoire sur l'instruction publique (1791-1792)

L'instruction est un devoir social.

« L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. L'inégalité d'instruction est une des principales sources de la tyrannie. Le devoir de la société, relativement à l'obligation d'étendre dans le fait, autant qu'il est possible, l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille, et de citoyen (...) La société doit au peuple une instruction publique :

- comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits ;
- pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux ;
- pour augmenter dans la société la masse des lumières utiles.

La société doit également une instruction publique, relative aux diverses professions :

- pour maintenir l'égalité entre ceux qui s'y livrent,
- pour les rendre plus également utiles,
- pour diminuer le danger où quelques-uns s'exposent, pour accélérer leurs progrès.

La société doit encore l'instruction publique comme moyen de perfectionner l'espèce humaine, en mettant tous les hommes nés avec du génie à portée de les développer, en préparant les générations nouvelles par la culture de celles qui les précèdent.

L'instruction publique est encore nécessaire pour préparer les nations aux changements que le temps doit amener. »

L'éducation publique doit se borner à l'instruction.

« L'éducation (...) ne se borne pas seulement (...) à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui, en entrant dans la société, y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre ; il est l'esclave de ses maîtres (...) Il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre.

Aujourd'hui qu'il est reconnu que la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable (...) le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais au contraire de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées.

Enfin, une éducation complète s'étendrait aux opinions religieuses ; la puissance publique serait donc obligée d'établir autant d'éducatrices différentes qu'il y aurait de religions anciennes ou nouvelles professées sur son territoire ; ou bien elle obligerait les citoyens des diverses croyances soit d'adopter la même pour leurs enfants, soit de se borner entre le petit nombre qu'il serait convenu d'encourager. On sent que la plupart des hommes suivent en ce genre les opinions qu'ils ont reçues dès leur enfance (...) Si donc elles font partie de l'éducation publique, elles cessent d'être le choix libre des citoyens et deviennent un joug imposé par un pouvoir illégitime. En un mot, il est également impossible ou d'admettre ou de rejeter l'instruction religieuse dans une éducation publique qui exclurait l'éducation domestique, sans porter atteinte à la conscience des parents, lorsque ceux-ci regarderaient une religion exclusive comme nécessaire, ou même comme utile à la morale et au bonheur de l'autre vie. Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. »



La morale doit être indépendante de la religion.

« La puissance publique n'a pas le droit de lier l'enseignement de la morale à celui de la religion.

A cet égard même, son action ne doit être ni arbitraire, ni universelle. On a déjà vu que les opinions religieuses ne peuvent faire partie de l'instruction commune (...) Il en résulte la nécessité de rendre l'enseignement de la morale rigoureusement indépendant de ces opinions (...)

La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités, elle ne doit imposer aucune croyance (...) Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité, mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur. »

Les congrégations enseignantes sont à remplacer.

« La puissance publique doit éviter surtout de confier l'instruction à des corps enseignants qui se recrutent par eux-mêmes. Leur histoire est celle des efforts qu'ils ont faits (...) pour imposer aux esprits un joug à l'aide duquel ils espéraient prolonger leur crédit et étendre leur richesse (...) L'instruction qu'ils donneront aura toujours pour but, non le progrès des lumières, mais l'augmentation de leur pouvoir ; non d'enseigner la vérité, mais de perpétuer les préjugés utiles à leur ambition. »

Il ne doit pas y avoir de doctrine d'Etat.

« La puissance publique ne peut pas établir un corps de doctrine qui doive être enseigné exclusivement.

Sans doute il est impossible qu'il ne se mêle des opinions qui doivent faire l'objet de l'instruction (...) C'est surtout dans ces sciences (morales et politiques) qu'entre les vérités reconnues et celles qui ont échappé à nos recherches, il existe un espace immense que l'opinion seule peut remplir (...) Des vérités appuyées d'une preuve certaine et généralement reconnues, sont les seules qu'on doive regarder comme immuables, et on ne peut s'empêcher d'être effrayé de leur petit nombre.

Cependant, comme ces sciences influent davantage sur le bonheur des hommes, il est bien plus important que la puissance publique ne dicte pas la doctrine commune du moment comme des vérités éternelles, de peur qu'elle ne fasse de l'instruction un moyen de consacrer les préjugés qui lui sont utiles, et un instrument de pouvoir de ce qui doit être la barrière la plus sûre contre tout pouvoir injuste.

La puissance publique peut d'autant moins donner ses opinions pour base de l'instruction qu'on ne peut la regarder comme au niveau des lumières du siècle où elle s'exerce.

Car l'objet de l'instruction n'est pas de perpétuer les connaissances devenues générales dans une nation, mais de les perfectionner et de les étendre. Le devoir, comme le droit de la puissance publique se borne donc à fixer l'objet de l'instruction et à s'assurer qu'il sera bien rempli (...)

La Constitution de chaque nation ne doit faire partie de l'instruction que comme un fait (...) Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. »



L'instruction doit être mixte.

« L'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes :

1°) pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants,

2°) parce que ce défaut d'instruction des femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur,

3°) parce que c'est un moyen de faire conserver aux hommes (aux maris) les connaissances qu'ils ont acquises dans leur jeunesse,

4°) parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique.

L'instruction doit être donnée en commun et les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement (...) pour la facilité et l'économie de l'instruction (...) Cette réunion est utile aux mœurs, loin de leur être dangereuse (...) La réunion des deux sexes dans les mêmes écoles, est favorable à l'émulation (...)

Il n'y a pas de religion d'Etat.

« Tout homme devant être libre du choix de sa religion, il serait absurde de le faire contribuer à l'enseignement d'une autre, de lui faire payer les arguments par lesquels on veut le combattre. D'après qui (la puissance publique) décidera-t-elle que telle théologie est vraie et quel droit aurait-elle d'en faire enseigner une qui peut-être est fautive ? On peut jusqu'à un certain point, faire payer un impôt pour les frais d'un culte (...) : mais qui osera dire que l'enseignement de la théologie puisse être jamais un moyen de conserver la paix ? »

Mémoire sur la nécessité de l'instruction publique (1791-1792)

« Il faut que l'instruction du peuple puisse suivre les progrès des arts et ceux des lumières générales (...) Une égalité entière entre les esprits est une chimère. Mais, si l'instruction publique est générale (...) alors cette inégalité est faite en faveur de l'espèce humaine qui profite des travaux des hommes de génie. Si, au contraire, cette instruction est nulle, faible, mal dirigée, alors l'inégalité n'existe plus qu'en faveur des charlatans de tous les genres, qui cherchent à tromper les hommes sur tous leurs intérêts.

Plus vous voulez que les hommes exercent eux-mêmes une portion plus étendue de leurs droits, plus vous voulez, pour éloigner toute emprise du petit nombre, qu'une masse plus grande de citoyens puisse remplir un plus grand nombre de fonctions, plus aussi vous devez chercher à étendre l'instruction.

L'instruction n'est pas moins nécessaire pour garantir la conscience des pièges du sacerdoce. La morale primitive de toutes les religions a aussi été très simple, assez conforme à la morale naturelle, mais aussi, dans toutes les religions, les prêtres en ont fait un instrument de leur ambition. Ce serait donc trahir le peuple que de ne pas lui donner une instruction morale indépendante de toute religion particulière, un sûr préservatif contre ce danger qui menace sa liberté et son bonheur. »

Rapport sur l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale législative les 20 et 21 avril 1792.

Les grands principes de l'instruction publique.

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. Assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par-là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale et, sous ce point de vue elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune.

Cultiver enfin dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée.

Tel doit être l'objet de l'instruction, et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière (...)

Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à la raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves (...)

Morale laïque.

« Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution, en reconnaissant le droit qu'à chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement, qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux.

Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors, sans répugnance envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux ; et la puissance publique n'aura point usurpé sur les droits de la conscience sous prétexte de l'éclairer et de la conduire.

D'ailleurs, combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison ! Quelque changement que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base, resteront toujours également vrais, ils seront toujours invariables comme elle ; il les opposera aux tentatives que l'on pourrait faire pour égayer sa conscience, elle, conservera son indépendance et sa rectitude, et on ne verra plus ce spectacle si affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés et obéir à Dieu en trahissant leur patrie. Ceux qui croient encore à la nécessité d'appuyer la morale sur une religion particulière doivent eux-mêmes approuver cette séparation : car, sans doute ce n'est pas la vérité des principes de la morale qu'ils font dépendre de leurs dogmes ; ils pensent seulement que les hommes y trouvent des motifs plus puissants d'être justes ; et ces motifs n'acquerront-ils pas une force plus grande sur tout esprit capable de réfléchir s'ils ne sont employés qu'à fortifier ce que la raison et le sentiment intérieur ont déjà commandé ?

Dira-t-on que l'idée de cette séparation s'élève trop au-dessus des lumières actuelles au peuple ? Non, sans doute, car, puisqu'il s'agit ici d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice, ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir. Et quand bien même il serait vrai que des ménagements politiques puissent encore, pendant quelque temps, souiller les lois d'une nation libre, quand cette doctrine insidieuse ou faible trouverait une excuse dans la stupidité qu'on se plaît à supposer dans le peuple, pour avoir un prétexte de le tromper ou de l'opprimer, du moins l'instruction qui doit amener le temps où ces ménagements seront inutiles, ne peut appartenir qu'à la vérité seule et doit lui appartenir tout entière. »

Gratuité et facilités.

« Dans (les) quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit. L'acte constitutionnel le prononce pour le premier degré, et le second, qui peut aussi être regardé comme général, ne pourrait cesser d'être gratuit sans établir une inégalité favorable à la classe la plus riche, qui paye les contributions à proportion de ses facultés, et ne paierait l'enseignement qu'à raison du nombre d'enfants qu'elle fournirait aux écoles secondaires. Quant aux autres degrés, il importe à la prospérité publique de donner aux enfants des classes pauvres, qui sont les plus nombreuses, la possibilité de développer leurs talents : c'est un moyen non seulement d'assurer à la patrie le plus de citoyens en état de la servir, aux sciences le plus d'hommes capables de contribuer à leur progrès, mais encore de diminuer cette inégalité qui naît de la différence des fortunes, de mêler entre elles les classes que cette différence tend à séparer. »



Le 13 Juillet 1793, Robespierre lisait à la tribune de la Convention le Plan d'éducation de Michel Le Peletier de Saint-Fargeau. Celui-ci avait été assassiné 6 mois plus tôt, le 20 janvier 1793, pour avoir, le jour même, voté la mort de Louis XVI. Cherchant à se venger sur l'un des juges de son maître, un ancien garde du corps du Roi, Paris, poignarda Le Peletier, dans un restaurant du Palais-Royal, la veille même de l'exécution. La Convention fit de lui, au Panthéon, le premier « martyr pour la Liberté ».

Michel Le Peletier de Saint-Fargeau appartenait à une famille noble très opulente et avait été, avant la Révolution, avocat puis président à mortier au Parlement de Paris. Elu député de la noblesse aux Etats Généraux, il avait été tout de suite l'un des plus ardents défenseurs de la cause populaire. La question de l'instruction publique devint vite sa principale préoccupation, et il rédigea son Plan d'Education Publique et Nationale en décembre 1792. Auparavant, en avril 1792, Condorcet avait exposé son fameux plan d'organisation de l'instruction publique à l'Assemblée Législative. Celui-ci prévoyait l'établissement de 4 degrés d'enseignement : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts et les lycées. Dans son nouveau projet, Le Peletier était d'accord avec Condorcet concernant les 3 degrés supérieurs de l'enseignement mais il voulait organiser le 1^{er} degré d'enseignement de façon que tous les enfants, même les plus pauvres, reçoivent un commencement sérieux d'éducation. Il instituait donc un monopole d'Etat.

La République prendrait à sa charge tous les enfants de 5 ans à 11 ans pour les filles, et de 5 à 12 ans pour les garçons. Tous, sans distinction et sans exception, seraient élevés en commun dans des internats, des « maisons d'éducation » et « sous la saine loi de l'égalité, recevraient mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins ».

Ce serait surtout une éducation basée sur le travail manuel et la discipline afin de les préparer à leur future vie sociale. Les idées de Rousseau dans *L'Emile* étaient, elles aussi, bien apparentes dans ce projet où on enseignerait des principes moraux et professionnels plus qu'un savoir intellectuel. Par ce régime commun et cette éducation commune, on pourrait inculquer à tous les enfants de France arrachés à leur milieu familial des sentiments patriotiques et égalitaires. Ce serait une éducation vraiment nationale et républicaine, commune à tous, la seule capable, selon Le Peletier, « de régénérer l'espèce humaine soit par des dons physiques soit par le caractère moral ». A cette éducation exclusivement laïque, les enfants pourraient recevoir, certains jours, à l'extérieur, un enseignement religieux conforme aux croyances de leurs familles.

Pendant 7 années, tous les enfants seraient donc logés dans de grands édifices appartenant à la nation ou réquisitionnés (bâtiments religieux, habitations d'émigrés). Ces internats gratuits seraient financés par un prélèvement annuel calculé en fonction de la contribution directe de chacun. Tous contribueraient donc selon ses moyens à financer les dépenses d'éducation. Les riches payant beaucoup, cela permettrait d'atténuer les inégalités et de rapprocher les conditions. Dans ce système, la République donnait une véritable éducation aux nombreux enfants des familles les plus pauvres qui, jusque là, n'en recevaient aucune. En prenant en charge leurs enfants pendant 7 ans, elle allégeait le fardeau de ces familles indigentes et leur donnait ainsi une certaine aisance.

A 12 ans, âge d'apprendre les divers métiers, les enfants, en bonne santé, aguerris et éduqués, seraient rendus à leurs familles. Celles-ci seraient alors libres de leur faire poursuivre les autres degrés d'enseignement ou de leur apprendre un métier.

On offrirait aussi aux moins fortunés, par concours, une prise en charge des frais d'instruction pour que les plus méritants puissent poursuivre leurs études jusqu'aux degrés supérieurs d'instruction. A la lecture du plan d'éducation de Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, en juillet 1793, Robespierre aurait déclaré, avec une sorte d'enthousiasme, à son frère Félix Le Peletier : « C'est admirable, c'est le premier ouvrage qui soit à la hauteur de la République. » Ce système fut jugé utopique par certains historiens qui critiquèrent son modèle spartiate dont l'objectif était la « régénération totale » des enfants pour en faire de vrais républicains. A l'inverse, il fut commenté avec enthousiasme par Michelet et Jaurès. Jaurès, en particulier, considéra que ce projet, loin d'être utopique, était au contraire « le terme idéal vers lequel évoluait l'enseignement dans la démocratie française et que, faisant abstraction de la question de l'internat très controversée, c'est vers le type de l'éducation commune que tout notre système se mouvait. »

Par son décret du 29 Frimaire an II (19 décembre 1793) la Convention n'adopta finalement ni le plan de Condorcet ni celui de Le Peletier. Comme ce dernier, elle ne s'occupa que des « premières écoles ». L'enseignement serait libre. Le père de famille enverrait ses enfants pendant 3 ans au moins à l'école de son choix. La République subventionnerait les maîtres qui devraient avoir un certificat de civisme. C'est donc un système scolaire libéral, décentralisé mais contrôlé par l'Etat qui fut adopté. Il est certain, qu'à notre époque, un projet d'internat comme celui de Le Peletier est inconcevable. Pour le reste, l'idée toute neuve d'une scolarisation obligatoire et identique pour tous les enfants a fait son chemin. Elle sera réalisée en partie en 1881-1882 avec les lois de Jules Ferry qui instituaient notre école primaire publique, gratuite, laïque et obligatoire.

Questions :

1. Faut-il arracher les enfants à leurs parents pour en faire des citoyens véritables ?
2. Pourquoi l'école doit-elle être publique, gratuite, laïque et obligatoire ?

UN PEU AVANT LA RÉVOLUTION

Les années qui précèdent la Révolution sont des années d'intenses réflexions sur l'éducation.
L'occasion de débats, de controverses... parfois rudes !



Qui abordent trois grandes questions...

Que doit-on apprendre ?...



EST-CE QU'ON NE POURRAIT PAS UN PEU RALENTIR SUR LE LATIN ?

Comment doit-on éduquer ?...



JE NE SAIS PAS POURQUOI, MAIS, QUAND JE VOIS CETTE SCÈNE, JE NE PEUX M'EMPÊCHER DE PENSER À LA MANIÈRE DONT ON NOUS ENSEIGNE LES TEXTES RELIGIEUX !

Qui est responsable de l'éducation ?



La question de ce que l'on doit apprendre se pose à l'occasion de la fermeture des collèges jésuites en 1762, puis de l'expulsion de France des membres de la congrégation pour des raisons politiques, religieuses, et financières.

Dans les collèges jésuites, on enseignait le latin, le latin, le latin... et encore le latin, tout en contrôlant dans les moindres détails tous les comportements des élèves.

Autrement dit, des savoirs abstraits sans lien avec le monde, dans un univers de fortes contraintes sur les comportements.



ALLEZ, OUST, DU BALAI ! ET N'Y REVENEZ PLUS !



ROSA, ROSA, ROSAM...



AUJOURD'HUI, NOUS ALLONS REVENIR SUR LA LEÇON D'HIER. JE VOUS RAPPELLE QU'IL N'Y A PAS DE DIGNITÉ, QUAND ON PARLE, À AVANCER L'INDEX, EN FERMANT LES AUTRES DOIGTS, QU'IL EST TRÈS CONVENABLE AU CONTRAIRE DE JOINDRE ENSEMBLE L'ANNULAIRE ET LE MÉDIUS EN ÉCARTANT UN PEU LES AUTRES DOIGTS*.

* Propos d'un père jésuite rapporté dans le dictionnaire Buisson.

QU'EST-CE QU'IL A ?



IL S'EST FAIT UNE ENTORSE AUX DOIGTS EN ESSAYANT DE FAIRE CE QUE LE MAÎTRE DEMANDAIT.

Du fait du départ forcé des jésuites, on prend le temps d'imaginer d'autres enseignements, et de poser les bases d'une modernisation de l'enseignement secondaire.



QU'EST-CE QU'IL A, NOTRE ENSEIGNEMENT ? IL N'EST PAS ASSEZ MODERNE ?

Et l'on tente de développer d'autres enseignements : le français...



IL PARAÎT QU'ILS VONT FAIRE COURS EN FRANÇAIS, MAINTENANT !

QUELLE HORREUR ! LES ÉLÈVES VONT FINIR PAR COMPRENDRE CE QU'ILS LISENT !

... les sciences, les langues étrangères, la géographie et l'histoire récente.



ET VOUS ALLEZ VOIR, ILS VONT S'ÉTONNER DE LA BAISSÉ DU NIVEAU DES ÉLÈVES, APRÈS !

Il y a bien ainsi une évolution des mentalités, conduisant à reconsidérer les disciplines importantes pour la société... et l'on va même jusqu'à créer des écoles techniques.



BOUHHHHHHHHHHHHHHHH

C'est par exemple le cas de l'École des mines de Paris, fondée en 1783, qui forme les inspecteurs royaux chargés d'administrer et contrôler l'exploitation des mines.



MON AMI, LA MINE SERA DÉSORMAIS UN LIEU D'ÉPANOUISSEMENT PAR LE TRAVAIL.

Il faut toutefois rendre justice aux jésuites, qui contribuèrent aussi dès le début de leur histoire au développement des sciences, en particulier dans les domaines de l'astronomie, des mathématiques ou de la physique.

Tout au long du XVIII^e siècle, cette ouverture aux sciences et aux techniques se manifeste par la création de nouvelles écoles, comme les écoles de dessin dès 1743...



ENFIN !

ON PENSE AUX ARTISTES COMME MOI !

... qui forment surtout des ingénieurs, des techniciens, des graveurs...



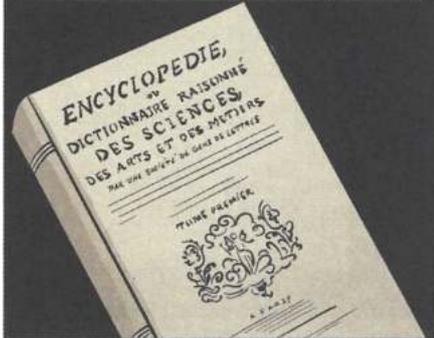
AH BON ?

C'EST CELA L'ÉCOLE DE DESSIN ?

Il faut répondre aux besoins grandissants de métiers de plus en plus techniques.



Il n'est pas anodin de noter que c'est aussi le moment (entre 1751 et 1772) où Diderot et d'Alembert publient leur *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.



La question de la manière dont on doit éduquer occupe également beaucoup les esprits du XVIII^e siècle... ou tout au moins, elle occupe beaucoup l'esprit de Jean-Jacques Rousseau.



Rousseau publie en 1762 un ouvrage majeur qui sera et est encore une référence fondamentale pour nombre d'éducateurs : *Émile ou De l'éducation*.



PEUT-ÊTRE MÊME QU'ON M'ÉTUDIERA À L'UNIVERSITÉ !



En fait, il n'est guère satisfait de l'accueil de l'ouvrage.



Les critiques sont terribles, en particulier celles émanant de l'Église, et l'ouvrage de même que d'autres écrits de Rousseau sont ainsi condamnés à être lacérés et brûlés.



Dans l'*Émile*, Rousseau dit toute son aversion pour les collèges, en prônant une éducation assurée par des précepteurs.



* Voir *L'Incrovable Histoire de la littérature française*, dans la même collection.

Sur ce point, Rousseau a d'emblée résolu le problème : l'éducation ne s'adresse pas aux pauvres ! Il écrit ainsi dans *Julie ou la Nouvelle Héloïse* :



"N'INSTRUISEZ PAS L'ENFANT DES VILLAGÉOIS, CAR IL NE LUI CONVIENT PAS D'ÊTRE INSTRUIT."

Mais pour ceux (pas trop celles !) qui doivent être instruits, les idées de Rousseau sont réellement novatrices.



ET, COMME TOUJOURS, ON NE S'APERÇOIT DE NOTRE GÉNIE QU'APRÈS NOTRE MORT !

Dans son ouvrage, il imagine l'éducation idéale d'Émile, jeune garçon riche, noble et orphelin.



En premier lieu, il convient d'observer l'élève de manière minutieuse.



"COMMENCEZ DONC PAR MIEUX ÉTUDIER VOS ÉLÈVES, CAR TRÈS ASSURÉMENT ; VOUS NE LES CONNAISSEZ POINT."

Dans cet ouvrage riche de paradoxes...



OUI MAIS, MIEUX VAUT ÊTRE "L'HOMME DE TOUS LES PARADOXES" QU'UN "HOMME DE PRÉJUGÉS".

... Rousseau prône à la fois une forme de liberté dans l'éducation... tout en maintenant l'idée d'une forte contrainte exercée par le maître.



"QU'IL NE SACHE RIEN PARCE QUE VOUS LE LUI AVEZ DIT, MAIS PARCE QU'IL L'A COMPRIS LUI-MÊME, QU'IL N'APPRENNE PAS LA SCIENCE, QU'IL L'INVENTE."

MAIS NON, MALHEUREUX ! TU VAS FAIRE EXPLOSER TOUTE LA MAISON !



JE PROPOSE QU'ON Y AILLE DOUCEMENT SUR L'INVENTION DE LA SCIENCE AU DÉBUT !



"SI JAMAIS VOUS SUBSTITUEZ, DANS SON ESPRIT, L'AUTORITÉ À LA RAISON, IL NE RAISONNERA PLUS : IL NE SERA PLUS QUE LE JOUET DE L'OPINION DES AUTRES."

Mais cette liberté doit en fait s'exercer dans un cadre contraint déterminé de manière stricte par le maître.

"SANS DOUTE, IL NE DOIT FAIRE QUE CE QU'IL VEUT, MAIS IL NE DOIT VOULOIR QUE CE QUE VOUS VOLEZ QU'IL FASSE, IL NE DOIT PAS FAIRE UN PAS QUE VOUS NE L'AYEZ PRÉVU, IL NE DOIT PAS OUVRIER LA BOUCHE QUE VOUS NE SACHIEZ CE QU'IL VA DIRE."



EN GROS, TU PEUX FAIRE TOUT CE QUE TU VEUX, À CONDITION QUE CELA CORRESPONDE À CE QUE J'AI PRÉVU POUR TOI.

Joli paradoxe ! C'est bien le maître qui détermine ce qui doit être appris, mais l'élève doit bénéficier de toute liberté dans sa manière d'apprendre.



SI JE COMPRENDS BIEN, CE QUI DOIT ME GUIDER, C'EST MA CURIOSITÉ, LE PLAISIR DE SAVOIR, MON INTÉRÊT PERSONNEL.

L'éducation devient donc un accompagnement, un aménagement de l'espace permettant à l'élève de se former par l'expérience.



Ce que mettront en œuvre bien plus tard des pédagogues aussi divers que Maria Montessori (1870-1952) ou Célestin Freinet (1896-1966).

On est bien loin des modèles d'éducation des collèges jésuites ou des écoles de Charles D'Émilie ou Jean-Baptiste de La Salle.



"IL EST BIEN ÉTRANGE QUE, DEPUIS QU'ON SE MÊLE D'ÉLEVER DES ENFANTS, ON N'AIT IMAGINÉ D'AUTRE INSTRUMENT POUR LES CONDUIRE QUE L'ÉMULATION, LA JALOUSIE, L'ENVIE, LA VANITÉ, L'AVIDITÉ, LA VILE CRAINTE."

L'Émile fut et est encore au XXI^e siècle une référence importante pour nombre de pédagogues. Pourtant, cette œuvre fut conçue sur un plan purement théorique, sans véritable préoccupation pour la pratique.



LA PRATIQUE ??? QUEL RAPPORT AVEC MON ŒUVRE ?

Heureusement, très rapidement, quelques éducateurs, tel le pédagogue suisse Pestalozzi (1746-1827), tentent de mettre en œuvre les idées de Rousseau.



Il s'agit pour lui de "donner des mains à Rousseau".

Et les filles ? Quelle est la vision de l'éducation des filles chez Rousseau ?



LES FILLES ?

AH, EUH...

ALORS... JE VAIS IMAGINER UNE JEUNE FILLE, QUE JE VAIS APPELER SOPHIE, ET QUI DEVRA APPRENDRE À ÊTRE UNE BONNE ÉPOUSE AU SERVICE D'ÉMILE...

VOILÀ, VOILÀ, VOILÀ...

La troisième question qui se pose à la veille de la Révolution — Qui est responsable de l'éducation ? — est sans doute la plus délicate, car renvoyant à des interrogations politiques et religieuses et à de forts enjeux de pouvoir.



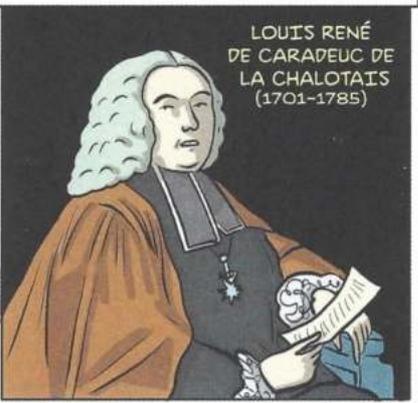
Jusqu'à maintenant, la responsabilité de l'éducation était assurée par la famille.



La famille étant elle-même contrôlée (et bien contrôlée) par l'Église.



Mais les esprits chargent peu à peu, en particulier sous l'impulsion du procureur général au parlement de Rennes.



La Chalotais est un fervent adversaire des jésuites, qui dispensent, d'après lui, un enseignement de mauvaise qualité. Il contribue sans doute par ses écrits et ses actions à leur expulsion.



L'abandon forcé des collèges par les jésuites appelle à une réflexion sur l'éducation, qui conduit La Chalotais à publier en 1763 un ouvrage au titre évocateur : *Essai d'éducation nationale*.



Pour La Chalotais, les établissements scolaires doivent être pris en charge par l'État.



"PARCE QUE TOUTE NATION A UN DROIT INALIÉNABLE ET IMPRESCRIPTIBLE D'INSTRUIRE SES MEMBRES, PARCE QU'ENFIN LES ENFANTS DE L'ÉTAT DOIVENT ÊTRE ÉLEVÉS PAR DES MEMBRES DE L'ÉTAT."





Parmi les philosophes des Lumières, l'un des seuls à s'opposer à cette vision élitiste est Diderot, qui souhaite des écoles ouvertes à tous les enfants...



Un autre penseur, historien, enseignant, moins connu que Diderot, Jean-Baptiste-Louis Crevier, va plus loin, dans une réponse adressée à La Chalotais en 1763.

"JE PLAIDE ICI PRINCIPALEMENT LA CAUSE DU PEUPLE, LA CAUSE DU PAYSAN, LA CAUSE DU PAUVRE."

Ces débats, cette ébullition intellectuelle autour des questions d'éducation a sans aucun doute transformé les mentalités et préparé à envisager différemment la société et son fonctionnement. À tel point que certains historiens, comme Claude Lelièvre, ont affirmé que la révolution scolaire avait commencé 20 ans avant la révolution politique et civile.



* Clercs tonsurés : hommes entrés dans l'état ecclésiastique (et qui sont rasés au sommet de la tête) – définition tirée du Robert.

ET LA RÉVOLUTION ARRIVE... AVEC DE GRANDS PROJETS D'ÉDUCATION...

Avec la Révolution de 1789 vient le temps des transformations de la société, avec l'abolition des privilèges (4 août 1789), la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789), mais aussi le temps des instabilités, les gouvernements successifs n'ayant pas le temps de s'installer et de mettre en œuvre des politiques durables.



Dans un tel contexte, l'éducation ne peut que faire débat. La période est marquée par la construction de projets très ambitieux, comme par des réalisations qui demeurent relativement modestes.



Plusieurs projets ou "plans d'instruction générale" sont présentés dans les diverses instances de décision révolutionnaire. Parmi ceux-ci : le plan de Talleyrand, de Condorcet, de Le Peletier de Saint-Fargeau...



Tous ces plans s'inscrivent plus ou moins dans l'esprit de la réflexion de La Chalotais : constitution d'une éducation nationale, avec une articulation pensée entre les différents niveaux d'enseignement.



Parmi ces plans, le plus abouti est sans doute celui de Condorcet.



Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, est un personnage qui marque durablement l'histoire de la pensée éducative. Jules Ferry en fait une de ses références dans un discours célèbre qu'il prononcera en 1870 à la salle Molière.



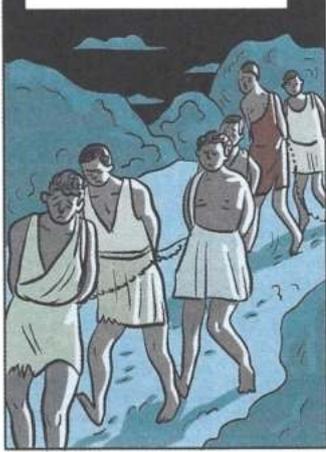
Condorcet appartient au mouvement des Lumières. À 26 ans, alors qu'il a déjà publié plusieurs ouvrages sur le calcul intégral et sur le calcul des probabilités, il entre à l'Académie des sciences et est considéré par certains comme un des plus grands savants de son temps.

$F: F = x + y + 2$
 $F^2 = x + 1y + 1z, F^{12} = v$
 F, F^a, F^{12} feront des fonctions de x, y, z

Il rencontre d'Alembert (dont il sera ensuite très proche), ainsi que Voltaire, et s'engage pleinement dans les combats des philosophes des Lumières. Contre les erreurs judiciaires, l'intolérance et l'obscurantisme religieux...



... contre l'esclavage...



... et de manière plus isolée pour l'époque, faisant ainsi figure de précurseur, pour une plus grande égalité entre les hommes et les femmes.



"L'INSTRUCTION DOIT ÊTRE DONNÉE EN COMMUN ET LES FEMMES NE DOIVENT PAS ÊTRE EXCLUES DE L'ENSEIGNEMENT..."



"... PUISQUE L'INSTRUCTION DOIT ÊTRE GÉNÉRALEMENT LA MÊME, L'ENSEIGNEMENT DOIT ÊTRE COMMUN, ET CONFIE À UN MÊME MAÎTRE QUI PUISSE ÊTRE CHOISI INDIFFÉREMMENT DANS L'UN OU L'AUTRE SEXE."

QUE LUI EST-IL ARRIVÉ ?



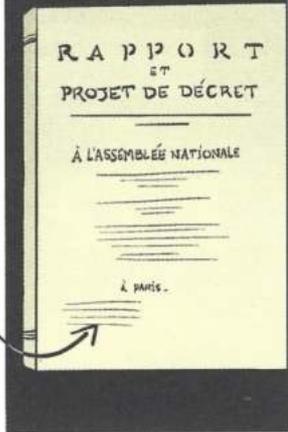
Mais Condorcet n'est pas seulement un penseur des Lumières, il est aussi un des acteurs de la Révolution.



Il est ainsi élu député de Paris en septembre 1791 et devient alors président du Comité d'Instruction publique.



C'est dans le cadre de cette assemblée que Condorcet présente, les 20 et 21 avril 1792, son plan général d'Instruction.



* Il est vrai que Rousseau et Voltaire meurent en 1778, ce qui les empêche de participer à la Révolution !

Dans ce plan, Condorcet envisage un enseignement gratuit, laïque, ouvert aux filles et aux garçons, formant à la raison, et organisé en cinq degrés.

Condorcet propose une organisation ayant la forme d'une pyramide scolaire... qui ressemble beaucoup à ce que nous connaissons actuellement, avec des degrés successifs de plus en plus étroits auxquels on accède en fonction de ses capacités.



QUE LUI EST-IL ARRIVÉ, ENCORE ?

IL VIENT DE COMPRENDRE L'EXPRESSION "ENSEIGNEMENT LAÏQUE" DONT USE ABUSIVEMENT MONSIEUR DE CONDORCET !



LA VUE EST VRAIMENT LIMITÉE. J'ESPÈRE QUE JE POURRAI UN JOUR ALLER AUX ÉTAGES DU DESSUS !



Premier degré : les écoles primaires.

"ON ENSEIGNE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES, CE QUI EST NÉCESSAIRE À CHAQUE INDIVIDU POUR SE CONDUIRE LUI-MÊME ET JOUIR DE LA PLÉNITUDE DE SES DROITS."

La nouveauté, c'est qu'il ne s'agit pas seulement de présenter quelques savoirs utiles à la vie quotidienne (lecture, écriture, arithmétique, méthodes de mesure...), mais de faire en sorte que ces savoirs permettent aux élèves qui en ont les capacités de poursuivre dans les niveaux supérieurs.



SI JE TRAVAILLE BIEN, JE POURRAI ALLER AU LYCÉE PLUS TARD, ET DEVENIR AVOCAT !



Cette idée, qui semble aujourd'hui évidente, n'allait pas de soi. Rappelons que, dans l'Ancien Régime, les élèves qui vont à l'école primaire ne poursuivent quasiment jamais dans l'enseignement secondaire.

SI JE TRAVAILLE BIEN, JE POURRAI...

... EUH...

... DEVENIR PAYSAN COMME PAPA.

Pour Condorcet, les écoles secondaires "sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail". On y enseigne en particulier les mathématiques et les sciences, ainsi que quelques notions élémentaires de commerce.



