

Prémises tchadiens de la démarche-adulte

Quelle histoire !

Odette BASSIS

Le début de cet article se trouve dans les pages 58 et 59 de la version "papier" de ce *Dialogue* n° 161.

Ceci représenta pour tous, étudiants et responsables, un grand moment d'ouverture vers de nouveaux chemins.

Des avancées saisissantes

C'est dans une telle dynamique, vécue dans le cadre de l'Ecole Normale que, jointe à d'autres avancées auprès des classes dites « expérimentales » du Mandoul, des conditions nouvelles furent ainsi créées, générant des relais de transformation. Là, les étudiants eux-mêmes de l'Ecole Normale devenaient porteurs — dans les mois qui suivirent — de transformations auprès des classes d'application, mais aussi auprès d'autres classes « ordinaires »...

Quelques mois plus tard, le responsable ministériel tchadien de l'enseignement primaire vint lui-même voir de près ce qu'il en était, quelque peu méfiant avec tout ce qu'il avait entendu de la part de la Coopération française. Arrivant à Sarh, il interrogea longuement Henri et demanda d'aller voir des classes où avaient eu lieu des transformations. Et là, à la sortie, de dire devant nous : « voilà, ce que je viens de voir là, je veux le voir dans toutes les écoles du Tchad ».

Et ce qui suivit, juste après son départ vers la capitale, ce fut la demande officielle d'un stage pour tous les instituteurs de la région : 700 instituteurs!? Pourtant, pari accepté.. !!

Alors se mirent en place des équipes de travail, avec les animateurs français de l'Opération Mandoul et des enseignants tchadiens pour aborder concrètement, quoi et comment mettre en réflexion les enseignants, au plus près des contenus

incontournables des programmes et des réalités de la classe.

C'est dans les semaines qui suivirent que des équipes d'animation furent constituées pour être réparties ensuite en 7 stages différents dans la ville de Sarh.

C'est donc en Mai 1972 que se tinrent, à partir d'un grand rendez-vous commun, ces 3 jours de stage qui furent un évènement⁶, tant pour nous que pour les enseignants tchadiens. Un évènement qui ouvrait sur de futures avancées, suivant les vœux des Responsables nationaux, vers une rénovation de l'enseignement au Tchad !

Ce qui était en train de se passer, c'était un renversement de points de vue, pour bien des enseignants. La prise de conscience de préjugés, d'« allants de soi » logés dans un implicite qui se trouvait débusqué. Une conscientisation si décisive aujourd'hui dont bien des pédagogies actuelles devraient se saisir. Car se joue là, au cœur même des pratiques, par les valeurs et les forces de lucidité qui les traversent, une relation de fait, une relation vivante entre l'École et un certain mode de Devenir citoyen !

Ainsi cela était-il déjà impliqué dans le fameux « problème sans question » engageant justement un renversement d'attitudes et d'attentes concernant l'émergence d'un autre comportement de l'enseignant face aux élèves, conduit à **enlever les questions pour qu'ils s'en posent**.

Opérer un renversement de pratiques, de la part de l'enseignant, pour que l'élève devienne partie prenante de son propre savoir. Alors, la pédagogie

⁶ Michel BARAËR étant, avec Henri, l'organisateur général.

gie ? Eh bien, non une procédure à assurer mais un processus à engager. Retournement d'enjeux et responsabilisation d'autant plus grande de l'enseignant ce faisant, devenant pour de bon éducateur, oui, de futurs citoyens s'apprenant à penser et par eux-mêmes et dans l'inter-relation et réflexion avec les autres.

Alors, concernant les pratiques scolaires les plus reconnues comme « normales », s'amorçait la possibilité étonnante d'en interroger justement la raison d'être. Et cela, au travers de situations permettant l'affrontement à la fois par soi-même, et avec les autres. Avec des moments de prise de conscience, au cœur des activités engagées, impliquant chacun comme sujet pensant.

Une approche des savoirs dans leur capacité à en saisir les potentialités d'un devenir du monde en même temps que porteuse d'un regard partagé avec les autres.

Des cloisons pouvaient tomber entre soi et le rapport au monde, entre soi et les autres.

Un double enjeu était présent, dans cette situation vécue comme « première » au Tchad :

- découvrir que les enfants peuvent découvrir eux-mêmes
- que l'enseignant peut créer les conditions pour qu'il en soit ainsi.

Les deux années qui suivirent apportèrent une étape encore nouvelle dans l'expansion de nos actions, à partir de la demande des responsables tchadiens : répartition des équipes déjà formées en 4 lieux bien différents du pays: Sarh, Ndjamen, Abéché, Mondou et particulièrement auprès des Écoles Normales⁷.

Un rejet prémédité

Nous allions, Henri et moi, être expulsés du Tchad par les autorités françaises. Mais sous quel motif ? C'est cela que nous cherchions à savoir en demandant un rendez-vous au Responsable ministériel français venu à N'Djamena vers la fin de l'année scolaire 1974-1975.

Là, après nous avoir interrogés à partir d'une longue liste (préparée soigneusement) pour citer les points de désaccord, auxquels à chaque fois étaient apportées par nous précisions et raisons d'être, lassé, le Responsable ministériel français écartant de guerre lasse sa feuille et se reculant sur son fauteuil nous dit : « de toute façon, vous êtes dangereux, vous leur apprenez à penser ». Voilà qui était dit sans ambages. Qui l'eût cru ?!

Pourtant cela avait été vraiment dit ainsi, d'un seul trait et là, sans feuille préparée. Et par le Représentant du Ministère Français de la Coopération.

Une explicitation à la fois inattendue et combien significative. La portée politique du pédagogique venait d'être dite, preuves réelles et concrètes en main !

Précisons qu'avant même que nous ayons eu la « permission officielle » de partir 4 ans avant (1971), nous avons été convoqués en France par le Ministère de la Coopération auprès d'une commission spéciale où de hautes autorités françaises avaient dit plus spécialement à Henri (connaissant sa couleur politique) : « nous vous demandons de ne pas faire de politique là-bas » à quoi Henri avait répondu clairement : « c'est sur un contrat pédagogique que nous partons, nous le tiendrons ». Et voilà que là, c'est sur ce contrat pédagogique lui-même que nous étions renvoyés. Avec un retournement de ce contrat, pour eux devenu irrecevable. Où ils avaient décelé combien ce qui est pédagogique porte de toutes façons un ressort, toujours apparemment dans l'insu et cependant décisif pour la formation d'une pensée émancipée, féconde justement par sa manière d'être.

Une leçon de politique !

Pour ajouter à cela, dans les mois précédents notre renvoi eut lieu à N'djamena (Mai 1975) l'assassinat du président Tombalbaye⁸.

Et nous apprenions dans les jours qui suivirent, en ville où nous rencontrions par hasard l'un des inspecteurs français de N'Djamena (qui n'avait pris part à aucune de nos actions), de drôles de confidences. Il nous dit « Je sais que nous ne sommes pas du même bord politique mais voilà, je viens de demander ma réintégration définitive en France car je suis outré de ce qui vient de m'être demandé par les autorités françaises à votre sujet : de venir près de chez vous, où vous habitez, m'assurer si vous aviez des contacts politiques avec des responsables de l'opposition politique tchadienne. ». Et il ajoute : « nous n'avons pas du tout, vous et moi, la même option politique mais je sais votre droiture concernant votre stricte action seulement sur le plan pédagogique ».

Voilà qui était direct, et en même temps révélateur d'un rapport politique « innocent » au pédagogique.

⁷ Écoles Normales soit effectives, soit en gestation possible, comme à Abéché avec Jean Bernardin.

⁸ Très proche du lieu où nous habitions, au cœur d'un quartier africain, des balles ayant atterries jusque dans notre jardin.

Des comportements citoyens

Il est important de préciser, à cet endroit, que dans le temps de changement du régime politique à N'Djamena, juste après l'assassinat de Tombalbaye, nous avons su que les Normaliens s'étaient réunis entre eux, à l'École Normale, pour constituer une liste de questions et propositions concernant le pays, à présenter au nouveau gouvernement (des « cahiers de doléances » !?...).

Il était coutumier au Tchad, pour chaque nouveau Président, que l'ensemble des citoyens de la Capitale, regroupés suivant leurs fonctions, viennent le saluer, chanter et l'applaudir. Et voilà que là, les Normaliens avaient pris la décision de se réunir et décider, ensemble, comment ils allaient eux-mêmes rendre hommage au nouveau Président !

Nous ne savions aucunement ce qu'ils avaient fait, réunis entre eux, or ce fut une joie pour nous de savoir justement ce qu'ils avaient fait. Nous étions fiers de cela, sachant que NON, nous n'avions pas participé à leurs échanges et leur texte de propositions. Et pourtant OUI nous pensions en secret que tout ce travail mené ensemble à N'djamena de réflexion, d'élaboration et de mise en pratique n'était pas pour rien dans ce qu'ils venaient de faire, dans ce moment intense de changement politique⁹.

Et c'est peu après, dans le mois qui suivit, que nous apprenions notre renvoi et que nous allions rencontrer le Représentant Français du Ministère de la Coopération.

Quelqu'un de nos amis tchadiens nous dit ensuite que les responsables français avaient proposé aux responsables tchadiens, qu'en échange de la liste des noms de coopérants français choisis par la France, ils accorderaient aux écoles tchadiennes des livres de classe français.

Echangés contre des manuels scolaires. Marché conclu. On pouvait revenir aux classiques de la pédagogie française !

Un retour ouvert sur l'avenir

En somme, cette expérience du Tchad fut pour nous exceptionnelle, comme une auto-socio-construction à une autre bien plus grande échelle que celle d'une « leçon ». Où les données se croisaient entre une situation nationale donnée, celle du Tchad, et nos propres apports vécus antérieurement d'éducation nouvelle et de vie¹⁰.

Ce que nous vécurent dans cette expérience commune nous fit franchir de grandes étapes nouvelles, chacun apportant ses acquis antérieurs, en même temps que découvrant de nouvelles questions, élaborant de nouvelles avancées inédites, de nouvelles prises de conscience ! Et c'est cela que nous voulions tellement partager, à notre retour en France.

Nous avons vécu, à grande échelle, une sorte d'auto-socio-construction, dont nous étions à la fois porteurs en même temps qu'apprenants.

Le GFEN, franchissant des étapes successives, dans son histoire, étant ce chemin de recherche et de formation tourné vers l'avenir. Où chaque étape est un affrontement de vie et d'avancées.

Continuons ! ◆

Ouvrages sur l'ensemble des actions de formation menées au Tchad (1971-1975)

- *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Henri Bassis, Casterman, 1978.