C'EST VRAI QUE CETTE ÉCOLE SECONDAIRE SERAIT GRATUITE... MAIS J'AI BESOIN DE MON LOUIS POUR S'OCCUPER DES BÊTES.

Dans les instituts (un par département), on doit enseigner "ce qui est nécessaire pour être en état de se préparer à remplir les fonctions publiques qui exigent le plus de lumières, ou de se livrer avec succès à des études plus approfondies".



Les lycées (neuf prévus pour tout le territoire) sont des lieux de formation des professeurs, des savants et de ceux qui "se destinent à des professions où l'on ne peut obtenir de grands succès que par une étude approfondie d'une ou plusieurs sciences".

Enfin, tout en haut de l'édifice, la Société nationale des sciences et des arts est chargée de "surveiller et diriger les établissements d'instruction, pour s'occuper du perfectionnement des sciences et des arts, pour recueillir, encourager, appliquer et répandre les découvertes utiles".



Outre cette organisation rationnelle, Condorcet innove en proposant que l'instruction se fasse tout au long de la vie, posant ainsi les bases de l'éducation des adultes et de... l'éducation populaire.





"LES INSTITUTEURS DONNERONT DES CONFÉRENCES HEBDOMADAIRES OUVERTES À TOUS LES CITOYENS."



IL CONVIENT DE MONTRER À CHAQUE INDIVIDU "L'ART DE S'INSTRUIRE PAR SOI-MÊME, COMME À CHERCHER DES MOTS DANS UN DICTIONNAIRE, À SE SERVIR DE LA TABLE D'UN LIVRE, À SUIVRE SUR UNE CARTE, SUR UN PLAN, SUR UN DESSIN, DES NARRATIONS OU DES DESCRIPTIONS, DES NOTES OU DES EXTRAITS".



MAIS C'EST GÉNIAL, CE TRUC ! ON PEUT RETROUVER TOUS LES MOTS, ET, EN PLUS, ILS SONT CLASSÉS PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE !

Ce plan ambitieux ne sera jamais mis en œuvre, en particulier du fait de l'instabilité politique de l'époque révolutionnaire.

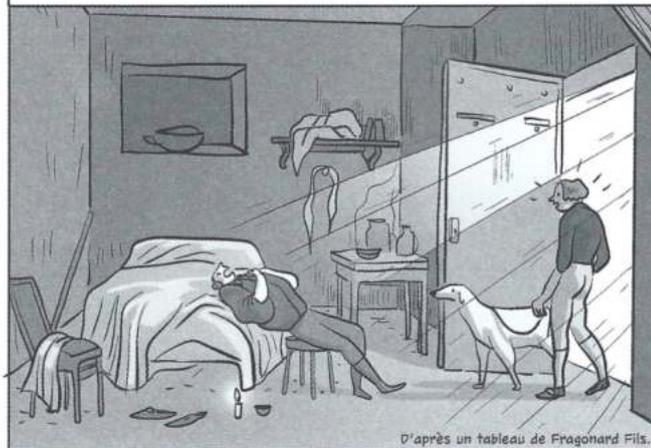
Mais il constitue toutefois une référence fondamentale de nombre de penseurs et d'acteurs de l'éducation pendant les deux siècles qui suivent.



AUJOURD'HUI, JE VAIS VOUS PRÉSENTER LE PLAN GÉNÉRAL D'INSTRUCTION DE CONDORCET DE 1792.

Condorcet ne peut pas vraiment défendre son projet, d'autant plus que, s'opposant en 1793 au projet de constitution d'une partie de l'Assemblée (les Montagnards), il doit fuir et se cacher.

Il est arrêté et emprisonné en mars 1794. On le retrouve mort dans sa cellule deux jours après son arrestation. On ne sait s'il s'est suicidé, s'il a été assassiné ou s'il est mort d'un accident vasculaire cérébral.



D'après un tableau de Fragonard Fils.

Si, pour certains, le plan de Condorcet est trop ambitieux, pour d'autres, il ne va pas assez loin.

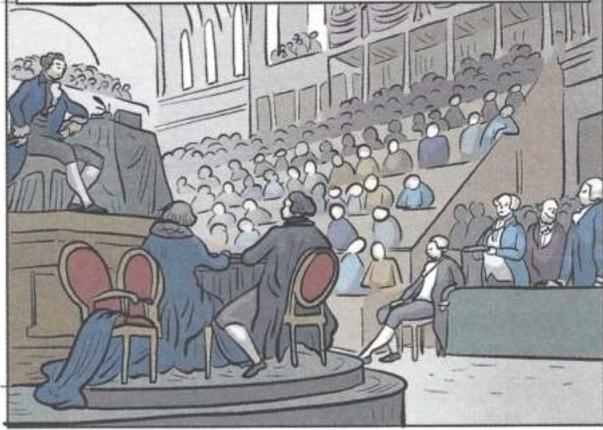
Louis-Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, par exemple, rédige un plan dans lequel il prône une transformation radicale de l'éducation et de ses rapports avec la société.

MAIS QUEL MOU,
CE CONDORCET!

LOUIS-MICHEL
LE PELETIER DE
SAINT-FARGEAU
(1760-1793)



Louis-Michel Le Peletier, marquis de Saint-Fargeau, est député de la noblesse au moment de la réunion des états généraux en mai 1789. Il se raille plus tard à la Révolution, allant même jusqu'à voter la mort du roi Louis XVI.



Mal lui en prend, car, le 20 janvier 1793, croisant le chemin d'un ancien garde du corps du roi qui le reconnaît comme ayant voté la mort de Louis XVI, il est assassiné, devenant ainsi un des premiers martyrs officiels de la Révolution.



Le Peletier est proche des idées de Robespierre. C'est d'ailleurs ce dernier qui présente à la Convention son plan d'éducation nationale en juillet 1793.

MAXIMILIEN
ROBESPIERRE
(1758-1794)



Ce plan pousse au plus loin la vision d'une égalité stricte entre tous les enfants, cette égalité étant assurée et contrôlée par un État fort.

Il s'agit de concevoir une éducation qui doit être la même pour tous.

CONVENTION NATIONALE
P L A N
D'ÉDUCATION NATIONALE
DE MICHEL LE PELETIER,
PRÉSENTÉ À LA CONVENTION
PAR MAXIMILIEN ROBESPIERRE,
AU NOM DE LA COMMISSION D'INSTRUCTION
PUBLIQUE,

JE PROPOSE "DE DÉCRÉTER QUE, DEPUIS L'ÂGE DE CING ANS JUSQU'À DOUZE POUR LES GARÇONS, ET JUSQU'À ONZE POUR LES FILLES, TOUS LES ENFANTS SANS DISTINCTION ET SANS EXCEPTION SERONT ÉLEVÉS EN COMMUN, AUX DÉPENS DE LA RÉPUBLIQUE..."





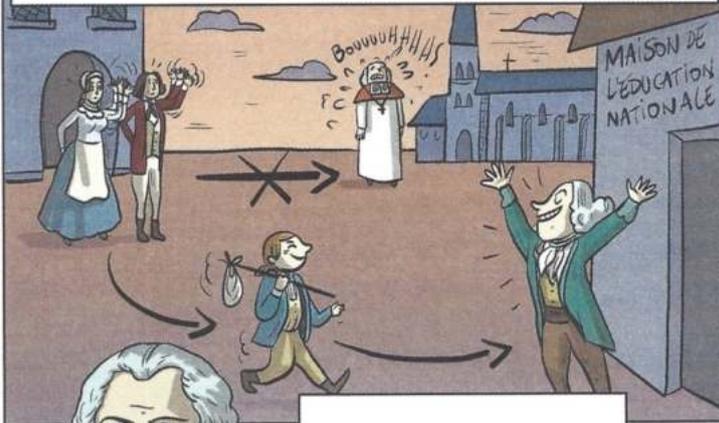
"... ET QUE TOUS, SOUS LA SAINTE LOI DE L'ÉGALITÉ, RECEVRONT MÊMES VÊTEMENTS, MÊME NOURRITURE, MÊME INSTRUCTION, MÊMES SOINS".

VOUS AVEZ DROIT À UNE NOURRITURE "SAINE MAIS FRUGALE".

JE N'AI RIEN CONTRE LE FAIT QUE NOUS MANGIONS TOUTES ET TOUS LA MÊME CHOSE...

... MAIS EST-CE QU'ON NE POURRAIT PAS AVOIR DES CHOSEs UN PEU MOINS FRUGALES ?

En imaginant un dispositif dans lequel les enfants sont coupés de leur famille, Le Peletier considère que l'enfant appartient à la nation et à la République... et non plus, comme dans l'Ancien Régime, à la famille et à l'Église.



Cette idée est très présente chez certains révolutionnaires, tel Saint-Just.

"LES ENFANTS APPARTIENNENT À LEUR MÈRE JUSQU'À CINQ ANS, SI ELLE LES A NOURRIS, ET À LA RÉPUBLIQUE ENSUITE, JUSQU'À LA MORT. LA MÈRE QUI N'A POINT NOURRI SON ENFANT A CESSÉ D'ÊTRE MÈRE AUX YEUX DE LA PATRIE."



LOUIS ANTOINE DE SAINT-JUST (1767-1794)

Danton lui-même, dans une formule célèbre, ne dit pas autre chose.



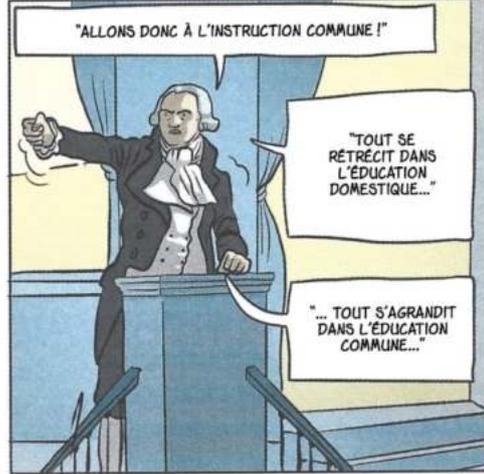
GEORGES JACQUES DANTON (1759-1794)

"C'EST LE PEUPLE QU'IL FAUT DOTER DE L'ÉDUCATION NATIONALE. APRÈS LE PAIN, L'ÉDUCATION EST LE PREMIER BESOIN DU PEUPLE..."

EUH...

ET AUSSI PEUT-ÊTRE DES VÊTEMENTS ?

"ALLONS DONC À L'INSTRUCTION COMMUNE !"



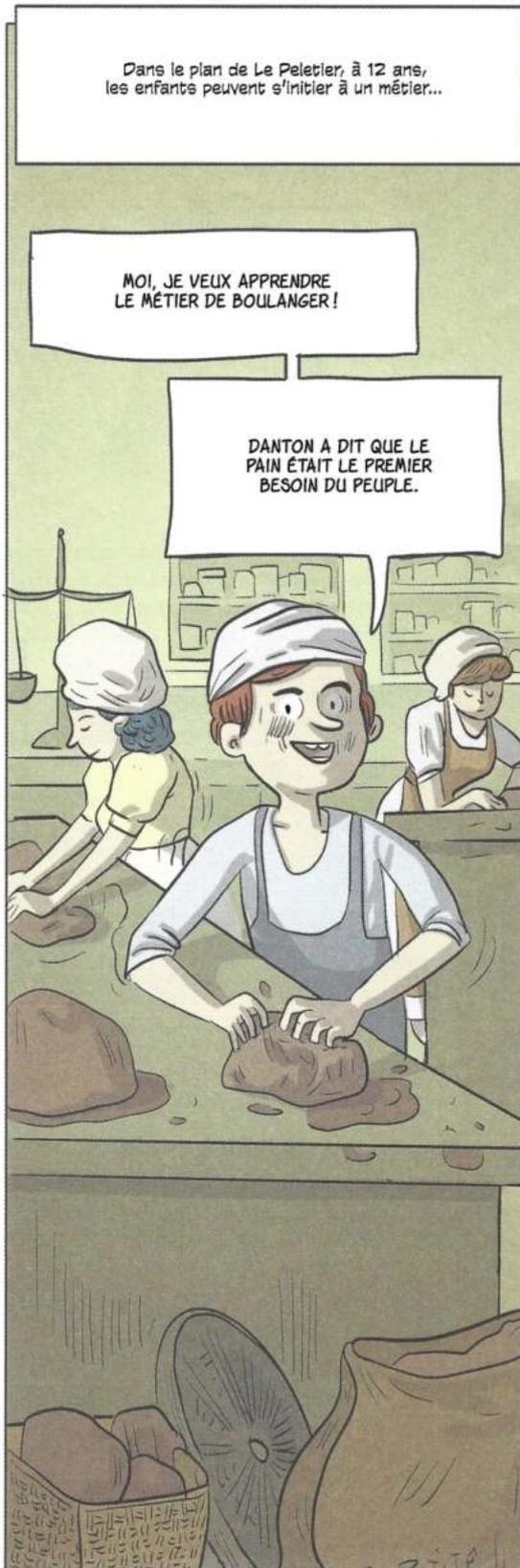
"TOUT SE RÉTRÉCIT DANS L'ÉDUCATION DOMESTIQUE..."

"... TOUT S'AGRANDIT DANS L'ÉDUCATION COMMUNE..."

"... ET MOI AUSSI JE SUIS PÈRE, MAIS MON FILS NE M'APPARTIEN PAS : IL EST À LA RÉPUBLIQUE. C'EST À ELLE DE LUI DICTER LES DEVOIRS POUR QU'IL LA SERVE BIEN."

EST-CE QUE LA RÉPUBLIQUE POURRAIT DIRE À ANTOINE DE RANGER SA CHAMBRE ?

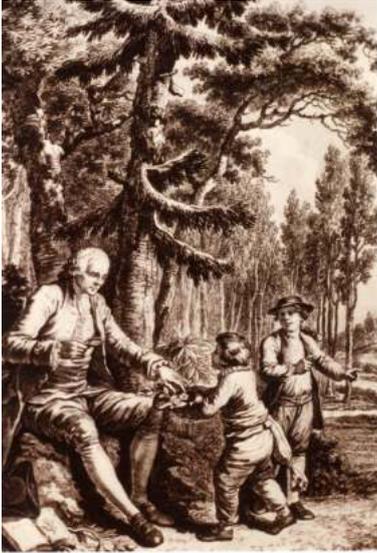




« L'altricialité secondaire peut se définir en disant que, comparée à de nombreuses autres espèces, l'espèce humaine est caractérisée par une naissance « prématurée » et par une très longue période de développement (physiologique, et notamment cérébral) extra-utérin. Cette période de développement est un temps de vulnérabilité et de dépendance de l'enfant, qui suppose des stimulations et des interactions permanentes avec les adultes. « Altricialité » vient de l'anglais altricial, qui vient lui-même du latin altrix signifiant « nourrice » ou « celle qui nourrit ». L'altricialité secondaire désigne ainsi la prolongation du temps de dépendance de l'enfant vis-à-vis des adultes nourriciers.

Je ferai l'hypothèse ici que l'altricialité secondaire est l'un des grands faits dont découlent de très nombreuses caractéristiques des sociétés humaines. Par exemple, cette relation de dépendance entre parents et enfant est une relation affective, d'attachement mutuel et de protection, mais aussi, qu'on le veuille ou non, qu'on s'en défende ou non, une relation de domination, une relation d'autorité du parent sur l'enfant qui s'exerce sur une longue période. Et, comme le faisait remarquer Françoise Héritier, le « besoin de protection peut se pervertir en autoritarisme et en subordination ». On verra donc que l'expérience humaine se structure d'emblée autour d'un rapport de domination, d'une relation de transmission culturelle et d'un lien affectif réciproque. »

En écho...



Emile est le nom du jeune homme imaginaire dont Rousseau se propose de faire un élève modèle. Rousseau veut que son Emile soit riche : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation : celle de son état est forcée » ; qu'il ait de la naissance : « ce sera toujours une victime arrachée au préjugé » ; qu'il soit de bonne santé : « Pourquoi un homme se sacrifierait-il à un être fatalement impuissant ? Ce serait doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un. » Emile doit être mis entre les mains de son précepteur dès le berceau et n'en sortir que pour se marier. Les cinq livres du traité correspondent aux différentes périodes de son éducation. Le premier livre prend l'enfant au berceau et s'occupe de ses deux premières années ; le deuxième livre conduit Emile de deux à douze ans ; le troisième livre, de douze à quinze ans ; le quatrième livre, qui contient la *Profession de foi du Vicaire savoyard*, de quinze à dix-huit ans ; Rousseau a intitulé le cinquième livre *Sophie ou la femme*. Cet ouvrage magistral est précédé d'une préface dans laquelle Rousseau expose son projet.

« Ce recueil de réflexions et d'observations, sans ordre et presque sans suite, fut commencé pour complaire à une bonne mère qui sait penser. Je n'avais d'abord projeté qu'un mémoire de quelques pages ; mon sujet m'entraînant malgré moi, ce mémoire devint insensiblement une espèce d'ouvrage trop gros, sans doute, pour ce qu'il contient, mais trop petit pour la matière qu'il traite. J'ai balancé longtemps à le publier ; et souvent il m'a fait sentir, en y travaillant, qu'il ne suffit pas d'avoir écrit quelques brochures pour savoir composer un livre. Après de vains efforts pour mieux faire, je crois devoir le donner tel qu'il est, jugeant qu'il importe de tourner l'attention publique de ce côté-là ; et que, quand mes idées seraient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout à fait perdu mon temps. Un homme qui, de sa retraite, jette ses feuilles dans le public, sans prôneurs, sans parti qui les défende, sans savoir même ce qu'on en pense ou ce qu'on en dit, ne doit pas craindre que, s'il se trompe, on admette ses erreurs sans examen.

Je parlerai peu de l'importance d'une bonne éducation ; je ne m'arrêterai pas non plus à prouver que celle qui est en usage est mauvaise ; mille autres l'ont fait avant moi, et je n'aime point à remplir un livre de choses que tout le monde sait. Je remarquerai seulement que, depuis des temps infinis, il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure. La littérature et le savoir de notre siècle tendent beaucoup plus à détruire qu'à édifier. On censure d'un ton de maître ; pour proposer, il en faut prendre un autre, auquel la hauteur philosophique se complait moins. Malgré tant d'écrits, qui n'ont, dit-on, pour but que l'utilité publique, la première de toutes les utilités, qui est l'art de former des hommes, est encore oubliée. Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien.

On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fautive, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire ; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous.

A l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature, c'est là ce qui déroutera le plus le lecteur ; c'est aussi par là qu'on m'attaquera sans doute, et peut-être n'aura-t-on pas tort. On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. Qu'y faire ? Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris ; c'est sur les miennes. Je ne vois point comme les autres hommes ; il y a longtemps qu'on me l'a reproché. Mais dépend-il de moi de me donner d'autres yeux, et de m'affecter d'autres idées ? non. Il dépend de moi de ne point abonder dans mon sens, de ne point croire être seul plus sage que tout le monde ; il dépend de moi, non de changer de sentiment, mais de me défier du mien : voilà tout ce que je puis faire, et ce que je fais. Que si je prends quelquefois le ton affirmatif, ce n'est point pour en imposer au lecteur ; c'est pour lui parler comme je pense. Pourquoi proposerais-je par forme de doute ce dont, quant à moi, je ne doute point ? Je dis exactement ce qui se passe dans mon esprit.

En exposant avec liberté mon sentiment, j'entends si peu qu'il fasse autorité, que j'y joins toujours mes raisons, afin qu'on les pèse et qu'on me juge : mais, quoique je ne veuille point m'obstiner à défendre mes idées, je ne me crois pas moins obligé de les proposer ; car les maximes sur lesquelles je suis d'un avis contraire à celui des autres ne sont point indifférentes. Ce sont de celles dont la vérité ou la fausseté importe à connaître, et qui font le bonheur ou le malheur du genre humain.

Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait : Proposez de faire ce qu'on fait ; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens ; car, dans cet alliage, le bien se gâte, et le mal ne se guérit pas. J'aimerais mieux suivre en tout la pratique établie, que d'en prendre une bonne à demi ; il y aurait moins de contradiction dans l'homme ; il ne peut tendre à la fois à deux buts opposés. Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté ?

En toute espèce de projet, il y a deux choses à considérer : premièrement, la bonté absolue du projet ; en second lieu, la facilité de l'exécution. Au premier égard, il suffit, pour que le projet soit admissible et praticable en lui-même, que ce qu'il a de bon soit dans la nature de la chose ; ici, par exemple, que l'éducation proposée soit convenable à l'homme, et bien adaptée au cœur humain.

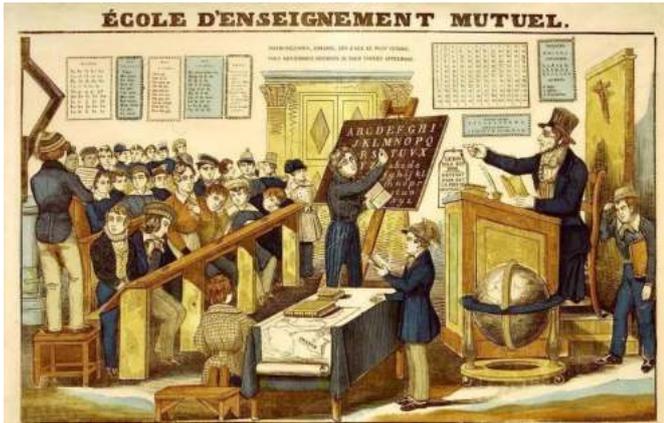
La seconde considération dépend de rapports donnés dans certaines situations ; rapports accidentels à la chose, lesquels, par conséquent, ne sont point nécessaires, et peuvent varier à l'infini. Ainsi telle éducation peut être praticable en Suisse, et ne l'être pas en France ; telle autre peut l'être chez les bourgeois, et telle autre parmi les grands. La facilité plus ou moins grande de l'exécution dépend de mille circonstances qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou tel pays, à telle ou telle condition. Or, toutes ces applications particulières, n'étant pas essentielles à mon sujet, n'entrent point dans mon plan. D'autres pourront s'en occuper s'ils veulent, chacun pour le pays ou l'Etat qu'il aura en vue. Il me suffit que, partout où naîtront des hommes, on puisse en faire ce que je propose ; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. Si je ne remplis pas cet engagement, j'ai tort sans doute ; mais si je le remplis, on aurait tort aussi d'exiger de moi davantage ; car je ne promets que cela. »

Emile (préface)

« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir ; elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant. Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même ; celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé. Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous ; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards. Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres ; encore ne le sommes-nous que par supposition ; car qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ? Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre. »

Emile (livre I)

EXERCICE 4 :



Comme l'avait compris Hippolyte Carnot, ministre de l'Instruction publique de la II^e République, sans éducation républicaine, c'est-à-dire sans une véritable formation de citoyen dès la maternelle, le suffrage universel devient, assez souvent, une farce tragique capable d'engendrer des monstres. Au début du XIX^e siècle, « l'enseignement mutuel » (parfois appelé système « monitorial » anglais, « système de Madras » ou « système de Lancaster »), se répand en Europe puis à travers le monde. Si le maître s'adresse à un seul élève, c'est le mode individuel (cas du précepteur) ; s'il s'adresse à toute une classe, c'est le mode simultané ; s'il charge des enfants d'instruire les autres, c'est le mode mutuel. L'alliance des procédés simultané et mutuel est appelée mode mixte. L'enseignement mutuel est rapidement victime de querelles de personnes et d'enjeux idéologiques, politiques et religieux. Il est vécu comme une agression par les congrégations religieuses qui pratiquent, elles, « l'enseignement simultané », édicté dès 1684 par Jean-Baptiste de la Salle pour les « Frères des écoles chrétiennes » : classes par âge, division par niveau, place fixe et individuelle, discipline stricte, travail répétitif et simultané surveillé par un maître inflexible. Avec la constitution de petits groupes où les élèves enseignent les uns aux autres, se déplacent dans la salle de classe, l'enseignement mutuel a immédiatement fait naître des craintes. Estimant qu'un tel enseignement « affaiblit l'autorité » aussi bien des maîtres que des autorités politiques et religieuses, en 1824, le pape Léon XII, farouche partisan de l'ordre et soupçonnant un vaste complot protestant contre le Vatican, l'interdit. En France, où dans les années qui suivent la Révolution de 1830, près de 2 000 écoles mutuelles existent, principalement dans les villes, en concurrence avec les écoles confessionnelles, François Guizot, ministre de Louis-Philippe, les fera disparaître.

Apprendre et enseigner, une même joie

Le tutorat connaît aujourd'hui un regain d'intérêt dans le cadre des apprentissages scolaires et formations professionnelles. Il s'agit d'un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers. C'est ainsi que le tutorat entre enfants, en particulier entre enfants d'âges différents, est encouragé dès l'école maternelle, jusqu'à l'université avec l'institutionnalisation au niveau du premier cycle du tutorat méthodologique, en passant par l'école élémentaire et le secondaire qui ont vu se développer depuis les années 1980, tant en France qu'à l'étranger, de nombreuses expériences tutorales. Or, le tutorat n'est que le pâle héritier de l'enseignement mutuel développé en Angleterre puis en France au XIX^e siècle.

Précurseurs

En 1623, l'explorateur italien Pietro Della Valle (1586-1652), après un voyage en « Indoustan » (Inde), dans une lettre expédiée d'Ikkeri (ville du sud-ouest de l'Inde), rapporte avoir vu : « certains jeunes enfants qui y apprenaient à lire d'une façon extraordinaire (...) Ils étaient quatre et avaient pris du maître une même leçon ; afin de l'inculquer parfaitement dans leur mémoire, de répéter les précédentes qui leur avaient été prescrites, de peur de les oublier, l'un d'eux chantait d'un certain ton musical une ligne de la leçon, comme par exemple deux et deux font quatre. En effet, on apprend facilement une chanson. Pendant qu'il chantait cette partie de leçon pour l'apprendre mieux, il l'écrivait en même temps, non pas avec une plume, ni sur du papier. Mais pour l'épargner et n'en pas gâter inutilement, ils en marquaient les caractères avec le doigt sur le même plancher où ils étaient assis en rond, qu'ils avaient couvert pour ce sujet d'un sable très délié. Après que le premier de ces enfants avait écrit de la sorte en chantant, les autres chantaient et écrivaient la même chose tous ensemble (...) Sur ce que je leur demandais qui (...) les corrigeait lorsqu'ils manquaient, vu qu'ils étaient tous écoliers, ils me répondirent fort raisonnablement, qu'il était impossible qu'une seule difficulté les arrêtât tous quatre en même temps, sans pouvoir la surmonter et que pour le sujet ils s'exerçaient toujours ensemble afin que si l'un manquait les autres fussent ses maîtres. » Dans ce texte apparaissent déjà les grands principes de l'enseignement mutuel, notamment l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, l'utilisation du sable pour les exercices d'écriture afin de ne pas gaspiller le papier qui est rare et fort cher, un cours en collectif donné par un maître, puis un travail en sous-groupes dans lequel les élèves apprennent à s'autoréguler, et enfin, une intégration du savoir qui, grâce à l'utilisation du chant, va faciliter la mémorisation.

A Lyon, le prêtre lyonnais Charles Démiat figure comme l'un des précurseurs de l'enseignement mutuel qu'il a théorisé dès 1688, et qu'il mettait en pratique dans les « petites écoles » pour enfants pauvres qu'il a fondées. D'après le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et de l'Instruction primaire* de Ferdinand Buisson, « Démiat introduisit dans les classes ce qu'on appela plus tard l'enseignement mutuel : il recommande de choisir, parmi les écoliers les plus capables et les plus studieux, un certain nombre d'officiers, dont les uns, sous le nom d'intendants et de décurions, seront chargés de la surveillance, tandis que les autres devront faire répéter les leçons du maître, reprendre les écoliers quand ils se trompent, guider la main hésitante des jeunes écrivains, etc. Pour rendre possible la simultanéité de l'enseignement, l'auteur des règlements divise l'école en huit classes, dont le maître devra s'occuper tour à tour ; chacune de ces classes peut se subdiviser en bandes. » A Paris, dès 1747, l'enseignement mutuel est pratiqué avec un grand succès dans une école de plus de 300 élèves, établie par M. Herbault à l'hospice de la Pitié, en faveur des enfants des pauvres. L'expérience, hélas, ne survécut pas à son fondateur. En 1772, la charité ingénieuse du chevalier Paulet conçut et exécuta le projet d'appliquer une semblable méthode à l'éducation d'un grand nombre d'enfants, que la mort de leurs parents laissaient sans appui dans la société.

Enfin, comme le raconte, dans sa biographie de Gaspard Monge, son élève le plus brillant, l'astronome François Arago (1786-1853), c'est à l'École polytechnique que Monge va peaufiner son propre système d'enseignement mutuel et de tutorat avec ses brigades. Jugeant qu'il était inacceptable de devoir attendre trois ans pour voir sortir les premiers ingénieurs de l'École polytechnique, Monge décida, afin d'accélérer la formation des élèves, d'organiser des « cours révolutionnaires », une formation accélérée pendant trois mois. Pour cela, il perfectionna le concept de « chefs de brigades », une technique qu'il avait déjà pu tester avec succès à l'école du Génie de Mézières. « Voici comment notre confrère atteignit ce but en apparence inaccessible. Il fut décidé que 25 élèves, choisis par voie de concours parmi les 50 candidats que les examinateurs d'admission avaient le mieux notés, deviendraient les chefs de brigade de trois divisions de l'école, après avoir reçu à part une instruction spéciale. Le matin, les 50 jeunes suivaient, comme tous leurs camarades, les cours révolutionnaires ; le soir, on les réunissait à l'hôtel Pommeuse, près du Palais-Bourbon, et divers professeurs les préparaient aux fonctions qui leur étaient destinées. Monge présidait à cette initiation scientifique avec une bonté, une ardeur, un zèle infinis. Le souvenir de ses leçons est resté en traits ineffaçables dans la mémoire de tous ceux qui en profitèrent. » dit Arago. Arago cite alors le témoignage d'Edme Augustin Sylvain Brissot (1786-1819), fils du célèbre girondin et abolitionniste, un des 50 élèves : « C'est là, que nous commençâmes à connaître Monge, cet homme si bon attaché à la jeunesse, si dévoué à la propagation des sciences. Presque toujours au milieu de nous, il faisait succéder aux leçons de géométrie, d'analyse, de physique, des entretiens particuliers où nous trouvions plus à gagner encore. Il devint l'ami de chacun des élèves de l'École provisoire ; il s'associait aux efforts qu'il provoquait sans cesse, et applaudissait, avec toute la vivacité de son caractère, aux succès de nos jeunes intelligences. »

C'est un Ecossais, le pasteur anglican Andrew Bell (1753-1832), qui revendique la paternité de l'enseignement mutuel qu'il a pratiqué et théorisé en Inde, à la tête de l'Asile militaire pour orphelins d'Egmore (Inde orientale). Cette institution, créée en 1789, est chargée d'éduquer et d'instruire les orphelins et les fils indigents des officiers et des soldats européens de l'armée de Madras. Après sept ans sur place, Bell rentre à Londres et en 1797, il rédige un rapport destiné à la Compagnie des Indes (son employeur à Madras) sur les incroyables avantages de son

invention. Le médecin, naturaliste et inventeur russe Iosif Kristianovich (Joseph Christian) Hamel (1788-1862), membre de l'Académie des Sciences, est chargé par le Tsar de Russie Alexandre Ier, de faire un rapport complet sur ce nouveau type d'enseignement dont toute l'Europe discutait alors. Il relate, dans *Der Gegenseitige Unterricht* (1818), ce qu'écrivait Bell dans un de ses écrits : « *Il arriva dans ce temps, qu'en faisant un matin ma promenade ordinaire, je passai devant une école de jeunes enfants Malabares, et je les vis occupés à écrire sur la terre. L'idée me vint aussitôt qu'il y aurait peut-être moyen d'apprendre aux enfants de mon école, à connaître les lettres de l'alphabet, en leur faisant tracer sur le sable. Je rentra sur-le-champ chez moi, et je donnai ordre au maître de la dernière classe, de faire exécuter ce que je venais d'arranger dans mon chemin. Heureusement, l'ordre fût très mal accueilli ; car si le maître s'y fut conformé à ma satisfaction, il est possible que tout développement ultérieur eût été arrêté, et par là, le principe même de l'enseignement mutuel...* »

En Angleterre, c'est Joseph Lancaster (1778-1838), un instituteur londonien âgé de vingt ans, qui s'empare de la nouvelle manière d'enseigner, la perfectionne et la généralise à grande échelle. En 1798, il ouvre une école élémentaire pour les enfants pauvres à Borough Road, un des faubourgs les plus miséreux de Londres. L'enseignement n'y est pas encore totalement gratuit mais 40 % moins cher que dans les autres écoles de la capitale. Faute d'argent, Lancaster fait tout pour faire baisser encore les coûts de ce qui devient un véritable « système » : emploi de sable et d'ardoises plutôt que d'encre et de papier (Erasmus de Rotterdam rapporte en 1528 qu'en son temps il y avait des gens qui écrivaient avec une sorte de poinçon sur des tables recouvertes d'une fine poussière) ; tableaux reproduisant les pages d'ouvrages scolaires suspendus aux murs pour éviter l'achat de livres ; maîtres auxiliaires remplacés par des élèves pour éviter de payer des salaires ; augmentation du nombre d'élèves par classe. En 1804, son école compte 700 élèves, et douze mois plus tard, un millier. Lancaster, en s'endettant de plus en plus, ouvre une école pour 200 filles. Pour échapper à ses créanciers, il quitte Londres en 1806 et lors de son retour il est emprisonné pour dettes. Deux de ses amis, le dentiste Joseph Foxe et le fabricant de chapeaux de paille William Corston, remboursent sa dette et fondent avec lui « La société pour la promotion du système lancastérien pour l'éducation des pauvres ».

A partir de là, comme le relate Joseph Hamel dans son rapport de 1818, la nouvelle approche s'est répandue aux quatre coins du monde : Angleterre, Ecosse, Irlande, France, Prusse, Russie, Italie, Espagne, Danemark, Suède, Pologne et Suisse, sans oublier le Sénégal et plusieurs pays d'Amérique du Sud comme le Brésil et l'Argentine et, bien sûr, les Etats-Unis d'Amérique. L'enseignement mutuel a été adopté comme pédagogie officielle à New York (1805), Albany (1810), Georgetown (1811), Washington D.C. (1812), Philadelphie (1817), Boston (1824) et Baltimore (1829), et la législature de Pennsylvanie a envisagé de l'adopter à l'échelle de l'Etat.

Principes de l'enseignement mutuel

Le principe fondamental de l'enseignement mutuel, particulièrement pertinent pour l'école primaire, consiste dans la réciprocité de l'instruction entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins. Dès le début, tous avancent graduellement, quel que soit le nombre d'élèves. Bell et Lancaster, et leurs disciples français, posent en postulat la diversité des facultés, l'inégalité des progrès, des rythmes de compréhension et d'acquisition. Ils sont donc conduits à répartir les élèves en classes différentes suivant les disciplines et suivant le niveau de connaissances des enfants, l'âge n'intervenant aucunement dans cette classification. Les écoliers ainsi réunis prennent part aux mêmes exercices. Leur programme d'étude est identique dans son contenu et dans ses méthodes. Si l'effectif d'une division est trop élevé dans une discipline, la lecture ou l'arithmétique, par exemple, on constitue des sous-groupes qui évoluent parallèlement, les méthodes et supports de l'enseignement restant identiques.



Arrivée en France

A Londres, l'association de Lancaster sera rejointe par de nombreuses personnalités de haut rang, aussi bien anglaises qu'étrangères. On y retrouve notamment le physicien genevois Marc Auguste Pictet de Rochemont (1752-1825), l'anatomiste et paléontologue français Georges Cuvier (1769-1832) et ses compatriotes, l'agronome Charles Philibert de Lasteyrie et le futur traducteur de Lancaster, l'archéologue Alexandre de Laborde (1773-1842). Après la paix de 1814, de nombreux pays, notamment l'Angleterre, la Prusse, la France tout comme la Russie, rendus exsangues par les guerres napoléoniennes qui provoquèrent la perte de milliers de jeunes enseignants et cadres qualifiés sur les champs de bataille, font de l'éducation leur priorité notamment pour être à la hauteur de la révolution industrielle qui vient les bousculer.

A cela il faut ajouter que le nombre d'orphelins en Europe est devenu un problème majeur pour tous les Etats, d'autant plus que les coffres sont vides. Pour occuper les enfants de la rue, il faut des écoles, beaucoup d'écoles à construire avec très peu d'argent et beaucoup de professeurs... inexistantes. Apprenant le succès retentissant de l'enseignement mutuel, plusieurs Français se rendent alors outre-Manche pour y découvrir la nouvelle méthode. De Laborde en rapporte un *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes (du docteur Bell et de M. Lancaster)*, et Lasteyrie son *Nouveau système d'éducation pour les écoles primaires*. En 1815, le duc de la Rochefoucauld-Liancourt (1747-1827), publie son livre sur *Le Système anglais d'instruction de Joseph Lancaster*.

Depuis 1802, il existait à Paris la « Société d'encouragement pour l'industrie nationale », dont le secrétaire général était le linguiste Joseph-Marie de Gérando (1772-1842) et dont Laborde était un des fondateurs. Gérando avait été élevé par les Oratoriens et se destinait initialement à l'Eglise. Le 1^{er} mars 1815, Lasteyrie, Laborde et Gérando proposent à la Société d'encouragement la création d'une association qui

aurait pour objet « de rassembler et de répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins ».

Gérando

Dans son rapport présenté le 20 mars 1815 devant la Société d'encouragement, Gérando propose de solliciter le tout nouveau ministre de l'Intérieur Lazare Carnot (du 20 mars au 22 juin 1815) pour qu'il favorise « l'adoption des procédés propres à régénérer l'instruction primaire en France », c'est-à-dire le système d'enseignement mutuel. L'intérêt politique et social n'est pas seul en jeu. L'économie française aussi doit tirer profit du développement de l'instruction. Qu'espérer, dit Carnot en 1815, « si l'homme qui conduit la charrue est aussi stupide que les chevaux qui la tirent ? »

Gérando propose également la création d'une société dédiée spécifiquement à sa propagation en soulignant les avantages de la nouvelle approche : avantage économique d'abord, puisqu'il s'agit d'« employer les enfants eux-mêmes, les uns vis-à-vis des autres, comme auxiliaires de l'enseignement » et qu'un seul maître suffit pour 1000 élèves ; avantage éducatif ensuite, puisqu'il est possible « d'enseigner, en deux ans, tout ce que les enfants des conditions inférieures ont besoin de savoir et beaucoup plus qu'ils n'apprennent aujourd'hui par des procédés bien plus longs » ; avantage moral et social enfin, dans la mesure où les enfants « se pénètrent de bonne heure du sentiment du devoir, sentiment qui garantira un jour leur obéissance aux lois et leur respect pour l'ordre social ». L'ingénieur-géographe et polytechnicien Edme-François Jomard (1777-1862), pour qui l'instruction du peuple est une obligation de la société vis-à-vis d'elle-même, ne disait rien d'autre : « Comment exiger d'infortunés, dénués de toutes lumières, qu'ils connaissent le pacte social et s'y soumettent ? ou comment pourrait-on, sans être insensé, compter sur leur invariable et aveugle soumission ? » La Société d'encouragement valida alors les conclusions de son rapport en souscrivant pour une somme de 500 francs en faveur de l'association nouvelle et en décidant qu'elle mettrait à la disposition de celle-ci, outre son influence morale, les divers moyens d'exécution qui pouvaient lui appartenir.

Lazare Carnot à la manœuvre

Suite au Concordat entre Napoléon et le Vatican, l'Empereur, par son décret du 15 août 1808 sur l'éducation, décide que les écoles doivent désormais suivre les « principes de l'Eglise catholique ». Les « Frères des écoles chrétiennes » (ou Lasalliens), partisans inconditionnels de « l'enseignement simultané », théorisé par leur fondateur Jean-Baptiste de La Salle, s'occuperont désormais de l'enseignement primaire et formeront les instituteurs. Dispersés lors de la Révolution, ils reprennent leurs fonctions en 1810. Encouragés à se développer pour contrer l'influence des jésuites, autorisés en 1816 à revenir en France, ils se développent rapidement dans toute la France.

Mais la situation de l'éducation est pitoyable. C'est ce que constatent des hauts fonctionnaires français lorsqu'ils se rendent dans les territoires annexés par l'Empire, notamment l'Allemagne du Nord et la Hollande. La comparaison avec la France les fait rougir de honte. « *Nous aurions peine*, écrit en 1810 le naturaliste Georges Cuvier dans son rapport, *à rendre l'effet qu'a produit sur nous la première école primaire où nous sommes entrés en Hollande.* » Enfants, maîtres, local, méthodes, enseignement, tout est d'une tenue parfaite : « *Plusieurs préfets ont assuré qu'on ne trouverait pas aujourd'hui dans leur département un seul jeune garçon qui ne sût lire et écrire.* » Devant un tel contraste, qui ne tournait pas à l'avantage du conquérant, l'Université impériale, comme la Rome antique, se mit à l'école du pays conquis. Dans son décret du 15 novembre 1811 l'Empereur décide : « *Le conseil de notre Université Impériale nous présentera un rapport sur la partie du système établi en Hollande pour l'instruction primaire qui serait applicable aux autres départements de notre Empire.* »

L'Empereur abdique le 4 avril 1814 avant qu'une décision ait été prise pour régénérer les « petites écoles » françaises. Du moins l'Université Impériale avait-elle, par ses rapports, étalé au grand jour leur misère, attirant sur elles l'attention de l'opinion. Nommé ministre de l'Intérieur, et donc en charge de l'Education lors des Cent-Jours, Lazare Carnot est persuadé du potentiel d'excellence de « l'enseignement mutuel ». Il crée, le 10 avril 1815, un Conseil d'industrie et de bienfaisance, à la première séance duquel il donne lui-même communication du rapport de Gérando. Le 27 avril 1815, Lazare Carnot fait un rapport à l'Empereur où il dit : « *Il y a en France, 2 millions d'enfants qui réclament l'éducation primaire, et, sur ces 2 millions, les uns en reçoivent une très imparfaite, tandis que les autres en sont complètement privés.* » Il recommande alors l'enseignement mutuel : « *Elle a pour objet de donner à l'éducation primaire le plus grand degré de simplicité, de rapidité et d'économie, en lui donnant également le degré de perfectionnement convenable pour les classes inférieures de la société et aussi en y portant tout ce qui peut faire naître et entretenir dans le cœur des enfants le sentiment du devoir, de la justice, de l'honneur et le respect pour l'ordre établi.* »

Pour Carnot, en rupture avec ceux qui ne pensaient qu'en termes de philanthropie, il n'y avait plus d'enfants riches ou pauvres. En tant que citoyens, tous devraient désormais pouvoir disposer de la meilleure éducation possible. Naît, le 17 juin 1815 (c'est-à-dire la veille de la défaite de Waterloo), la Société pour l'instruction élémentaire (SIE), toujours sous l'impulsion de Carnot bien décidé à gagner la guerre pour l'instruction. La première assemblée générale de la SIE se tient dans les locaux de la Société d'encouragement. À sa tête, on retrouve plusieurs protagonistes de la commission ministérielle : Jomard devient l'un des secrétaires de la nouvelle société, aux côtés de Gérando (président), Lasteyrie (vice-président) et Laborde (secrétaire général). Avant l'ordonnance de 1816, le nombre d'enfants qui

suivaient les petites écoles était de 165 000 dans toute la France, et il se trouve porté à 1 123 000 à la fin de 1820.

Lazare Carnot a clairement voulu pérenniser son offensive lancée durant les Cent-Jours en faveur de la propagation de l'enseignement mutuel à travers le pays et, ce faisant, en participant au développement rapide de l'instruction de tous les enfants de la Patrie. Après sa création, les souscriptions pour la SIE affluent, et en peu de temps 150 noms s'ajoutent à ceux des fondateurs pour promouvoir et organiser l'enseignement mutuel en France. L'un de ces souscripteurs est forcément Lazare Carnot.

Au cours de sa première année d'existence, la SIE recueille l'adhésion de près de 700 membres, dans un premier temps des enseignants de l'École polytechnique (Ampère, Berthollet, Chaptal, Guyton de Morveau, Hachette, Mérimée, Thénard), et ensuite une trentaine d'anciens élèves, dont environ la moitié est issue de la première promotion (1794) de l'École polytechnique. Parmi ces derniers, un camarade de Jomard à l'École des géographes, Louis-Benjamin Francœur, professeur d'algèbre supérieure à la Faculté des sciences de Paris, des camarades de la campagne d'Égypte ou encore Chabrol de Volvic, préfet de la Seine depuis 1812.

Tous n'ont qu'un seul espoir : que les méthodes géniales de Monge, brigades et enseignement mutuel, diminuées et interdites depuis que Napoléon a



transformé Polytechnique en une simple école militaire sous la direction du mathématicien Pierre-Simon Laplace (1749-1827), puissent profiter au plus grand nombre et organiser un redressement national.

La Société enfin, ne bornant pas son activité à la simple création d'écoles, organisait des inspections, des examens. Elle assurait la publication d'ouvrages relatifs à la méthode mutuelle, livres élémentaires de lecture, de grammaire et d'arithmétique). Elle distribuait des récompenses aux meilleurs maîtres et moniteurs. Elle demandait aux maîtres, après promulgation de l'ordonnance du 29 juillet 1818 autorisant les sociétés de Caisse d'Épargne, de confier à ces Caisses une partie de leurs gages pour assurer leurs vieux jours. Donnant l'exemple, elle déposait à la Caisse des fonds pour les maîtres des écoles créées par elle.

Rayonnement au niveau national

Les résultats de l'enseignement mutuel sont spectaculaires et rapides, qu'il s'agisse de la durée des apprentissages ou de la qualité des acquis. Alors que dans les écoles des Frères, il fallait 4 années pour apprendre à lire, ce temps est réduit à une année et demie dans les établissements mutuels !

Les Français de 1815, à l'enthousiasme si prompt, et à l'imagination si vive, virent dans ce système d'enseignement, une véritable panacée. Il présentait certes d'incontestables avantages. D'abord il est économique puisqu'il exige peu de maîtres, et permet d'instruire à peu de frais un nombre considérable d'enfants. On estime qu'il suffisait de 4000 à 5000 francs par an pour entretenir une école de 1000 enfants : 4 francs par élève ! Jamais l'instruction n'aura été donnée à si bas prix. Il permettait aussi d'assurer un développement rapide de l'enseignement primaire puisque l'on n'était plus arrêté désormais par la pénurie de maîtres. Chiffres à l'appui, on calculait qu'il suffirait d'une douzaine d'années pour étendre à la France entière les bienfaits de l'instruction primaire !

A ces avantages indiscutables, ceux qui avaient visité l'Angleterre en 1815 ajoutaient des arguments qualitatifs. Ils estimaient l'enseignement des instructeurs supérieur à celui des maîtres : « *Il ne sait pas sa leçon mieux que le maître, écrivait Laborde, mais il la sait autrement.* » L'enfant instructeur (moniteur) a plaisir à communiquer à ses camarades ses connaissances nouvellement acquises, il fait son travail « avec autant de charme qu'un précepteur y trouve de dégoût » (Laborde).

D'autre part, étant enfant lui-même, il connaît mieux que le maître les difficultés de la tâche, les embûches de la leçon, sur lesquelles il vient juste de trébucher. Il conduira donc ses camarades plus lentement, plus sûrement, et sera pour eux un meilleur guide.

Mais l'enseignement ne sera pas seul à profiter du système mutuel ; la discipline de l'école et la morale y trouveront aussi leur compte. L'enfant, soumis à son camarade, lui obéira plus volontiers qu'au maître, puisque le jeune instructeur ne doit sa supériorité qu'à son mérite. Enfin l'enfant, avec son camarade qui le connaît bien puisqu'il vit avec lui, n'aura pas, comme avec le maître, la ressource de mentir pour cacher ses pensées intimes ou ses fautes ; et la dissimulation, fléau social que l'on apprenait dès les bancs de l'école, disparaîtra ainsi des établissements mutuels. Et Laborde concluait son apologie de la méthode par ce chant de triomphe : dans les nouvelles écoles, « *le travail est pour eux un jeu, la science une lutte, l'autorité une récompense.* ». Les bienfaits de cet enseignement ne devaient d'ailleurs pas se limiter au cadre de l'école : les enfants rentrés chez eux exerçaient à leur tour sur leurs parents une heureuse influence ; ils devenaient des « missionnaires », à la fois de la morale et de la vérité dans leur famille. « *Et que de mauvais esprits n'aillent pas dire qu'il s'agit là de rêveries et d'utopies d'idéalistes !* » écrit Gontard en 1956. Des preuves existent, et irréfutables, de la valeur de la méthode. Regardez l'Écosse. C'était à la fin du XVIIe siècle une terre de mendicité et de misère, vivant sans loi, sans religion, sans morale, les hommes buvant, les femmes blasphémant, tous se battant. En 1815, grâce à la baguette magique de l'école mutuelle, l'Écosse est devenue un paradis. « *Il n'est pas rare de trouver en Écosse un berger lisant Virgile... mais il est presque inconnu d'y rencontrer un malfaiteur* », renchérit Laborde. Que l'on développe la méthode en France et celle-ci, en 1850, sera une terre de prospérité et de bonheur, d'où seront bannis l'immoralité, le fanatisme, les révolutions, les troubles sociaux, tous fils et filles de l'ignorance.

En 1818 Joseph Hamel, dans son rapport à l'Empereur de Russie, constate que « *la méthode d'enseignement mutuel s'est introduite dans toute la France avec une rapidité et un succès fort supérieur à ce qu'on pouvait raisonnablement en attendre, et, en moins de trois années, on a déjà fondé plus de 400 écoles. Tout porte donc à espérer que, dans un temps peu éloigné, plus de 2 millions d'enfants qui restaient dans l'ignorance la plus complète, pourront recevoir chaque année les bienfaits d'un enseignement gratuit, suffisant pour leur vocation ultérieure.* »

Critiques

Les premières critiques contre l'éducation mutuelle ne proviennent pas de son échec mais de son succès. Le premier « risque » venait du fait que les enfants, ayant appris trop efficacement et trop vite (de 2 à 3 fois plus rapidement), allaient retourner dans la rue trop tôt, n'ayant pas encore l'âge d'aller travailler ! Les enfants n'étaient pas « enfermés » à l'école assez longtemps, et donc l'enseignement mutuel troublait l'ordre social existant. Ainsi entendit-on au sein du Conseil général du Calvados en 1818 : « *Le plus grand service à rendre à la société serait peut-être d'imaginer une méthode qui rendît l'instruction destinée à la classe inférieure et indigente de la société plus difficile et plus longue* » !

Le deuxième « risque » était qu'en continuant à utiliser l'enseignement mutuel, ces nouvelles personnes instruites, pour la plupart issues des classes les plus pauvres, deviennent trop intelligentes, trop « éveillées », et commencent à exprimer des revendications politiques ou sociales, et notamment que chacun ait les mêmes droits que les classes sociales les plus aisées.

Imaginez le chaos si l'ordre social est remis en question ! L'urbaniste et sociologue Anne Querrien remarque qu'en effet, une majorité des organisateurs du mouvement ouvrier à l'époque sont issus de l'école mutuelle au sein de laquelle ils avaient bien sûr appris à lire, à écrire, à compter, mais aussi à se faire confiance et à faire confiance à leurs camarades. L'école mutuelle pousse ses élèves à réfléchir, et notamment à réfléchir à l'organisation de la société, société qui leur assignait alors un destin de soumission et d'obéissance.

Bien avant que le pape Léon XII n'interdise l'enseignement mutuel en 1824, les frères Lamennais mènent une intense croisade contre « l'école du diable ». Pour l'influent théologien et homme politique breton, Félicité Robert de Lamennais (1782-1854), « *Les écoles à la Lancaster sont la folie du jour. Toutes les autorités de ce pays, et surtout le Préfet, en sont engouées au-delà de toute expression. La haine pour les prêtres entre pour beaucoup dans cette manie. Le fait est que tout ce qu'il y a de bon dans cette méthode, était pratiqué depuis plus d'un siècle par les Frères des Écoles chrétiennes ; le reste est pur charlatanisme. On parle d'apprendre à lire et à écrire en quatre mois aux enfants : d'abord ce serait un grand malheur, car que faire de ces enfants si bien instruits, et à qui leur âge ne permettrait pas encore de travailler ? En second lieu, rien n'est plus faux que ces résultats merveilleux* ».

S'il faut « se prononcer entre l'instruction de l'abbé de La Salle et celle de Lancaster, la question est bien simple ; il s'agit de choisir entre la société et l'anarchie ». Son frère, le vicaire Jean-Marie de la Mennais (1780-1860) prendra alors la tête de ce qu'il faut bien qualifier de chasse aux sorcières. Il dit : « *L'enseignement mutuel fut introduit en France par des protestants, dans les funestes cent jours. M. Carnot était alors ministre de l'Intérieur ; sous ses auspices, la société d'encouragement, établie pour propager cette méthode, tint sa première séance le 16 mai 1815* ». Il se démène pour prouver que « *la méthode lancastérienne est défectueuse dans ses procédés, dangereuse pour la religion et les mœurs dans ses résultats* » et dans une brochure, *De l'Enseignement mutuel*, publiée en 1819 à Saint-Brieuc, il attaque vigoureusement ce mode d'enseignement. Il n'est pas faux que la remise en question de l'autorité et de l'ordre établi est en soi inhérente à l'enseignement mutuel. L'école « simultanée » se base sur le postulat que pour transmettre un savoir il faut être diplômé (être le professeur). A l'inverse, au sein de l'école mutuelle, le professeur n'est plus le dépositaire du savoir, chaque élève pouvant expliquer à ses camarades.

Un autre souci pour les élites était lié au fait qu'avec cette méthode, les enfants ne sont plus qu'instruits et non pas « éduqués », qu'aucune éducation morale chrétienne ne leur est transmise.



Mort de l'enseignement mutuel en France

En 1815, après Waterloo, Louis XVIII, qui avait fui, revient le 8 juillet 1815. Contrairement à son frère, le futur Charles X, chef des ultra-royalistes, il a pleinement conscience que l'on ne peut effacer les pages de l'histoire de la Révolution. Il constate que la France ne peut plus redevenir un pays de « sujets » et qu'elle est devenue une Nation. D'où la « Charte constitutionnelle » qu'il promulgue, et qui a valeur de constitution. Dans le même esprit, face à la popularité de l'enseignement mutuel, il lui accorde ses faveurs (subsidés, création d'écoles modèles, protection du ministère de l'Intérieur). L'enseignement mutuel va rapidement perdre ses protecteurs, la commission ministérielle créée par le décret du 27 avril ne survivant pas à la chute de Napoléon en juin 1815. Dès l'automne 1816, alimentées par les congrégations, les critiques pleuvent. Le Grand Aumônier de France, cardinal de Talleyrand-Périgord, archevêque de Reims (ville natale de Jean-Baptiste de La Salle), s'adressa de son côté au Roi pour lui faire connaître les alarmes des catholiques.

Si, en 1820, la SIE possède déjà un réseau de 1 500 écoles mutuelles groupant, grâce à une audacieuse pédagogie collective, plus de 170 000 élèves, le mutualisme subit les coups

de bélier des ultras qui l'estiment trop libéral, trop favorable à l'autonomie des enfants et incapable « *d'élever la jeunesse dans des sentiments religieux et monarchiques* ». L'enfant sortant de cette école, disent-ils, « *est un perroquet savant, sans idée religieuse, sans valeur morale, plus dangereux que l'ignorant pour l'ordre politique et social puisque l'instruction a développé en lui de nouveaux besoins, toujours prêt à s'engager dans de nouvelles scènes de révolution ou de déchristianisation. Ah, Carnot, le conventionnel régicide, le patron de l'enseignement mutuel, savait ce qu'il préparait en l'introduisant en France par le décret de 1815 !* »

Partisan farouche de l'ordre et soupçonnant un vaste complot protestant contre le Vatican, le pape Léon XII, le « pape de la Sainte-Alliance » décide dans *Quod Divina Sapientia*, sa bulle papale du 28 août 1824 (art. XXVII, 299), que « *les écoles publiques d'instruction mutuelle seront supprimées et abolies dans tous les Etats pontificaux. Les évêques poursuivront ceux qui continueront à utiliser cette méthode d'enseignement ou qui tenteront de l'introduire dans leurs diocèses* ».

Comme on l'a dit plus haut, en France, l'enseignement mutuel est perçu comme une agression par les congrégations religieuses qui pratiquent « l'enseignement simultané », codifié dès 1684 par : classes par âge, division par niveau, places fixes et individuelles, discipline stricte, travail répétitif et simultané supervisé par un maître inflexible.

François Guizot

Arrive alors le fameux « moment Guizot ». Alors qu'il avait milité initialement pour le développement de l'enseignement mutuel au sein de la SIE, François Guizot (1787-1874), ministre de l'Instruction publique de Louis-Philippe à partir de 1832, donnera le coup de grâce en France à l'enseignement mutuel en faisant entériner le mode simultané comme unique méthode pédagogique officielle. Les écoles adoptant l'enseignement mutuel ne sont alors plus subventionnées, elles ne reçoivent plus aucun soutien du gouvernement ni de l'Eglise. Devant les difficultés matérielles, une majorité des élèves admis gratuitement jusqu'alors doivent payer une rétribution. Beaucoup de parents, dans le besoin, les retirent pour les mettre à l'école gratuite des Frères ou des Sœurs qui vient d'ouvrir ses portes. L'Eglise calomnie, jette le doute sur la moralité des maîtres, s'efforce d'éloigner de l'école « du Diable » les enfants des familles catholiques, persécute et menace de les écarter du catéchisme et de la communion. Elle veut briser l'enseignement mutuel. Les maîtres, pour la plupart, abandonnent la méthode pour se rallier à l'enseignement simultané. Plus d'élèves, plus de maître, les écoles mutuelles disparaissent peu à peu. C'est encore Guizot qui donne le dernier coup de marteau pour clouer le cercueil de l'enseignement mutuel en créant en 1867 l'École normale des instituteurs pour former les futurs professeurs de l'école de Jules Ferry à la méthode simultanée. Le jeune Hippolyte Carnot adhère lui aussi à la SIE afin de renouer, post mortem, avec son père. Il tentera en 1847, lorsqu'il est ministre de l'Instruction publique sous la IIe République, de faire renaître cet enseignement mutuel que son père Lazare Carnot chérissait, mais, bien que son œuvre fût grande, ses ennemis furent nombreux et son mandat fort court.

Questions :

1. Peut-on se passer d'un maître ?
2. Qui craint que l'on puisse se passer d'un maître ?



LA RESTAURATION... ET LE RETOUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'enseignement primaire n'était pas la priorité, ni sous la Révolution ni sous l'Empire. Avec la Restauration, ce niveau d'enseignement est un peu plus pris en compte.

Attention, il ne s'agit toujours pas de penser une émancipation du peuple par l'école, ou même de prôner une élévation générale du niveau d'instruction.

Il s'agit plutôt de renforcer le poids de l'Église et de la morale religieuse par l'école...



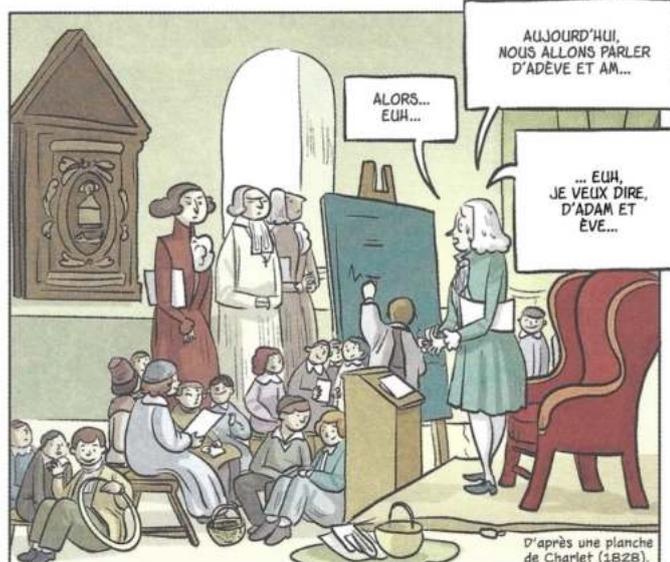
En 1816 est rédigée une ordonnance qui dit que "toute commune doit entretenir une école primaire, soit seule, soit en se regroupant avec d'autres communes".

Ces écoles doivent accueillir gratuitement les enfants pauvres.

Et, pour la première fois, on demande aux maîtres de posséder un brevet de capacité pour enseigner.



Pour veiller à ce que l'enseignement religieux soit correctement assuré, on instaure des comités de surveillance composés du maire, du curé et de notables.



UNE EXPÉRIENCE ÉTONNANTE : L'ENSEIGNEMENT MUTUEL

Mais la grande innovation de cette période, c'est... l'enseignement mutuel. Cette expérience, préparée sous l'Empire, est mise en œuvre sous la Restauration par le baron de Gérando.

JOSEPH-MARIE DE GÉRANDO (1772-1842)



Pour parvenir à ses fins, Gérando crée en 1815 la Société pour l'instruction élémentaire.

LE BUT DE CETTE SOCIÉTÉ SERA DE DONNER "À LA CLASSE INFÉRIEURE DU PEUPLE LE GENRE D'ÉDUCATION INTELLECTUELLE ET MORALE LE PLUS APPROPRIÉ À SES BESOINS".

Il cherche son inspiration en Angleterre, auprès de deux pédagogues, Andrew Bell et Joseph Lancaster, qui ont installé dès 1801 le *monitoring system*.

MISTER LANCASTER!

MISTER BELL!



Il s'agit d'accueillir un grand nombre d'élèves dans d'immenses salles sans cloison.



Mais il faut organiser tout cela. Un maître ne peut être seul face à 100, 200 ou 300 élèves.



Il délègue donc une partie de son enseignement à de bons élèves qui, sous son contrôle, instruisent leurs camarades.



L'espace est organisé pour que chaque moniteur puisse prendre en charge une dizaine d'élèves.



Les élèves, sous la responsabilité de leurs moniteurs, sont regroupés par classes, mais, selon les matières, les niveaux peuvent différer.



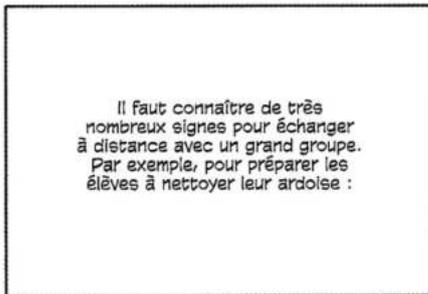
ALORS, JE SUIS EN 4^E CLASSE DE LECTURE, EN 5^E CLASSE D'ÉCRITURE ET EN 2^E CLASSE D'ARITHMÉTIQUE ?

Avec de tels effectifs et une telle organisation, les règles doivent être claires et compréhensibles de tous. Pour communiquer, on a recours à la voix, aux sonnettes, au sifflet... et aux gestes.

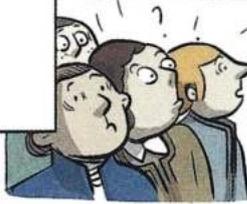


LE PLUS LONG DANS CETTE ÉCOLE, C'EST D'APPRENDRE LES SIGNES POUR COMMUNIQUER.

Il faut connaître de très nombreux signes pour échanger à distance avec un grand groupe. Par exemple, pour préparer les élèves à nettoyer leur ardoise :



ALORS, JE DOIS METTRE MA MAIN DROITE À LA BOUCHE ET LA GAUCHE À HAUTEUR DE CEINTURE.



EN PRINCIPE, SI TOUT SE PASSE BIEN, JE LIS QUE "LES ÉLÈVES PORTENT LEUR MAIN DROITE À LA BOUCHE, MOUILLENT UN PEU LE BOUT DE LEURS DOIGTS, ET PORTENT EN MÊME TEMPS LA MAIN GAUCHE SUR L'ARDOISE".



À LA BOUCHE, PAS À L'OREILLE !



POUR FAIRE NETTOYER L'ARDOISE, JE DOIS AGITER MA MAIN DROITE HORIZONTALEMENT, ET POUR FAIRE CESSER LE NETTOYAGE, DONNER UN COUP DE SONNETTE.

Au-delà de ces principes d'organisation un peu... rigides, le projet est ambitieux. Un des fondateurs anglais de la méthode, Bell, exprime ainsi son enthousiasme :



Ce principe audacieux se traduit par le fait que les moniteurs sont désignés pour un temps donné. Ils peuvent ainsi être remplacés par d'autres élèves...



... ou grimper dans la hiérarchie des moniteurs.



Mais le rôle des moniteurs n'est pas limité à la diffusion de savoirs. Ils ont aussi une mission de justice au sein de l'école. La classe se transforme alors en tribunal.



Par exemple, le 21 février 1817, à la suite d'une bagarre entre deux élèves, l'un des deux ayant eu le bras cassé, on réunit un tribunal d'enfants.



Le jeune président de ce tribunal informe ainsi le coupable :

JE VOUS LIVRE LE JUGEMENT PAR LEQUEL LES JURÉS VIENNENT DE CONDAMNER L'ACCUSÉ À L'UNANIMITÉ À NE PLUS FRÉQUENTER L'ÉCOLE.



Mais les écoles mutuelles suscitent de vifs débats qui dépassent largement le seul cadre pédagogique. L'Église en particulier n'apprécie pas trop ce modèle d'enseignement.

"IL EST FACILE DE SENTIR COMBIEN UNE TELLE MÉTHODE EST VICIEUSE. QUOI DE PLUS PROPRE À NOURRIR LEURS DISPOSITIONS À L'AMBITION, À L'ORGUEIL, À L'INDEPENDANCE, PUISQU'ON LEUR MONTRE LA FACILITÉ DE DEVENIR CHACUN À LEUR TOUR LES CHEFS ET LES SUPÉRIEURS DE LEURS CONDISCIPLES."

L'abbé Affre, futur archevêque de Paris, n'a pas de mots assez durs pour condamner les écoles mutuelles.





En écho...



Discours sur les avantages de l'Enseignement mutuel, publié dans *Le Conservateur littéraire* du 9 septembre 1820 et accompagné de la note suivante :

« L'auteur de cette pièce avait vu dans l'enseignement mutuel une méthode utile, mais non admirable, comme le prétend la faction libérale. Considérant sa pièce sous le rapport littéraire, nous l'admettons dans ce recueil, sans partager tout à fait son opinion. L'enseignement mutuel y est, à la vérité, loué très modérément (l'auteur le regarde seulement comme susceptible de rendre les premiers travaux élémentaires moins tristes et plus courts) ; l'auteur a même su faire percer dans plusieurs endroits son opinion royaliste et ses sentiments religieux, et nous devons lui en savoir gré dans un pareil sujet ; cependant nous pensons que la nouvelle méthode, sans même l'envisager sous le point de vue moral, présente le grand inconvénient de laisser vite oublier ce qu'elle a promptement enseigné, ce qui compense de reste l'avantage d'abrégé et d'égayer les études. L'auteur de cette pièce nous autorise à la faire précéder de cette note ; de mûres réflexions et une observation mieux entendue de la méthode mutuelle l'ont déjà fait presque revenir à notre avis. Son discours fut envoyé, en 1819, à l'Académie, qui lui décerna une mention honorable sous le numéro 16 et décida qu'elle ne donnerait pas le prix. On l'insère ici tel qu'il fut soumis à l'Académie ; on croit devoir ajouter que l'auteur ne l'a point représenté au concours cette année. »

« Oh ! si le sort aveugle, à tous mes vœux propice,
M'eût permis d'être heureux au gré de mon caprice,
Horace, ton ruisseau, ton champ, ton petit bois,
Ne m'auraient point suffi pour être égal aux rois ;
J'aurais encor voulu, près de mon toit agreste,
Ouvrir aux fils du pauvre une école modeste,
Et, parmi ces enfants, tous soumis à ma loi,
J'aurais rêvé des jours qui ne sont plus pour moi.
Enfants, rassurez-vous : mon front n'est point sévère,
Je veux surtout qu'on m'aime et peu qu'on me révère ;
Je n'aurais pas été ce magister jaloux,
Pédant gonflé de morgue et bouffi de courroux,
Qui semble, en ses sermons toujours tristes et graves,
Le Vieux de la Montagne instruisant ses esclaves.
La peur préside seule à ses vaines leçons,
Il gronde sur un mot, punit sur des soupçons,
Et souvent, à mentir vous contraignant d'avance,
Détruit votre candeur et non votre ignorance.
Loin de moi ce vieux fou, despote triomphant,
Qui ne se souvient plus qu'il fut jadis enfant,
Et, foulant sous son joug la jeunesse asservie,
Flétrit d'un souffle impur les roses de la vie !

Enfants, vous en riez : mais vos pleurs chaque soir
Par leur trace récente attestent son pouvoir.
Pour moi, j'aurais voulu, troupe aimable et joyeuse,
Vous faire un doux plaisir d'une étude ennuyeuse,
J'aurais, d'un nouvel art empruntant le secours,
Su rendre vos travaux moins tristes et plus courts ;
Je vous aurais laissé le soin de vous instruire,
Et ma classe eût offert l'image d'un empire.
Roi, j'aurais dispensé les rangs et les emplois,
J'aurais dit à chacun : cherche à fixer mon choix,
Parmi tes compagnons hâte-toi de paraître,

Et trente ans après...

« Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.
Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagne
Ne sont jamais allés à l'école une fois,
Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.
C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.
L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.
Où rampe la raison, l'honnêteté périt.
Dieu, le premier auteur de tout ce qu'on écrit,
A mis, sur cette terre où les hommes sont ivres,
Les ailes des esprits dans les pages des livres.
Tout homme ouvrant un livre y trouve une aile, et peut
Planer là-haut où l'âme en liberté se meut.
L'école est sanctuaire autant que la chapelle.
L'alphabet que l'enfant avec son doigt épelle
Contient sous chaque lettre une vertu ; le cœur
S'éclaire doucement à cette humble lueur.
Donc au petit enfant donnez le petit livre.
Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre.
La nuit produit l'erreur et l'erreur l'attentat.
Faute d'enseignement, on jette dans l'état
Des hommes animaux, têtes inachevées,
Tristes instincts qui vont les prunelles crevées,
Aveugles effrayants, au regard sépulcral,
Qui marchent à tâtons dans le monde moral.
Allumons les esprits, c'est notre loi première,
Et du suif le plus vil faisons une lumière.