- *Se construire dans le savoir, à l'école et en formation* (4ème partie, chapitre 2) Odette Bassis, ESF, 1998.

⁹ Là, éclatait pour nous ce que Paulo Freire analyse si finement quant à une pédagogie qui peut conscientiser en soi l'analyse et la libération des « oppressions » masquées par ceux qui en sont dépendants, et le plus souvent à leur insu. Cf. *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, 2001.

¹⁰ Henri ayant son passé de Résistant et, comme poète-écrivain de pièces théâtrales sur des contenus d'avant-garde. Moi-même, engagée étudiante dans la JEC (Jeunesse étudiante chrétienne) à un moment où celle-ci prenait position pour l'indépendance de l'Algérie, ce qui lui fut reproché en haut lieu !

1815

Lire ce qui est en germe dans la pire Restauration

Michel BARAËR

« *Tout ce qui était n'est plus, tout ce qui sera n'est pas encore. Ne cherchez pas ailleurs le secret de nos maux* »Alfred de Musset. *La confession d'un enfant du siècle*.

J'ai conçu cette démarche en 1985, à un moment de grande désillusion politique¹. Il est hélas évident, en ce mois de juin 2016, que sur ce plan, la situation de notre pays incite encore moins à l'optimisme. On peut craindre que l'avenir proche nous apporte de grandes régressions sociales et démocratiques et, si on mesure très bien l'agonie des modalités que l'on supposait porteuses de progrès, on a du mal à penser celles qui pourraient mieux y parvenir.

L'avenir semble bouché, le découragement, le sentiment de la fatalité de l'échec nous tendent les bras et, lorsque l'espoir de la réussite s'éloigne, la volonté de lutter risque de diminuer.

Tournons-nous cependant vers le passé. Il nous rappelle que d'autres moments ont pu ressembler à celui que nous vivons... en parfois bien pire : 1940 la défaite et Pétain après les espoirs du Front populaire ; 1871 après l'écrasement de la Commune ; 1848 après le bain de sang des Journées de juin... Comment a-t-on vécu ces moments lorsqu'on ne supportait pas l'étouffement ? Comment a-t-on réagi aux tentatives de régression ? Comment et où l'espoir a-t-il survécu ? Par quels processus le nouvel ordre a-t-il été ébranlé ?

Allons chercher quelques réponses à une époque semblant particulièrement désespérante : 1815 après la chute de Napoléon et le congrès de Vienne.

1815, premier état des lieux

En 1815, la Révolution semble vaincue complètement et pour longtemps.

Ses idéaux s'étaient répandus dans toute l'Europe, portés par les armées révolutionnaires puis napoléoniennes mais, après la défaite de l'Empire, c'est apparemment l'Ancien Régime qui triomphe. Le Congrès de Vienne (1814-1815)

rétablit les Rois et les Princes partout où le grand vent nouveau les avait emportés. Les peuples qui s'étaient libérés sont remis sous le joug. La Réaction impose son ordre à l'Europe entière, afin d'être bien sûre qu'il ne sera plus remis en cause. La France, si subversive et dangereuse depuis près de 30 ans, est soumise à l'occupation par des troupes étrangères et à la surveillance des Alliés.

Les nobles qui, pour la plupart, avaient émigré et s'étaient battus contre les armées révolutionnaires, reviennent avec, pour certains d'entre eux, un désir de revanche à la mesure de leur défaite passée. Ils veulent retrouver tous leurs privilèges et restaurer l'Ancien Régime dans toute son injustice.

En 1815 et 1816, les bandes royalistes provoquent une nouvelle Terreur blanche (des épisodes de même nature ont eu lieu après Thermidor et en 1799). Exaspérées entre autres par l'épisode des Cent Jours (durée du retour de Napoléon), elles massacrent et persécutent des bonapartistes, des républicains mais aussi des protestants.

Le régime "revenu dans les fourgons des armées étrangères" met en place une répression qu'il voudrait sans faille : les hauts fonctionnaires et les généraux suspects sont destitués, les conseils de guerre condamnent à mort les généraux ralliés à Napoléon pendant les Cent Jours, des tribunaux spéciaux provoquent l'arrestation de 70 000 suspects. Une vaste épuration atteint le quart des fonctionnaires qui sont remplacés par d'anciens émigrés. Une loi de sûreté générale suspend la liberté individuelle. Les écoles, les universités, sont placées sous le contrôle de l'église.

Mais les Ultras (royalistes extrémistes) trouvent cela insuffisant. Ils réclament la remise de l'administration locale aux grands propriétaires et au clergé et ils veulent effacer toutes les traces de 1789.

Les temps sont durs !

¹ Une première version de cet article est parue dans *Dialogue* n° 59 de décembre 1986.

Que nous dit la littérature ?

Voici quelques lignes parmi les plus souvent citées

L'historien Gérard Noiriel indique dans la version papier de ce *Dialogue* 161 (« Lire Chocolat, la véritable histoire d'un homme sans nom » pp. 23-26), que la littérature est une source de première importance pour la compréhension de l'Histoire. Selon lui, certains écrivains sont même les meilleurs historiens : « *Modiano, prix Nobel de littérature, est bien plus historien que certains historiens qui assèment des vérités qui sont souvent des généralisations non démontrées* ». Pour l'époque de la Restauration aussi la littérature est effectivement un moyen privilégié pour comprendre les mentalités.

Pour cette période, un grand nombre d'écrivains sont disponibles. Musset, Châteaubriant, Stendhal m'ont semblé être particulièrement représentatifs. Deux sont nobles, ils appartiennent donc à la classe dominante. Musset est assez caractéristique de la jeunesse dorée, celle qui aurait dû servir de soutien au régime. Châteaubriant, lui, s'est engagé comme écrivain et comme homme politique. Stendhal est d'origine bourgeoise et lui aussi a été un homme d'action sous l'Empire. Tous les trois se sont livrés à l'introspection (confession, mémoires...) et ils ont lié l'exploration de soi à la réalité de leur temps².

Je propose aux personnes qui travaillent sur le sujet 3 situations parallèles :

1. Une lecture de Musset (1810-1857). Les textes proposés sont extraits de *La confession d'un enfant du siècle*.
2. Une recherche des buts que poursuit Julien Sorel, le héros du livre *Le Rouge et le Noir* de Stendhal (1783-1842).
3. Une analyse de la biographie de Châteaubriant (1768-1848).

1. Octave/Musset : un lucide enfant du siècle

Les personnes qui se trouvent dans cette situation lisent des extraits de *La Confession d'un enfant du siècle*³ avec pour mission :

« *Par une lecture à haute voix (individuelle ou collective) des passages qui vous semblent les plus révélateurs, vous informerez les autres groupes sur l'état d'esprit, la mentalité de l'époque de la Restauration vue par Musset* ».

Alors ces hommes de l'Empire qui avaient tant couru et tant égorgé embrassèrent leurs femmes amaigries et parlèrent de leurs premières amours ; ils se regardèrent dans les fontaines de leurs prairies natales et ils s'y virent si vieux, si mutilés, qu'ils se souvinrent de leurs fils, afin qu'on leur fermât les yeux. Ils demandèrent ou ils étaient ; les enfants sortirent des collèges, et ne voyant plus ni sabres, ni cuirasses, ni fantassins, ni cavaliers, ils demandèrent à leur tour où étaient leurs pères. Mais on leur répondit que la guerre était finie, que César était mort et que les portraits de Wellington et de Blücher étaient suspendus dans les antichambres des consulats et des ambassades avec ces deux mots au bas *Salvatoribus mundi*.

Alors, il s'assit sur un monde en ruines une jeunesse soucieuse. Tous ces enfants étaient des gouttes d'un sang brûlant qui avait inondé la terre ; ils étaient nés au sein de la guerre, pour la guerre. Ils avaient rêvé pendant quinze ans des neiges de Moscou et du soleil des Pyramides ; on les avait trempés dans le mépris de la vie comme de jeunes épées. Ils n'étaient pas sortis de leur ville, mais on leur avait dit que par chaque barrière de ces villes, on allait à une capitale d'Europe. Ils avaient dans la tête tout un monde ; ils regardaient la terre, le ciel, les rues et les chemins ; tout cela était vide, et les cloches de leurs paroisses résonnaient seules dans le lointain.

La confession d'un enfant du siècle. Gallimard, folio, 1973, p. 22.

Un sentiment de malaise inexprimable commença donc à fermenter dans tous les cœurs jeunes. Condamnés au repos par les souverains du monde, livrés aux cuistres de toute espèce, à l'oisiveté et à l'ennui, les jeunes gens voyaient se retirer d'eux les vagues écumantes contre lesquelles ils avaient préparé leurs bras [...]. Les plus riches se firent libertins ; ceux d'une fortune médiocre prirent un état et se résignèrent soit à la robe soit à l'épée ; les plus pauvres se jetèrent dans l'enthousiasme à froid, dans les grands mots, dans l'affreuse mer de l'action sans but. Comme la faiblesse humaine cherche l'association et que les hommes sont troupeaux de nature, la politique s'en mêla. On s'allait battre avec les gardes du corps sur les marches de la chambre législative, on courait à une pièce de théâtre où Talma portait une perruque qui le faisait ressembler à César, on se ruait à l'enterrement d'un député libéral. Mais, des membres des deux partis opposés, il n'en était pas un qui, en rentrant chez soi, ne sentit amèrement le vide de son existence et la pauvreté de ses mains.

Op. cit. p. 27.

² *La confession d'un enfant du siècle* de Musset rapproche précisément ces deux formes : le prologue parle de l'histoire de l'époque et le reste du livre est une confession sentimentale intime.

³ *La confession d'un enfant du siècle*. Gallimard, folio, 1973.

Ce fut comme une dénégation de toutes choses du ciel et de la terre, qu'on peut nommer désenchantement, ou si l'on veut, désespérance ; comme si l'humanité en léthargie avait été crue morte par ceux qui lui tâtaient le pouls. De même que ce soldat à qui l'on demanda jadis : À quoi crois-tu ? et qui le premier répondit : À moi ; ainsi la jeunesse de France, entendant cette question, répondit la première : À rien.

Dès lors, il se forma deux camps d'une part les esprits exaltés, souffrants, toutes les âmes expansives qui ont besoin de l'infini, plièrent la tête en pleurant ; ils s'enveloppèrent de rêves maladifs, et l'on ne vit plus que de frêles roseaux sur un océan d'amertume. D'une autre part, les hommes de chair restèrent debout, inflexibles, au milieu des jouissances positives, et il ne leur prit d'autre souci que de compter l'argent qu'ils avaient... Ce ne fut qu'un sanglot et un éclat de rire, l'un venant de l'âme, et l'autre du corps.

Op. cit. p. 31.

Ainsi, les jeunes gens trouvaient un emploi de la force inactive dans l'affectation du désespoir. Se railler de la gloire, de la religion, de l'amour, de tout au monde, est une grande consolation pour ceux qui ne savent que faire : ils se moquent par là d'eux-mêmes et se donnent raison tout en se faisant la leçon. Et puis, il est doux de se croire malheureux, lorsqu'on n'est que vide et ennuyé. La débauche, en outre, première conclusion des principes de mort, est une terrible meule de pressoir lorsqu'il s'agit de s'énerver.

Op. cit. p. 33.

Quelque jour, errant dans les rues boueuses, quand les jouissances matérielles ne seront plus là pour user votre force oisive, quand le réel et le quotidien vous manqueront, vous pouvez d'aventure en venir à regarder autour de vous avec des joues creuses et à vous asseoir sur un banc désert à minuit.

Op. cit. p. 87.

La désespérance de ce jeune homme est à la mesure de son mépris pour l'appétit du gain qu'il voit partout autour de lui. La douleur de Musset, le refus de ce garçon fortuné et instruit, sa nostalgie pour un passé prestigieux, quel camouflet pour le régime ! Ce désespoir est subversif car il oppose le non le plus radical aux valeurs qu'on prétend lui proposer.

Mais, au-delà d'un futur qu'il pressent, le discours de Musset/Octave (le héros du livre) ne dégage aucune perspective. C'est celui d'un jeune aristocrate qui réfute sa classe - qui se veut encore dominante - qui comprend très bien qu'elle ne peut plus rien proposer, qu'elle est historiquement morte bien qu'elle ne le sache pas encore.

Mais il en reste là et sa vie reflètera cette situation : il se sépare de son monde, le rejette, mais ne peut adhérer à rien d'autre. Il lui restera la névrose, la déchéance, la débauche, "*première conclusion des principes de mort*" et la lucidité. 1827 : « *Si je me trouvais à Paris, j'éteindrais ce qui me reste d'un peu noble dans le punch et la bière* ».

Le jeune Musset, lucide et écorché, deviendra précoce un vieil alcoolique, bouffi et décoré⁴.

2. L'ambitieux Julien Sorel

Cette recherche est réservée à ceux qui ont lu *Le Rouge et le Noir*, roman de Stendhal qui se situe pendant la Restauration.

Même si leur lecture remonte au lycée, ils doivent s'efforcer de répondre aux questions :

Quel est l'objet de la quête de Julien Sorel, le héros du livre ? Réussit-il ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui entrave son parcours ?

Le travail de mémoire fait émerger des propositions sur les "mobiles" du personnage : la recherche de l'amour ? la conscience de classe ? la haine des riches ? l'individualisme forcené ? la soif d'ascension sociale ? le goût du pouvoir ?

Ces hypothèses-souvenirs sont confrontées à la lecture de ces quelques lignes extraites du roman. (Il ou je désigne Julien Sorel).

Qui eût pu deviner que cette figure de jeune fille, si pâle et si douce, cachait la résolution inébranlable de s'exposer à mille morts plutôt que de ne pas faire fortune ?

Pour Julien, faire fortune, c'était d'abord sortir de Verrières ; il abhorrait sa patrie. Tout ce qu'il y voyait glaçait son imagination.

Le Rouge et le Noir, Livre de poche, 1972. p. 30.

Serai-je toujours un enfant ? Quand donc aurai-je contracté la bonne habitude de donner de mon âme à ces gens-là juste pour leur argent ? Si je veux être estimé et d'eux et de moi-même, il faut leur montrer que c'est ma pauvreté qui est en commerce avec leur richesse ; mais que mon cœur est à mille lieues de leur insolence et placé dans une sphère trop haute pour être atteinte par leurs petites marques de dédain ou de faveur.

Op. cit. p. 78.

Il voyait à ses pieds vingt lieues de pays. Quelque épervier parti des grandes roches au-dessus de sa tête était aperçu par lui, de temps à autre, décrivant en silence ses cercles immenses. L'œil de Julien suivait machinalement l'oiseau de proie. Ses mouvements tranquilles et puissants le frappaient, il enviait cette force, il enviait cet

⁴ « le chancelant perpétuel au verre qui tremble ». Eugène de Mirecourt.

isolement.

C'était la destinée de Napoléon, serait-ce un jour la sienne ?

Op. cit. p. 70

Il pensa au remords.

Pourquoi en aurais-je ? J'ai été offensé d'une manière atroce. J'ai tué, je mérite la mort, mais voilà tout. Je meurs après avoir soldé mon compte envers l'humanité. Je ne laisse aucune obligation non remplie, je ne dois rien à personne, ma mort n'a rien de honteux que l'instrument : cela seul, il est vrai, suffit richement pour ma honte aux yeux des bourgeois de Verrières mais sous le rapport intellectuel, quoi de plus méprisable ! Il me reste un moyen d'être considérable à leurs yeux, c'est de jeter au peuple des pièces d'or en allant au supplice. Ma mémoire, liée à l'idée de l'or, sera resplendissante pour eux.

Op. cit. p. 502

Il n'y a point de droit naturel : ce mot n'est qu'une antique niaiserie [...] Il n'y a de droit que lorsqu'il y a une loi pour défendre de faire telle chose, sous peine de punition. Avant la loi, il n'y a de naturel que la force du lion, ou le besoin de l'être qui a faim, qui a froid, le besoin en un mot. Non, les gens qu'on honore ne sont que des fripons qui ont eu le bonheur de ne pas être pris en flagrant délit.

J'ai aimé la vérité. Où est-elle ? Partout hypocrisie, ou du moins charlatanisme, même chez les plus vertueux, même chez les plus grands [...]. Non. L'homme ne peut se fier à l'homme.

Op. cit. p. 552.

Le Julien de Stendhal, c'est d'une certaine façon le contraire de l'Octave de Musset. Quel héros "positif" ! Quelle énergie déployée pour grimper dans l'échelle sociale ! Et par tous les moyens : hypocrisie, mensonge, mépris de son origine et des siens ...

"Il jugea qu'il serait utile à son hypocrisie d'aller faire une station à l'église". (p. 28)

"Il faut renoncer à tout cela, se dit-il, plutôt que de se laisser réduire à manger avec les domestiques. Mon père voudra m'y forcer ; plutôt mourir". (p. 26)

"À peine lieutenant, par faveur et depuis deux jours, il calculait déjà que pour commander en chef à trente ans, au plus tard, comme tous les grands généraux, il fallait à vingt-trois être plus que lieutenant". (p. 495)

Mais aussi, une sensibilité exacerbée, la lucidité permanente sur le mépris que lui vouent les riches

à lui, le fils de charpentier enrichi, instruit par les prêtres, et surtout, la haine des nantis, aussi bien pour les bourgeois provinciaux (M. Valenod) que pour les nobles parisiens (M. de Croisenois, M. de Caylus).

"N'allez pas vous figurer, Mademoiselle de La Mole, que j'oublie mon état. Je vous ferai comprendre et bien sentir que c'est pour le fils d'un charpentier que vous trahissez un descendant du fameux Guy de Croisenois, qui suivit Saint-Louis à la croisade". (p. 353)

"Pour lui, il n'éprouvait que haine et horreur pour la haute société où il était admis, à la vérité au bas bout de la table, ce qui explique peut-être la haine et l'horreur". (p. 41)

"Quel respect bas pour un homme qui, évidemment, a doublé et triplé sa fortune, depuis qu'il administre le bien des pauvres ! Je parierais qu'il gagne même sur les fonds destinés aux enfants trouvés, à ces pauvres ! Ah ! monstres ! monstres ! et moi aussi, je suis une sorte d'enfant trouvé, haï de mon père, de mes frères, de toute ma famille". (p. 41)

Mais pour Julien aussi, la contradiction est insurmontable : assouvir ses ambitions sociales, c'est trahir ses idéaux, c'est devenir comme ceux qu'on hait, c'est s'aliéner au sens propre, se déposséder de soi-même.

On connaît la manière qu'il choisira pour sortir de son dilemme au terme d'un procès au cours duquel il fait aux notables qui y assistent une déclaration fracassante.

Messieurs les jurés,

[...] Messieurs, je n'ai point l'honneur d'appartenir à votre classe, vous voyez en moi un paysan qui s'est révolté contre la bassesse de sa fortune. Je ne vous demande aucune grâce, continua Julien en affermissant sa voix. Je ne me fais point illusion, la mort m'attend (elle sera juste). J'ai pu attenter aux jours de la femme la plus digne de tous les respects, de tous les hommages. [...]. Mon crime est atroce, et il fut prémédité. J'ai donc mérité la mort, Messieurs les jurés. Quand je serais moins coupable, je vois des hommes qui, sans s'arrêter à ce que ma jeunesse peut mériter de pitié, voudront punir en moi et décourager à jamais cette classe de jeunes gens qui, nés dans un ordre inférieur, et en quelque sorte opprimés par la pauvreté, ont le bonheur de se procurer une bonne éducation, et l'audace de se mêler à ce que l'orgueil des gens riches appelle la société.

Voilà mon crime, Messieurs, et il sera puni avec d'autant plus de sévérité que, dans le fait, je ne suis point jugé par mes pairs. Je ne vois point sur les bancs des jurés quelque paysan enrichi, mais uniquement des bourgeois indignés.

Le Rouge et le Noir, c'est l'histoire édifiante d'un jeune homme pauvre qui choisit la voie de la réussite individuelle. En plus de ses innovations formelles, c'est un roman révolutionnaire en ce qu'il met en scène un héros issu du peuple s'affrontant aux réalités de son temps.

3. Le très étonnant vicomte de Chateaubriand

Il s'agit dans cette situation de commenter une notice biographique de Chateaubriand (extraite du *Larousse encyclopédique*).

CHATEAUBRIAND (François René, vicomte de) écrivain français (Saint-Malo 1768 – Paris 1848).

Un être en marge, toute sa vie : cadet réduit à la portion congrue par le droit d'aînesse, il est élevé à la diable dans des collèges bretons alors qu'il faut vivre à Versailles ; intéressé par la Révolution commençante, il est malade et dans son lit le jour de la fête de la Fédération et, lors de la journée du 20 juin 1792, il se promène à l'Ermitage de Montmorency ; porte-parole de la monarchie, il affirme hautement qu'il est républicain par goût, royaliste par raison et légitimiste par devoir de fidélité ; suspect à son parti, incommode à Louis XVIII et à Charles X, il mène l'opposition ultra-royaliste au nom de principes que ne désavoueraient pas les saint-simoniens ; défenseur des droits du duc de Bordeaux, il est porté en triomphe par les jeunes républicains en 1830.