Sois d'abord leur vainqueur, tu deviendras leur maître.
Alors j'aurais pu voir tous ces jeunes rivaux
Disputer sous mes yeux de zèle et de travaux.
Fier d'un titre conquis, tantôt le plus habile
Guide des moins savants la phalange docile ;
Et tantôt l'ignorant, par un juste retour,
Grâce à lui, prend sa place et l'instruit à son tour.
(...)
Répondez, mes amis : il doit vous être doux
D'avoir pour seuls mentors des enfants comme vous ;
Leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les vôtres ;
Et ces vainqueurs d'un jour, demain vaincus par d'autres,
Sont, tour à tour parés de modestes rubans,
Vos égaux dans vos jeux, vos maîtres sur les bancs.
Muets, les yeux fixés sur vos heureux émules,
Vous n'êtes point distraits par la peur des férules ;
Jamais un fouet vengeur, effrayant vos esprits,
Ne vous fait oublier ce qu'ils vous ont appris ;
J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.
(...)
Vois-les, près d'un tableau, sans dégoûts, sans ennuis,
Corrigés l'un par l'autre, et l'un par l'autre instruits ;
Vois de quel air chacun, bouillant d'impatience,
Quand son rival s'é gare, étale sa science ;
Ce soir il s'ornera d'un ruban bien acquis,
Et son regard dira : c'est moi qui l'ai conquis.
Êtres intéressants, meilleurs que nous ne sommes,
Enfants, pourquoi faut-il que vous deveniez hommes ?
Pourquoi faut-il qu'un jour vous soyez, comme nous,
Esclaves ou tyrans, envieux ou jaloux ? »

Victor Hugo

L'intelligence veut être ouverte ici-bas ;
Le germe a droit d'éclorre ; et qui ne pense pas
Ne vit pas. Ces voleurs avaient le droit de vivre.
Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre,
Tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or.
Je dis que ces voleurs possédaient un trésor,
Leur pensée immortelle, auguste et nécessaire ;
Je dis qu'ils ont le droit, du fond de leur misère,
De se tourner vers vous, à qui le jour sourit,
Et de vous demander compte de leur esprit ;
Je dis qu'ils étaient l'homme et qu'on en fit la brute ;
Je dis que je nous blâme et que je plains leur chute ;
Je dis que ce sont eux qui sont les dépouillés ;
Je dis que les forfaits dont ils se sont souillés
Ont pour point de départ ce qui n'est pas leur faute ;
Pouvaient-ils s'éclairer du flambeau qu'on leur ôte ?
Ils sont les malheureux et non les ennemis.
Le premier crime fut sur eux-mêmes commis ;
On a de la pensée éteint en eux la flamme ;
Et la société leur a volé leur âme. »

Victor Hugo, « Ecrit après la visite d'un bagne »,
Jersey, 27 février 1853, *Les Quatre Vents de l'Esprit*.

Exercice 5 : promenade au Louvre

Voici quelques œuvres sélectionnées dans les collections du Louvre. Montrez comment ces œuvres révèlent une conception idéologisée de l'enseignement.



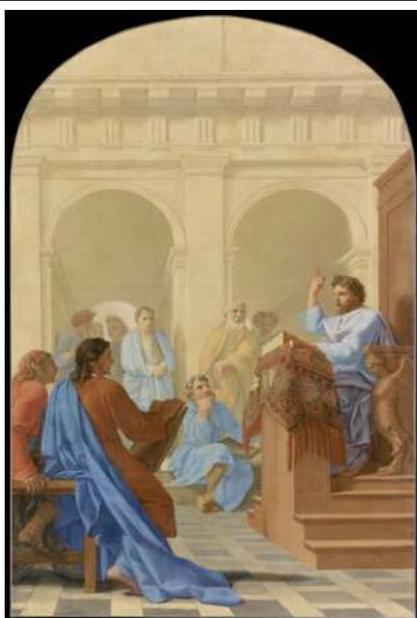
Nicolas Chaperon (1612 - 1655)
Vénus confie à Mercure l'éducation de l'Amour
(vers 1635-1640)



Vermeer de Delft
(1632 - 1675)
L'Astronome (1668)



Jean-Baptiste Regnault (1754 - 1829)
L'Education d'Achille par le centaure Chiron (1782)



Le Sueur (1616 - 1655)
Saint Bruno enseigne la théologie dans les écoles de Reims
(1645-1648)



Rembrandt (1606 - 1669)
Philosophe en méditation (1632)



Rubens (1577 - 1640)
L'Instruction de la reine, dit aussi L'Education de la reine (1600-1625)



Giulio Carpioni
(1613 - 1678)
La Leçon de musique de Pan (vers 1660-1670)



Fragonard (1732 - 1806)
La leçon de musique (1769)



Botticelli
(1445 - 1510)
Un jeune homme présenté par Vénus aux sept Arts libéraux (1483)



Giovanni Battista Tiepolo
(1696 - 1770)
L'Education de la Vierge
(vers 1730-1732)



Luca Giordano (1634 – 1705)
La Mort de Sénèque (vers 1684-1685)



Delacroix (1798 – 1863)
Dante et Virgile aux enfers dit aussi **La Barque de Dante**
 (Salon de 1822)



Adriaen van Ostade (1610 – 1685)
Le Maître d'école (1662)



Jean-Baptiste de Champaigne
 (1631 – 1684)
L'éducation d'Achille : La Leçon d'armes & La Leçon d'équitation

Exercice 6 : explication de texte



« La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or, puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui.

L'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité. Une génération éduque l'autre. (...)

La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux. Elle doit par exemple lui imposer des bornes de telle sorte qu'il ne se précipite pas dans les dangers sauvagement et sans réflexion. La discipline est ainsi simplement négative ; c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité ; en revanche l'instruction est la partie positive de l'éducation.

L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir

lieu de bonne heure. C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. »

Kant, *Réflexions sur l'éducation*

Questions :

1. Dégagez l'idée principale du texte et les étapes de l'argumentation.
2. Kant distingue deux aspects de l'éducation : la *discipline* et l'*instruction*. Caractérissez ces deux aspects et expliquez leurs différences.
3. Expliquez la phrase suivante : « *L'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité.* »
4. Expliquez le sens de l'exemple pris par Kant à la fin de ce texte.
5. Après avoir résumé clairement la thèse de Kant sur l'éducation, montrez, en un développement construit et argumenté, quelles sont les limites de cette thèse.

Exercice 7 : explication de texte



En 1818, Joseph Jacotot, professeur français, a été amené à enseigner aux Pays-Bas. Or, il ne parlait pas le hollandais et ses élèves ne parlaient pas un mot de français. De cette situation problématique est née une « aventure intellectuelle » surprenante et fascinante, dont Jacques Rancière fait le récit et l'analyse dans *Le Maître ignorant*, ravivant la philosophie de Jacotot, celle d'une égalité universelle de l'intelligence. Jacotot donna à ses élèves *Les Aventures de Télémaque*, de Fénelon, dans une édition bilingue qui juxtaposait les textes français et hollandais. Il leur demanda d'apprendre le texte français en s'aidant de la traduction. Les résultats dépassèrent les attentes de Jacotot : « Les étudiants s'étaient appris à parler et à écrire en français, sans le secours de ses explications. »

Avant de devenir par hasard un maître ignorant, Jacotot était un « professeur consciencieux ». Il croyait comme ses homologues que l'explication est une condition *sine qua non* de l'apprentissage. Dans la conception traditionnelle de l'enseignement, le schéma de l'apprentissage est le suivant : le maître explique à l'élève, ce qui lui permet de comprendre et ainsi de connaître le contenu de la leçon. L'enseignement relève d'une conception verticale de la transmission. Le discours du maître est essentiel. C'est la distance qu'il instaure entre l'élève et les connaissances, les explications qu'il fournit, qui permettent un bon apprentissage. Pour que celui-ci soit efficace, il faut également qu'il soit progressif, dispensé selon un ordre : du plus simple au plus compliqué. Mais dans cette conception de l'enseignement que Jacotot appelle « La Vieille », le maître explique en fait aux élèves qu'ils ne peuvent pas comprendre sans ses explications : « *il jette ce voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever.* » Ainsi, en opposition à La Vieille et grâce au succès fortuit de son expérience pédagogique, Jacotot va inventer et diffuser l'enseignement universel. Celui-ci se base sur un seul principe : l'égalité des intelligences. « *Tous les hommes ont une intelligence égale.* » L'explication instaure une hiérarchie des intelligences. « *Avant d'être l'acte de la pédagogie, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé entre esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes.* » L'enseignement universel permet de « *renverser l'ordre admis des valeurs intellectuelles.* » Pour l'appliquer, il faut observer, retenir, répéter, vérifier, apprendre une chose et y rapporter tout le reste, confronter ce que l'on cherche à connaître à ce que l'on sait déjà. Ce n'est ni plus ni moins que la méthode du petit enfant qui apprend sa langue maternelle, « *à tâtons* », « *à l'aveuglette* ». Cet apprentissage est d'ailleurs le plus efficace de tous, et il se fait pourtant sans aucune explication. Selon les pédagogues, cela serait dû au fait qu'il existe deux types d'intelligences : « *la première enregistre au hasard des perceptions* » mais n'est valable que chez le petit enfants, tandis que « *la seconde connaît les choses par les raisons, elle procède par méthode.* » C'est cette seconde intelligence qui serait à l'œuvre chez les enfants plus âgés et les adultes.

Jacotot ne croit pas à ces théories. Selon lui, « *dans l'acte d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences* » à savoir l'intelligence et la volonté du maître et l'intelligence et la volonté de l'élève. « *On appellera abrutissement leur coïncidence. On appellera émancipation la différence connue et maintenue de ces deux rapports.* » L'abrutissement, c'est expliquer aux élèves selon les méthodes de la Vieille, leur transmettre des savoirs mais surtout leur transmettre un sentiment de dépendances aux explications du maître. L'émancipation, c'est libérer les ignorants de leur sentiment d'impuissance et d'infériorité, leur faire comprendre que la même intelligence est en tous les hommes et qu'ils sont tout aussi capables qu'un homme savant. D'un côté l'enseignement traditionnel, l'abrutissement et la hiérarchie des intelligences, de l'autre l'enseignement universel, l'émancipation et l'égalité des intelligences. Voilà le clivage qui se dessine.

Jacotot prône la disparition du maître explicateur. Cependant, l'absence de ce maître explicateur ne signifie pas pour autant l'absence du maître. Il instaure le concept de maître ignorant. Dans son expérience, bien que Jacotot ne parle pas le hollandais, c'est grâce à lui que les élèves ont appris le français. Il n'a pas transmis son savoir mais il a créé la situation qui a permis cet apprentissage. La révolution qu'apporte l'enseignement universel par rapport aux différentes pédagogies existantes, c'est que ce n'est pas le savoir du maître qui instruit, la méthode vient de l'élève. Le maître est ignorant et apprend également de son élève, c'est donc un enseignement horizontal. Ainsi, un maître peut être abrutissant ou émancipateur, savant ou ignorant.

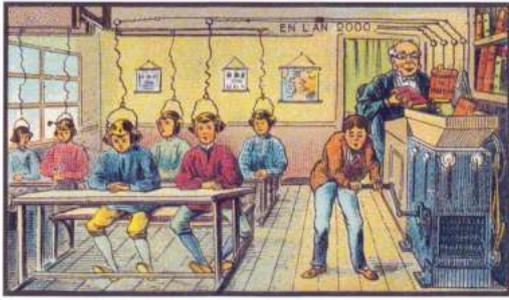
Chacun peut émanciper un ignorant à condition d'être lui-même émancipé. Ainsi, un père de famille ignorant et pauvre peut faire seul l'éducation de ses enfants s'il est lui-même « *conscient des véritables pouvoirs de l'esprit humain* ». Le maître émancipateur doit croire en l'intelligence de l'ignorant, et le contraindre à utiliser sa propre intelligence. Il faut laisser de côté le cercle de l'impuissance, ce cercle vicieux de l'explication et de l'ignorance et croire au cercle vertueux de l'émancipation et de l'intelligence, « *le cercle de la puissance* » comme l'appelle Jacques Rancière. Le rôle du maître ignorant n'est pas de vérifier la science de l'élève, de juger s'il a raison ou tort, mais de s'assurer qu'il a cherché la réponse, que son attention ne se relâche jamais. « *Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire.* »

D'une part, la Vieille est considérée comme une tricherie car le maître dissimule des savoirs aux élèves, il les donne au fur et à mesure. C'est donc le maître qui entretient l'ignorance de ses élèves. « *La leçon n'est jamais achevée.* » Il fait une sélection des savoirs à transmettre, il les organise dans un certain ordre, les donne à apprendre par paliers, par niveaux de difficultés croissants. Le maître part du principe que l'élève doit apprendre par morceaux, et qu'il ne peut pas gérer un tout. En différenciant les choses pour pouvoir les hiérarchiser, on introduit l'idée de supériorité et donc d'impuissance. D'autre part, Platon affirme que les artisans ne sont bons qu'à une chose, pratiquer leur savoir-faire manuel. Ils ne doivent pas s'intéresser aux choses de l'esprit, ils ne sont pas destinés ni à penser ni à se connaître, seulement à exécuter. Il instaure une hiérarchie entre « *la race d'or* » qui pratique l'exercice de la pensée, et « *la race de plomb* » assignée au travail de la matière. Pour Platon, la matérialité des choses est inférieure à la pensée de l'esprit. Un livre n'est autre qu'une pensée devenue matière, un élément qui apporte les savoirs aux rangs d'hommes qui ne sont, selon lui, pas fait pour penser.

C'est exactement contre ces deux pensées, qui chacune à leur manière contribuent à renforcer les inégalités, que se bat Jacotot. L'émancipation c'est la connaissance de soi. Le livre est le moyen de parvenir à cette émancipation car « *le livre est un tout* », un cercle qui « *bannit la tricherie* ». Avec *Les Aventures de Télémaque*, les élèves peuvent apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. C'est le principe de l'enseignement universel. En apprenant le premier mot du livre, Calypso, et en le cherchant dans le reste du livre, en comparant la sonorité du mot à la formes des signes, à la disposition des lettres, l'élève peut petit à petit tirer des conclusions. C'est ainsi que les étudiants hollandais ont appris à lire et à écrire. Il faut « *apprendre, répéter, imiter, traduire, décomposer, recomposer* ». Cette méthode est d'ailleurs la même que la démarche créatrice des artistes, y compris des plus grands génies comme Racine. Avec l'enseignement universel et l'émancipation intellectuelle, Jacotot retourne la pensée de Descartes et affirme « *Je suis un homme donc je pense.* »

Il est également important de réaliser que si l'on compare deux enfants, de moins bons résultats chez l'un ne sont pas le signe d'une intelligence inférieure. Cela signifie simplement que l'attention a été moins grande en raison d'une moins grande volonté. Et la volonté d'un homme dépend de ses besoins et des circonstances de la situation. « *Là où cesse le besoin, l'intelligence se repose, à moins que quelque volonté plus forte se fasse entendre et dise : continue ; vois ce que tu as fait et ce que tu peux faire si tu appliques la même intelligence que tu as employée déjà, en portant à toute chose la même attention, en ne te laissant pas distraire de ta voie.* » Cette volonté plus forte peut justement être celle du maître ignorant.

Devant le succès de l'enseignement universel et les bienfaits de l'émancipation intellectuelle, de nombreuses écoles se sont ouvertes afin d'y enseigner d'après les principes de Jacotot. Le problème est que les pédagogues calquent l'enseignement universel sur le même fonctionnement que la Vieille. Les maîtres ne sont pas ignorants. Ils utilisent de nouveaux les explications. Sous couvert d'une révolution pédagogique innovante et bienveillante, les progressifs renforcent le pouvoir de l'explication les inégalités. « *Partout on ouvrait des écoles, nulle part on ne voulait annoncer la possibilité d'apprendre sans maître explicateur. L'émancipation intellectuelle avait fondé sa " politique " sur un principe : ne pas chercher à pénétrer les institutions sociales, passer par les individus et les familles.* » En effet, jamais la philosophie de Jacotot n'était appliquée dans son ensemble. Si l'on croyait à l'égalité des intelligences, on refusait de croire au pouvoir du maître ignorant. Or, tout est lié. Même si tous, y compris les savants, peuvent s'émanciper, Jacotot souhaitait avant tout que cela profite aux pauvres et aux ignorants, aux familles, car c'est eux qui en ont le plus besoin. Mais ces nobles intentions ont été vite oubliées et détournées au profit d'un « *perfectionnement* » du système éducatif existant. La société a oublié le fondement de l'émancipation intellectuelle : « *L'égalité des intelligences est le lien commun du genre humain, la condition nécessaire et suffisante pour qu'une société d'hommes existe.* » Il faut affirmer encore et toujours ce principe car l'inégalité est « *une passion primitive* ». Il faut garder en tête les réels objectifs de l'enseignement universel : « *Le problème n'est pas de faire des savants. Il est de relever ceux qui se croient inférieurs en intelligence, de les sortir du marais où ils croupissent : non pas celui de l'ignorance mais celui du mépris de soi.* »



At School

« La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes. Le tour propre à l'explicateur consiste en ce double geste inaugural. D'une part, il décrète le commencement absolu : c'est maintenant seulement que va commencer l'acte d'apprendre. D'autre part, sur toutes les choses à apprendre, il jette ce voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever. Jusqu'à lui, le petit homme a tâtonné à l'aveuglette, à la devinette. Il va apprendre maintenant. Il entendait des mots et les répétait. Il s'agit de lire maintenant et il n'entendra pas les mots s'il

n'entend les syllabes, les syllabes s'il n'entend les lettres que ni le livre ni ses parents ne sauraient lui faire entendre mais seulement la parole du maître. Le mythe pédagogique, disions-nous, divise le monde en deux. Il faut dire plus précisément qu'il divise l'intelligence en deux. Il y a, dit-il, une intelligence inférieure et une intelligence supérieure. La première enregistre au hasard des perceptions, retient, interprète et répète empiriquement, dans le cercle étroit des habitudes et des besoins. C'est l'intelligence du petit enfant et de l'homme du peuple. La seconde connaît les choses par les raisons, elle procède par méthode, du simple au complexe, de la partie au tout. C'est elle qui permet au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris. Tel est le principe de l'explication. Tel sera désormais pour Jacotot le principe de l'abrutissement.

Entendons-le bien, et, pour cela, chassons les images connues. L'abrutisseur n'est pas le vieux maître obtus qui bourre le crâne de ses élèves de connaissances indigestes, ni l'être maléfique pratiquant la double vérité pour assurer son pouvoir et l'ordre social. Au contraire, il est d'autant plus efficace qu'il est savant, éclairé et de bonne foi. Plus il est savant, plus évidente lui apparaît la distance de son savoir à l'ignorance des ignorants. Plus il est éclairé, plus lui semble évidente la différence qu'il y a entre tâtonner à l'aveuglette et chercher avec méthode, plus il s'attachera à substituer l'esprit à la lettre, la clarté des explications à l'autorité du livre. Avant tout, dira-t-il, il faut que l'élève comprenne, et pour cela qu'on lui explique toujours mieux. Tel est le souci du pédagogue éclairé : le petit comprend-il ? il ne comprend pas. Je trouverai des manières nouvelles de lui expliquer, plus rigoureuses dans leur principe, plus attrayantes dans leur forme ; et je vérifierai qu'il a compris.

Noble souci. Malheureusement, c'est justement ce petit mot, ce mot d'ordre des éclairés – comprendre – qui fait tout le mal. C'est lui qui arrête le mouvement de la raison, détruit sa confiance en elle-même, la met hors de sa voie propre en brisant en deux le monde de l'intelligence, en instaurant la coupure de l'animal tâtonnant au petit monsieur instruit, du sens commun à la science. Dès lors qu'est prononcé ce mot d'ordre de la dualité, tout perfectionnement dans la manière de faire comprendre, cette grande préoccupation des méthodistes et des progressistes, est un progrès dans l'abrutissement. L'enfant qui à nonne sous la menace des coups obéit à la férule, et voilà tout : il appliquera son intelligence à autre chose. Mais le petit expliqué, lui, investira son intelligence dans ce travail du deuil : comprendre, c'est-à-dire comprendre qu'il ne comprend pas si on ne lui explique pas. Ce n'est plus à la férule qu'il se soumet, c'est à la hiérarchie du monde des intelligences. Pour le reste, il est tranquille comme l'autre : si la solution du problème est trop difficile à chercher, il aura bien l'intelligence d'écarquiller les yeux. Le maître est vigilant et patient. Il verra que le petit ne suit plus, il le remettra dans le chemin en lui réexpliquant. Ainsi le petit acquiert-il une intelligence nouvelle, celle des explications du maître. Plus tard il pourra être explicateur à son tour. Il possède l'équipement. Mais il le perfectionnera : il sera homme de progrès. »

Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*

Texte à expliquer :

« Cette contrainte avait pris en la circonstance la forme de la consigne donnée par Jacotot. Et il en résultait une conséquence capitale, non plus pour les élèves mais pour le maître. Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître. Ils ne savaient pas auparavant, et maintenant ils savaient. Donc Jacotot leur avait enseigné quelque chose. Pourtant il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait. Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre. Ainsi s'étaient dissociées les deux fonctions que relie la pratique du maître explicateur, celle du savant et celle du maître. Ainsi s'étaient également séparées, libérées l'une par rapport à l'autre, les deux facultés en jeu dans l'acte d'apprendre : l'intelligence et la volonté. Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : rapport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre – cette intelligence du livre qui était aussi la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève. Ce dispositif permettait de désintriquer les catégories mêlées de l'acte pédagogique et de définir exactement l'abrutissement explicateur. Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté. Elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence. Dans la situation expérimentale créée par Jacotot, l'élève était lié à une volonté, celle de Jacotot, et à une intelligence, celle du livre, entièrement distinctes. On appellera émancipation la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté. »

Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*

1. Dégagez l'idée principale du texte et les étapes de l'argumentation.
2. Rancière distingue dans ce texte l'intelligence et la volonté. Définissez ces deux facultés et expliquez leurs différences.
3. Rancière distingue dans ce texte l'abrutissement et l'émancipation. Définissez ces deux processus et expliquez leurs différences.
4. D'après ce texte, comment des parents analphabètes peuvent-ils aider leurs enfants à apprendre à lire ?



DOSSIER N°2 – LA RECHERCHE DE SOI / LES EXPRESSIONS DE LA SENSIBILITE

La revendication des droits de la sensibilité s'est progressivement affirmée au XVIIIe siècle. Diderot, Rousseau, Goethe introduisent dans leurs œuvres un nouveau langage, au plus près de la variation et de la complexité des sentiments. A ce titre, ils ont ouvert la voie aux romantismes européens, attentifs à tous les mouvements de l'âme, à sa communication avec la nature et aux forces qui trament la destinée des individus. La restitution, sur divers modes (direct ou indirect, analytique ou symbolique), des perceptions dans ce qu'elles ont de subjectif, des passions dans leur développement, des pensées telles qu'elles surviennent, constitue l'un des grands objets de la littérature et des arts dans la période de référence. Ce souci a croisé les courants « réaliste » ou « naturaliste » et le nouveau regard porté sur des sociétés transformées par la révolution industrielle.

Dans le même temps, la philosophie et la psychologie ont exploré les données premières de la conscience, l'expérience subjective du corps, les relations de la sensibilité et de l'intelligence, les pathologies de l'esprit et des sens, et jusqu'à la possibilité de décrire le flux du vécu. L'attention s'est portée sur la formation des sentiments moraux ainsi que sur les formes et objets de l'émotion esthétique en lien avec les différents arts. De là notamment une nouvelle sacralisation de l'art et de la personnalité créatrice, et la recherche de nouvelles relations entre art et spiritualité.

Comment décrire le monde ou la vie selon l'expérience qu'un individu en fait ? Comment exprimer la manière intime dont un événement affecte un sujet ? Comment caractériser la vie intérieure d'un personnage de fiction et dépeindre sa sensibilité ? Ces questions sont aussi celles des rapports entre l'expérience privée et le langage commun : lorsque nous communiquons les uns avec les autres, comment faisons-nous pour donner le même sens aux mots que nous employons ?

CONSIGNES :

1. Le **but de ce deuxième dossier** est de continuer à se familiariser avec les principes de l'investigation philosophique, de la lecture des textes et de l'argumentation. Il est accompagné d'un essai philosophique (exercice 4) à rendre à la correction et son étude se conclut par un oral collectif et muséal.
2. La **présentation** doit être soignée ; l'**expression** doit être correcte (attention à la syntaxe et à l'orthographe).
3. Ce devoir est à réaliser en **groupe**.
4. Chaque groupe rend **un devoir dactylographié et imprimé** sur lequel figurent les noms et prénoms de ses membres et l'indication de leur classe, ainsi que les réponses aux exercices 1, 2 et 4.
5. **Aucun retard** n'est accepté dans la restitution des copies à la correction. **Présence obligatoire** à l'oral.



L'amour, l'amour, l'amour, dont on parle toujours...

La plus sensuelle

Le Corrège, *Jupiter et Io*, 1520-1540

Jouir sans entraves. Un beau jour, Jupiter s'éprend de la belle Io et, comme l'écrit Ovide dans ses *Métamorphoses*, « lui ravit son honneur ». Alors qu'elle se refuse à lui, il se transforme en nuage et la rattrape dans sa fuite. C'est précisément cet épisode des amours de Jupiter que représente ici Le Corrège : Io s'abandonne, tête renversée et bouche entrouverte, à l'étreinte du dieu dont on distingue à peine le visage dans un soupir d'extase.

La plus passionnée

Egon Schiele, *L'Étreinte*, 1917

Dans la moiteur d'un drap blanc froissé, un couple s'étreint : il s'agit d'Egon Schiele et de celle qui partage alors sa vie, Edith Harms. Les lignes nerveuses des corps s'entremêlent, ils ne font plus qu'un. Egon Schiele reprend ici le thème du *Baiser* de Gustav Klimt, son ami et mentor, version enflammée. Dans cette scène hautement sensuelle, l'artiste viennois, aussi prolifique que tourmenté, semble enfin apaisé.

La plus ambiguë

Jean-Honoré Fragonard, *Le Verrou*, 1777

C'est le maître incontesté de l'érotisme en peinture. Pourtant, aujourd'hui encore, on s'interroge sur *Le Verrou*, l'une des œuvres emblématiques de Jean-Honoré Fragonard. Dans une chambre, un couple se détache de la pénombre. Une femme résiste à l'assaut d'un homme qui la retient fermement par la taille tandis qu'il verrouille la porte. S'agit-il d'une représentation de la passion entre deux amants ou d'une scène de viol ? L'œuvre, riche en symboles et allusions, est ambiguë, même si la chaise renversée au premier plan et le corps contorsionné de la jeune femme font bien penser à une scène de lutte plus qu'à une passion amoureuse.

La plus fatale

Ary Scheffer, *Les Ombres de Francesca et Paolo*, 1855

Francesca est mariée à Giovanni, mais elle lui préfère Paolo, le frère de celui-ci. Alors que les deux amants s'échangent un baiser, le malheureux époux les surprend sur le fait. Le couple est tué d'un coup d'épée vengeresse, condamné à errer en Enfer pour avoir cédé aux chants des sirènes de la passion. Empreinte de mysticisme et de lyrisme, la scène peinte par le romantique Ary Scheffer représente les damnés dans la tourmente, sous le regard de Virgile et Dante, l'auteur de *La Divine Comédie*, dont est tiré cet épisode.

La plus charnelle

Edvard Munch, *Vampire*, 1893-1894

Étreinte amoureuse ou baiser mortel ? Tout d'abord intitulée *Amour et douleur*, cette œuvre d'Edvard Munch, peinte entre 1893 et 1894, laisse planer le doute. Dans l'obscurité, une femme à la crinière de feu, tentaculaire, est penchée sur son amant, qui semble lui-même accablé de douleur. Tente-t-elle de le consoler, ou, au contraire, de l'enfoncer dans son désespoir ? Pour le poète polonais Stanislaw Przybyszewski, proche d'Edvard Munch, qui rebaptise la toile *Vampire*, cela ne fait aucun doute !

La plus fusionnelle

Marina Abramović et Ulay, *Relation in Time*, 1977

Attachés par les cheveux et placés l'un contre l'autre, les amants et collaborateurs Marina Abramović et Ulay restent ainsi figés dos à dos pendant dix-sept heures, le temps que le nœud qui les unit ne lâche. *Relation in Time*, qui questionne la relation homme-femme dans sa temporalité, est l'une des 68 performances de Marina et Ulay. Regroupées sous le titre de *Relation Works*, toutes nourrissent une réflexion commune des artistes sur le corps, les pulsions et le couple en tant qu'entité artistique.

La plus intime

Henri de Toulouse-Lautrec, *Au lit, le baiser*, 1892

« J'entends toujours le mot bordel ! Et alors ! Il n'y a pas un endroit où je me sente plus chez moi. » C'est dans les lupanars de la rue des Moulins, à Paris, qu'Henri de Toulouse-Lautrec trouve ses muses : des prostituées qu'il croque dans leurs moments les plus intimes, dans les luxueux salons où elles attendent leurs clients et jusque dans leur lit. Si l'amour tarifé régissait ces maisons closes emblématiques de la Belle Époque, les chroniques illustrées d'Henri de Toulouse-Lautrec témoignent aussi de moments profondément tendres et sensibles, à l'image de ce baiser échangé entre deux prostituées.

La plus tourmentée

Camille Claudel, *La Valse*, 1905

Lorsqu'elle débute la réalisation de cette sculpture emblématique, Camille Claudel vient tout juste de rejoindre l'atelier d'Auguste Rodin. Cette œuvre autobiographique annonce la passion destructrice qui unira les deux artistes. Camille Claudel représente ainsi un couple nu, entraîné dans le tourbillon d'une valse qui lui fait perdre l'équilibre voire la raison.

La plus dévorante

Pablo Picasso, *Baiser à Juan-les-Pins*, 1925

Lorsqu'il peint ce baiser en 1925, Pablo Picasso bouleverse tous les codes de ce célèbre thème de l'histoire de l'art, maintes et maintes fois embrassé par les artistes. Couleurs explosives, voire agressives, corps éclatés : il s'agit moins de la représentation exubérante de l'union entre deux êtres que de celle d'un couple qui se déchire, se dévore, comme une ultime confrontation entre Eros et Thanatos.

La plus inconstante

Frida Kahlo, *Autoportrait en robe Tehuana* ou *Diego dans mon esprit*, 1943

C'est l'une des passions les plus brûlantes et mythiques de l'histoire de l'art du XXe siècle. Tout au long de leur vie commune, Frida Kahlo et Diego Rivera se sont follement aimés et intensément déchirés. Frida Kahlo, qui trouve dans l'autoportrait un moyen d'exorciser sa douleur (à la fois physique et psychique), se représente ici en costume traditionnel mexicain Tehuana, que l'on retrouve aussi dans plusieurs œuvres de Diego Rivera et dont la blancheur associée à la couronne de fleurs peut évoquer une robe de mariée. L'artiste débute cette toile en 1940 (elle sera finalement achevée trois ans plus tard), soit l'année où le couple se remarie à peine un an après avoir divorcé.

Sélection par Inès Boittiaux pour le magazine Beaux-Arts



« L'amour, écrit Spinoza, n'est rien d'autre qu'une joie qu'accompagne l'idée d'une cause extérieure » (scolie de la proposition 13, III). Négligeant la relation entre l'amant et l'être aimé, sur laquelle insistent au contraire les définitions courantes, cette définition situe la dimension essentielle de l'amour dans la joie qu'éprouve celui qui aime, n'accordant à la cause extérieure de cette joie (à savoir l'être aimé) qu'une fonction d'accompagnement. Or la joie elle-même doit être définie, selon Spinoza, comme « le passage de l'homme d'une moindre à une plus grande perfection » (III, 2) : c'est l'affection qui correspond, dans l'âme, à l'accroissement de la puissance d'agir du corps. Ainsi, le désir explique la joie, qui à son tour explique l'amour : s'efforçant de persévérer dans son être, chacun se réjouit de voir cet effort favorisé, et aime, en conséquence, ce qui le favorise. Cet ordre de dérivation est impératif : quand un homme s'imagine, à l'inverse, qu'il désire « parce » qu'il aime et « pour » atteindre le contentement que lui promet la valeur de l'objet aimé, cet homme succombe à l'illusion de la finalité et ignore l'effort qui constitue son essence. Chez Spinoza, l'affirmation de soi est le noyau dur de toutes les affections. (Alain Vuillot)

Oral collectif :

En septembre 2018, le Musée du Louvre-Lens a organisé une exposition intitulée *Amour*. Ses commissaires (Zeev Gourarier, directeur scientifique et des collections du Mucem, et Dominique de Font-Réaulx, directrice du musée national Eugène Delacroix, assistés d'Alexandre Estaquet-Legrand) la présentaient ainsi :

« Si l'amour est un sentiment universel, les manières d'aimer sont multiples et n'ont cessé d'évoluer au cours de l'Histoire. D'une époque à une autre, les transformations de la relation amoureuse constituent une inépuisable source d'inspiration pour les artistes.

L'exposition se propose d'écrire une histoire des manières d'aimer, depuis le péché originel jusqu'à la quête de liberté. Cette histoire d'amours évoque tour à tour l'adoration, la passion, la galanterie, le libertinage ou encore le romantisme. Elle montre comment, partant d'une stigmatisation du féminin, chaque époque a réhabilité successivement la femme, l'amour, la relation, le plaisir et le sentiment, pour aboutir à l'invention de l'amour libre.

Rendue sensible à travers un florilège de quelque 250 œuvres d'art, croisant les techniques et les civilisations, cette histoire ne prétend pas à l'exhaustivité mais privilégie un point de vue d'auteur. Chacun des sept chapitres met en lumière un tournant majeur dans l'histoire de la relation amoureuse. Au fil de ce récit ponctué de citations littéraires et d'extraits de films, l'exposition dévoile des chefs-d'œuvre de la statuaire antique, des objets précieux du Moyen Age, des peintures de Memling, Fragonard, Delacroix, ou encore des sculptures de Rodin, Claudel et Niki de Saint Phalle. »

<https://www.louvre-lens.fr/exhibition/amour/>



Vous avez été nommés commissaires d'exposition et vous travaillez en groupe, puisque cette méthode est celle de l'intelligence collective.

Chaque groupe est chargé d'un sentiment. L'attribution des sentiments est désignée par le sort.

Chaque groupe fabrique un élégant diaporama (à envoyer à catherine.robert26@orange.fr, la veille de l'inauguration de l'exposition, avant 18h) présentant dix œuvres. La présentation dure 10 minutes : on parle sans notes, évidemment, en partageant la parole et en s'appuyant sur les diapositives projetées. On peut utiliser de la musique, des chansons, piocher dans les départements de peinture, sculpture, gravure, etc. de tous les musées du monde qui se feront une joie de prêter leurs œuvres.

Chaque œuvre est présentée sous l'intitulé « la plus... », à l'imitation de la proposition ci-dessus.