Comment cet aristocrate, perpétuellement "à côté", a-t-il pu être salué comme l'incarnation du "mal" de son siècle, et représenter quelque chose pour la jeunesse libérale jusqu'en 1848 ? C'est qu'en réalité, il a su voir, avant Balzac et Stendhal, et sur un autre registre, que son siècle était celui des "illusions perdues".

La figure de *René*, qu'il plante en tête d'une époque qui va connaître la double épopée de la gloire impériale et du capitalisme bourgeois, ce n'est pas par hasard si plusieurs générations se sont reconnues en elle.

Le mal du siècle n'est pas né d'une ignorance du monde et d'une préférence romantique pour les chimères, c'est le résultat lucide d'une épreuve réelle⁵.

Chateaubriand a vécu et compris l'écroulement de deux grands mythes (celui des valeurs féodales et de la monarchie : il le dira crûment à Louis XVIII rentrant en France ; celui d'une terre de liberté : en Amérique, il découvre la double destruction de la société indienne et de la nature) ; il a vécu et compris le "détournement" de l'Histoire : la croisade révolutionnaire devient conquête impériale, la liberté n'existe plus qu'en termes de "libre concurrence". Entre un avenir du monde qui n'appartient qu'à Dieu, au-delà de révolutions indécises, et un présent de la France bourgeoise régi par la "morale des intérêts", quelle issue à celui qui ne peut trouver sa place dans la société, qui refuse l'opportunisme aussi bien politique (le juste milieu) qu'économique (il n'a ni dépouillé l'Indien des Florides ni fusillé l'ouvrier de la rue Transnonain) ?

Exilé dans son propre pays, exprimant ainsi pour toute une jeunesse le sentiment tragique de la vie, Chateaubriand n'a d'autre refuge que l'écriture. L'action directe (ses ministères et ses ambassades ne lui permettent pas d'imposer sa politique) ou indirecte (influence sur Bonaparte, éducation du futur Henri V) lui étant refusée, Chateaubriand a dû se contenter de signes : ses grands actes sont littéraires, ou ont une efficacité esthétique. Ainsi, le thème de Combourg et de l'enfance, qui apparaît dans l'œuvre lorsque l'avenir se bloque. Ainsi sa tombe sur l'îlot du Grand-Bé, qui est comme le résumé de ses deux grandes fascinations : Rousseau (c'est la sépulture que lui souhaitait Bernardin de Saint-Pierre) et Napoléon (la dalle anonyme à Sainte-Hélène et jusqu'à la réminiscence du testament "au bord de la mer que j'ai tant aimée"). Mais surtout des œuvres dont l'audace surprend et l'effraie : s'il retient pendant plus de trente ans les orages passionnels des *Natchez*, il ne peut contenir la violence de ses discours politiques à la Chambre des pairs ou de ses articles du *Conservateur*.

Petit Breton râblé (1,62 m dit son passeport), capable de "piquer une tête" dans la mer du vaisseau qui l'emène en Amérique ou de traîner sa blessure et son sac dans la débâcle de l'armée des Princes, pamphlétaire redouté, le Chateaubriand réel est bien différent de "l'Enchanteur" alangui de la légende romantique et de la tradition scolaire. S'il est revenu de tout, ce n'est pas sans luttes [...].

Avant de se draper et de rouler, lui et son siècle, dans le somptueux mouvement de sa prose poétique, Chateaubriand a semé quelques germes politiques (il a annoncé l'affrontement de la bourgeoisie et du prolétariat) et esthétiques qui se développeront bien au-delà du romantisme ; il a fini par concevoir la vie sous l'aspect de l'art et de l'éternité (le dernier mot des *Mémoires*).

⁵ Souligné par nous.

⁶ Dans cette rue de Paris, le 14 avril 1834, les militaires massacrent tous les habitants d'un immeuble d'où ils supposent qu'un coup de feu a été tiré. Cet événement est contemporain de l'écrasement de la deuxième révolte des Canuts.

Voilà un noble qui a des sympathies pour la Révolution, un réactionnaire qui ouvre la voie du romantisme en France, un légitimiste⁷ qui admire Napoléon, un conservateur qui est fasciné par Rousseau !

Cela passe parfois pour de l'incohérence, plus souvent pour de la mauvaise foi et de l'opportunisme : Châteaubriand saurait toujours s'arranger avec lui-même et avec l'histoire, ses retournements de veste seraient dictés par le seul souci de ses intérêts. Et il n'est que trop facile de mettre le doigt sur les mensonges et approximations qui parsèment les *Mémoires d'outre-tombe*.

Mais comment expliquer alors qu'il a toujours été - à de rares moments près - en difficulté avec tous les souverains qu'il a connus : Napoléon, Louis XVIII, Charles X, Louis Philippe ? Comment expliquer le retentissement considérable de *René* dans lequel s'est reconnue une bonne partie de la jeunesse ?

Cet acharnement à mettre Châteaubriand en désaccord avec lui-même dénote sans doute notre difficulté à admettre la sincérité de ses contradictions.

Oui, cet Ultra-ultra a profondément compris que la monarchie avait fait son temps :

"La monarchie s'est rétablie sans efforts en France, parce qu'elle est forte de toute notre histoire, parce que la couronne est portée par une famille qui a presque vu naître la nation, qui l'a formée, civilisée, qui lui a donné toutes ses libertés, qui l'a rendue immortelle ; mais le temps a réduit cette monarchie à ce qu'elle a de réel. L'âge des fictions est passé en politique ; on ne peut plus avoir un gouvernement d'adoration, de culte et de mystère : chacun connaît ses droits ; rien n'est possible hors des limites de la raison ; et jusqu'à la faveur, dernière illusion des monarchies absolues, tout est pesé, tout est apprécié aujourd'hui.

Ne nous y trompons pas ; une nouvelle ère commence pour les nations ; sera-t-elle plus heureuse ? La Providence le sait."

Mémoires d'outre-tombe. Flammarion, 1982
Tome 3, p. 271.

Ce royaliste a mesuré combien l'Empire était éblouissant à côté de la pâle monarchie qui l'a suivi :

"Tout n'est-il pas terminé avec Napoléon ? Aurais-je dû parler d'autre chose ? Quel personnage peut intéresser en dehors de lui ? De qui et de quoi peut-il être question, après un pareil homme ? [...] Comment nommer Louis XVIII en place de l'Empereur ?"

Cet homme intéressé a porté sur la morale des intérêts un jugement impitoyable :

"Le ministère a inventé une morale nouvelle, la morale des intérêts ; celle des devoirs est abandonnée aux imbéciles. Or cette morale des intérêts, dont on veut faire la base de notre gouvernement, a plus corrompu le peuple dans l'espace de trois années que la Révolution dans un quart de siècle."

Op. cit. p. 31.

Oui, des contradictions dans la tête du même homme. Mais ne faut-il pas développer notre aptitude à lire le positif, le novateur, l'homme nouveau qui existe en chacun, même dans celui qui nous semble le plus ultra ? N'avons-nous pas autour de nous un potentiel inexploité d'alliés ?

Châteaubriand, l'homme qui, pourtant, se vante d'avoir fait écraser les libéraux espagnols lors de l'expédition de 1823 - "*ma guerre*" - annonce des temps nouveaux par ses incertitudes même.

Grandes dates de la vie de Châteaubriand

- 1769 Naissance dans une famille d'ancienne noblesse ruinée, au blason redoré par son père dans le commerce colonial et la traite des Noirs
- 1786 Lieutenant au régiment de Navarre
- 1791 Voyage en Amérique
- 1792 Émigration dans l'armée de Condé, puis en Angleterre : misère
- 1797 *Essai sur les révolutions*
- 1800 Retour en France
- 1801 *Atala*
- 1802 *Génie du Christianisme* et *René* (l'œuvre bien-pensante contient son antidote)
- 1804 Rupture avec Bonaparte après l'assassinat du duc d'Enghien
- 1809 *Les Martyrs*
- 1814 *De Buonaparte et des Bourbons*
- 1823 Ministre des affaires étrangères ; la guerre d'Espagne
- 1826 *Les Natchez ; Les aventures du dernier Abencérage*
- 1830 Condamne les ordonnances de Charles X et refuse de se rallier à Louis Philippe
- 1834 Études historiques
- 1844 *Vie de Rancé*
- 1848-50 *Mémoires d'outre-tombe*

Cette première phase constituée par les 3 situations décrites permet, tout d'abord, de mobiliser les souvenirs. Même quand on pense avoir presque tout oublié, on en sait en général plus qu'on ne croit, mais les souvenirs ne reviennent pas spontanément, ils émergent au cours d'une

⁷ Partisan du retour des Bourbons sur le trône.

recherche, lorsqu'on a besoin d'émettre une hypothèse ou d'étayer un argument.

Cette phase fait apparaître aussi de premiers éléments qui permettent de comprendre pourquoi l'ordre réactionnaire établi en 1815 ne durera pas longtemps : l'aristocratie au pouvoir a été incapable d'entraîner l'adhésion (même en son sein), les différentes attitudes de Julien et d'Octave sont un même refus d'adhérer aux valeurs étriquées et néo-féodales du régime. Même des gens du pouvoir ont contribué à l'avènement du nouveau par leur clairvoyance (et de plus, pour Châteaubriand, par sa production littéraire).

Second état des lieux, bien différent du premier

La politique

Les premières années, on l'a vu, sont celles de la Contre-Révolution. Néanmoins Louis XVIII gouverne avec un texte constitutionnel : la Charte. La Charte, en dépit d'affirmations de souveraineté rappelant l'Ancien Régime, reconnaît des acquisitions essentielles de la Constituante, du Consulat et de l'Empire : l'égalité civile, le Code civil, la centralisation administrative.

Même si la monarchie n'a aucun caractère parlementaire, il existe une Chambre des Pairs (qui sont nommés par le roi ou héritiers du siège) et une Chambre des Députés élus par un peu moins de 100 000 Français, ceux qui payent au moins 300 F d'impôt. (Pour être éligible, il faut payer plus de 1 000 F d'impôts et avoir au moins 40 ans !).

Après une période comprise entre 1817 et 1820, au cours de laquelle le Gouvernement mène une politique plus libérale, les Ultras, et Charles X qui arrive au pouvoir en 1824, se lancent dans une tentative de complet retour à l'Ancien Régime. Ils pensent que c'est ainsi qu'ils écraseront les mouvements séditionnels apparus dès 1820. Cette politique sera sanctionnée par la Révolution de juillet 1830 qui chassera Charles X et établira une monarchie parlementaire avec Louis-Philippe.

La vie politique s'articule autour de deux grandes tendances, les Ultras, déjà souvent nommés, et les Libéraux ((Périer (1777-1832), Thiers (1797-1873), Constant (1767-1830)...) qui représentent essentiellement la bourgeoisie.

La France est alors un pays d'économie rurale et l'industrialisation, très lente, concerne surtout le

bâtiment et le textile. On ne pourra parler de "révolution industrielle" qu'à partir des années 1835-1840. On ne s'étonnera donc pas que le prolétariat ne joue pas de rôle important dans ce premier tiers du siècle.

Mais le plus important de la période ne se joue sans doute ni au sein d'une crise politique limitée, ni sur le terrain d'une économie encore endormie. C'est dans le champ des idées que se livrent les batailles, que les ruptures essentielles ont lieu.

L'art

En littérature, en musique, en peinture, le romantisme s'élève contre l'ennui, le carriérisme, l'absence de tout héroïsme, secrétés par le régime. Même si ses porte-drapeaux ((Hugo (1802-1885), Vigny (1797-1863), Lamartine (1790-1869)) sont conservateurs et royalistes au début, le romantisme représente une volonté de non-conformisme et d'expression de l'individu. En 1827, Victor Hugo écrira dans la préface de *Cromwell*, "*La liberté dans l'art, la liberté dans la société, voilà le double but auquel doivent tendre d'un même pas tous les esprits conséquents et logiques*". À partir de 1830, logiquement, les romantiques s'identifieront, pour la plupart d'entre eux, aux idéaux révolutionnaires.

Les idéologies

Deux grandes idéologies nouvelles naissent ou se formalisent pendant ces années.

Le libéralisme cristallise et diffuse ses thèmes à partir de journaux comme *Le Globe*. Guizot (1787-1874) et Benjamin Constant sont parmi ses initiateurs.

Ce dernier écrit "*Le but des modernes est la sécurité dans les jouissances privées, et ils nomment liberté les garanties accordées par les institutions à ces jouissances*" ; "*Par liberté, j'entends le triomphe de l'individualité, tant sur l'autorité qui voudrait gouverner par le despotisme, que sur les masses qui réclament le droit d'asservir la minorité à la majorité*".

C'est cette doctrine qui, sous des formes variables, a fondé l'action de la bourgeoisie depuis plus d'un siècle et demi.

Le saint-simonisme réhabilite la valeur du travail. Il dénonce l'exploitation d'une immense majorité de travailleurs par une minorité d'oisifs. Il propose qu'en accord avec la masse, une élite intellectuelle et professionnelle délivre la société de cette exploitation et organise le règne du travail et de l'abondance. Saint-Simon (1760-1825) ouvre la voie aux doctrines socialistes du XIXe siècle et au marxisme.

La religion

En matière religieuse, Lamennais (1782-1854) et ses disciples engagent l'église à pratiquer un christianisme plus authentique, plus charitable, plus pauvre et plus libre. Ils invitent les catholiques à séparer leur cause de celle de la monarchie et à se joindre au mouvement qui entraîne les peuples à la conquête de leur liberté. Dans leur journal, *l'Avenir*, dont l'épigraphie est "Dieu et la liberté", ils réclament la liberté de religion et de conscience, la séparation de l'Église et de l'État, la liberté d'enseignement⁸, de presse, d'association, l'élargissement du système électoral et la décentralisation.

Ces idées seront combattues par la hiérarchie et Lamennais sera rejeté par Rome.

La science

Mais c'est peut-être dans le domaine scientifique que les avancées sont les plus spectaculaires.

En physique, Laplace (1749-1827) et Berthollet (1748-1822) avaient imposé le cadre de pensée newtonien. À partir de 1815, leurs idées allaient être battues en brèche par Fresnel (1788-1827), Fourier (1768-1830), Ampère (1775-1836), Sadi Carnot (1837-1894)... L'hypothèse corpusculaire est supplantée par la théorie ondulatoire de la lumière, les fluides magnétiques par l'électromagnétisme et les novateurs dégagent à cette époque les premiers concepts de la thermodynamique.

Cauchy (1789-1857) fait faire des progrès essentiels à **l'analyse mathématique**. Dupin (1784-1873) applique la théorie des probabilités et il ouvre la voie à la statistique. Évariste Galois (1811-1832) émet des hypothèses d'une grande fécondité pour l'algèbre (théorie des groupes).

Lamarck (1744-1829) approfondit ses recherches en **paléontologie** et énonce la première théorie de l'évolution des espèces.

Ces années voient aussi **la science rompre définitivement avec la métaphysique** en donnant toute sa place à l'expérience et **affirmer sa fonction sociale**. Contre ceux qui pensent qu'elle doit rester pure et ne pas se dévaluer par des recherches pratiques, des savants se battent pour que leurs travaux débouchent sur des applications industrielles et technologiques. Ainsi, Arago (1786-1853) se penche sur les problèmes de la machine à vapeur afin de réduire les risques d'explosion.

Et surtout, élargissant la perspective apparue à la fin du siècle des Lumières, des scientifiques

propagent leurs idées et leur savoir auprès du public afin que la science et la réforme sociale soient liées et toutes deux au service du peuple et de la nation.

Tout ceci se déroule au terme d'**âpres batailles, notamment dans les institutions scientifiques**, entre les savants eux-mêmes et entre les savants progressistes et le pouvoir.

Dès 1815 et la réorganisation de l'Académie des Sciences, plusieurs membres politiquement suspects en sont exclus.

En 1816, Arago est rayé des listes de la Légion d'Honneur et son poste de professeur à Polytechnique est très menacé, mais, la même année, il devient avec Gay-Lussac (1778-1850), co-éditeur des *Annales de chimie*, soumises précédemment à l'influence de Laplace.

Toujours en 1816, l'élection de Fourier à l'Académie des Sciences est annulée sous la pression du Gouvernement mais, en 1822, le même Fourier connaît une revanche éclatante en battant Biot (1774-1862), le candidat de Laplace à l'élection au poste de Secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences.

Cette institution résiste de plus en plus aux orientations que le pouvoir voudrait lui voir prendre. Elle décide même d'ouvrir ses séances à la presse (contre la minorité Biot, Laplace, Cuvier (1769-1832)).

En 1822, l'École Normale Supérieure est supprimée, les écoles de Droit et de Médecine sont provisoirement fermées, les cours de Guizot et Cousin (1792-1867) sont suspendus.

Arago, souvent à la pointe du combat, organise des conférences publiques à l'Observatoire. C'est lui qui succédera à Fourier au poste de Secrétaire perpétuel en 1830 (élu par 39 voix contre 5). Aussitôt après la Révolution de juillet, il créera avec plusieurs professeurs de polytechnique, l'Association pour l'instruction du peuple.

Terminons par quelques chiffres.

Les années de la Restauration ont connu (entre les périodes d'interdiction) 2.278 titres de journaux et périodiques. En 1825, l'édition française publiée entre 13 et 14 millions de volumes, chiffre énorme pour l'époque. Les batailles d'idées nécessitent des munitions !

Ainsi, les années 1815-1830, généralement décrites comme sinistres sur le plan politique, produisent en même temps un âge d'or de la pensée.

⁸ À l'époque, l'enseignement dépend quasi exclusivement du clergé.

Il serait sans doute mécaniste de n'y voir qu'une simple relation de cause à effet, il n'empêche qu'il semble que, puisque le terrain politique semblait bouché, les batailles se sont livrées ailleurs, en l'occurrence dans le champ des idées, et les principes néo-féodaux du régime n'ont pu résister aux perspectives et concepts novateurs.

Penser les contradictions

Pour conclure ce travail sur l'époque de la Restauration, un certain nombre d'affirmations sont distribuées aux participants, charge à eux de chercher en quoi l'état de fait décrit porte une potentielle contradiction.

Par exemple, une affirmation précise que le clergé, qui veut retrouver la situation et l'influence qu'il avait sous l'Ancien Régime, a besoin de prêtres. On agrandit donc les séminaires, on crée des bourses ... Mais le destin de Julien Sorel est là pour nous montrer que de nombreux jeunes hommes pauvres se saisiront de cette opportunité, mais que leur instruction, loin d'en faire de bons curés, transformera certains d'entre eux en ambitieux redoutables.

Autre affirmation : parce qu'ils veulent diminuer le poids de la bourgeoisie et augmenter l'influence des voix rurales, les Ultras réclament l'élargissement du corps électoral. Là encore, on

ne peut retourner facilement au passé. L'élargissement du corps électoral, c'est un pas, certes timoré, mais bien réel vers la démocratie, système politique qu'abhorrent précisément les Ultras.

Voici quelques autres affirmations, pour lesquelles on peut chercher en quoi elles peuvent être en contradiction avec les objectifs qu'elles visent :

- La politique étrangère du régime est très pacifiste.
- Le Gouvernement a une politique économique favorisant l'agriculture.
- Sûrs de leur force et de leur influence, les Ultras de la Chambre introuvable exigent que le Ministère soit représentatif.
- La vie politique (au sens traditionnel) est très limitée, corps électoral réduit, personnel politique peu nombreux.

Ce travail a pour but de continuer à avancer dans la compréhension de l'époque mais surtout de nous habituer à penser plus dialectiquement les événements.

Et puis, cette phase doit nous ramener à notre époque, car c'est bien là l'objectif de tout ce travail. À nous de discerner, dans la période ou nous nous trouvons, des points d'appuis, des éléments moteurs. À nous de chercher, dans nos situations apparemment bloquées, des leviers de libération. À nous de cerner et de désigner les enjeux, les batailles d'idées à mener sur notre terrain. ♦



De la nécessité de déplier le concept de laïcité

Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, enseignement moral et civique, Gfen Midi-Pyrénées.

La laïcité a une histoire - sa dimension épistémologique

Invention pour résoudre des problèmes pratiques, elle a d'abord été un « savoir-pour-soi » (invention pratique) avant de devenir un « savoir-en-soi »¹ (objet d'étude et de transmission).

Ces problèmes se sont posés à la France forcément bien avant que le mot « laïcité » n'apparaisse dans la langue (vers 1871) et qu'il nomme une pratique (inscription dans des lois : 1881-1882, 1905, constitutions de 1946, 1958...). Le concept – qui précède le mot et la pratique – devant sans cesse être revisité.

Ces problèmes sont au nombre de trois essentiellement :

- Assurer le bien commun (l'intérêt collectif) dans une société diversifiée. Produire du collectif en dépassant le particulier ; avec pour corollaire la primauté de la loi civile dans le domaine public².
- Assurer la souveraineté nationale en ne dépendant pas d'une autorité extérieure (physique et/ou morale) dans la prise des décisions qui intéressent le bien commun.
- Garantir les libertés, en premier lieu celles de l'individu, parmi elles, celle de conscience³.