A vous de jouer avec :

- | | | |
|------------------|-----------------|-------------------|
| 1. l'angoisse | 7. le dégoût | 13. la joie |
| 2. le bonheur | 8. le désespoir | 14. la mélancolie |
| 3. le chagrin | 9. l'ennui | 15. le mépris |
| 4. la colère | 10. la haine | 16. la peur |
| 5. la compassion | 11. la honte | 17. le respect |
| 6. la crainte | 12. la jalousie | 18. la tristesse |

Exercice 1 : Lecture de *L'Assommoir*

Gervaise Macquart, fille d'Antoine Macquart, a quitté Plassans et la Provence, avec son amant Auguste Lantier (ouvrier tanneur puis chapelier) et ses deux bâtards, Claude et Etienne, pour tenter sa chance à Paris. Mais Lantier abandonne la jeune femme pour Adèle, une brunisseuse en chambre. Après un combat homérique qui l'oppose à Virginie, la sœur d'Adèle, au beau milieu du lavoir, Gervaise se retrouve seule à l'hôtel Boncœur, un garni sordide de Montmartre. Cependant, pressée par son voisin Coupeau, un ouvrier zingueur, d'accepter la vie commune, elle consent au mariage. Mais Mme Lorilleux, la sœur de Coupeau, réprovoque cette union et fait un accueil glacé à Gervaise. La noce se déroule sous de funestes auspices : il pleut. Pour tromper l'ennui, on se réfugie au Louvre, sous la conduite de M. Madinier, un ancien ouvrier devenu patron. Déplacés au milieu des ors et des chefs-d'œuvre qu'ils ne comprennent pas, les forgerons, les blanchisseuses et les concierges errent lamentablement dans le labyrinthe des salles, ponctués par leurs commentaires naïfs ou égrillards qui offusquent jusqu'aux gardiens.

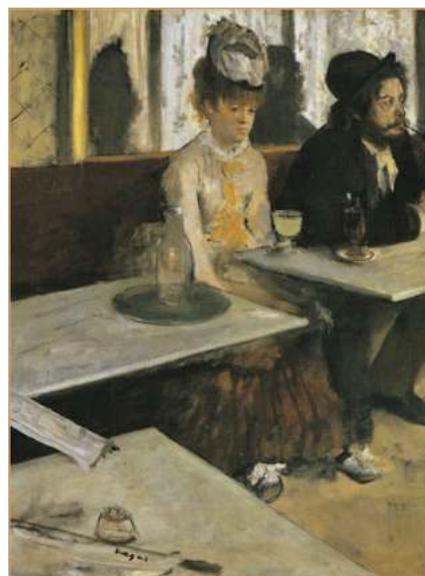
Après un repas minable au Moulin d'Argent, les noceurs se séparent, furieux d'avoir dû payer des suppléments, et ce mariage bâclé laisse à Gervaise le goût amer de l'échec. Cependant le ménage est uni. Travailleurs, les deux jeunes gens gagnent une petite aisance et peuvent s'installer dans leurs meubles, rue Neuve-de-la-Goutte-d'Or, tout près de chez Goujet, un jeune forgeron qui vit avec sa mère. Bientôt, naît une petite fille, Nana. Mais Coupeau, jusqu'alors bon mari et bon père, tombe d'un toit et voilà l'ouvrier zingueur gâté par l'oisiveté forcée à laquelle le contraint son accident.

Gervaise, qui a dépensé toutes ses économies pour éviter l'hôpital à son homme, désespère d'ouvrir la boutique de blanchisseuse de fin dont elle rêvait. Mais le forgeron Goujet, secrètement amoureux d'elle, lui prête cinq cents francs qui lui permettent de s'installer au rez-de-chaussée de la grande maison de la rue de la Goutte-d'Or, avec trois ouvrières.

Voulant prendre sa revanche sur ses pauvres noces où les Lorilleux l'ont humiliée, elle s'endette pour les régaler d'un formidable gueuleton. Mais la fête qui consacre son triomphe marque le début de sa chute. Depuis des semaines en effet, Virginie, qui a fait mine de se réconcilier avec elle, l'entretient de Lantier. Quand le chapelier fait irruption dans la boutique où l'on a dressé la table, Gervaise est déjà prête à céder à ses anciens amours.

Bientôt Coupeau, aveugle ou complaisant, installe Lantier dans la blanchisserie et Gervaise, écœurée par l'ivrognerie de son mari, redevient la maîtresse du chapelier. De plus en plus gourmande et paresseuse, ruinée par ses deux hommes oisifs, elle cède son bail à Virginie et rejoint le coin des pouilleux, au sixième étage.

Rejetée de tous, elle sombre à son tour dans la boisson tandis que Nana, d'abord apprentie fleuriste, quitte le bouge familial et devient fille de joie. Gervaise tombe alors dans l'hébététe épouvantable de l'absinthe : après avoir assisté à la mort de Coupeau, victime d'une crise de *delirium tremens*, elle sombre peu à peu dans la folie et meurt de faim et de misère.



Après avoir lu le chapitre III de *L'Assommoir*, répondez aux questions qui le suivent.



« On s'était engagé dans la rue de Cléry. Ensuite, on prit la rue du Mail. Sur la place des Victoires, il y eut un arrêt. La mariée avait le cordon de son soulier gauche dénoué ; et, comme elle le rattachait, au pied de la statue de Louis XIV, les couples se serrèrent derrière elle, attendant, plaisantant sur le bout de mollet qu'elle montrait. Enfin, après avoir descendu la rue Croix-des-Petits-Champs, on arriva au Louvre.

M. Madinier, poliment, demanda à prendre la tête du cortège.

C'était très grand, on pouvait se perdre ; et lui, d'ailleurs, connaissait les beaux endroits, parce qu'il était souvent venu avec un artiste, un garçon bien intelligent, auquel une grande maison de cartonnage achetait des dessins, pour les mettre sur des boîtes. En bas, quand la noce se fut engagée dans le musée assyrien, elle eut un petit frisson. Fichtre ! il ne faisait pas chaud ; la salle aurait fait une fameuse cave. Et, lentement les couples avançaient, le menton levé, les paupières battantes, entre les colosses de

pierre, les dieux de marbre noir muets dans leur raideur hiératique, les bêtes monstrueuses, moitié chattes et moitié femmes, avec des figures de mortes, le nez aminci, les lèvres gonflées. Ils trouvaient tout ça très vilain. On travaillait joliment mieux la pierre au jour d'aujourd'hui. Une inscription en caractères phéniciens les stupéfia. Ce n'était pas possible, personne n'avait jamais lu ce grimoire. Mais M. Madinier, déjà sur le premier palier avec madame Lorilleux, les appelait, criant sous les voûtes :

— Venez donc. Ce n'est rien, ces machines... C'est au premier qu'il faut voir.

La nudité sévère de l'escalier les rendit graves. Un huissier superbe, en gilet rouge, la livrée galonnée d'or, qui semblait les attendre sur le palier, redoubla leur émotion. Ce fut avec un grand respect, marchant le plus doucement possible, qu'ils entrèrent dans la galerie française.

Alors, sans s'arrêter, les yeux emplis de l'or des cadres, ils suivirent l'enfilade des petits salons, regardant passer les images, trop nombreuses pour être bien vues. Il aurait fallu une heure devant chacune, si l'on avait voulu comprendre. Que de tableaux, sacredieu ! ça ne finissait pas. Il devait y en avoir pour de l'argent. Puis, au bout, M. Madinier les arrêta brusquement devant *Le Radeau de la Méduse* ; et il leur expliqua le sujet. Tous, saisis, immobiles, se tassaient. Quand on se remit à marcher, Boche résuma le sentiment général : c'était tapé.

Dans la galerie d'Apollon, le parquet surtout émerveilla la société, un parquet luisant, clair comme un miroir, où les pieds des banquettes se reflétaient. Mademoiselle Remanjou fermait les yeux, parce qu'elle croyait marcher sur de l'eau. On criait à Madame Gaudron de poser ses souliers à plat, à cause de sa position. M. Madinier voulait leur montrer les dorures et les peintures du plafond ; mais ça leur cassait le cou, et ils ne distinguaient rien. Alors, avant d'entrer dans le salon carré, il indiqua une fenêtre du geste, en disant :

— Voilà le balcon d'où Charles IX a tiré sur le peuple.

Cependant, il surveillait la queue du cortège. D'un geste, il commanda une halte, au milieu du salon carré. Il n'y avait là que des chefs-d'œuvre, murmurait-il à demi-voix, comme dans une église. On fit le tour du salon. Gervaise demanda le sujet des *Noces de Cana* ; c'était bête de ne pas écrire les sujets sur les cadres. Coupeau s'arrêta devant *La Joconde*, à laquelle il trouva une ressemblance avec une de ses tantes. Boche et Bibi-la-Grillade ricanaient, en se montrant du coin de l'œil les femmes nues ; les cuisses de *L'Antiope* surtout leur causèrent un saisissement. Et, tout au bout, le ménage Gaudron, l'homme la bouche ouverte, la femme les mains sur son ventre, restaient béats, attendris et stupides, en face de la *Vierge* de Murillo.

Le tour du salon terminé, M. Madinier voulut qu'on recommençât ; ça en valait la peine. Il s'occupait beaucoup de madame Lorilleux, à cause de sa robe de soie ; et, chaque fois qu'elle l'interrogeait, il répondait gravement, avec un grand aplomb. Comme elle s'intéressait à la maîtresse du Titien, dont elle trouvait la chevelure jaune pareille à la sienne, il la lui donna pour la belle Ferronnière, une maîtresse d'Henri IV, sur laquelle on avait joué un drame, à l'Ambigu.

Puis, la noce se lança dans la longue galerie où sont les écoles italiennes et flamandes. Encore des tableaux, toujours des tableaux, des saints, des hommes et des femmes avec des figures qu'on ne comprenait pas, des paysages tout noirs, des bêtes devenues jaunes, une débandade de gens et de choses dont le violent tapage de couleurs commençait à leur causer un gros mal de tête. M. Madinier ne parlait plus, menait lentement le cortège, qui le suivait en ordre, tous les cous tordus et les yeux en l'air. Des siècles d'art passaient devant leur ignorance ahurie, la sécheresse fine des primitifs, les splendeurs des Vénitiens, la vie grasse et belle de lumière des Hollandais. Mais ce qui les intéressait le plus, c'étaient encore les copistes, avec leurs chevaux installés parmi le monde, peignant sans gêne ; une vieille dame, montée sur une grande échelle, promenant un pinceau à badigeon dans le ciel tendre d'une immense toile, les frappa d'une façon particulière. Peu à peu, pourtant, le bruit avait dû se répandre qu'une noce visitait le Louvre ; des peintres accouraient, la bouche fendue d'un rire ; des curieux s'asseyaient à l'avance sur des banquettes, pour assister commodément au défilé ; tandis que les gardiens, les lèvres pincées, retenaient des mots d'esprit. Et la noce, déjà lasse, perdant de son respect, traînait ses souliers à clous, tapait ses talons sur les parquets sonores, avec le piétinement d'un troupeau débandé, lâché au milieu de la propreté nue et recueillie des salles.

M. Madinier se taisait pour ménager un effet. Il alla droit à la *Kermesse* de Rubens. Là, il ne dit toujours rien, il se contenta d'indiquer la toile, d'un coup d'œil égrillard. Les dames, quand elles eurent le nez sur la peinture, poussèrent de petits cris ; puis, elles se détournèrent, très rouges. Les hommes les retinrent, rigolant, cherchant les détails orduriers.

— Voyez donc ! répétait Boche, ça vaut l'argent. En voilà un qui dégobille. Et celui-là, il arrose les pissenlits. Et celui-là, oh ! celui-là... Ah bien ! ils sont propres, ici !

— Allons-nous-en, dit M. Madinier, ravi de son succès. Il n'y a plus rien à voir de ce côté.

La noce retourna sur ses pas, traversa de nouveau le salon carré et la galerie d'Apollon. Madame Lerat et Mademoiselle Remanjou se plaignaient, déclarant que les jambes leur rentraient dans le corps. Mais le cartonnier voulait montrer à Lorilleux les bijoux anciens. Ça se trouvait à côté, au fond d'une petite pièce, où il serait allé les yeux fermés. Pourtant, il se trompa, égara la noce le long de sept ou huit salles, désertes, froides, garnies seulement de vitrines sévères où s'alignait une quantité innombrable de pots cassés et de bonshommes très laids. La noce frissonnait, s'ennuyait ferme. Puis, comme elle cherchait une porte, elle tomba dans les dessins. Ce fut une nouvelle course immense ; les dessins n'en finissaient pas, les salons succédaient aux salons, sans rien de drôle, avec des feuilles de papier gribouillées, sous des vitres, contre les murs. M. Madinier, perdant la tête, ne voulant point avouer qu'il était perdu, enfila un escalier, fit monter un étage à la noce. Cette fois, elle voyageait au milieu du musée de la marine, parmi des modèles d'instruments et de canons, des plans en relief, des vaisseaux grands comme des joujoux. Un autre escalier se rencontra, très loin, au bout d'un quart d'heure de marche. Et, l'ayant descendu, elle se retrouva en plein dans les dessins. Alors, le désespoir la prit, elle roula au hasard des salles, les couples toujours à la file, suivant M. Madinier, qui s'épongeait le front, hors de lui, furieux contre l'administration, qu'il accusait d'avoir changé les portes de place. Les gardiens et les visiteurs la regardaient passer, pleins d'étonnement. En moins de vingt minutes, on la revit au salon carré, dans la galerie française, le long des vitrines où dorment les petits dieux de l'Orient. Jamais plus elle ne sortirait. Les jambes cassées, s'abandonnant, la noce faisait un vacarme énorme, laissant dans sa course le ventre de madame Gaudron en arrière.

— On ferme ! on ferme ! crièrent les voix puissantes des gardiens. »

Questions :

1. Faites la liste de tous les mots dont il vous a fallu chercher la définition dans le dictionnaire.
2. Faites la liste des œuvres citées dans ce texte.
3. Par effet de contraste, comment se comporter lors d'une visite au Louvre pour ne pas subir les sarcasmes des gardiens ?
4. M. Madinier vous paraît-il un bon cicérone ? Justifiez votre réponse.

Exercice 2 : Traque des Philistins



« Culture, civilisation, ce sont des noms assez vagues que l'on peut s'amuser à différencier, à opposer ou à conjuguer. Je ne m'y attarderai pas. Pour moi, je vous l'ai dit, il s'agit d'un capital qui se forme, qui s'emploie, qui se conserve, qui s'accroît, qui périclité, comme tous les capitaux imaginables – dont le plus connu est, sans doute, ce que nous appelons notre corps... »

Mais de quoi est composé ce capital Culture ou Civilisation ? Il est d'abord constitué par des choses, des objets matériels, livres, tableaux, instruments, etc., qui ont leur durée probable, leur fragilité, leur précarité de choses. Mais ce matériel ne suffit pas. Pas plus qu'un lingot d'or, un hectare de bonne terre, ou une machine ne sont des capitaux, en l'absence d'hommes qui en ont besoin et qui savent s'en servir. Notez ces deux conditions. Pour que le matériel de la culture soit un capital, il exige, lui aussi, l'existence d'hommes qui aient besoin de lui, et qui puissent s'en servir – c'est-à-dire d'hommes qui aient soif de connaissance et de puissance de transformations intérieures, soif de développements de leur sensibilité ; et qui sachent, d'autre part, acquérir ou exercer ce qu'il faut d'habitudes, de discipline intellectuelle, de conventions et de pratiques pour utiliser l'arsenal de documents et d'instruments que les siècles ont accumulés. »

Paul Valéry, *Regards sur le monde actuel (La Liberté de l'esprit)*

Questions :

1. Selon Paul Valéry, quelles sont les deux conditions pour que capital culturel il y ait ?
2. Que manque-t-il, dès lors, aux personnages croqués par Zola ?

« Notre affaire est la culture, ou plutôt ce qui arrive à la culture soumise aux conditions différentes de la société et de la société de masse. Aussi, notre intérêt pour l'artiste n'est-il pas tant axé sur son individualisme subjectif, que sur ce fait qu'il est, après tout, le producteur authentique des objets que chaque civilisation laisse derrière elle comme la quintessence et le témoignage durable de l'esprit qui l'anime. Que précisément les producteurs des objets culturels les plus élevés (à savoir des œuvres d'art) aient dû se tourner contre la société, que tout le développement de l'art moderne, qui, avec le développement scientifique, restera probablement le plus grand accomplissement de notre époque, ait eu pour point de départ cette hostilité contre la société, et y reste livré, démontrent l'existence d'un antagonisme entre la société et la culture, antérieur à l'apparition de la société de masse. »

L'accusation que l'artiste, à la différence du révolutionnaire politique, a portée contre la société, s'est résumée très tôt, au tournant du XVIII^{ème} siècle, en ce seul mot qui a été depuis répété et réinterprété génération après génération : ce mot est « philistinisme ». Son origine, un peu plus ancienne que son emploi précis, est de peu d'importance. On le trouve pour la première fois dans l'argot des étudiants allemands, pour faire la distinction entre les bourgeois et eux ; mais la réminiscence biblique indiquait déjà un ennemi supérieur en nombre entre les mains duquel on peut tomber. Utilisé pour la première fois comme concept — par l'écrivain allemand Clemens von Brentano, je crois, qui écrivit une satire sur le philistin, *Der Philister vor, in und nach der Geschichte* —, il désigne un état d'esprit qui juge de tout en termes d'utilité immédiate et de « valeurs matérielles », et n'a donc pas d'yeux pour des objets et des occupations aussi inutiles que ceux relevant de la nature et de l'art. Tout cela sonne bien familier aujourd'hui encore, et il n'est pas sans intérêt de remarquer que même des termes d'argot aussi courants que « rustre » (*square*) se trouvent déjà dans le pamphlet de Brentano.

Si les choses en étaient restées là, si le principal reproche fait à la société était demeuré son absence de culture et d'intérêt pour l'art, le phénomène dont nous nous occupons serait considérablement moins compliqué qu'il ne l'est en fait. Du même coup, il serait parfaitement compréhensible que l'art moderne se soit rebellé contre la « culture », au lieu de combattre simplement et ouvertement pour ses propres intérêts culturels. Le point, c'est que cette sorte de philistinisme, qui consiste simplement à être « inculte » et ordinaire, a été très rapidement suivi d'une évolution différente, dans laquelle, au contraire, la société commença à n'être que trop intéressée par toutes les prétendues valeurs culturelles. La société se mit à monopoliser la « culture » pour ses fins propres, telles la position sociale et la qualité. Ce, en rapport étroit avec la position socialement inférieure des classes moyennes en Europe, qui se trouvèrent — dès qu'elles possédèrent la richesse et le loisir nécessaires — en lutte serrée contre l'aristocratie et son mépris de la vulgarité des simples faiseurs d'argent. Dans cette lutte pour une position sociale, la culture commença à jouer un rôle considérable : celui d'une des armes, sinon la mieux adaptée, pour parvenir socialement, et « s'éduquer », en sortant des basses régions où l'on supposa le réel situé, jusqu'aux régions élevées de l'irréel, où la beauté et l'esprit étaient, supposait-on, chez eux. Cette fuite loin de la réalité par les moyens de l'art et de la culture est importante, non seulement parce qu'elle donne à la physionomie du philistin cultivé ou éduqué ses traits les plus caractéristiques, mais parce que ce fut probablement le facteur décisif dans la révolte des artistes contre leurs nouveaux patrons. Ils flairèrent le danger d'être expulsés de la réalité dans une sphère de conversation raffinée où ce qu'ils feraient perdrait toute signification. C'était un honneur plutôt douteux que d'être reconnu d'une société devenue si « polie » que par exemple, pendant la disette des pommes de terre en Irlande, elle ne se serait pas abaissée, pour ne pas risquer d'être associée avec une réalité si déplaisante, à faire un usage normal du mot ; elle renvoyait désormais à ce légume si souvent mangé, par les mots de « cette racine ». L'anecdote contient en miniature la définition du philistin cultivé. »

Hannah Arendt, *La Crise de la culture*



Questions :

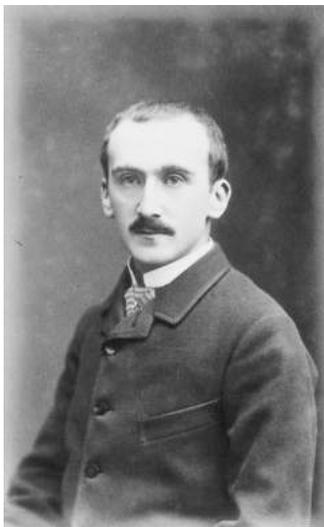
1. Qu'est-ce qu'un philistin, tel que défini par Brentano ? Consultez le CNRTL pour trouver des synonymes à cette insulte.
2. Qu'est-ce qu'un philistin cultivé, selon Hannah Arendt ?
3. Comment caractériser Mme de Cambremer, un des personnages de *A la recherche du temps perdu*, à qui le narrateur vient de confier qu'il aime Chopin ? Justifiez votre réponse après lu le texte qui suit.



n'eut pas le temps de mettre à l'abri et qui fut transpercée, enfin la marquise essuya avec son mouchoir brodé la bave d'écume dont le souvenir de Chopin venait de tremper ses moustaches. »

Marcel Proust, *Sodome et Gomorrhe*

Exercice 3 : essai philosophique fait en classe :



« A quoi vise l'art ? Sinon à montrer, dans la nature même et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience ? Le poète et le romancier qui expriment un état d'âme ne le créent certes pas de toutes pièces ; ils ne seraient pas compris de nous si nous n'observions pas en nous, jusqu'à un certain point, ce qu'ils nous disent d'autrui. Au fur et à mesure qu'ils nous parlent, des nuances d'émotion et de pensée nous apparaissent qui pouvaient être représentées en nous depuis longtemps mais qui demeuraient invisibles telle l'image photographique qui n'a pas encore été plongée dans le bain où elle se révélera. Le poète est ce révélateur. (...) Les grands peintres sont des hommes auxquels remonte une certaine vision des choses qui est devenue ou qui deviendra la vision de tous les hommes. Un Corot, un Turner, pour ne citer que ceux-là, ont aperçu dans la nature bien des aspects que nous ne remarquons pas – Dira-t-on qu'ils n'ont pas vu, mais crée, qu'ils nous ont livré des produits de leur imagination, que nous adoptons leurs inventions parce qu'elles nous plaisent, et que nous nous amusons simplement à regarder la nature à travers l'image que les grands peintres nous ont tracée ? C'est vrai dans une certaine mesure ; mais, s'il était uniquement ainsi, pourquoi dirions-nous de certaines œuvres – celles des maîtres – qu'elles sont vraies ? Où serait la différence entre le grand art et la pure fantaisie ? Approfondissons ce que nous éprouvons devant un Turner ou un Corot : nous trouverons que, si nous les acceptons et les admirons, c'est que nous avons déjà perçu sans apercevoir. (...) Remarquons que l'artiste a toujours passé pour un « idéaliste ». On entend par là qu'il est moins préoccupé que nous du côté positif et matériel de la vie. C'est, au sens propre, un « distrait ». Pourquoi, étant plus détaché de la réalité, arrive-t-il à y voir plus de choses ? On ne le comprendrait pas, si la vision que nous avons ordinairement des objets extérieurs et de nous-mêmes n'était qu'une vision que notre attachement à la réalité, notre besoin de vivre et d'agir, nous a amenés à rétrécir et à vider. De fait, il serait aisé de montrer que, plus nous sommes préoccupés de vivre, moins nous sommes enclins à contempler, et que les nécessités de l'action tendent à limiter le champ de la vision. »

Henri Bergson, *La Pensée et le mouvant*

Essai philosophique : Dans quelle mesure les artistes sont-ils des révélateurs ?

Exercice 4 : Essai philosophique à rendre à la correction :



« Eveiller l'âme : tel est, dit-on, le but final de l'art, tel est l'effet qu'il doit chercher à obtenir. C'est de cela que nous avons à nous occuper en premier lieu. En envisageant le but final de l'art sous ce dernier aspect, en nous demandant notamment quelle est l'action qu'il doit exercer, qu'il peut exercer et qu'il exerce effectivement, nous constatons aussitôt que le contenu de l'art comprend tout le contenu de l'âme et de l'esprit, que son but consiste à révéler à l'âme tout ce qu'elle recèle d'essentiel, de grand, de sublime, de respectable et de vrai. Il nous procure, d'une part, l'expérience de la vie réelle, nous transporte dans des situations que notre expérience personnelle ne nous fait pas, et ne nous fera peut-être jamais connaître : les expériences des personnes qu'il représente, et, grâce à la part que nous prenons à ce qui arrive à ces personnes, nous devenons capables de ressentir plus profondément ce qui se passe en nous-mêmes. D'une façon générale, le but de l'art consiste à rendre accessible à l'intuition ce qui existe dans l'esprit humain, la vérité que l'homme abrite dans son esprit, ce qui remue la poitrine humaine et agite l'esprit humain. C'est ce que l'art a pour tâche de représenter, et il le fait au moyen de l'apparence qui, comme telle, nous est indifférente, dès l'instant où elle sert à éveiller en nous le sentiment et la conscience de quelque chose de plus élevé. C'est ainsi que l'art renseigne sur l'humain, éveille des sentiments endormis, nous met en présence des vrais intérêts de l'esprit. Nous voyons ainsi que l'art agit en remuant, dans leur profondeur, leur richesse et leur variété, tous les sentiments qui s'agitent dans l'âme humaine, et en intégrant dans le champ de notre

expérience ce qui se passe dans les régions intimes de cette âme. « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger » : telle est la devise qu'on peut appliquer à l'art. »

Hegel, *Esthétique*

Essai philosophique : Dans quelle mesure peut-on dire avec Hegel que « l'art renseigne sur l'humain » ?

En écho...



« A qui donc, sinon aux impressionnistes, devons-nous ces admirables brouillards fauves qui se glissent dans nos rues, estompent les becs de gaz, et transforment les maisons en ombres monstrueuses ? A qui, sinon à eux encore et à leur maître, devons-nous les exquis brumes d'argent qui rêvent sur notre rivière et muent en frêles silhouettes de grâce évanescence, ponts incurvés et barques languantes ? Le changement prodigieux survenu, au cours des dix dernières années, dans le climat de Londres est entièrement dû à cette école d'art. Vous souriez ? Considérez les faits du point de vue scientifique ou métaphysique, et vous conviendrez que j'ai raison. Qu'est-ce que la nature ? Ce n'est pas une mère féconde qui nous a enfantés, mais bien une création de notre cerveau ; c'est notre intelligence qui lui donne la vie. Les choses sont parce que nous les voyons, et la réceptivité aussi bien que la forme de notre vision dépendent des arts qui nous ont influencés. Regarder et voir sont choses toutes différentes. On ne voit une chose que lorsqu'on en voit la beauté. C'est alors seulement qu'elle naît à l'existence. De nos jours, les gens voient les brouillards, non parce qu'il y a des brouillards, mais parce que peintres et poètes leur ont appris le charme mystérieux de tels effets. Sans doute y eut-il à Londres des brouillards depuis des siècles. C'est infiniment probable, mais personne ne les voyait, de sorte que nous n'en savions rien. Ils n'eurent pas d'existence tant que l'art ne les eut pas inventés. »

Oscar Wilde, *Le Déclin du mensonge*

« Oublierais-je que ce fut dans le sein même de la Grèce qu'on vit s'élever cette cité aussi célèbre par son heureuse ignorance que par la sagesse de ses lois, cette république de demi-dieux plutôt que d'hommes, tant leurs vertus semblaient supérieures à l'humanité ? O Sparte, opprobre éternel d'une vaine doctrine ! Tandis que les vices conduits par les beaux-arts s'introduisaient ensemble dans Athènes, tandis qu'un tyran y rassemblait avec tant de soin les ouvrages du prince des poètes, tu chassais de tes murs les arts et les artistes, les sciences et les savants !

L'événement marqua cette différence. Athènes devint le séjour de la politesse et du bon goût, le pays des orateurs et des philosophes : l'élégance des bâtiments y répondait à celle du langage : on y voyait de toutes parts le marbre et la toile animés par les mains des maîtres les plus habiles. C'est d'Athènes que sont sortis ces ouvrages surprenants qui serviront de modèles dans tous les âges corrompus. Le tableau de Lacédémone est moins brillant. Là, disaient les autres peuples, *les hommes naissent vertueux, et l'air même du pays semble inspirer la vertu*. Il ne nous reste de ses habitants que la mémoire de leurs actions héroïques. De tels monuments vaudraient-ils moins pour nous que les marbres curieux qu'Athènes nous a laissés ? »

Rousseau – *Discours sur les sciences et les arts*



(Bergotte) « mourut dans les circonstances suivantes : Une crise d'urémie assez légère était cause qu'on lui avait prescrit le repos. Mais un critique ayant écrit que dans la Vue de Delft de Ver Meer (prêté par le musée de La Haye pour une exposition hollandaise), tableau qu'il adorait et croyait connaître très bien, un petit pan de mur jaune (qu'il ne se rappelait pas) était si bien peint qu'il était, si on le regardait seul, comme une précieuse œuvre d'art chinoise d'une beauté qui se suffirait à elle-même, Bergotte mangea quelques pommes de terre, sortit et entra à l'exposition. Dès les premières marches qu'il eut à gravir, il fut pris d'étourdissements. Il passa devant plusieurs tableaux et eut l'impression de la sécheresse et de l'inutilité d'un art si factice, et qui ne valait pas les courants d'air et de soleil d'un palazzo de Venise ou d'une simple maison au bord de la mer. Enfin il fut devant le Ver Meer, qu'il se rappelait plus éclatant, plus différent de tout ce qu'il connaissait, mais où, grâce à l'article du critique, il remarqua pour la première fois des petits personnages en bleu, que le sable était rose, et enfin la précieuse matière du tout petit pan de mur jaune. Ses étourdissements augmentaient ; il attachait son regard, comme un enfant à un papillon jaune qu'il veut saisir, au précieux petit pan de mur. « C'est ainsi que j'aurais dû écrire, disait-il. Mes derniers livres sont trop secs, il aurait fallu passer plusieurs couches de couleur, rendre ma phrase en elle-même précieuse, comme ce petit pan de mur jaune ». Dans une céleste balance lui apparaissait, chargeant l'un des plateaux, sa propre vie, tandis que l'autre contenait le petit pan de mur si bien peint en jaune. Il sentait qu'il avait imprudemment donné la première pour le second. « Je ne voudrais pourtant pas, se dit-il, être pour les journaux du soir le fait divers de cette exposition ». Il se répétait : « Petit pan de mur jaune avec un auvent, petit pan de mur jaune. » Cependant il s'abattit sur un canapé circulaire ; aussi brusquement il cessa de penser que sa vie était en jeu et, revenant à l'optimisme, se dit « C'est une simple indigestion que m'ont donnée ces pommes de terre pas assez cuites, ce n'est rien. » Un nouveau coup l'abattit, il roula du canapé par terre, où accoururent tous les visiteurs et gardiens. Il était mort. »

Cependant la gravité de ses étourdissements ne lui échappait pas. Dans une céleste balance lui apparaissait, chargeant l'un des plateaux, sa propre vie, tandis que l'autre contenait le petit pan de mur si bien peint en jaune. Il sentait qu'il avait imprudemment donné la première pour le second. « Je ne voudrais pourtant pas, se dit-il, être pour les journaux du soir le fait divers de cette exposition ». Il se répétait : « Petit pan de mur jaune avec un auvent, petit pan de mur jaune. » Cependant il s'abattit sur un canapé circulaire ; aussi brusquement il cessa de penser que sa vie était en jeu et, revenant à l'optimisme, se dit « C'est une simple indigestion que m'ont donnée ces pommes de terre pas assez cuites, ce n'est rien. » Un nouveau coup l'abattit, il roula du canapé par terre, où accoururent tous les visiteurs et gardiens. Il était mort. »

Marcel Proust, *La Prisonnière*



« O Lou, un poème, la chance d'un poème, enferme plus de réalité que n'importe lequel de mes sentiments ou de mes relations. Où je crée, je suis : et je voudrais trouver la force de bâtir toute ma vie sur cette vérité, de l'enchaîner tout entière à cette joie élémentaire qui m'est parfois accordée. »

Rainer Maria Rilke - *Lettre du 8 août 1903 adressée à Lou Andreas-Salomé*



« Si j'essaie de définir, de fixer par l'écriture l'impression qu'après de trop courts contacts me laisse ce pays, ce n'est pas à la mémoire visuelle que j'éprouve aussitôt le besoin de recourir. L'œil en Hollande ne trouve pas autour de lui un de ces cadres tout faits à l'intérieur de quoi chacun organise son souvenir et sa rêverie. La nature ne lui a pas fourni un horizon précis, mais seulement cette soudure incertaine entre un ciel toujours changeant et une terre qui, par tous les jeux de la nuance, va à la rencontre du vide. Ici notre mère Nature n'a pas pris soin de déclarer, d'afficher pompeusement ses intentions, au moyen de ces formidables constructions que sont les montagnes, de les dramatiser par ces barrages, de les paraphraser par ces ressauts et ces déclivités, par ces longues lignes de remblais, sans cesse interrompues et reprises qui développent et qui épuisent la mélodie géographique. Pas de tranchées, pas de surprises, pas d'intervention violente ou même d'invitation irrésistible à la manière de la vallée ligérienne ou séquanais, aucune de ces contradictions et de ces poussées que le mouvement de la terre oppose et impose à celui des eaux. Ici on est l'habitant ou l'hôte d'une nappe liquide et végétale, d'une plate-forme spacieuse où l'œil se transporte si facilement qu'il ne communique au pied aucun désir. Tout a été égalisé, toute cette étendue de

terre facile, prête à se délayer en couleur et en laitage, a été livrée à l'homme pour en faire son pâturage et son jardin. C'est lui-même avec ses villages et ses clochers, avec ces gros bouquets par-ci par-là que sont les arbres, qui s'est chargé d'aménager l'horizon. Ce sont ces canaux rectilignes dont les deux rives là-bas se rejoignent en pointe de V qui nous indiquent la distance, ce sont les animaux dans l'immense verdure étale, troupeau d'abord distinct, puis éparpillement à l'infini de points clairs, c'est cette flaque ensoleillée de colzas, c'est la palette multicolore des champs de jacinthes et de tulipes, qui nous fournissent nos repères. Et cependant à aucun moment, au centre de ce cadran de vert émail, on n'a la sensation de l'immobilité. Ce n'est pas seulement la variation infinie des ombres et des lumières à travers le progrès et le déclin de la journée au milieu d'un immense ciel où il ne cesse de se passer ou de se méditer quelque chose. Ce n'est pas seulement ce souffle continu, puissant comme une tempête, humide et léger comme une respiration humaine, comme la chaleur sur notre joue de quelqu'un tout près de nous qui va parler, ce souffle gaiement interprété à perte de vue par les moulins à vent qui traient l'eau et qui dévident le brouillard, ce n'est pas lui seulement entre ses reprises qui infont en nous ce sentiment du temps, la conscience de cette allure métaphysique, de cette communication générale, de ce cours infiniment subtil et divers des choses qui existent ensemble autour de nous. Nous prenons acte de cette espèce de travail paisible et unanime, ou dirai-je plutôt de pesée et comme de lente compulsion, à quoi la complaisance d'une âme soulagée, desserrée, dilatée, cesse bientôt d'être étrangère. La pensée tout naturellement, libre d'un objet qui s'impose brutalement à son regard, s'élargit en contemplation. On ne s'étonne pas que ce soit ici le pays où Spinoza ait conçu son poème géométrique. »

Paul Claudel, *L'Œil écoute*



« Peu à peu conservée par la mémoire, c'est la chaîne de toutes les impressions inexactes, où ne reste rien de ce que nous avons réellement éprouvé, qui constitue pour nous notre pensée, notre vie, la réalité, et c'est ce mensonge-là que ne ferait que reproduire un art soi-disant « vécu », simple comme la vie, sans beauté, double emploi si ennuyeux et si vain de ce que nos yeux voient et de ce que notre intelligence constate, qu'on se demande où celui qui s'y livre trouve l'étincelle joyeuse et motrice, capable de le mettre en train et de le faire avancer dans sa besogne. La grandeur de l'art véritable, au contraire, de celui que M. de Norpois eût appelé un jeu de dilettante, c'était de retrouver, de ressaisir, de nous faire connaître cette réalité loin de laquelle nous vivons, de laquelle nous nous écartons de plus en plus au fur et à mesure que prend plus d'épaisseur et d'imperméabilité la connaissance conventionnelle que nous lui substituons, cette réalité que nous risquerions fort de mourir sans l'avoir connue, et qui est tout simplement notre vie, la vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie, par conséquent, réellement vécue, cette vie qui, en un sens, habite à chaque instant chez tous les hommes aussi bien que chez l'artiste. Mais ils ne la voient pas, parce qu'ils ne cherchent pas à l'éclaircir. Et ainsi leur passé est encombré d'innombrables clichés qui restent inutiles parce que l'intelligence ne les a pas « développés ». Ressaisir notre vie ; et aussi la vie des autres ; car le style, pour l'écrivain aussi bien que pour le peintre, est une question non de technique, mais de vision. Il est la révélation, qui serait impossible par des moyens directs et conscients, de la différence qualitative qu'il y a dans la façon dont nous apparaît le monde, différence qui, s'il n'y avait pas l'art, resterait le

secret éternel de chacun. Par l'art seulement, nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l'infini, et qui bien des siècles après qu'est éteint le foyer dont ils émanaient, qu'il s'appellât Rembrandt ou Ver Meer, nous envoient leur rayon spécial.