Pour ce qui est du premier point, c'était déjà le cas avec l'Édit de Nantes (1598) qui visait, en imposant la tolérance religieuse, à créer les conditions d'un relèvement de la France, en mettant un terme à quarante ans de guerres de religion. Mais, dans ce cas, la tolérance est une concession de l'État, ce n'est pas le « premier acte laïque »⁴. L'Édit de Nantes fut révoqué par Louis XIV en 1685. Au 18^{ème} siècle, les philosophes des Lumières réclamaient, non la tolérance, mais la liberté de conscience.

Relativement au deuxième point, la France fut le premier État à récuser la théocratie, à rejeter la prétendue souveraineté des papes sur les rois et

les nations. Dès Philippe le Bel, la monarchie française impose l'autonomie du pouvoir politique face au pouvoir spirituel de la papauté. Louis XIV fera proclamer en 1682 que « *les rois et princes ne sont soumis dans les choses temporelles à aucunes puissances ecclésiastiques* ». Deux pouvoirs étaient distincts mais ce n'était pas encore la laïcité⁵.

La Révolution de 1789 est une rupture capitale car elle détruit l'État confessionnel d'Ancien Régime. La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 proclame pour la première fois au monde la liberté et l'égalité en droit de tous les hommes, préalablement à toutes leurs différences de condition, de position ou de religion. Elle affirme la liberté de conscience et d'opinions, mêmes religieuses⁶.

La loi de 1905 : aboutissement et pacification⁷

Contrairement aux représentations courantes, la loi de 1905 n'est pas l'origine de la laïcité mais bien un aboutissement.

La Convention adopta par un décret du 21 février 1795 une première séparation de l'Église et de l'État. Expérience de courte durée qui laissa place au régime des « cultes reconnus », par la signature du Concordat en 1802 – qui fut celui de la France jusqu'en 1905, et encore aujourd'hui de l'Alsace et de la Lorraine. Cette séparation des Églises et de l'État sera de nouveau proclamée, de façon éphémère, par la Commune de Paris le 2 avril 1871. Depuis 1869, elle est dans tous les programmes républicains.

L'Église catholique, devenue ultramontaine, soumise à une papauté qui condamne les principes de 1789 comme des « droits monstrueux », restait la principale force hostile à la République. En 1870, le Concile de Vatican réaffirme la souveraineté indirecte de la puissance spirituelle de l'Église sur le pouvoir temporel des États. D'où le mot d'ordre de Gambetta en 1877, « *le cléricalisme, voilà*

l'ennemi! ». Le cléricalisme, c'est-à-dire le comportement du clergé en faction politique, l'im-mixtion de l'Église dans la vie politique. « *Nous ne sommes pas des ennemis de la religion. Nous sommes, au contraire, les serviteurs de la liberté de conscience, respectueux de toutes les opinions religieuses ou philosophiques* »⁸. Les républicains opposèrent au cléricalisme la laïcité. À charge aux lois laïques⁹ de faire évoluer les mentalités.

Lors de l'Affaire Dreyfus une grande partie du clergé s'est compromise avec la droite monarchiste. La loi de 1905 apparaît comme un résultat conjoncturel de la politique de « défense républicaine » lancée par le gouvernement Waldeck-Rousseau contre le « triple danger nationaliste, antisémite et clérical ». L'intention était d'en faire une loi libérale acceptable par tous les républicains, mais aussi par les catholiques soucieux de mettre un terme au conflit des « deux France ».

C'est une loi libérale car elle proclame la liberté de conscience comme principe premier, condition aussi bien de la liberté de religion que de la liberté de pensée ; car l'État s'engage à respecter l'organisation propre des Églises ; car elle définit clairement la notion d'exercice des cultes¹⁰, le culte relevant de la catégorie juridique du privé collectif.

La loi de 1905 est le résultat final d'un affrontement pluriséculaire entre la vision du monde traditionnelle, mettant Dieu au centre de tout, et une nouvelle conception du monde mettant au centre les droits de l'Homme.

La laïcité est donc une construction politique, outil et processus d'émancipation collective¹¹. Il n'y a jamais eu de consensus à son sujet.

Un concept qui couvre un champ élargi

Compte tenu de cette histoire particulière de la France, la laïcité est, d'après Patrick Weil, un des quatre piliers de l'identité nationale républicaine. Selon cet auteur, trois principes la définissent :

- La liberté individuelle de conscience qui implique le droit de croire ou ne pas croire ; assurer la liberté de l'individu par rapport aux différentes options spirituelles qui s'offrent à lui.
 - La séparation des Églises et de l'État, garante de la neutralité de l'État.
 - La reconnaissance de toutes les options spirituelles, y compris les options religieuses.
- L'auteur fait de l'égalité des droits un des quatre

piliers de l'identité nationale républicaine¹², mais on pourrait tout autant considérer qu'elle est aussi un quatrième principe de la laïcité ; la République « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion »¹³.

Il est possible de prolonger la logique portée par ces principes.

- En posant que laïcité et démocratie sont synonymes ; la démocratie fondant en dehors de tout dogme religieux toutes ses institutions, tout son droit politique et social¹⁴. La laïcité est l'affirmation progressiste du pouvoir du peuple – du laos, peuple en tant qu'ensemble d'individus particuliers.

- En prônant une laïcité inclusive¹⁵ et non excluante pour pacifier les relations entre religions et état ; une laïcité pour construire du collectif, du « faire ensemble ». Un principe, aujourd'hui, détourné par certains en outil d'exclusion quand il s'agit « d'affirmer des « valeurs » et une forme « d'identité nationale » que la présence même d'une religion perçue comme « étrangère » viendrait menacer »¹⁶.

- En reliant laïcité et question sociale. Pour Jean Jaurès, la loi de 1905 servait à unifier le prolétariat car, sans cette loi, il serait divisé entre le prolétariat catholique et celui qui ne l'est pas, ce qui empêcherait d'être victorieux dans les combats sociaux¹⁷.

La laïcité concerne aussi *in fine* la problématique de l'assimilation, non pas en tant que renoncement à ce qui forme les identités plurielles de la personne, mais en tant qu'adhésion à un projet commun¹⁸. La laïcité suppose que les citoyens soient vus comme tels et non d'abord comme des croyants.

La distinction espaces/temps/fonctions

Le principe de laïcité nécessite une adaptation (ou pas) au niveau local. Pour Patrick Weil, la laïcité définit quatre types d'espaces¹⁹ : l'espace privé (le domicile) ; l'espace sacré (celui où s'applique la loi du lieu de culte) ; l'espace étatique républicain (les bâtiments publics, dont l'école), où s'impose la neutralité, notamment pour les fonctionnaires ; les espaces publics tels que la rue, l'entreprise²⁰, dans lesquels la liberté d'expression de sa foi est plus grande. Il en découle des conflits d'interprétation du régime juridique de la laïcité, que le juge tranche. « *Les signes religieux sont interdits dans les écoles mais quid des parents qui*

accompagnent les enfants dans les sorties scolaires²¹. Ces conflits d'interprétation sont normaux et les juges sont là pour les trancher. Il faudrait banaliser ces différends, plutôt que les dramatiser.»²² Non seulement la loi de 1905 n'interdit pas l'expression de la pluralité des idées, des convictions religieuses et des opinions dans l'espace public, mais elle en garantit même la liberté²³.

« Le régime laïc installe une dualité : principe d'absentéisme s'agissant des croyances et incroyances dans le domaine participant de l'autorité publique, principe de libre expression partout ailleurs. Cette dualité distingue les espaces, les temps, les fonctions : elle s'oppose diamétralement à l'uniformisation et, par là, à tout intégrisme. Par exemple, un élève qui ôte ses signes religieux en entrant à l'école publique et qui les remet en sortant fait l'expérience concrète de cette dualité. »²⁴

La laïcité n'est donc pas à confondre avec la volonté de faire reculer le poids de la religion dans la société, « qui est un combat pour la libération des consciences, donc au-delà de la liberté de conscience, fondement de la laïcité, car celle-ci autorise la croyance en des dogmes, y compris religieux. Ces deux combats pour la liberté et la libération des consciences peuvent se rejoindre, par exemple en offrant à chacun la possibilité de développer son esprit critique. Pour cela il y a l'école [...] »²⁵

La laïcité à l'école

La laïcité est un principe, un moyen, qui vise la réalisation de valeurs de la République, en particulier, la liberté, l'égalité, la fraternité – objectifs qu'on se fixe comme horizon, vers lequel on tend sans jamais l'atteindre.

La *Charte de la laïcité* à l'école²⁶ nous permet d'en proposer une définition synthétique qui concerne trois champs :

- Celui du Savoir : être laïc à l'école c'est dire qu'on transmet des savoirs scientifiques.
- Celui des Adultes : être laïc à l'école c'est dire que les adultes sont garants de la laïcité ; ils transmettent les valeurs de la laïcité et respectent une stricte neutralité.
- Celui des Élèves : être laïc à l'école c'est respecter

les autres (refuser la violence et la discrimination). Ce qui, ramené dans le quotidien de la « classe ordinaire », peut se décliner de la façon suivante :

- Le refus de tout dogme ou croyance (y compris de « croyance scientifique ») au bénéfice de la seule connaissance scientifique.²⁷
- La libre expression liée à la neutralité.
- La non-violence et le refus de toutes discriminations.

Cette laïcité à l'école est elle-même un savoir à construire : apprendre aux élèves à,

- Être capable d'une désintringement du savoir et du croire.²⁸
- Être capable d'empathie.
- Être capable de construire du collectif.

Un savoir à construire par des pratiques qui ne peuvent être que « laïques »²⁹. L'école doit mettre en œuvre, à son échelle, les valeurs qu'elle promeut. Par exemple, construire et comprendre le vrai³⁰, ensemble, dans des démarches expérimentales, exigeantes, précises et coopératives, au lieu d'une transmission descendante. Construire, dans toutes les disciplines, dans/par des pratiques de transmission des savoirs, entre normativité/tâtonnement/compréhension, versus normalisation/dogmatisme³¹...

La laïcité est (doit être) ainsi au cœur des pratiques de transmission pour lutter contre la reproduction ségrégative en mettant les esprits « debout »³².

On le voit mais on l'avait déjà compris, la laïcité à l'école – plus généralement dans les espaces éducatifs républicains – ne se réduit pas à l'interdiction du port de signes distinctifs religieux. L'école laïque – ou la laïcité dans l'école – vise la construction d'une citoyenneté démocratique et républicaine, telle que comprise *supra*.

En ce sens elle est un principe universel.

« Loin d'être une exception française, la laïcité est une vieille idée toujours jeune en Europe et une idée nouvelle pour le monde ».

Jean Paul Scot³³ ◆

¹ Une terminologie empruntée à Odette Bassis. *Vers une transformation de la formation*. La professionnalisation des enseignants.

² Les sentiments particuliers d'une partie de la population ne doivent pas dicter la loi commune en même temps qu'une démocratie « ne peut interdire l'expression d'un point de vue dès lors qu'il heurte quelqu'un ». Henri Pena-Ruiz, *L'Humanité*, 6-7-8 février 2015, p. 16-17.

3 « La laïcité, c'est la liberté imposée aux religions [...] La neutralité et la séparation sont des moyens. Le but, c'est la liberté de conscience. La finalité de la laïcité vise la non-discrimination pour raison de religion, mais cela concerne aussi les homosexuels qui veulent se marier et les citoyens qui veulent mourir dans la dignité. C'est un combat pour la liberté de conscience analogue aux libres-penseurs qui voulaient mourir sans recevoir les saints sacrements. La non-discrimination doit profiter à tout le monde. » Jean Baubérot, « Le but, c'est la liberté de conscience », *Pour*, n° 183, mars 2015, p 23.

4 Jean Paul Scot. « Comprendre la loi de 1905 ». <http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/histoire/1905/jpscot.htm>

5 Pour tout ce paragraphe, *ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.* pour le paragraphe qui suit.

8 Gambetta, 18 septembre 1878 ; cité par J.P.Scot, *ibid.* Gambetta considérait que ce ne serait qu'avec les lents progrès de la science et de la raison que reculeraient les croyances religieuses.

9 Loi du 27 février 1880 excluant les personnalités ecclésiastiques du Conseil supérieur de l'Instruction publique et des Conseils académiques ; loi du 21 décembre 1880 sur la laïcité de l'enseignement secondaire des jeunes filles ; loi du 12 juillet 1880 abolissant le repos dominical au nom de l'émancipation religieuse ; loi du 18 mars 1882 organisant l'enseignement primaire obligatoire, remplaçant dans les programmes « l'instruction morale et religieuse » par « l'instruction morale et civique » ; loi du 5 avril 1884 abolissant les distinctions religieuses dans les cimetières ; loi du 30 octobre 1886 sur la laïcisation du personnel enseignant ; loi constitutionnelle du 14 août 1884 supprimant les prières publiques à l'occasion de la rentrée du Parlement ; loi du 15 novembre 1887 sur la liberté des funérailles ; loi du 16 juillet 1904 interdisant toute activité d'enseignement aux congréganistes ; loi du 28 décembre 1904 conférant aux communes le monopole du service des pompes funèbres.

10 « L'État doit poursuivre toutes les entraves au libre exercice des cultes comme toutes les contraintes exercées sur des particuliers pour qu'ils participent à des cultes ». J.P.Scot. Op. cit. Loi de 1905, Titre V Police des cultes, Art 31 : *Sont punis [...] ceux qui, soit par voies de fait, violences ou menaces contre un individu, soit en lui faisant craindre de perdre son emploi ou d'exposer à un dommage sa personne, sa famille ou sa fortune, l'auront déterminé à exercer ou à s'abstenir d'exercer un culte, à faire partie ou à cesser de faire partie d'une association culturelle, à contribuer ou à s'abstenir de contribuer aux frais d'un culte.* Art 32 : *Seront punis [...] ceux qui auront empêché, retardé ou interrompu les exercices d'un culte par des troubles ou désordres causés dans le local servant à ces exercices.* »

11 « La laïcité n'est pas une idéologie antireligieuse, ni même une doctrine philosophique, encore moins une idéologie d'État. Elle est à la fois un idéal moral d'émancipation de tous les hommes et un principe démocratique d'organisation du « vivre ensemble » pour tous les citoyens par delà leurs différences. [...] Elle doit être la possibilité de la rencontre en nous du particulier et de l'universel. Par opposition à tous les communautarismes, elle est la garantie de l'unité de la nation républicaine. » *Ibid.*

12 Patrick Weil, « Il ne faut pas laisser la nation à la droite et à l'extrême droite », *L'Humanité*, 18-19-20 septembre 2015, p 16-17. Les trois autres piliers sont : l'égalité des droits - la mémoire de la Révolution - notre langue instrument d'unification du royaume puis de la République, de l'école pour tous.

13 Constitutions de 1946 et 1958.

14 Jean Jaurès. Discours prononcé devant les enfants des écoles de Castres, le 30 juillet 1904.

15 Attention au sens donné aux mots. Aujourd'hui, c'est au nom d'une « laïcité ouverte » ou « inclusive », ou encore « positive », « multiculturelle » que les religions veulent reconquérir une place dans l'État. Exemple parmi d'autres, c'est au nom d'une « laïcité inclusive », que « les Églises protestantes réclament "une juste place entre l'État et les citoyens" et la reconnaissance comme étant d'utilité publique de toutes leurs actions éducatives, sociales, culturelles ». Jean-Paul Scot, « Le respect mutuel des croyants et des incroyants », *L'Humanité*, 1er septembre 2015, p 14. Doit-on voir dans cette revendication des Églises protestantes la volonté d'un retour au régime des « cultes reconnus » ?

16 Houda Asal, « La progression de l'hostilité à l'égard de l'islam », *L'Humanité*, 1er septembre 2015, p 14. Il s'agit d'une dérive « laïciste » qui dénature la laïcité en arme de « protectionnisme culturel », cheval de Troie d'une xénophobie.

17 Bernard Teper, « Les sept défis de notre temps », *L'Humanité*, 1er septembre 2015, p 15. « Laïcité et progrès social sont indissociables, nous lutterons pour les deux », Jean Jaurès, 1910, cité par Jean-Paul Scot. Op. cit. Le progrès de la « laïcité adjectivée » précipiterait « la division permanente des catégories populaires, le séparatisme racial ou religieux, le "choc des civilisations" ». Bernard Teper. Op. cit., qui cite Serge Halimi, « Comment échapper à la confusion politique », *Le Monde diplomatique*, mai 2015. De ce point de vue, le patronat a tout intérêt au repli communautariste et à l'ethnisation des rapports sociaux.

18 Là encore, attention au sens donné aux mots ; il y a un sens laïc et républicain du concept d'assimilation. « Il faut interpréter le concept d'assimilation de manière républicaine. Être assimilé, c'est être perçu comme semblable (...) que tous nos compatriotes soient traités de la même manière, de façon semblable, par toutes les institutions, par exemple la police. La République valorise ce qu'il y a de commun. Mais elle reconnaît aussi le désir de chacun, à certains moments, d'être reconnu librement dans ses différences, de genre, de culture, de religion.. C'est cela la République : la recherche et la valorisation du bien commun, dans le respect d'une diversité librement choisie. » Patrick Weil. Op. cit. J'ajouterais, faire le choix d'un monde de la solidarité contre le déterminisme, dans le prolongement de l'opposition qui est classiquement faite entre Barrès (le nationalisme c'est l'acceptation d'un déterminisme) et Renan (une nation est une grande solidarité).

19 P.Weil. Op. cit.

20 Voir récemment, « La religion, sujet sensible dans les entreprises », *Le Monde*, suppl. économie&entreprise, 25 novembre 2015. Dans le privé la loi de 1905 garantit la liberté en matière religieuse. La limite étant le respect de l'autre et de l'organisation. On peut porter un signe religieux mais pas perturber la bonne marche de l'entreprise ou déroger à sa mission de salarié. Le plus souvent le pragmatisme fait loi. Chez Bouygues Construction, une coiffe rituelle n'est pas un problème, tant qu'elle tient sous le casque de chantier. L'enjeu est « le bon fonctionnement de l'entreprise, mais aussi la liberté de tous les salariés pour que la vie professionnelle passe avant la pratique de la foi ». (M. Honoré, de l'Observatoire du fait religieux en entreprise.)

21 « Il ne faut pas faire une fixation sur la tenue [...] Les mères de famille qui veulent s'investir dans l'école et accompagner les sorties scolaires sont des alliées, même si elles portent un foulard. » Jean Baubérot. Op. cit. Ce conflit d'interprétation a été résolu par une étude du Conseil d'État, le 19 décembre 2013 ; les mères voilées ont le droit d'accompagner des sorties scolaires. « Seules les exigences liées au bon fonctionnement du service public de l'éducation ou au respect de l'ordre public peuvent conduire le chef d'établissement ou le directeur d'école à recommander aux parents accompagnateurs de s'abstenir de manifester leur appartenance ou leurs croyances religieuses lors de sorties scolaires sous le contrôle du juge administratif ». *Livret laïcité*, p. 25.

22 P.Weil. Op. cit.

23 C'est la raison pour laquelle il y a des aumôneries dans les établissements « fermés », directement gérés par l'État : hôpitaux, prisons, internats, casernes.

24 Catherine Kintzler, « Table ronde : quelle laïcité pour demain », *L'Humanité*, 13-14-15 février 2015, p 11-12.

25 P.Weil Op. cit.

26 Ministère de l'éducation nationale.

27 À ce titre, dans l'enseignement les faits religieux apparaissent contextualisés et mis en perspective comme objets de connaissance et non transmission de croyances. André Tosel, « Quelle laïcité pour demain ? », *L'Humanité*, 13-14-15 février 2015, p 11.

28 « Le fanatisme ne tient aucune distance entre son être et ses croyances », Henri Pena-Ruiz, Op. cit.

29 « Si on veut que nul n'impose ses croyances comme des savoirs, l'enseignant ne doit pas imposer ses savoirs comme des croyances. [...] L'enseignement républicain ne peut pas être dogmatique ». Philippe Meirieu, « Pour que l'école tienne ses promesses », *Le Monde*, 24 janvier 2015. Les pratiques ne valent que par les valeurs qu'elles portent et qu'elles mettent en œuvre, disons-nous au Gfen.

30 Pour paraphraser Nietzsche : « l'ennemi de la vérité, ce n'est pas le mensonge, ce sont les convictions ».

31 Patrick Raymond. « Création et savoir(s) démocratique(s) ». *Dialogue*, 156, Savoir et création : un couple indissociable, avril 2015, supplément en ligne www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue

32 « Une République laïque n'a pas à inculquer des "valeurs" en les sacralisant : elle doit mettre les esprits debout afin qu'ils se saisissent de leur propre liberté et qu'ils soient capable de construire, de comprendre, et même de critiquer, des principes rationnels », Catherine Kintzler. Op. cit.