Ce travail de l'artiste, de chercher à apercevoir sous de la matière, sous de l'expérience, sous des mots quelque chose de différent, c'est exactement le travail inverse de celui que, à chaque minute, quand nous vivons détournés de nous-mêmes, l'amour-propre, la passion, l'intelligence et l'habitude aussi accomplissent en nous, quand elles amassent au-dessus de nos impressions vraies, pour nous les cacher maintenant, les nomenclatures, les buts pratiques que nous appelons faussement la vie. En somme, cet art si compliqué est justement le seul art vivant. Seul il exprime pour les autres et nous fait voir à nous-mêmes notre propre vie, cette vie qui ne peut pas s'« observer », dont les apparences qu'on observe ont besoin d'être traduites, et souvent lues à rebours, et péniblement déchiffrées. Ce travail qu'avaient fait notre amour-propre, notre passion, notre esprit d'imitation, notre intelligence abstraite, nos habitudes, c'est ce travail que l'art défera, c'est la marche en sens contraire, le retour aux profondeurs, où ce qui a existé réellement gît inconnu de nous qu'il nous fera suivre. »

Marcel Proust, *Le Temps retrouvé*

« La littérature nous apprend à mieux sentir, et comme nos sens sont sans limites, elle ne conclut jamais, mais reste ouverte comme un essai de Montaigne, après nous avoir fait voir, respirer ou toucher les incertitudes et les indécisions, les complications et les paradoxes qui se terrent derrière les actions – méandres dans lesquels les discours de savoir s'égarer mais qu'une longue phrase de Proust épouse à la perfection, comme dans cet exemple certes parodique où le narrateur adresse vainement la parole au liftier du Grand-Hôtel de Balbec : « *Mais il ne me répondit pas, soit étonnement de mes paroles, attention à son travail, souci de l'étiquette, dureté de son ouïe, respect du lieu, crainte du danger, paresse d'intelligence ou consigne du directeur.* »

Il y a donc une pensée de la littérature. La littérature est un exercice de pensée ; la lecture, une expérimentation des possibles. Rien ne m'a jamais mieux fait percevoir l'angoisse de la culpabilité que les pages fiévreuses de *Crime et châtiment* où Raskolnikov raisonne sur un crime qui aussi bien n'a pas eu lieu et que chacun de nous a commis. Même lorsque le roman moderne – chez Proust ou chez Musil – annexe l'essai et que les situations sont raisonnées autant qu'elles sont racontées, il n'illustre pas un système, mais invente une réflexion indissociable de la fiction, visant moins à énoncer des vérités qu'à introduire dans nos certitudes le doute, l'ambiguïté et l'interrogation. « *L'omniprésence de la pensée*, conclut Kundera, *n'a nullement enlevé au roman son caractère de roman ; elle a enrichi sa forme et immensément élargi le domaine de ce que seul le roman peut découvrir et dire.* »

C'est ainsi qu'un roman nous change la vie sans qu'il y ait une raison assignable à cela, sans que l'effet de la lecture puisse être reconduit à un énoncé de vérité. Ce n'est pas telle phrase de Proust qui m'a fait devenir qui je suis, mais toute la lecture de la *Recherche*, après celle du *Rouge et le Noir* et de *Crime et châtiment*, parce que la *Recherche* a refondu tous les livres que j'avais lus jusque-là. « *Deviens qui tu es !* », me murmure la littérature, suivant l'injonction des *Deuxièmes Pythiques* de Pindare, reprise par Nietzsche dans *Ainsi parlait Zarathoustra*. »

Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?*, Leçon inaugurale prononcée au Collège de France, le 30 novembre 2006

DOSSIER N° 3 – LA RECHERCHE DE SOI / LES METAMORPHOSES DU MOI

Que désigne-t-on précisément par ce mot, « moi » ? Ce qu'on appelle communément le moi a-t-il une réalité nette et stable ? Comment caractériser son unité et son identité ? Qui le connaît le mieux, et comment le décrire ? Quelle part accorder, dans sa définition, à la société et au regard des autres ? Toutes ces actions et toutes ces pensées émanent-elles de « moi » au même degré ? Ces questions sont anciennes ; certaines d'entre elles remontent à l'Antiquité (cf. les *Confessions* d'Augustin : « *Je suis devenu pour moi-même une énigme* »). Pour le sujet moderne, contraint de chercher sa place dans une société élargie, transformée et traversée de multiples tensions, de telles questions n'ont pu que gagner en acuité.

Prétention à un contrôle absolu ou abandon à l'impulsion immédiate, ivresse créatrice ou expériences de la dépersonnalisation, enthousiasme révolutionnaire ou souci exclusif de l'intérêt privé, recherche des émotions les plus raffinées ou paroxysme du conflit intérieur, passion du lointain ou mystique de l'enracinement, ferveur religieuse ou exaltation de l'extrême liberté : toutes ces figures de la subjectivité et d'autres encore coexistent dans la culture du « long XIXe siècle » (1789-1914).

Avant même les immenses traumatismes des deux guerres mondiales, nombreux sont les écrivains, artistes et penseurs à mettre en scène, figurer et souligner dans des formes nouvelles les déchirements internes à l'individualité moderne. C'est ainsi notamment que la diffusion des théories et des pratiques psychanalytiques a profondément marqué la culture du XXe siècle. A quelle connaissance de nous-mêmes sommes-nous capables d'accéder ? Cette interrogation est encore la nôtre.

CONSIGNES :

1. Le **but de ce troisième dossier** est de continuer l'investigation philosophique, la lecture des textes et leur explication. Il est accompagné d'un exercice d'interprétation philosophique à rendre à la correction et son étude se conclut par un oral de synthèse.

2. La **présentation** doit être soignée ; l'**expression** doit être correcte (attention à la syntaxe et à l'orthographe).

3. Ce devoir est à réaliser **collectivement** à l'écrit (exercices 1 et 2) **et individuellement** à l'oral.

4. Chaque groupe rend **un devoir dactylographié et imprimé** sur lequel figurent les noms et prénoms de ses membres et l'indication de leur classe. A cette partie écrite, s'ajoute un oral individuel dans le maquis.

5. **Aucun retard** n'est accepté dans la restitution des copies à la correction. **Présence obligatoire** à l'oral.



« Considérons ce garçon de café. Il a le geste vif et appuyé, un peu trop précis, un peu trop rapide, il vient vers les consommateurs d'un pas un peu trop vif, il s'incline avec un peu trop d'empressement, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude pour la commande du client, enfin le voilà qui revient, en essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible d'on ne sait quel automate tout en portant son plateau avec une sorte de témérité de funambule, en le mettant dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'il rétablit perpétuellement d'un mouvement léger du bras et de la main.

Toute sa conduite nous semble un jeu. Il s'applique à enchaîner ses mouvements, comme s'ils étaient des mécanismes se commandant les uns les autres, sa mimique et sa voix même semblent des mécanismes ; il se donne la prestesse et la rapidité impitoyable des choses. Il joue, il s'amuse. Mais à quoi donc joue-t-il ? Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte : il joue à être garçon de café. Il n'y a rien là qui puisse nous surprendre : le jeu est une sorte de repérage et d'investigation. L'enfant joue avec son corps pour l'explorer, pour en dresser l'inventaire ; le garçon de café joue avec sa condition pour la réaliser.

Cette obligation ne diffère pas de celle qui s'impose à tous les commerçants : leur condition est toute de cérémonie, le public réclame d'eux qu'ils la réalisent comme une cérémonie, il y a la danse de l'épicier, du tailleur, du commissaire priseur,

par quoi ils s'efforcent de persuader à leur clientèle qu'ils ne sont rien d'autre qu'un épicier, qu'un commissaire-priseur, qu'un tailleur. Un épicier qui rêve est offensant pour l'acheteur, parce qu'il n'est plus tout à fait un épicier. La politesse exige qu'il se contienne dans sa fonction d'épicier, comme le soldat au garde-à-vous se fait chose-soldat avec un regard direct mais qui ne voit point, qui n'est plus fait pour voir, puisque c'est le règlement et non l'intérêt du moment qui détermine le point qu'il doit fixer (le regard « fixé à dix pas »).

Voilà des précautions pour emprisonner l'homme dans ce qu'il est. Comme si nous vivions dans la crainte perpétuelle qu'il n'y échappe, qu'il ne déborde et n'élude tout à coup sa condition ».

Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*

Exercice 1, d'imitation :

De A comme agioteur, agrimandeur, agrémiste, aiguilletier, arquebusier, aricandier, à V comme verdurier, vermicerier, vinaigrier, visiteuse de pièces, voiturier, ou Z comme zingueur, faites le portrait d'une autre manière de « jouer avec sa condition pour la réaliser », en vous efforçant d'imiter au plus près le texte de Sartre.

Prime à l'humour...





Interprétation philosophique d'un texte en classe :

« Qu'est-ce que le moi ?

Un homme qui se met à la fenêtre pour voir les passants, si je passe par là, puis-je dire qu'il s'est mis là pour me voir ? Non, car il ne pense pas à moi en particulier. Mais celui qui aime quelqu'un à cause de sa beauté, l'aime-t-il ? Non, car la petite vérole, qui tuera la beauté sans tuer la personne, fera qu'il ne l'aimera plus.

Et si on m'aime pour mon jugement, pour ma mémoire, m'aime-t-on moi ? Non, car je puis perdre ces qualités sans me perdre moi. Où est donc ce moi s'il n'est ni dans le corps ni dans l'âme ? Et comment aimer le corps ou l'âme sinon pour ses qualités, qui ne sont point ce qui fait le moi puisqu'elles sont périssables ? Car aimerait-on la substance de l'âme d'une personne abstraitement et quelques qualités qui y fussent ? Cela ne se peut et serait injuste. On n'aime donc jamais personne mais seulement des qualités.

Qu'on ne se moque donc plus de ceux qui se font honorer pour des charges et des offices, car on n'aime personne que pour des qualités empruntées. »

Blaise Pascal - *Pensées* (fragment 323 de l'édition Brunschvicg)

Exercice 2 : Interprétation philosophique d'un texte à rendre à la correction :

« Il y a certains philosophes qui imaginent que nous sommes à tout moment conscients de ce que nous appelons notre moi, que nous sentons son existence et sa continuité d'existence, et que nous sommes certains, au-delà de l'évidence de la démonstration, aussi bien de sa parfaite identité que de sa parfaite simplicité. La plus forte sensation, la plus violente passion, disent-ils, au lieu de nous distraire de cette vue, ne font que l'établir plus intensément, et nous font considérer leur



influence sur le moi, soit par leur douleur, soit par leur plaisir. Tenter de le prouver davantage, ce serait en affaiblir l'évidence, puisqu'aucune preuve ne peut être tirée d'aucun fait dont nous soyons aussi intimement conscients, et il n'est rien dont nous puissions être certains, si nous doutons de cela.

Malheureusement toutes ces affirmations positives sont contraires à cette expérience même que l'on invoque en leur faveur, et nous n'avons aucune idée du moi de la manière qu'on vient d'expliquer. De quelle impression, en effet, cette idée pourrait-elle provenir ? Il est impossible de répondre à cette question sans une contradiction et une absurdité manifestes et pourtant, c'est une question qui doit trouver une réponse si nous voulons que l'idée du moi passe pour claire et intelligible. Toute idée réelle doit provenir d'une impression particulière. Mais le moi, ou la personne, ce n'est pas une impression particulière, mais ce à quoi nos diverses idées et impressions sont censées se rapporter. Si une impression donne naissance à l'idée du moi, cette impression doit nécessairement demeurer la même, invariablement, pendant toute la durée de notre vie, puisque c'est ainsi que le moi est supposé exister. Mais il n'y a pas d'impression constante et invariable. La douleur et le plaisir, le chagrin et la joie, les passions et les sensations se succèdent et n'existent jamais toutes en même temps. Ce ne peut donc pas être d'une de ces impressions, ni de toute autre, que provient l'idée du moi et, en conséquence, il n'y a pas une telle idée.

(...) Pour moi, quand je pénètre le plus intimement dans ce que j'appelle moi-même, je tombe toujours sur une perception particulière ou sur une autre, de chaleur ou de froid, de lumière ou d'ombre, d'amour ou de haine, de douleur

ou de plaisir. Je ne parviens jamais, à aucun moment, à me saisir moi-même sans une perception et je ne peux jamais rien observer d'autre que la perception. Quand mes perceptions sont absentes pour quelque temps, quand je dors profondément, par exemple, je suis, pendant tout ce temps, sans conscience de moi-même et on peut dire à juste titre que je n'existe pas. Et si toutes mes perceptions étaient supprimées par la mort, si je ne pouvais plus penser, ni éprouver, ni voir, aimer ou haïr après la destruction de mon corps, je serais entièrement anéanti et je ne conçois pas du tout ce qu'il faudrait de plus pour faire de moi une parfaite non-entité. (...)

Nos yeux ne peuvent tourner dans leurs orbites sans faire varier nos perceptions. Notre pensée est encore plus changeante que notre vue, et tous nos autres sens et facultés contribuent à ce changement. Il n'est pas un seul des pouvoirs de l'âme qui reste inaltérablement le même, ne serait-ce qu'un instant. L'esprit est une sorte de théâtre, où des perceptions diverses font successivement leur entrée, passent, repassent, s'esquivent et se mêlent en une variété infinie de positions et de situations. Il n'y a pas en lui à proprement parler de simplicité à un moment donné, ni d'identité à différents moments, quelque tendance naturelle que nous puissions avoir à imaginer cette simplicité et cette identité. La comparaison du théâtre ne doit pas nous égarer. Ce ne sont que les perceptions successives qui constituent l'esprit et nous n'avons pas la plus lointaine idée du lieu où ces scènes sont représentées, ni des matériaux dont il est composé.

(...) L'identité que nous attribuons à l'esprit de l'homme n'est qu'une identité fictive, du même genre que celle que nous attribuons aux corps végétaux et animaux. Elle ne peut donc pas avoir une origine différente mais doit provenir d'une opération semblable de l'imagination sur des objets semblables. (...)

Toutes les questions délicates et subtiles sur l'identité personnelle ne peuvent jamais être tranchées et elles doivent être considérées comme des difficultés grammaticales plutôt que philosophiques. »

David Hume, *Traité de la nature humaine* (1739)

Question d'interprétation philosophique : Dans quelle mesure peut-on dire que l'identité est affaire de théâtre ?

Echos...

« Je ne suis rien
Jamais je ne serai rien.
Je ne puis vouloir être rien.
Cela dit, je porte en moi tous les rêves du monde. »

Álvaro de Campos, « Bureau de Tabac », 15 janvier 1928.

« Je ne sais combien d'âmes j'ai.
J'en ai changé à chaque instant.
Je me sens continuellement étranger à moi-même.
Je ne me suis jamais vu, jamais trouvé.
En étant plusieurs, je n'ai qu'une âme.
Celui qui a une âme n'a point de calme.
Celui qui voit n'est que ce qu'il voit,
Celui qui sent n'est pas celui qui est,
Attentif à ce que je suis et vois,
Je deviens eux et pas moi.
Chacun de mes rêves ou désirs
Est à celui qui naît et pas à moi.
Je suis mon propre paysage,
J'assiste à mon propre passage,
Divers, mobile, seul,
Je ne sais pas sentir que je suis là où je suis.
Ainsi, étranger à moi-même, je lis
Mon être, comme les pages d'un livre.
Je ne prévois point la suite,
J'oublie le passé.
Je note sur la marge des pages lues
Ce que j'ai cru sentir.
Je relis et je me dis : « Est-ce moi ? »
Dieu le sait, car il l'a écrit ».

Fernando Pessoa, *Nouvelle poésie inédite*, 1930



Fernando Pessoa, un des plus grands poètes de la première moitié du XX^{ème} siècle, a créé d'autres formes de lui-même qui, dès leur conception, se séparaient de lui pour vivre leur propre vie littéraire. Ces formes, les hétéronymes, se sont accumulées jusqu'à constituer un ensemble d'au moins une dizaine de personnages, même si trois « grands » hétéronymes se détachent : Álvaro de Campos, Alberto Caeiro et Ricardo Reis. Ces êtres sortent en effet tout armés de la conscience de soi pessoenne, constituant autant de formes mythiques du poète. En leur donnant la parole, Fernando Pessoa remplit le silence qui l'habite. Il devient lui-même une fiction, un orthonyme, une œuvre ouverte. Les hétéronymes permettent cette distance entre soi et le monde qui ouvre l'espace de la création. Ils apparaissent, pour ce qui est des trois « grands », dès 1914, dans des circonstances que le poète raconte à un ami dans une lettre datée de 1935 :

« Un jour [...] – ce fut le 8 mars 1914 – je m'approchai d'une haute commode et, prenant du papier, je commençai à écrire debout, comme je le fais chaque fois que je le peux. Et j'écrivis une bonne trentaine de poèmes d'affilée, dans une espèce d'extase dont je ne saurai définir la nature. Ce fut le jour triomphal de ma vie [...]. Je commençai avec un titre : Le Gardien de troupeaux. Et ce qui suivit fut l'apparition en moi de quelqu'un à qui je ne tardai pas à donner le nom d'Alberto Caeiro. Veuillez excuser l'absurdité de cette phrase : mon maître était apparu en moi [...]. Dès qu'apparut Alberto Caeiro, je m'empressai de lui découvrir – instinctivement et subconsciemment – des disciples. J'arrachai à son faux paganisme le Ricardo Reis qui était latent [...]. Et tout à coup, par une dérivation opposée à celle de Ricardo Reis, voilà que surgit impérieusement en moi un nouvel individu. D'un seul jet, à la machine à écrire, sans interruption ni rature, surgit L'Ode triomphale d'Álvaro de Campos. »

Ce récit a posé les fondements du mythe pessoen, bien que l'étude des manuscrits semble prouver que les poèmes dont il parle ici n'ont pas été écrits dans un état de transe, mais qu'ils furent longuement travaillés et remodelés. Pessoa bâtit ainsi son propre mythe en donnant vie à ces « objets internes » auxquels il s'identifie, véritables figures mythiques.

Chacun des hétéronymes de Pessoa possédait donc un style, une production distincte de celle des autres, une biographie et même un physique différents. Manquant d'un centre unificateur, l'identité du poète s'éparpille en de multiples avatars, s'épuise dans des images de soi qui sont comme des mirages que l'on ne peut jamais saisir : « Je ne serai plus jamais celui que je n'ai jamais été », dit-il dans un de ses poèmes. Le manque d'unité du moi peut être considéré comme un reflet de la perte de l'unité originelle avec la chute dans la multiplicité : « Ainsi j'imité Dieu / Qui, en créant ce qui est / En enlève l'infini / Et même l'unité. »

Larvatus prodeo

« Comme un acteur met un masque pour ne pas laisser voir la rougeur de son front ; de même, moi qui vais monter sur le théâtre de ce monde où je n'ai été jusqu'ici que spectateur, je parais masqué sur la scène. Quand j'étais jeune, à la vue de découvertes ingénieuses, je cherchais si je ne pourrais pas en faire par moi-même sans l'aide d'un guide ; et c'est ainsi que je remarquai peu à peu que je procédais suivant des règles fixes. »

« Ut comoe moniti ne in fronte appareat pudor, personam induunt ; sic ego hoc mundi theatrum consensurus in quo hactenus spectator exstiti, larvatus prodeo. Juvenis, oblati ingeniosis inventis, quaerebam ipse per me posse non lecto auctore ; unde paulatim animadverti me certis regulis uti. »

René Descartes, *Cogitationes privatae, Praeambula* (1619)

Theatrum mundi

« Nos divertissements sont finis. Ces acteurs, j'eus soin de le dire, étaient tous des esprits : ils se sont dissipés dans l'air, dans l'air subtil. Tout de même que ce fantasme sans assises, les temples solennels et ce grand globe même avec tous ceux qui l'habitent, se dissoudront, s'évanouiront, tel ce spectacle incorporel, sans laisser derrière eux ne fût-ce qu'un brouillard. Nous sommes de la même étoffe que les songes, et notre vie infime est cernée de sommeil... »

Shakespeare, *La Tempête*, IV, 1



« Le monde entier est un théâtre,
Et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs ;
Ils ont leurs entrées et leurs sorties,
Et un homme dans le cours de sa vie joue différents rôles... »

Shakespeare, *Comme il vous plaira*, II, 7

« Je tiens ce monde pour ce qu'il est : un théâtre où chacun doit jouer son rôle. »

Shakespeare, *Le Marchand de Venise*, I, 1

« La vie n'est qu'une ombre en marche, un pauvre acteur
Qui s'agite pendant une heure sur la scène
Et alors on ne l'entend plus ; c'est un récit
Conté par un idiot, plein de son et furie,
Ne signifiant rien. »

Shakespeare, *Macbeth*, acte V, scène 5



« Un pauvre petit grillon
 Caché dans l'herbe fleurie
 Regardait un papillon
 Voltigeant dans la prairie.
 L'insecte ailé brillait des plus vives couleurs ;
 L'azur, la pourpre et l'or éclataient sur ses ailes ;
 Jeune, beau, petit maître, il court de fleurs en fleurs,
 Prenant et quittant les plus belles.
 Ah! disait le grillon, que son sort et le mien
 Sont différents ! Dame nature
 Pour lui fit tout, et pour moi rien.
 je n'ai point de talent, encor moins de figure.
 Nul ne prend garde à moi, l'on m'ignore ici-bas :
 Autant vaudrait n'exister pas.
 Comme il parlait, dans la prairie
 Arrive une troupe d'enfants :
 Aussitôt les voilà courants
 Après ce papillon dont ils ont tous envie.
 Chapeaux, mouchoirs, bonnets, servent à l'attraper ;
 L'insecte vainement cherche à leur échapper,
 Il devient bientôt leur conquête.
 L'un le saisit par l'aile, un autre par le corps ;
 Un troisième survient, et le prend par la tête :
 Il ne fallait pas tant d'efforts
 Pour déchirer la pauvre bête.
 Oh! oh! dit le grillon, je ne suis plus fâché ;
 Il en coûte trop cher pour briller dans le monde.
 Combien je vais aimer ma retraite profonde !
 Pour vivre heureux, vivons caché. »

Jean-Pierre Claris de Florian, *Fables*, livre II, « Le Grillon »

« 74

L'on parle d'une région où les vieillards sont galants, polis et civils ; les jeunes gens au contraire, durs, féroces, sans mœurs ni politesse : ils se trouvent affranchis de la passion des femmes dans un âge où l'on commence ailleurs à la sentir ; ils leur préfèrent des repas, des viandes, et des amours ridicules. Celui-là chez eux est sobre et modéré, qui ne s'enivre que de vin : l'usage trop fréquent qu'ils en ont fait le leur a rendu insipide ; ils cherchent à réveiller leur goût déjà éteint par des eaux-de-vie, et par toutes les liqueurs les plus violentes ; il ne manque à leur débauche que de boire de l'eau-forte. Les femmes du pays précipitent le déclin de leur beauté par des artifices qu'elles croient servir à les rendre belles : leur coutume est de peindre leurs lèvres, leurs joues, leurs sourcils et leurs épaules, qu'elles étalent avec leur gorge, leurs bras et leurs oreilles, comme si elles craignaient de cacher l'endroit par où elles pourraient plaire, ou de ne pas se montrer assez. Ceux qui habitent cette contrée ont une physionomie qui n'est pas nette, mais confuse, embarrassée dans une épaisseur de cheveux étrangers, qu'ils préfèrent aux naturels et dont ils font un long tissu pour couvrir leur tête : il descend à la moitié du corps, change les traits, et empêche qu'on ne connaisse les hommes à leur visage. Ces peuples d'ailleurs ont leur Dieu et leur roi : les grands de la nation s'assemblent tous les jours, à une certaine heure, dans un temple qu'ils nomment église ; il y a au fond de ce temple un autel consacré à leur Dieu, où un prêtre célèbre des mystères qu'ils appellent saints, sacrés et redoutables ; les grands forment un vaste cercle au pied de cet autel, et paraissent debout, le dos tourné directement au prêtre et aux saints mystères, et les faces élevées vers leur roi, que l'on voit à genoux sur une tribune, et à qui ils semblent avoir tout l'esprit et tout le cœur appliqués. On ne laisse pas de voir dans cet usage une espèce de subordination ; car ce peuple paraît adorer le prince, et le prince adorer Dieu. Les gens du pays le nomment *** ; il est à quelques quarante-huit degrés d'élévation du pôle, et à plus d'onze cents lieues de mer des Iroquois et des Hurons.

99

Dans cent ans le monde subsistera encore en son entier : ce sera le même théâtre et les mêmes décorations, ce ne seront plus les mêmes acteurs. Tout ce qui se réjouit sur une grâce reçue, ou ce qui s'attriste et se désespère sur un refus, tous auront disparu de dessus la scène. Il s'avance déjà sur le théâtre d'autres hommes qui vont jouer dans une même pièce les mêmes rôles ; ils s'évanouiront à leur tour ; et ceux qui ne sont pas encore, un jour ne seront plus : de nouveaux acteurs ont pris leur place. Quel fond à faire sur un personnage de comédie ! »

La Bruyère, *Les Caractères ou les Mœurs de ce siècle*, De la cour



En rupture avec une approche plus classique, qui met en avant deux socialisations, primaire et secondaire, le sociologue Bernard Lahire montre, dans *L'Homme pluriel*, que l'individu subit diverses socialisations qui s'entrecroisent. L'hétérogénéité des contextes sociaux fait que, dès l'enfance, on est confronté à différents mondes. Les enfants ne sont pas seulement élevés par leurs parents : ils fréquentent des crèches et écoles maternelles et rencontrent très tôt des pairs. Les individus disposent ainsi de dispositions hétérogènes, qui forment un répertoire dans lequel ils piochent en fonction de la situation sociale dans laquelle ils se trouvent.

« La sociologie a longtemps considéré que l'homme était uniformément façonné par son milieu social. Or, dans nos sociétés, de plus en plus d'individus sont amenés à incorporer des façons différentes de penser et de se comporter : on peut en même temps être ouvrier, aimer le football, apprécier la musique classique, être écologiste...

A vouloir expliquer les pratiques et les comportements collectifs, les sociologues ont élaboré une vision homogène de l'homme : celui-ci serait d'un « bloc », façonné par un ensemble stable de principes (habitus, schèmes, normes, style de vie...) (...) Or, l'observation montre que les acteurs incorporent des modèles d'action différents et contradictoires. Un même individu pourra être tour à tour au cours de sa vie, ou simultanément selon les contextes, écolier, fils, père, copain, amant, gardien de

but, enfant de chœur, client, directeur, militant... Au-delà du simple jeu des rôles sociaux, cette disparité renvoie à une diversité de modèles de socialisation. On peut donc faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu selon les personnes, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation.

Or, les sciences sociales ont longtemps vécu sur la vision homogénéisatrice de l'homme en société. (...) De fait, au début du siècle, les sociologues dessinaient les portraits typiques du bourgeois, du paysan, de l'étranger, de l'ouvrier. Dès lors, le cas illustratif ne peut qu'apparaître caricatural aux yeux de ceux qui ne considèrent plus seulement l'individu comme le représentant d'un groupe, mais comme le produit complexe et singulier d'expériences socialisatrices multiples. La personnalité et les attitudes d'un individu donné résultent de ce qu'il a appris à l'école, dans sa famille, son métier, ses loisirs, ses voyages, de sa vie associative, religieuse, sentimentale... C'est la saisie du singulier qui force à voir la pluralité : le singulier est nécessairement pluriel. »

Bernard Lahire, *L'Homme pluriel*

« Le "soi" cohérent, unique, cette identité personnelle identique à elle-même en tout lieu, en toute circonstance, est en effet une illusion, mais une illusion socialement bien fondée, c'est-à-dire une illusion qui trouve de nombreux supports linguistiques, symboliques, sociaux (le nom et le prénom, les différents codes et numéros personnels, les diverses occasions verbales de reconstruction *a posteriori* de la cohérence d'un parcours, d'une identité, d'un "caractère"). Le chercheur en sciences sociales ne peut *a priori* donner raison à cette conception ordinaire de l'acteur toujours identique à lui-même, même si une partie de son travail consiste à comprendre les raisons de la prédominance de ce modèle d'identité dans le monde social. »

Bernard Lahire, interview sur le site Nathan Université à propos de *L'Homme pluriel*



Premier livre d'Erving Goffman (1922-1982), *La Présentation de soi* (premier tome de *La Mise en scène de la vie quotidienne*) impose d'emblée le sociologue comme une figure majeure du courant dit interactionniste.

S'appuyant sur la thèse qu'il venait de soutenir sur les formes de la communication interpersonnelle aux îles Shetland (Ecosse), sur des travaux ethnographiques minutieux d'étudiants de l'université de Chicago ou des exemples littéraires, *La Présentation de soi* est une tentative de décrire, classifier et ordonner les façons dont les individus lient des rapports interpersonnels au quotidien, qui constituent « *la vie sociale qui s'organise dans les limites physiques d'un immeuble ou d'un*

établissement » : gestuelle, paroles, stratégies... Goffman file pour cela la métaphore dramaturgique : le monde social est un théâtre, et l'interaction une représentation. Pour bien la jouer, les individus cherchent des informations qui permettent de situer leur(s) partenaire(s) d'interaction. Dès lors, « *l'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression* ».

Par exemple, lorsqu'on est invité à dîner chez quelqu'un pour la première fois, on participe à une véritable mise en scène : chacun s'efforce de tenir le rôle qui lui est prescrit par la situation. En ces occasions, la maîtresse de maison soigne souvent son apparence et le décor domestique (en mettant des fleurs fraîches), ce que Goffman appelle la « *façade* ». L'espace physique est divisé : le salon ou la salle à manger, où a lieu la représentation, constitue la « *scène* » (ou « *région antérieure* »). La cuisine, elle, forme une « *coulisse* » (ou « *région postérieure* »). C'est un lieu où la représentation est suspendue, et où n'entrent généralement pas les invités. Les hôtes peuvent alors s'y « *relâcher* » (notamment corporellement), préparer leur prestation à venir, voire se plaindre de la fatigue ou de l'ennui (« *c'est long, ce repas !* »).

La réussite de cette opération n'est jamais acquise d'avance : chacun essaie, au cours des interactions, de « *garder la face* » (autrement dit, de faire bonne impression), mais il y a toujours un risque de la perdre. Il suffit pour cela d'un raté : perte de contrôle musculaire (bâillement, trébuchement), intérêt trop faible ou trop grand pour l'interaction (oublier ce qu'on voulait dire ou prendre les choses trop au sérieux), ou encore « *direction dramatique maladroite* » (décor inapproprié, apparition ou retrait de la scène à contretemps). (Xavier Molénat, Sciences humaines n° 42)



« On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi.

L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y "attache". Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela le laisse assez indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il "se sent bien". Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente "mal" ou "blessé". En général, l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement. La face portée par les autres participants ne laisse pas non plus indifférent, et, quoique de tels sentiments puissent différer par le degré et la direction de ceux que l'on éprouve pour sa propre face, ils n'en constituent pas moins, de façon tout aussi immédiate et spontanée, une participation émotionnelle »

« Ainsi, alors même que le souci de garder la face concentre l'attention sur l'activité en cours, il est nécessaire, pour y parvenir, de prendre en considération la place que l'on occupe dans le monde social en général. Une personne qui parvient à garder la face dans la situation en cours est quelqu'un qui, dans le passé, s'est abstenu de certains actes auxquels il lui aurait été difficile de faire face plus tard. Par ailleurs, si cette personne craint maintenant de perdre la face, c'est en partie parce que les autres risqueraient d'en conclure qu'ils n'ont plus à se soucier de ses

sentiments à l'avenir. Il y a néanmoins une limite à cette interdépendance entre la situation actuelle et le monde social en général : une personne qui rencontre des gens avec qui elle n'aura plus d'autres rapports est libre d'adopter une ligne d'action ambitieuse que l'avenir démentira, ou de souffrir des humiliations qui rendraient embarrassantes toutes relations futures. On peut dire d'une personne qu'elle fait mauvaise figure lorsqu'il est impossible, quoi qu'on fasse, d'intégrer ce qu'on vient d'apprendre de sa valeur sociale dans la ligne d'action qui lui est réservée. On peut dire d'une personne qu'elle fait piètre figure lorsqu'elle prend part à une rencontre sans disposer d'une ligne d'action telle qu'on l'attendrait dans une situation de cette sorte. Les plaisanteries et les farces ont souvent pour but d'amener une personne à faire mauvaise ou piètre figure ; cela dit, il va de soi qu'on peut se trouver expressivement à côté de la situation pour des raisons sérieuses. »

Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*

« J'ai voulu faire de cet ouvrage une sorte de guide proposant une perspective sociologique à partir de laquelle on puisse étudier la vie sociale [...] La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes qu'on en a tirés sont des principes dramaturgiques.

L'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression.

Tous les participants (à l'interaction) contribuent ensemble à une même définition de l'interaction globale de la situation : l'établissement de cette définition n'implique pas tant que l'on s'accorde sur le réel que sur la question de savoir qui est en droit de quoi.

La société est fondée sur le principe selon lequel toute personne possédant certaines caractéristiques sociales est moralement en droit d'attendre de ses partenaires qu'ils l'estiment et le traitent de façon correspondante.

A ce principe s'attache un second : si quelqu'un prétend, implicitement ou explicitement, posséder certaines caractéristiques sociales, on exige de lui qu'il soit réellement ce qu'il prétend être. Il s'ensuit que, lorsqu'un acteur projette une définition de la situation, en prétendant être une personne d'un type déterminé, il adresse du même coup aux autres une revendication morale par laquelle il prétend les obliger à le respecter et à lui accorder le genre de traitement que les personnes de son espèce sont en droit d'attendre. Il abandonne aussi, implicitement, toute prétention à être ce qu'il n'a pas l'apparence d'être et par suite au traitement réservé aux personnes qu'il n'est pas.

On appellera désormais « façade » la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée à l'observateur. [...] La façade personnelle, pour désigner les éléments qui sont confondus avec la personne de l'acteur lui-même, le suivent partout où il va.

On ne peut mesurer l'importance des ruptures de définition à leur fréquence, car tout semble indiquer qu'elles seraient plus fréquentes si l'on ne prenait de constantes précautions pour les éviter. On emploie sans cesse des précautions pour éviter ces ennuis et des procédés correctifs pour éviter le discrédit qu'ils occasionnent quand on n'a pas su l'éviter. Quand l'acteur utilise ces moyens stratégiques et tactiques pour préserver ses propres projections, on peut les appeler « techniques défensives » ; quand un participant les utilise pour sauvegarder la définition projetée par un autre participant, on parle de techniques de protection » ou de « tact ». Réunies, les techniques défensives et les techniques de protection constituent l'ensemble des techniques employées pour sauvegarder l'impression produite par un acteur pendant qu'il est en présence de ses interlocuteurs. »



Erving Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne*
(tome 1 : *La Présentation de soi*)

UN MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DE L'IDENTITÉ FRANÇAISE...



« Dans son dernier ouvrage (*Il n'y a pas d'identité culturelle*), le philosophe et sinologue François Jullien s'oppose au concept figé d'identité et défend celui de « ressources culturelles », des outils à disposition de tous, mais menacés par la mondialisation et le communautarisme. Pour François Jullien, « la culture, c'est ce qui ouvre, c'est ce qui change ».

Ce titre en lettres rouges, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, est-ce une provocation par rapport aux politiques qui ne parlent que de ça à longueur de discours ?

Je ne peux laisser cette question envahir le débat public sans intervenir, tant elle est mal posée. Depuis des années, je circule entre culture européenne et culture chinoise, et j'ai dû me forger une position, en ce domaine, qui me rend peu supportable le débat actuel. Les sorties sur l'identité nationale, telles que « nos ancêtres les Gaulois », ont quelque chose de primaire, sans analyse aucune, ni outil élaboré. Je suis d'ailleurs consterné de constater que le personnel politique ne lit plus, vivant dans une sorte de vase clos avec des éléments intellectuels d'une extrême pauvreté. J'ai donc vu là la nécessité d'une mise au point. Le pseudo-débat actuel repose en effet sur une idée fautive, la confusion entre le processus d'identification par lequel un individu se constitue en sujet et le fait d'attribuer une identité objective à « sa » culture. Même s'il y a quelque chose de rassurant à penser qu'il existe un support objectif, valide, voire éternel à la culture. Quand je dis « il n'y a pas d'identité culturelle », ce n'est pas une provocation. Une culture n'a pas d'identité pour une raison élémentaire : c'est qu'elle ne cesse de se transformer. Comme c'est le cas pour les langues : quand une culture, une langue, ne se transforme plus, elle est morte.

Vous militez pour un déplacement conceptuel qui abandonne la notion d'« identité » pour celle de « ressources ». N'est-ce pas une coquetterie sémantique ?

Non, c'est fondamental. Les « ressources » ne sont pas une notion idéologique : elles ne se « prêchent » pas, contrairement aux valeurs. Défendre des « valeurs françaises » s'inscrit dans un rapport de force, alors que des ressources sont à la disposition de chacun. D'autre part, « identité » va de pair avec « différence ». Or, la différence sert seulement à ranger ; et l'on prétend identifier ainsi les caractéristiques de chaque culture. Le mauvais livre de Samuel Huntington, *Le Choc des civilisations*, repose sur cette conception. Les cultures y sont pensées comme des blocs : la culture chinoise, la culture européenne, la culture islamique, avec leurs traits dits spécifiques. C'est là nier l'histoire, car ces cultures ont muté au fil du temps, ainsi que leur diversité interne. S'il n'y a pas de différences culturelles, il y a ce que j'appelle des écarts. Alors que la différence opère une séparation sous l'angle de la distinction, l'écart le fait sous l'angle de la distance, qui suppose une prospection : jusqu'où va l'écart ? L'écart produit un dérangeant, comme on dit « faire un écart » : il est exploratoire. Dans la différence, une fois la distinction faite, chacun des termes s'en retourne de son côté. L'écart permet, en revanche, aux deux termes de rester en regard. Et cette tension est féconde. Chacun y reste dépendant de l'autre pour se connaître et ne peut se replier sur ce qui serait son identité.

Est-ce qu'il n'y a pas un moment où l'écart peut mettre en péril la cohésion de la société ?

Au contraire, l'écart, parce qu'il ouvre une distance, fait apparaître de l'entre, où se produit du commun. Du commun qui n'est pas le semblable : cette distinction est essentielle. Ce qui fait que revendiquer l'assimilation, au sens où l'on aurait à devenir « semblable », comme on le fait si souvent aujourd'hui, n'est pas justifié, et même nous égare. Le commun, ce n'est pas le clonage, la répétition du même, c'est une production intensive qui n'est possible qu'au travers d'écarts, sinon ce commun est pauvre. La question n'est donc pas de déplacer le curseur entre un plus ou un moins d'assimilation, vouloir une assimilation plus tolérante ou plus fermée. La consistance d'une société tient à la fois à sa capacité d'écarts et de commun partagé : d'écarts au travers desquels du commun peut se promouvoir et se partager.

Vous êtes très critique sur la notion d'identité, mais en même temps vous considérez que la culture européenne est menacée...

Je crois en effet que nos ressources culturelles sont menacées sur deux fronts. Il faut résister d'une part contre l'appauvrissement des cultures, leur aplatissement généré par la standardisation mondiale, c'est-à-dire d'abord commerciale. Par exemple, Harry Potter ou *Millénium* se retrouvent au même instant partout dans le monde et forment à l'identique l'imaginaire de la jeunesse. A l'heure où on s'alarme tant du tarissement des ressources naturelles de la planète, ne devrait-on pas s'inquiéter également du tarissement des ressources culturelles ? Or, cette résistance passe d'abord par celle des langues face à la commodité de l'anglais devenant le *globish*. D'autre part, il faut éviter le basculement dans l'envers du commun qu'est le communautarisme, qui lui-même est une réaction identitaire contre cette uniformisation forcée. Si le partage qui fait le commun se défait, il se retourne en sectarisme, voire en volonté d'exclusion et de destruction.

Comment éviter que le commun ne se fissure ?

Il faut pour cela activer nos ressources culturelles, c'est en ce sens que j'entends « défendre ». Il faut se demander quelles sont les ressources que l'on peut exploiter aujourd'hui, à partir desquelles du commun peut se promouvoir. J'aimerais un grand débat sur ce sujet en France. La culture française, est-ce La Fontaine ou Rimbaud ? C'est autant l'un que l'autre, c'est l'écart entre les deux. C'est cette tension entre les deux qui est féconde et fait ressource. D'autre part, « défendre », je l'ai dit, s'entend de façon active. Y compris sur des points qui paraîtront minimes : le subjonctif, la classe de philosophie et le latin. On a abandonné le latin et le grec par paresse et complaisance idéologique. Pourtant, il y a là une ressource essentielle, qu'on a expérimentée aussi en banlieue. L'épreuve de philosophie au bac me paraît aussi ressource. Non au nom d'une singularité française mais parce qu'apprendre à disserter, en envisageant le pour et le contre, forme à la citoyenneté. Une ressource n'a pas besoin d'être vantée, elle se mesure au profit que l'on peut en tirer.

Vous défendez le latin et le grec comme ressource essentielle, mais vous ne dites pas un mot de l'enseignement de la langue arabe qui n'est pas valorisée alors qu'il y a une forte demande...

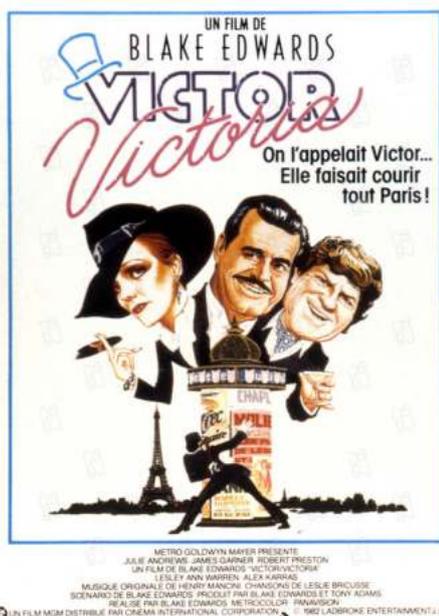
Il faut apprendre l'arabe comme une langue de culture et ne pas l'envisager seulement comme une langue d'immigrés. Il faut comprendre aussi qu'on pense en langue. Non pas que la langue détermine la pensée, mais parce que la pensée exploite les ressources de la langue. J'en ai fait l'expérience : on ne dit pas, donc on ne pense pas, la même chose en français et en chinois. Mais on peut traduire entre ces deux langues, si écartées qu'elles soient l'une de l'autre. L'intelligence, c'est de traverser ces intelligibilités diverses que sont les langues pour produire un commun de l'intelligible. La langue n'est pas un facteur d'identité, c'est un facteur de communauté. C'est la première ressource à partager. Il faut donc déployer un commun de la langue, ce qui implique que tous ceux qui veulent devenir citoyens français commencent par apprendre le français, c'est-à-dire activent les ressources de la langue française. Ressources auxquelles les étrangers sont d'ailleurs souvent si sensibles, et même plus sensibles que bien des Français. La langue n'est pas en effet une affaire d'identité mais de fécondité : le français est d'autant plus fécond que Rousseau ou Proust ont déployé les ressources du français.

Aujourd'hui, l'universalisme fait débat. Certains considèrent cette référence comme excluante. Quelle est votre position ?

Il faut distinguer deux sens d'« universel ». Un sens faible, de généralité : il se trouve que les choses ont toujours été ainsi, on le sait par expérience. Et un sens fort, de nécessité, *a priori* : cela ne peut pas être autrement. Il faut donc savoir de quel universel on parle et si le second, prescriptif, est valide en dehors de la science, dans le domaine éthique et politique. Il est vrai que cet universel prescriptif s'est compromis dans l'histoire, quand l'Occident a prétendu incarner des valeurs universelles. Cet universalisme aujourd'hui est mort. Car l'universalisme, c'est quand on prétend posséder l'universel et qu'on en est satisfait, c'est-à-dire qu'on ne soupçonne plus ce qui peut lui manquer. Par exemple, le suffrage dit universel, mais sans les femmes. Je ne renonce donc pas à l'exigence d'universel, au sens prescriptif, au sens fort, y compris dans le champ politique. Mais, en même temps, je pense que cet universel n'est jamais satisfait : qu'il reste un horizon qui donne à travailler. Et si je milite pour un tel universel, rebelle, à l'encontre de l'universalisme facile, c'est parce que c'est lui seul qui maintient le commun ouvert et l'empêche de se refermer en communautarisme. L'universel n'est pas donné comme un mol oreiller sur lequel se repose la pensée. Il est un idéal qui, parce qu'il n'est jamais satisfait, ne cesse de faire progresser et déploie plus loin le commun. Il ne faut donc pas renoncer à cette exigence d'universel en se contentant, comme on le fait aujourd'hui, d'invoquer la tolérance. La tolérance relève souvent de la résignation et du compromis : on supporte l'autre. Or, ce n'est pas ainsi que l'on produira un commun actif, intensif, qui puisse conférer un élan à nos sociétés. »

François Jullien, « Une culture n'a pas d'identité car elle ne cesse de se transformer »
Interview par Anastasia Vécrin pour Libération, 30 septembre 2016

Oral : mon nom est personne...



Victor Victoria est un film musical réalisé par Blake Edwards et sorti en 1982. Remake du film allemand *Viktor und Viktoria*, de Reinhold Schünzel, sorti en 1933, le film a été adapté en comédie musicale par Blake Edwards en 1995.

Dans les années 1930 à Paris, Victoria Grant, une chanteuse classique, ne trouve plus aucun contrat. Alors qu'elle touche le fond, elle rencontre un homosexuel quinquagénaire, Carroll Todd, dit Toddy, qui imagine de la faire passer pour un homme, spécialisé dans les spectacles de travestis. Sous le nom de Victor Grazinski, elle connaît un immense succès dans les cabarets parisiens, au point d'attirer l'attention de King Marchand, un producteur de spectacles venu d'Amérique, en lien avec la mafia de Chicago, grand amateur de femmes et qui est extrêmement troublé de se sentir attiré par celle qu'il croit être un homme.

« Tourné en 1982, *Victor Victoria* est le film qui permit à Blake Edwards de revenir sur le devant de la scène après une série d'échecs commerciaux. À la fois comédie burlesque, film musical et ébauche d'intrigue policière, cette œuvre séduit toujours par son ambivalence entre un certain classicisme et une extrême modernité. Car à l'image de son titre tout en dualité, *Victor Victoria* véhicule le principe d'incertitude pour mieux briser les stéréotypes et interroger notre propre perception des genres.

Bien qu'on le penserait inventé et cousu sur mesure pour sa femme Julie Andrews, *Victor Victoria* est pourtant inspiré d'un film allemand de 1933, *Viktor und Viktoria*, réalisé par Reinhold Schünzel. Blake Edwards prend néanmoins des libertés par rapport à l'histoire originale et en fait une sorte de relecture « transgenre » du *Pygmalion* de George Bernard Shaw (que Broadway rebaptisa *My Fair Lady*). Dans les années 1930, Toddy, un homosexuel quinquagénaire, ancien roi du « Gay Paris », prend sous son aile Victoria Grant, une

chanteuse d'opéra qui connaît les dures lois de la vie de bohème. Il se fait le défi de la faire passer en quelques semaines pour un héritier polonais qui excelle dans les numéros de travestis. Une femme qui se transforme en homme qui se transforme en femme... Il ne faut plus pour arrêter Victoria qui renaît soudain sous les traits de Victor Grazinski, nouvelle coqueluche des nuits parisiennes. Mais tout irait pour le mieux, si Victor n'avait pas tapé dans l'œil de King Marchand, macho mafieux, toujours flanqué de sa blonde Norma et de son garde du corps, et qui se voit troublé par cette attirance « contre-nature ».



Ce n'est pas la première fois que Blake Edwards s'essaie au genre musical. En 1969, il mettait déjà en scène Julie Andrews dans *Darling Lili*, dont le faste, digne des plus grosses productions d'Hollywood, lui fut fatal. Le film, pourtant salué par la critique, fut un échec public cuisant qui mit en péril l'équilibre économique de la Paramount. Avec *Victor Victoria*, Blake Edwards tient donc sa revanche, revanche d'autant plus ironique qu'esthétiquement, le film tient plus d'une joyeuse rencontre entre Lubitsch et Minnelli que de la vague du Nouvel Hollywood. Là où des cinéastes, comme Milos Forman avec *Hair*, cherchent ainsi à casser le genre, à le dépoussiérer et à l'aérer, Blake Edwards, lui, revendique donc un certain retour au classicisme. Son film, il choisit de le tourner entièrement dans des studios anglais. Il donne ainsi à son Paris de carton-pâte un charme suranné où l'on croirait respirer le parfum d'*Irma la douce*. Il n'a pas peur non plus d'accentuer la théâtralité du décor en privilégiant les plans larges.

Dans l'horizontalité du cinémascope, l'espace s'impose comme une scène de théâtre où la caméra prend souvent la place de ce que l'on appelle le « quatrième mur » (la position qu'occupe le spectateur lorsqu'il regarde une pièce). Les numéros musicaux s'intègrent également dans les règles de l'art. Alors que Bob Fosse, dans *Cabaret*, utilisait les chansons en contrepoint de l'action, telles un chœur antique, Blake Edwards les intègre de manière crédible lorsque les personnages sont en performance dans une salle de spectacle. Pas d'envolées lyriques superflues donc qui viennent interrompre l'action. Notons cependant, qu'alors que bon nombre de films musicaux sont encore des adaptations de succès de Broadway, la partition de *Victor Victoria* a été créée pour l'écran. Elle est bien entendue signée Henry Mancini, le complice de toujours à qui l'on doit le thème titre de *La Panthère rose* ou encore le célèbre « Moon River » qu'Audrey Hepburn fredonne à la guitare dans *Diamants sur canapé*. A l'instar de la chanson « The Jazz Hot », Julie Andrews trouve ainsi matière pour exceller dans des numéros de cabaret dignes des plus grandes divas. Elle déniaise au passage l'image un peu lisse laissée par *Mary Poppins* et *The Sound of Music*. Pourtant le choix de ce classicisme apparent n'est pas à prendre comme un hommage nostalgique à l'âge d'or d'Hollywood. Il est la formule magique qui permet à Blake Edwards de mieux démanteler les carcans, qu'ils soient idéologiques ou qu'ils aient trait à la vision du monde.

Car comme souvent chez Blake Edwards, le monde normé, soigneusement mis en place, se révèle un univers flottant où les stéréotypes doivent être mis en branle. Au vu de sa filmographie, Blake Edwards pourrait sans problème être qualifié de « cinéaste du chaos ». On pense spontanément à *The Party*, où Peter Sellers, grimpé en Indien, sème la zizanie dans une soirée mondaine ; ou encore à cette sauterie organisée par Audrey Hepburn dans *Diamants sur canapé* qui dégénère complètement. *Victor Victoria* n'échappe pas à la règle. Pour que le show commence, il faut que l'ordre ait d'abord volé en éclats. Prenons les séquences d'introduction, exemplaires dans leur écriture qui, par un jeu d'alternance, nous mènent à la rencontre entre Toddy et Victoria. Dans les premières scènes, Toddy est viré du cabaret « Chez Lui » après une bagarre avec son amant. Puis, il recroise Victoria, attablée à un restaurant, enchaînant plat sur plat. Pour ne pas payer, la jeune femme sort de son sac à main un cafard qu'elle glisse dans sa salade avant de faire un scandale face au serveur. Cette scène, sûrement la plus réussie du film et véritable modèle de comédie, finit dans une hystérie collective qui scellera l'amitié entre les deux complices et amorcera l'idée du comte travesti. On le voit, le chaos est bien aux origines du monde !

De la même manière, le titre du film repose sur un effet de bascule qui appelle forcément une remise en question perpétuelle. A commencer par le genre cinématographique auquel il appartient, finalement incertain. Le film oscille, en effet, entre le burlesque, dont seul Edwards a le secret, et la pure comédie musicale avant d'être rattrapé par une sous-intrigue policière. De même, à côté de la figure de Victor-Victoria, moitié homme moitié femme, le film ne cesse de multiplier les jeux de double. Les personnages marchent toujours par paires : Toddy et Victoria, King Marchand et son garde du corps, King Marchand et sa bimbo, la bimbo par opposition à Victoria... Et à mesure que les personnages sortent de leurs carcans et évoluent, on assiste à de curieux effets de glissements où les paires se reconfigurent : Victoria se rapproche de King Marchand tandis, qu'en parallèle, le garde du corps sort du placard pour filer dans le lit de Toddy. Les scènes également fonctionnent par effets d'échos. C'est bien entendu un procédé récurrent du cinéma burlesque qui permet de générer un comique de répétition. Mais Blake Edwards l'utilise également pour montrer que, dans son imaginaire, tout est sujet à transformation. Car la répétition se fait rarement à l'identique. Le meilleur exemple est sans doute le numéro espagnol « The Shady Dame from Seville » qui est, une première fois, interprété par Victoria avant d'être repris par Toddy.

Dans *Victor Victoria*, Blake Edwards semble nous mettre en garde : il est nécessaire d'avoir un regard aiguisé pour bien déceler les faux-semblants. Et c'est d'autant plus vrai que l'histoire se passe dans le monde du spectacle. Pour accentuer cette idée – avec, en filigrane, une volonté d'interroger son art – Blake Edwards n'hésite pas à créer des effets de mise en abyme où les personnages se retrouvent eux-mêmes en position de spectateurs. C'est notamment le cas dans les séquences de cabaret où le montage, par un jeu de champ/contrechamp, oscille entre des plans sur la scène et des plans sur les réactions des protagonistes de l'histoire. Ce point est particulièrement sensible lors de la première « rencontre » entre Victoria et King Marchand. Ce dernier est tout d'abord troublé par le charme de celle qu'il pense être une femme. Puis vient le moment où Victoria enlève sa perruque. Marchand se décompose tandis que sa bimbo jubile et applaudit à tout rompre. A d'autres reprises, lorsque le réalisateur réutilise le découpage en champ/contrechamp, il le fait pour marquer une rupture entre l'intérieur et l'extérieur, comme pour nous sortir d'une scène et nous obliger à l'appréhender sous un autre angle. Le final de la scène du restaurant, par exemple, nous amène tout d'un coup hors de l'établissement. La débâcle prend soudain un côté absurde, comme s'il s'agissait d'une pantomime en ombres chinoises. Fort de ce goût pour l'ambivalence, on comprend mieux pourquoi Blake Edwards porte une affection particulière pour le motif du travestissement et le renversement des genres. Dans *La Panthère rose*, déjà, l'inspecteur Clouzot n'hésitait pas à se déguiser et à porter la

robe. Plus tard, avec *Dans la peau d'une blonde*, Blake Edwards poussera le bouchon encore plus loin en faisant se réincarner un macho sous les traits d'une bimbo. Avec *Victor Victoria*, le réalisateur s'inscrit plus traditionnellement dans une longue lignée littéraire et cinématographique, celles des héros travestis de Shakespeare, de Marivaux ou encore de Billy Wilder. Mais contrairement à ses aînés qui utilisaient le travestissement pour générer avant tout du comique et des quiproquos, Blake Edwards va beaucoup plus loin et y trouve l'outil idéal pour remettre en cause les clichés autour de la virilité. Des clichés, justement, il s'en amuse à outrance. La notion même de travestissement se voit d'emblée détournée car complexifiée à l'extrême. Si Victoria traverse les identités sexuelles, elle le fait non pas sur deux mais sur trois niveaux. La supercherie n'en est que plus cocasse. De la même manière, le réalisateur laisse entendre que les notions de masculinité et de féminité tiennent plus à des codes qu'à un quelconque mimétisme. Un smoking, un cigare, une coupe de cheveux suffisent à signifier l'appartenance à un sexe. C'est tout le sens à donner au petit effet que produit Victoria à la fin de ses numéros, lorsqu'elle retire sa longue chevelure et révèle sa coupe de garçonnet.

Le travesti est également utilisé comme élément perturbateur pour mettre à mal les certitudes machistes de King Marchand. Programmé pour jouer les gros bras avec sa blonde écervelée, clone raté (mais néanmoins comique) de Marilyn (elle s'appelle d'ailleurs Norma), il se retrouve soudain attaqué dans sa virilité lorsque se profile la possibilité d'une relation homosexuelle avec Victor. La blonde éjectée à Chicago, il se laisse aller à assumer des penchants qu'il jugeait jusque-là contre-nature. Le talent de Blake Edwards est de ne pas s'attarder sur les quiproquos à la *Certains l'aiment chaud* et de révéler rapidement à Marchand la véritable identité de Victor. Il préfère s'amuser de la manière dont le macho reçoit le coming-out de son garde du corps ou encore de la façon dont il assume à l'extérieur sa « fausse » relation homosexuelle en s'affichant publiquement avec Victor. Nous assistons alors à des scènes improbables où Marchand se retrouve dans un dancing pour gays avant d'emmener Victoria à un match de boxe sanglant.

En revoyant *Victor Victoria* aujourd'hui, on a du mal à croire que le film a été tourné au début des années 1980 tant il traite avec simplicité, légèreté et modernité ces questions liées au genre et plus généralement de l'homosexualité. Se déroulant dans l'univers du cabaret et des travestis, il aurait pourtant été facile de s'asseoir sur un humour caricatural et de jouer uniquement sur les clichés comme l'a fait, en France, Jean Poiret avec *La Cage aux folles*. Il est salutaire que Blake Edwards n'ait jamais suivi cette voie-là, qui plus est dans un film pourtant produit par un grand studio. Avec Toddy, subtilement interprété par Robert Preston, il nous offre même l'un des premiers personnages ouvertement gay à donner une vision positive de l'homosexualité. Outre la chanson d'ouverture « Le Gay Paris », ode aux richesses interlopes de la capitale, Teddy désamorçe ainsi continuellement tous les préjugés qui sévissent envers l'homosexualité. On pense à cette scène où Victoria lui demande



« Depuis combien de temps êtes-vous homosexuel ? » et qu'il lui répond du tac au tac « Depuis combien de temps êtes-vous soprano ? ». Ou encore cet échange très drôle avec Norma, où ils en viennent tous les deux à revendiquer leur goût pour les garçons ! En somme, l'un des rares clichés que Blake Edwards s'autorise, c'est finalement le plus savoureux (et le plus proche de son art) : celui qui voudraient que les homosexuels aient une parfaite maîtrise du bon mot et de la tournure d'esprit salvatrice. Par contre, et c'est là toute l'ironie du réalisateur, il s'amuse de l'amalgame courant entre homosexualité et travestissement. Ici, ce sont les femmes qui jouent les transformistes. Quand l'homme s'y met (en l'occurrence Toddy dans la scène finale), il se voit engoncé dans une robe étriquée et sa grosse voix a bien du mal à grimper dans les aigus. La scène pourrait virer au grotesque. Et pourtant, elle nous ferait presque verser des larmes d'émotion. En effet, on en retient avant tout le regard plein de bienveillance de Blake Edwards envers son personnage ainsi que ces œillades amusées et complices de Victoria pour son mentor. Et l'on se dit que dans ce film qui revendique les miroirs aux alouettes, il y a au moins une réplique de Toddy qui recèle un soupçon de vérité : « Je ne crois pas à la honte, je crois au bonheur. »

Nicolas Maille, Critikat



Maurice Loupias dit « Bergeret » (chef de l'Armée Secrète Dordogne-Sud pendant la Seconde Guerre mondiale) et Herman Grégoire, racontent dans *Messages personnels*, publié en 1945, comment la clandestinité poussait à la créativité onomastique...

« La nécessité de déguiser son identité créa dans le maquis, les noms de guerre. Chacun eut loisir de se baptiser et même se rebaptiser, car il était prudent de changer fréquemment de surnom. Comme on n'est jamais si bien servi que par soi-même, bien des chefs se donnèrent des noms célèbres. C'est ainsi que fleurirent les Carnot, les Bayard. Puissent-ils être généraux à vingt-cinq ans et mourir sans reproche ! Mais n'allez pas croire que notre brave Marcel Feyri s'appelait François 1^{er} parce que, dans un accès de mégalomanie, il se croyait « le Roi Chevalier » ressuscité. Non, ils étaient plusieurs François, et comme il avait un rôle important, je lui dit : "Pour vous distinguer de tous ces François, vous serez François 1^{er}."

Quant à savoir pourquoi Bousquet s'appela De Morny, c'est resté pour moi un mystère. Les noms de femme étaient très en honneur, mais il ne faut pas voir là une coquetterie chevaleresque. Quand un nom de femme était surpris par un espion dans une conversation, cela le mettait généralement sur une fausse piste. C'est ainsi que Cerisier se faisait appeler Léontine, et quand on connaît le massif et rude Cerisier, cela ne manque pas d'un certain piquant. Badaroux avait pour surnom Alberte, et le nom de guerre de Maigre était Annic. Cependant, si Canale se nommait Christine, ce n'est pas pour ces raisons. Il n'avait que des garçons et portait le nom de la petite fille que sa femme et lui espéraient bien avoir un jour.

Le choix du surnom était aussi parfois un indice de modestie. Le colonel Adeline se nommait simplement Marty, nom très répandu dans la région, et Santraillis avait dit : "appelez-moi Joseph ! c'est un nom ridicule ainsi je serai le seul à m'appeler comme cela." Pour ma part, je m'appelai d'abord Liber, puis Lelarge, jeu de mot bien innocent puisque j'avais pris le large. Je choisis ensuite le nom de Bergeret qui m'identifiait à Bergerac, mon secteur. Des souvenirs littéraires et l'ombre d'Anatole France ajoutaient un charme à ce nom. Il est vrai qu'on m'a confondu également avec le général Bergeret, ce qui m'a fait moins plaisir. Dans l'ensemble, ce nom a pour moi des résonances émouvantes, et je ne suis pas du tout fâché quand on me le donne encore. A la fin de juin, je dus pourtant le quitter. Presque tout le monde savait que Bergeret était le chef de l'Armée Secrète, et il aurait suffi d'entendre ce nom pour savoir où était situé le P.C. Je m'appelai donc Vidal, décidé à redevenir Bergeret le plus rapidement possible. D'ailleurs, si cette précaution avait été utile dans la clandestinité, à partir du 6 juin elle était beaucoup moins importante. Mais c'était un jouet comme un autre. On n'avait pas tant d'amusement dans le maquis.

Je ne voudrais oublier personne. Jean Dupuy n'avait pas eu beaucoup plus d'imagination que moi. Après son séjour dans un camp de concentration, il se baptisa Lecamp. Le général Bernard était un ancien officier colonial. Il prit le nom de Brousse. Marcoux venait de lire le livre de Giono et choisit le pseudonyme de Regain. Alessandri se contenta de son propre prénom : Bertrand. Le colonel Druille, qui était à Monpazier, s'appelait Driant, en souvenir de certain autre colonel. Paquette était dit Lelong, on devine pourquoi. Quand Pinson se fut fait assez remarquer pour que son nom fut compromettant, il prit celui de Loiseau. Un autre se nomma Gambetta - pauvre Gambetta ! - et par antinomie le plus vieux de la bande était connu sous le nom de Benjamin. Souvent, l'apparence physique déterminait le baptême : Hercule (Roger Ranoux), Double-Mètre, Fils-de-Fer, Vert-de-Gris, Le Frisé (Albert Rigoulet). Parfois, c'était l'emploi occupé : André qui conduisait un side-car, s'appelait LeSide, tout bonnement, mais Lustac qui, quoi que médecin, s'occupait des renseignements, continuait à s'appeler Toubib. Levy qui était chargé de mon secrétariat, avait pris le pseudonyme d'Archives. René Boilet, le chef départemental A.S., malgré son regard d'acier bleu, portait le nom aux douces syllabes de Gisèle.

Mais le chef F.F.I. Gaucher, grand gaillard aux multiples médailles, était connu sous le nom de Martial. Schwartzentruber, le chef de ma centurie d'Alsaciens-Lorrains, avait choisi Lenoir, ce qui était une heureuse simplification. Arnault, de Beaumont, s'appelait Leduc, et Duranthon, que ses fonctions attachaient à la ville de Bergerac, se nommait Delaville. Le terrible Menier, autrefois gardien-chef de la prison de Bergerac, ne rêvait que d'étripier des Boches. On l'appelait Boyaux-Rouges. Quant à Durieux ce sympathique et jeune cavalier qui consentait à combattre à pied, Paquette, entre deux bouffées tirées de sa bonne pipe, l'avait baptisé Foutriquet. Le colonel Moressée (était-ce par goût des mathématiques, était-ce pour montrer, au contraire, qu'il n'était pas un X, était-ce par économie) avait réduit les frais à la simple lettre Z. Enfin, le romancier André Malraux avait sous sa houlette les troupes rebelles de la Dordogne, de Corrèze et du Lot, et peut-être, pour cette raison, s'appelait Berger. »



Jean-Pierre Vernant est né en 1914. Son père meurt à la guerre. Orphelin, il devient pupille de la Nation. Il fait des études brillantes qui le conduisent à l'agrégation de philosophie, dont il sort premier en 1937. Etudiant, il est profondément antifasciste et il rejoint les rangs

du Parti communiste. Dans les années 1930, il participe, au Quartier Latin, à des affrontements qui l'opposent aux Camelots du Roi de l'Action française. Il fait son service militaire puis, dans la foulée, il est mobilisé en 1939. En juin 1940, il est démobilisé à Narbonne et il y attend sa première affectation professionnelle. Il s'est éloigné du Parti communiste depuis la signature du pacte germano-soviétique.

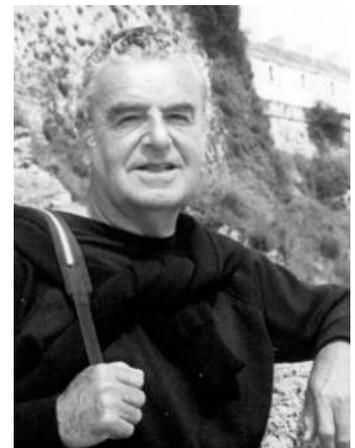
Il n'accepte pas l'armistice : « *La guerre continue, pense-t-il, et on va la gagner ; tant que l'Angleterre tient, ce n'est pas foutu* ». Initiative personnelle : il rédige et diffuse avec son frère des tracts qui appellent déjà à réagir. Il arrive à Toulouse en décembre 1940, dans des circonstances rocambolesques (...). Il est nommé professeur de philosophie au lycée de garçons, le futur lycée Pierre-de-Fermat. Très rapidement, il mène une double vie : celle d'un professeur assez peu conventionnel d'un côté, celle d'un résistant de l'autre. « *On ne peut tout accepter* », dira-t-il. « *J'ai tout de suite remis à sa place ce vieux maréchal de France, avec son képi et ses yeux bleus, comme représentant de tout ce que je détestais : la xénophobie, l'antisémitisme, la réaction (...). C'est mon pays, "ma" France, qui dégringole et vole en éclats avec ce type, qui se met au service de l'Allemagne nazie en jouant les patriotes, qui fait sonner des musiques militaires, va chercher la bénédiction de l'Eglise catholique pour prendre des lois antisémites et supprime toute forme de vie démocratique* ».

Dans un premier temps, il participe aux activités de la *Société toulousaine de psychologie comparative*, un haut lieu de réflexion critique, animé par son ancien maître à la Sorbonne, le psychologue Ignace Meyerson, qui vient d'être chassé de l'université de Toulouse en vertu de la législation antisémite de Vichy. Il s'entoure de compagnons sûrs, d'anciens amis comme Jean Miallue (« Garry ») et Victor Nechtschein (« Leduc ») ou des nouveaux, tels que Germain Carrère (« Besse ») et Mario Levi (« Antoine »). Avec l'aide de résistants toulousains comme Jean Bartoli (« Delrieu »), il s'introduit dans les milieux locaux, en particulier dans celui de l'aéronautique, où il recrute des volontaires clandestins. Le moment venu, il passe à l'action.

En février 1942, entré au mouvement Libération-Sud, il est chargé du développement des groupes paramilitaires, sa formation militaire encore récente l'y prédispose. Il est à l'origine de la création de groupes armés qui « *attaquent les dépôts d'essence, des trains de munitions, font sauter les voies (...), récupèrent des armes* ». Il favorise ainsi l'essor des groupes-francs. Il organise des sabotages, par exemple à la Poudrerie de Toulouse, et il n'hésite pas à participer directement aux opérations risquées. « *Nous étions des frères (...), a-t-il dit. Nous étions des marginaux, des hors-la-loi* ». Il organise des cours sur le maniement des armes, l'emploi des explosifs, les techniques de sabotage. Ses responsabilités augmentent à mesure que la Résistance unifie ses forces : il devient successivement le chef départemental de l'AS, celui des corps-francs de la Libération (CFL) et enfin celui des FFI. « *J'étais crevé. La journée, j'enseignais. Le soir, je sillonnais le département à vélo, sous des noms d'emprunt* », ses différents pseudonymes : « Jougla », « Tixier », « Thierry », « Lacomme », et enfin « Berthier ».

Au printemps 1944, il est l'un des principaux adjoints de Serge Ravanel, le chef régional CFL puis FFI, et il participe aux discussions militaires du CDL. Il a pris la précaution de mettre sa famille à l'abri mais, au début du mois de juin 1944, se sentant lui-même menacé, il part pendant quelques jours au maquis, au lieu-dit La Baraque, situé sur la commune de Montbéraud, près de Saint-Christaud, aux confins de la Haute-Garonne et de l'Ariège. Il en revient pour préparer et diriger l'insurrection libératrice de la capitale régionale. Après l'attaque allemande du maquis de Saint-Lys, il décide de dissoudre les maquis trop vulnérables. Le 19 août au matin, il part (« *dans une automobile que la gendarmerie de Toulouse a mise à ma disposition avec une fausse carte d'inspecteur de police* ») pour contacter directement plusieurs maquis du département, afin de leur donner l'ordre de converger immédiatement vers Toulouse, menacée de toujours possibles opérations allemandes. La Libération accomplie, à la fin du mois de septembre 1944, il remplace Serge Ravanel, indisponible, en tant que chef régional FFI. Il s'installe au Palais Niel et il prend la tête d'un état-major dit des troupes d'opérations. « *J'ai été militaire par nécessité* » a-t-il avoué.

Dès que les circonstances le permettent, Jean-Pierre Vernant revient à la vie civile. En 1946 il exerce son métier de professeur au lycée Jacques-Decour à Paris. Mais la recherche l'attire. En 1948 il entre au CNRS. Il devient un des meilleurs spécialistes de la Grèce antique, de sa religion et de ses mythes. De 1958 à 1975 il exerce à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales, de 1975 à 1984 il est professeur au Collège de France. Compagnon de la libération, grand officier de la Légion d'honneur, Grand Croix de l'Ordre national du Mérite et titulaire de nombreuses autres distinctions, il est l'auteur de nombreux livres et communications savantes. Il reste cependant un observateur lucide de son temps. A nouveau inscrit au Parti communiste, il se comporte en militant critique et « marginal », au point de prendre progressivement ses distances avec le parti et de le quitter en 1970. Il donne l'image d'un intellectuel engagé, prêt à défendre les valeurs de la démocratie auxquelles il est attaché. La Résistance l'a fortement marqué. Entre autres choses, elle lui a appris « *qu'il y a des moments où il n'y a pas le choix (...), qu'il y a aussi des situations hors normes* » et des moments où « *la vie ne vaut la peine d'être vécue que si elle possède quelque chose qui la dépasse* ». Il a exercé un pouvoir qui ne l'a pas intéressé directement. « *Dans la Résistance, il n'y a pas de hiérarchie instituée, mais il y a des hommes qui sont les chefs. Pourquoi leur obéit-on, au risque de se faire tuer ?* » Jean-Pierre Vernant n'avait pas l'âme d'un chef, il l'est devenu parce que les circonstances l'exigeaient. Mais « *au fond, estime-t-il, je suis un utopiste, je rêve sans cesse de créer des groupes unis par l'amitié sur un plan d'égalité* ».



« Il n'y a pas d'étoiles, la lune s'est cachée, le bateau marche tout seul et ils entrent, comme si là, au pied de l'île, la montagne des Cyclopes, s'ouvraient les portes de la nuit. Ils y étaient poussés sans rien voir. Ils arrivent, ils n'ont pas vu l'île où ils abordent et où le bateau vient se placer. Je laisse tomber l'épisode avec les Cyclopes, sauf que je vous rappelle que ce Cyclope anthropophage tient les Grecs prisonniers dans son antre. Il lui faut deux Grecs le matin, deux le soir. Il les attrape par les chevilles, leur casse le crâne contre les parois de la caverne et avale ça. Avant de se livrer à sa ruse, le Cyclope dit à Ulysse : écoutes, dis moi comment tu t'appelles. Si tu fais ça, moi je te ferai aussi un cadeau. Et Ulysse, à ce moment là, solennellement, c'est le début de cette errance, lui dit : « Mon père et ma mère m'ont appelé *Outis* », personne en grec : *ou-*, c'est la négation, *-tis*, quelqu'un. *Outis*, personne. Mon père et ma mère m'ont appelé « personne ». Mes amis, mes compagnons m'appellent de ce nom, qui est mon nom reconnu. Ah ! dit le Cyclope, va pour *Outis*. Alors, vous savez ce qui se passe. Quand le Cyclope est aveuglé, il appelle au secours. Quelques Cyclopes viennent et lui disent : Qu'est-ce qui t'arrive Cyclope ? Ah ! C'est terrible. Qu'est-ce qu'on t'a fait ? Quelqu'un t'a attaqué ? *Outis*, personne. Mais le mot pourrait être remplacé par un autre, qui est *Métis*, *mé-* [qui indique aussi la négation], *-tis*. Pareil : *Outis*, *Métis*. Or, *Métis*, c'est la grande qualité intellectuelle. Il est, Ulysse, l'homme à la *métis*. Ça veut dire que quand il ment et qu'il s'appelle *Outis*, il est très malin de le faire ; en réalité il joue sur les mots. Le texte, (...) en grec, joue entre *outis* et *métis* : on est à la fois sur un plan et sur un autre. Je suis personne et je suis le roi des malins. En effet, il serait le roi des malins au début de cette errance s'il n'avait pas, comme beaucoup d'entre nous, et comme beaucoup de Grecs, une certaine vanité. Quand ils finissent par échapper au Cyclope, qui est en haut de sa montagne, qui prend des gros blocs de pierres qu'il leur balance en espérant atteindre le navire, Ulysse ne résiste pas. Il lui dit : Ohé ! Cyclope, si quelqu'un te demande, qui est arrivé à aveugler ton œil unique et à te plonger pour toujours dans la nuit, dis-lui que c'est Ulysse, le fils de Laërte, ce vainqueur de Troie, celui dont la gloire monte jusqu'aux dieux du ciel. Ce n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd. Le Cyclope en entendant ça, dit, mais alors c'est toi Ulysse ? Je le savais. Il y avait un prophète qui m'avait dit : Attention, un jour, (...) un guerrier va venir et t'attaquer.

Il s'appelle Ulysse. Mais quand je l'ai vu ce gringalet, ce merdeux, ce rien du tout, qui n'a pas d'allure, qui ne m'a pas combattu, qui m'a eu par la ruse, après m'avoir soûlé, pas une seconde je n'ai pensé que ça pouvait être Ulysse. Et, il s'adresse à son père, Poséidon, en lui disant : regarde ce qu'il m'a fait. Il s'appelle Ulysse, je te donne son nom, tu le gardes, tu ne l'oublies pas et tu fais en sorte qu'il ne puisse pas rentrer chez lui, jamais. Et s'il rentre, que ce soit aux termes de souffrances, des privations les plus terribles et tout seul, sans plus personne avec lui, isolé, solitaire, pas dans un bateau à lui, dans une barque étrangère, qu'il soit étranger à tout ce qui est lui. En effet, c'est ce que fait Poséidon. »

Jean-Pierre Vernant, 27 novembre 2003, conférence sur *L'Odyssée*



Regardez le film de Blake Edwards, lisez les textes, complétez votre information sur le Philofil et réfléchissez à ce que vous choisiriez : rester Victoria le ventre vide, devenir Victor à la voix d'or et donc Victoria ? X, Y ou Z ? Berthier ou Berger ?

Expliquez, en trois minutes et individuellement, quel nom de guerre, nom de scène, pseudonyme vous choisiriez si la nécessité l'imposait, et pourquoi.

« Claude Ullmann, dit « Le Masque », eut le temps d'avalier sa pilule de cyanure, le 8 novembre 1943.
Guillaume Vermersch, dit « Le Bison », fut décapité à la hache dans une prison allemande le 16 décembre 1943.
Luc Jardie mourut sous la torture le 22 janvier 1944 après avoir livré un nom : le sien...
Et le 13 février 1944, Philippe Gerbier décida, cette fois-là, de ne pas courir. »

L'Armée des ombres, *explicit*

Et encore...

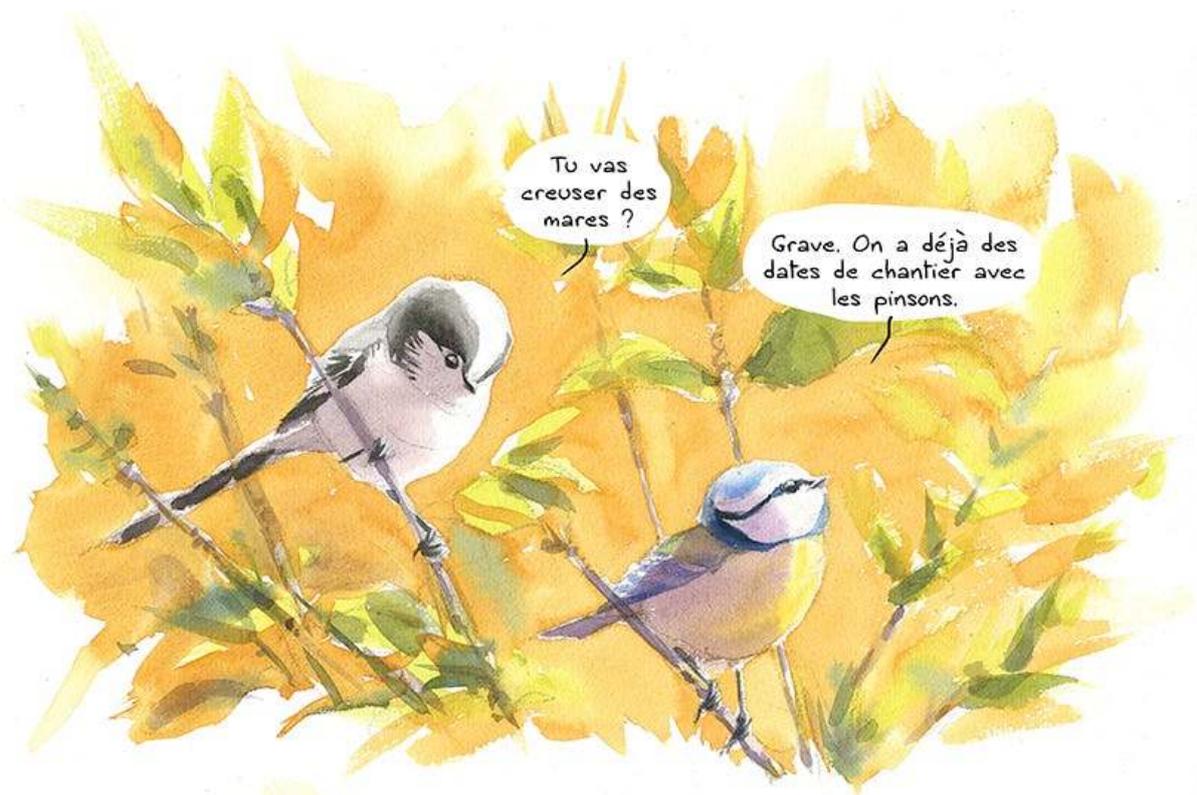


Génie protéiforme, créateur audacieux, Katsushika Hokusai (1760-1849) aimait à s'appeler lui-même « fou de dessin » (gakyōjin). Il laisse une production monumentale, comprenant des milliers d'œuvres, remarquables tant par leur qualité esthétique que par leur variété stylistique : peintures, dessins, gravures, livres illustrés, manuels didactiques. Il pratique tous les genres traditionnels, – portraits de geishas, d'acteurs de kabuki et de lutteurs de sumo, scènes de la vie quotidienne, cartes de vœux raffinées (surimono), illustrations de romans et de poésies –, mais c'est dans les années 1830, avec la publication de ses grandes séries de paysages, où il traite pour eux-mêmes les sites naturels, qu'il donne une vigoureuse impulsion à l'estampe japonaise. Adoptant un style tout à fait original, il réalise une synthèse entre son acquis oriental et l'assimilation des influences occidentales pour composer des paysages inattendus, d'une saisissante beauté.

Tout au long de sa vie, mouvementée et difficile, il déménage constamment et change perpétuellement de nom et de signature, selon les étapes de son travail et l'évolution de son style. Sur les cent vingt noms d'artiste et pseudonymes utilisés par Hokusai, on peut en retenir six principaux, qui ponctuent les périodes stylistiques les plus importantes de son œuvre et correspondent aux six grandes phases de sa carrière :

- De 1779 à 1794, **Katsukawa Shunrō** (« Splendeur du Printemps »). A l'âge de dix-huit ans, il entre dans l'atelier de Katsukawa Shunshō (1726-1793), éminent portraitiste d'acteurs de théâtre kabuki. Durant sa période de formation, il réalise des portraits de courtisanes, d'acteurs, des estampes commerciales à bon marché et illustre de nombreux romans populaires (kibyoshi).
- De 1795 à 1798, **Sōri II** (nom pris à la mort de l'un de ses maîtres, Tawaraya Sōri). Il abandonne l'école Katsukawa et invente un style personnel, empreint de lyrisme, tout en subissant des influences chinoises et occidentales. Fréquentant une élite culturelle, il édite des calendriers (egoyomi) et des surimono, estampes hors commerce, à diffusion privée, émises souvent à l'occasion du Nouvel An, accompagnées pour la plupart de courts poèmes (kyōka) et distribuées entre amis.
- De 1799 à 1810 : **Hokusai** (« Atelier du Nord »). Il s'affirme en tant qu'artiste indépendant et réputé, suscitant élèves et imitateurs. Il opte pour le nom qui l'a rendu célèbre, en hommage à la divinité bouddhique Myōken, incarnation de l'étoile du Nord, à laquelle il voue un culte particulier. Parallèlement à sa production de surimono, d'estampes polychromes et de peintures, il illustre un grand nombre de yomihon, romans-fleuves inspirés de légendes chinoises.
- De 1811 à 1819 : **Taitō** (nom également lié au culte des astres, se référant à la Petite Ourse). Il privilégie les livres d'images, manuels didactiques et cahiers de modèles, et publie les dix premiers volumes de la *Manga*, encyclopédie imagée du Japon en quinze volumes, contenant d'innombrables croquis, fournissant aux artistes un répertoire iconographique de modèles sur tous les sujets.
- De 1820 à 1835 : **Litsu** (« Agé à nouveau d'un an », première année du nouveau cycle astrologique de 60 ans). Les années 1830 marquent l'apogée de sa carrière. Il déploie une activité débordante, maîtrise parfaitement l'art du paysage, révélant la beauté majestueuse de la nature. Ses séries d'estampes les plus connues datent de cette époque : les *Trente-six vues du mont Fuji*, les *Vues des ponts célèbres*, les *Cascades de différentes provinces*, ainsi que des suites consacrées aux fleurs et aux oiseaux, et d'autres sur des thèmes fantastiques, comme les fantômes.
- De 1834 à 1849 : **Manji** (« Dix mille ans »). Il publie à cette époque les *Cent vues du mont Fuji* (1834-1840), soigneusement imprimées en trois volumes dans de délicates teintes de gris, et deux séries célèbres illustrant des anthologies de poésie classique : *Le Vrai Miroir des poètes et des poèmes chinois et japonais* et les *Cent poèmes expliqués par la nourrice*. En 1839, un incendie détruit sa maison avec tout son matériel, ses croquis et dessins. Dans les années 1840, il se désintéresse de l'estampe et s'adonne surtout à la peinture. Il dessine une multitude de lions pour conjurer le mauvais sort. Il meurt en 1849, laissant en guise d'adieu ce poème témoignant de son goût pour la nature : « *Même fantôme / J'irai marcher gaiement / L'été dans les landes.* »





Tu vas creuser des mares ?

Grave. On a déjà des dates de chantier avec les pinsons.



Et on veut laisser toute la rue du Bac en libre évolution.



METHODE POUR LA QUESTION D'INTERPRETATION PHILOSOPHIQUE

L'une des questions, intitulée soit « interprétation littéraire », soit « interprétation philosophique », appelle un développement écrit exposant la compréhension et l'analyse d'un enjeu majeur du texte. (Bulletin officiel)

1. Travail préliminaire au brouillon

11. Analyse de la question posée afin de bien la comprendre et d'éviter faux-sens et contresens

Il faut définir tous les termes de la question, en veillant à les comprendre dans le contexte du texte, qu'il faut évidemment avoir lu précisément auparavant.

Il faut repérer (en les soulignant) les articulations logiques du texte. Ainsi, « mais », « cependant », « pourtant » introduisent une autre idée ou une objection ; « donc », « par conséquent » introduisent une conclusion voire la thèse du texte, etc. On peut ainsi repérer la structure du texte et les principales étapes de son argumentation. Voir, en complément la fiche des connecteurs logiques sur le *Philofil*.

Il faut repérer les concepts clés (mots généraux qui souvent reviennent). Il faudra définir précisément ces concepts dans le contexte du texte, tout en tenant compte des définitions apprises en cours.

Il faut repérer les noms des philosophes éventuellement mentionnés, les propos qui leur sont prêtés et remarquer si l'auteur s'y oppose ou s'en rapproche.

12. Analyse de la structure de l'argumentation

Repérer la réponse que l'auteur apporte dans le texte à la question posée par le sujet, réponse qui ne figure pas forcément de manière explicite dans le texte, mais que l'on peut reconstruire à partir des arguments proposés par l'auteur. Cette réponse est la thèse du texte.

Repérer la façon dont le texte s'organise pour justifier cette thèse : la suite des arguments, les questions posées, les possibles objections que l'auteur formule, les critiques qu'il fait à d'autres auteurs. On dégage donc la structure argumentative ou logique du texte.

Trouver la difficulté que pose la question, ce qui revient à montrer que l'on peut hésiter entre plusieurs réponses lorsqu'on pose cette question. Pour mémoire, on note au brouillon les thèses qui s'opposent à celle qu'a défendue l'auteur dans son texte.

13. Construction de la structure du devoir

Le but est de répondre avant tout à la question d'interprétation, pas de faire une explication de texte. Il faut donc construire une argumentation structurée pour répondre à cette question en s'appuyant sur le texte.

Le développement de la réponse doit être précédé d'une introduction et suivi d'une brève conclusion.

On peut commencer par formuler la réponse que l'auteur donne à la question posée par le sujet en expliquant, voire en illustrant cette réponse, si c'est possible et pertinent. Cette réponse figurera à la fin de l'introduction de la réponse sous une forme plus ou moins concise.

On expose ensuite le mouvement du texte en précisant l'enchaînement de ses arguments ; on montre comment la structure argumentative du texte apporte une réponse à la question posée dans le sujet. On cite le texte et on explique du mieux possible les propos de l'auteur. Il doit donc y avoir dans cette partie un va-et-vient entre le texte et la question. Au long de cet exposé, on essaie d'illustrer la thèse de l'auteur en montrant que des phénomènes contemporains ou historiques valident ses affirmations. On peut aussi recourir à des exemples littéraires ou plus généralement artistiques.

Au cours de ces explications, on peut émettre des critiques sur la thèse de l'auteur, montrer que l'on peut soutenir d'autres thèses crédibles. On peut nuancer les propos de l'auteur, montrer que ces arguments reposent sur des présupposés, des impensés, des hypothèses implicites et contestables. On peut aussi montrer que d'autres phénomènes contemporains ou historiques ne semblent pas correspondre aux affirmations de l'auteur.

Attention au temps ! L'exercice est court. Le travail préliminaire au brouillon ne doit pas excéder la moitié du temps imparti, surtout lorsque l'on peine à rédiger rapidement.

2. Rédaction du devoir

21. L'introduction

Son but est d'introduire le texte et la question. On peut partir d'un fait précis (événement contemporain, historique) d'un élément de culture générale (citation, œuvre artistique) ou d'un constat (en évitant cependant les truismes). Le but est d'amener la question du sujet, que l'on recopie telle quelle. On peut ensuite brièvement présenter le texte en indiquant qu'il se confronte à cette question. Il faut alors mener une analyse de la question avant de montrer brièvement ce qui fait problème dans la question posée, la difficulté qu'elle présente (on peut pour cela montrer que plusieurs réponses sont possibles). Pour finir, on indique la réponse que l'auteur formule et on l'explique si nécessaire.

22. Le développement

Le développement suit les grandes parties du plan du texte, que l'on expose dans des paragraphes successifs. Le début de l'explication d'une partie du texte doit indiquer de manière très claire sa fonction (l'auteur formule sa thèse, il justifie une idée, etc.). Dans chaque partie du développement, on suit l'ordre du texte. On essaie d'expliquer, d'illustrer par des exemples qui montrent la pertinence et la validité des idées de l'auteur. Si la réponse à la question posée est un moment de l'argumentation, on l'indique et on explique précisément la réponse à ce moment-là. Tout au long du développement, on peut formuler des remarques critiquant les arguments de l'auteur afin d'indiquer que d'autres réponses que la sienne sont possibles. S'il y a un moment du texte où l'auteur donne sa réponse, les autres réponses possibles peuvent être formulées à ce moment-là, pour montrer la valeur, l'originalité ou les limites de cette réponse. Sinon on attend la conclusion pour ce faire.

23. La conclusion

La conclusion propose de manière claire et concise la réponse de l'auteur à la question posée et souligne l'originalité et la valeur de cette réponse, en rappelant ou en donnant brièvement, si besoin est, les autres réponses possibles.



METHODE POUR L'ESSAI PHILOSOPHIQUE

On peut se reporter avec profit
aux conseils de méthode
pour la dissertation du tronc
commun en terminale,
présentés sur le Philofil : qui
peut le plus, peut le moins !

Un essai philosophique doit présenter une réponse construite, ordonnée et argumentée à une question. Le cheminement de la pensée et l'argumentation importent davantage que le contenu de la réponse soutenue.

1. Travail préliminaire au brouillon

11. Analyse du sujet

Il faut commencer par bien comprendre la question posée, éviter faux-sens et contresens, et, pour cela, définir les notions principales qui y apparaissent. En classe et lors de l'examen, on peut s'appuyer sur les définitions apprises en cours, mais, à la maison, l'usage du CNRTL est vivement conseillé.

Il faut traquer la polysémie. Elle peut permettre de mieux traiter le sujet, même si certains sens doivent être écartés par le contexte. Cela implique une lecture préalable du texte du sujet. « Peut » peut être compris comme une capacité, mais aussi comme un droit ou une probabilité. Dans le sujet « peut-on changer d'identité ? », c'est la capacité qui doit être privilégiée. Mais dans la phrase « il peut pleuvoir » (qui n'est pas un sujet possible), c'est la probabilité qui est évoquée. Dans le sujet « peut-on transgresser la loi ? », le sens juridique ou moral domine. Dans la question « le progrès technique menace-t-il l'humanité ? », « l'humanité » doit être comprise en deux sens : ensemble des êtres humains et vertu morale ainsi désignée.

Une fois la question comprise, il faut chercher ce qui pose problème, ce qui fait difficulté dans la question. Il s'agit d'une question philosophique et non technique : il n'y a donc pas de réponse immédiate et définitive. On hésite entre plusieurs réponses, qui sont chacune vraisemblables mais se contredisent. Montrer la difficulté de la question peut donc consister dans un premier temps à donner les différentes réponses qui semblent possibles. Par exemple, avec la question « peut-on ne pas être soi-même ? », si une réponse semble évidente (par définition, on est soi-même et non un autre), on peut ensuite s'interroger sur des expressions comme « être hors de soi » ou sur le fait que nous évoluons au cours de notre vie. Ces différentes réponses possibles permettent ensuite de construire le plan du développement.

12. Construction de la structure du devoir

Le plan en deux parties est le minimum admis ; un plan en trois parties (à condition qu'il ne soit pas un plan en deux parties déguisé) est plus élégant et moins caricatural.

La première partie présente une première réponse possible à la question posée ; la deuxième en montre les limites ; la troisième présente la réponse que l'on choisit de considérer comme définitive pour le devoir.

Pour les astuces de construction de ces trois parties, voir le fascicule de méthode du tronc commun de terminale dans la rubrique METHODE du Philofil.

Les idées exprimées dans le texte soutiennent au moins une des parties du développement de l'essai, dans la mesure où l'essai répond à la question que pose le texte.

Attention au temps ! L'exercice est court. Le travail préliminaire au brouillon ne doit pas excéder le tiers du temps imparti, surtout lorsque l'on peine à rédiger rapidement.

2. Rédaction du devoir

21. L'introduction

Voir les conseils de méthode de l'introduction de la dissertation du tronc commun de terminale dans la rubrique METHODE du Philofil.

22. Le développement

Voir les conseils de méthode de l'introduction de la dissertation du tronc commun de terminale dans la rubrique METHODE du Philofil.

A noter que pour cet essai, les deux dernières thèses peuvent n'en faire qu'une, s'il n'est pas nécessaire de distinguer trois positions. Le texte proposé doit être utilisé dans une des parties, voire dans plusieurs, s'il est très riche.

23. La conclusion

On récapitule son cheminement. On répond de manière claire à la question posée, ce qui n'exclut pas la nuance.





REUSSIR L'ÉPREUVE ECRITE DE PHILOSOPHIE AU BACCALAUREAT

Il n'y a pas de barème pour l'épreuve de philosophie, mais ses exigences peuvent être résumées en quatre points principaux : **PRESENTATION, EXPRESSION, DEMONSTRATION, CULTURE.**

Le jour de l'examen, votre correcteur, quel qu'il soit, quelles que soient ses options idéologiques et ses préférences philosophiques, corrigera votre copie en fonction de ces exigences. Pour avoir une bonne note, il faut seulement respecter les règles de l'exercice.

Les conseils que l'on vous donne sont les mêmes que ceux que donne un entraîneur au sportif avant l'épreuve : l'entraîneur connaît les règles du jeu et connaît les attentes de l'arbitre ou du juge. Quand on joue à un jeu, on suit les règles tactiques et techniques de ce jeu : mieux vaut donc les connaître !

PRESENTATION

Écriture soignée et parfaitement **lisible** (attention : désormais, les copies sont scannées et corrigées en ligne. L'auteur d'un devoir mal écrit et/ou peu lisible prend le risque de n'être pas lu). Devoir **propre** (pas ou peu de ratures, pas de blanco correcteur à cause du scanner, encre noire).

Devoir **assez long** pour attester de l'investissement du candidat (en terminale technologique, pas moins d'une copie double ; en terminale générale, pas moins d'une copie double et demie).

Présentation **claire et aérée**. Un alinéa au début des paragraphes. Une ligne passée entre chaque partie du développement et deux ou trois entre l'introduction, le développement et la conclusion.

EXPRESSION

La qualité du français est un élément d'appréciation fondamental. Veillez à la correction orthographique, syntaxique, stylistique de votre propos. Veillez à relire très soigneusement votre copie avant de la rendre.

L'**orthographe** et la **punctuation** sont correctes (accords en genre et en nombre, soulignement des titres et des mots étrangers, noms des auteurs correctement orthographiés).

Les règles de **syntaxe** sont respectées : les phrases sont correctement construites.

Le **vocabulaire** est le plus riche possible et les concepts sont définis. L'argot et le style familier sont évités. On évite l'usage de la première personne du singulier.

DEMONSTRATION

Le plan de votre développement doit compter **trois parties**. L'ordre de la démonstration doit être respecté. En fonction des conseils de construction et des tactiques méthodiques expliqués par vos professeurs (tous ne donnent pas les mêmes techniques et les mêmes tactiques, mais tous attendent le même résultat), veillez à réaliser **une démonstration rhétorique en bonne et due forme**.

Dans l'introduction, figurent :

- la **définition des notions** du sujet,
- l'analyse de la nature de la **question** posée,
- le **problème** auquel renvoie le sujet,
- l'annonce du **plan** du développement (en trois parties).

On évite les accroches, amorces et autres artifices souvent maladroits ou réduits à des truismes ineptes.

Dans le développement :

- les trois parties du développement sont équilibrées et de même longueur.
- figurent des **arguments** : X parce que Y (les proverbes et les banalités ne servent pas d'arguments),
- les **exemples** sont précis et ne sont pas trop longs (on évite le récit ; on évite les références à l'école, à l'actualité la plus immédiate ; on bannit la provocation et l'humour),
- les **références** sont précises et originales (voir « culture »),
- les **citations** sont exactes, la référence à l'auteur et à l'ouvrage est précise.

Dans la conclusion : La synthèse de la discussion apparaît, un bilan succinct du devoir est présenté. **La conclusion répond clairement et franchement au problème posé en introduction.** Il n'y a pas d'idée nouvelle non traitée ou hors sujet. Le devoir ne s'achève pas sur un point d'interrogation qui relance la question.

CULTURE

Vous devez montrer votre culture philosophique et votre culture générale. Faites référence aux philosophes et aux œuvres philosophiques dont il a été question en cours. Usez des références littéraires, historiques, mythologiques, artistiques qui peuvent enrichir votre propos, et prouver votre connaissance des éléments essentiels de la culture générale. N'oubliez pas que le baccalauréat couronne non seulement une année de travail, mais aussi dix années d'apprentissage depuis le CP !

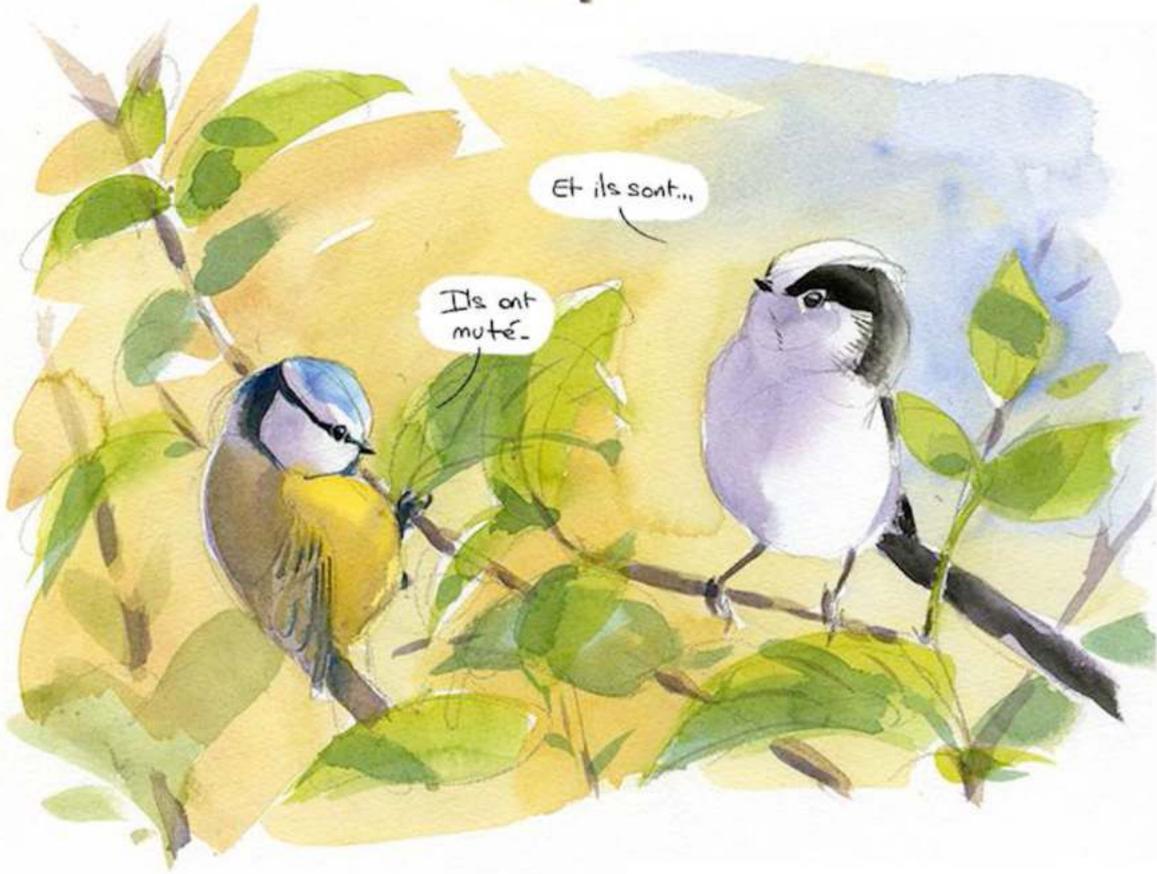
Pour chaque notion du programme, préparez à l'avance :

- des **exemples historiques** (souvenez-vous des exemples étudiés en cours d'histoire),
- des **références artistiques** (peinture, musique, etc.) et faites en sorte qu'elles soient originales (on évite de montrer qu'on connaît seulement *La Joconde*, Picasso et Mozart, et on éveille l'intérêt du correcteur par des références qui ne sont pas celles du commun),
- des **références littéraires** (fichez succinctement les œuvres étudiées en cours de littérature),
- des **références culturelles** (à l'histoire des sciences et des techniques, à la sociologie, à l'anthropologie, à l'économie, au droit).



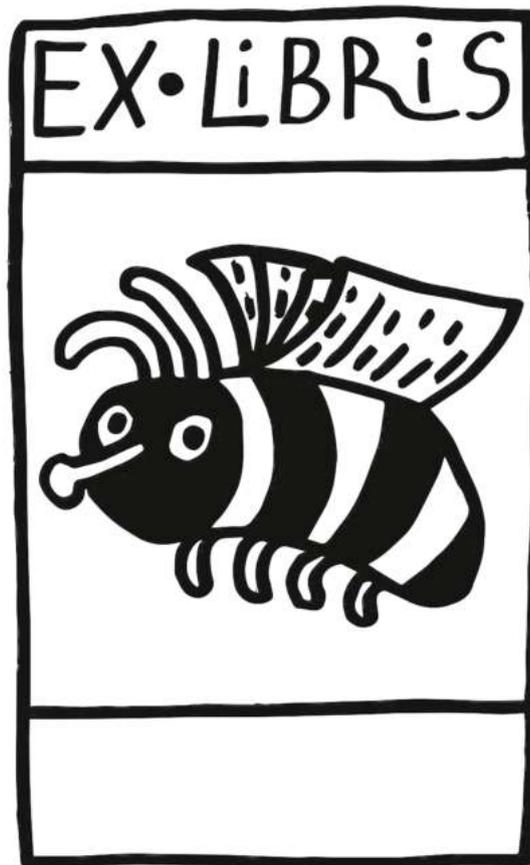
Et ils ont encore vidé les cures chimiques dans les fossés ?

Non, ils ont tout bu.



Et ils sont...

Ils ont muté.



PHILOFIL
<https://www.philofil.net>