33 « Comprendre la loi de 1905 ». <http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/histoire/1905/jpscot.htm>



Le jeu de l'île

Odette BASSIS

L'auteur de ce jeu fut Claude Zerbib, qui l'élabora (dans les années 70) dans le cadre de la formation d'adultes en économie. L'idée de ce jeu lui vint à partir du constat par lui de l'insuffisance notoire de la transmission expositive des concepts en économie, face aux limites des réinvestissements en situation réelle. Constats similaires à ceux qui sous-tendent les pratiques d'éducation nouvelle, et plus particulièrement, celle d'auto-socio-construction du savoir, par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Il n'est donc pas étonnant de savoir que notre rencontre avec Claude Zerbib ne put être que bénéfique. Son jeu était une situation-problème forte et complexe, à laquelle nous apportions un mode d'animation et d'analyse qu'ensemble, nous avons pu faire vivre et enrichir, élargissant le cadre des objectifs initiaux.

C. Zerbib avait fait vivre ce jeu sur des journées (voire une semaine) à des pêcheurs portugais, des agriculteurs de l'Ardèche, des étudiants, etc... Nous le fîmes vivre avec lui à des enseignants (y compris enseignants en économie, enseignants d'université...) en Université d'été. Puis, sur un temps plus court d'une journée, comme action de formation-adulte, dans nos différents stages ou Universités d'été, en France et à l'étranger, toujours dans le but d'une formation à la transformation.

C'est l'approche, par une situation-problème spécifique, de la notion et de la pratique de coopération dans un groupe et entre des groupes plongés dans un contexte global complexe qui en conditionne le vécu.

Ce " jeu en simulation " a pour objectif d'activer/réactiver des représentations mentales et des comportements coutumiers de la vie individuelle et sociale. Il permet, ensuite, dans une seconde phase, par l'analyse des ressorts et des résistances, des leviers et des freins, de dégager des pistes réflexives pour se construire, au-delà de clichés qui paraissent "aller de soi", la notion de vie coopérative dans un projet.

Le jeu est conçu comme vie sur une île, répartie en trois régions, où il s'agit tout simplement de manger, boire, dormir, s'habiller, se loger, rêver peut-être...mais sûrement travailler, pour assurer le nécessaire pour vivre. Tout sera justement là : travailler, chacun, mais pour produire quoi, dans quelles conditions ? Sachant que les données sont banalisées (et concrétisées sous forme de jetons de couleurs différentes) autour quatre catégories indispensables: nourriture (N), vêtements(V), logement (L) et outillage (Ø) ; chaque catégorie comprenant, outre les produits finis, les matières

premières nécessaires à leur fabrication.

Le déroulement, qui dure une journée dans sa globalité, comporte deux grandes phases, de 3h environ chacune.

Première phase : le vécu du jeu

Les participants sont répartis (par tirage au sort, comme il en est dans la vie où l'on ne choisit pas où l'on naît) suivant trois lieux différents d'une même salle (A,B,C) représentant les trois régions de l'île. Il est indiqué que le jeu se vivra suivant des périodes de ½ heure (simulant 6 mois) au cours desquelles devra être choisi par chacun sur quel travail il s'implique. Sont distribuées à chacun des précisions concernant plusieurs types de données :

1. Une carte sommaire de l'île, avec des indications géographiques et climatiques de la région particulière
2. Un tableau numérique comportant trois sortes d'informations
 - Les " besoins minima " évalués par personne et par période (concrétisés par 6 jetons rouges N, 1 jeton bleu V, 1 jeton jaune L)

- Les ressources initiales (en N, V, L et Ø en jetons verts) correspondant à ce que chacun possède au départ du jeu, tout comme il en est quand chacun naît, dans une maison où il y a déjà de quoi vivre un temps.

Ces ressources ne seront ensuite modifiées qu'en fonction du travail décidé et effectué par chacun.

- Les capacités de production : liées à la géographie, au climat, à l'économie initiale, spécifiques à chaque région (mais chacun ignore que les données sont différentes entre régions). Par ex : dans la région A : un habitant qui travaille à l'agriculture pendant une période, produit en moyenne 20 N, en utilisant 2 N pour les engrais, semences, etc.. et 1 Ø comme usage d'outillage.

Ainsi, pour chaque catégorie de travail, sont fixées en quantités correspondantes de jetons : la " consommation secondaire " (ce qui est investi comme matière première, outillage, etc dans le travail) et la production obtenue dans le temps de la période de travail.

3. Les règles du jeu : c'est-à-dire comment sera gérée la succession des périodes (de ½ h) par le meneur de jeu, qui assurera les échanges de jetons liés à la consommation (retraits) et à la production (apports) à la fin de chaque période.

Des règles de déplacement éventuel entre régions sont données, concrètement.

Des précisions sont apportées concernant trois observateurs (1 par région) chargés, après le jeu, de restituer les observations en vue de l'analyse croisée qui suivra.

Après le temps de prise de connaissance des différentes données, le jeu commence, lancé par la consigne, la seule qui accompagne ces données :

" VIVEZ ! "

Consigne désarmante par sa simplicité, si complexe par sa force d'interpellation et surtout par les implications contradictoires qui vont s'y faire jour.

Le jeu va donc se vivre et se poursuivre durant 4 à 6 périodes au cours desquelles, après hésitations, mais poussés par des impératifs de vie, des déplacements et des échanges vont se faire, des moments d'excitation ou de découragement se succéder, jusqu'à l'idée naissante d'une grande réunion commune entre les régions, rendue nécessaire souvent – malgré des réticences – par l'épuisement accéléré des stocks...

Deuxième phase : analyses, constats et pistes

1. Analyse objective des données

Une question a grandi, devant l'inexorable crainte, de période en période, de ne pouvoir s'en sortir : pouvait-on prévoir, avait-on les moyens opérationnels (sans "expert qualifié") pour mesurer à l'avance vers quelles conséquences on risquait d'aller ? et donc, pouvait-on prendre d'autres mesures?

Des bribes de prise en main des données ont commencé d'exister, ici ou là. Mais souvent sans oser aller jusqu'au bout des conséquences, en s'arrêtant en cours de route. Ce sont les données concernant les capacités de production qui s'avèrent être la clé de résolution des problèmes posés, sachant que pour chaque période, il suffit de les interroger pour savoir si oui ou non la région ou l'ensemble des régions a les moyens de produire ce qui est indispensable à la vie des habitants. Question simple s'il en est, et vitale pour tout un chacun !

- **Sur le plan de chaque région :** à partir du compte des " besoins minimaux " correspondants au nombre d'habitants, il devient facile de constater que les productions indispensables ne peuvent se faire dans la région elle-même. En effet, un calcul rapide fait au tableau (du niveau de l'école élémentaire...) montre qu'il faudrait plus de producteurs que d'habitants à nourrir !

- **Au niveau de l'ensemble de l'île :** si on prend en compte cette fois l'ensemble des capacités de production des trois régions, en choisissant de produire chaque marchandise là où la capacité de production est la meilleure (N dans A, V et L dans B, Ø dans C), alors on trouve moins de travailleurs nécessaires, pour toute l'île, que d'habitants ! De quoi soit diminuer le temps de travail, soit prévoir des congés, soit trouver du temps pour la formation (de techniciens, d'ingénieurs) permettant, à terme, l'augmentation des taux de productions... Constat d'autant plus interpellant que, dans le vécu du jeu, le sous-développement devenait préoccupant !

Étape qui constitue une situation-choc, car la simplicité des calculs montre à l'évidence que ce n'est pas un manque de compétence qui a fait défaut. Alors, qu'a-t-il manqué ? D'autant qu'ici ou là, à tel ou tel moment, certains se sont approchés de ces constats, en ont amorcé la saisie. Alors, quoi donc a fait frein ?

2. Le vécu de chaque groupe

- Chaque groupe A, B, C est invité (sans l'observateur) à un retour sur son propre vécu : quels processus ont eu lieu ? en essayant d'analyser les facteurs (comportements, évènements...) qui ont déterminé telle ou telle décision, telle régression ou au contraire telle avancée.

- Pendant ce temps, les observateurs reprennent leurs notes pour mieux revenir eux-mêmes sur les processus observés et dégager les " analyseurs " clés, les phénomènes importants qu'ils ont vu se dérouler. Mais il leur est demandé de ne pas restituer leurs analyses mais plutôt de relever les faits, paroles et comportements qui leur paraissent révélateurs, sans commentaires.

- En grand groupe, ensuite, vont se dérouler les apports successifs de chaque groupe, suivis à chaque fois de celui de son observateur. Est bénéfique et lourd d'interrogation, en cours de route, le décalage constaté entre la perception du groupe par lui-même et celle de l'observateur (surtout lorsque ce dernier s'en tient aux faits, incontestables). D'où l'émergence, à chaud, de prises de conscience.

3. Exploitation du jeu

C'est le moment d'explicitier un certain nombre de discordances, liées à des cloisonnements par lesquelles s'insinuent des dysfonctionnements qui entravent ou empêchent des actions efficaces.

• Discordances entre représentations mentales et réalités :

Dès les premières minutes s'affirment des avis, des opinions issues apparemment du " bon sens " mais qui s'avèreront erronées : l'idée qu'une région géographiquement désertique ne peut être que pauvre (ce qui est oublier le potentiel possible du sous-sol) et qu'on peut y vivre sans habit (quand il faut se prémunir de la chaleur et des écarts de température) ; idée qu'une région de plaine ne peut qu'être riche (ce qui dépend du profit que l'homme sait en tirer). D'où une représentation anticipée de la vie des régions non conformes à la réalité. En cours de route, des analyses inversées se font jour (vouloir utiliser, pour les investissements nécessaires à la production, des jetons non encore produits).

• Discordances entre principes affirmés et conduites menées :

Des principes humanistes, généreux, sont souvent entendus au début : "On va bien s'entendre" quand, dans la suite immédiate, et avec des

prétextes de bon sens survient le refus de mettre en commun ses jetons, ou de discuter ensemble sur les décisions à prendre, ou encore, allant aux informations dans une autre région, de refuser de donner les informations de sa région.

• Discordances dans le rapport au traitement des données chiffrées :

Alors qu'on observe les uns, peu gênés par les tableaux chiffrés, avoir du mal toutefois à utiliser correctement ces données en fonction des problèmes posés, on en voit d'autres, plus malhabiles face au système de signes codifiés, mettre pourtant judicieusement en relation des données pertinentes, parce que saisi par la question vitale : comment produire au mieux ce dont on a besoin ? Il y a là, à propos des uns, une démystification de ce que peuvent être des faux-savoirs : élucidation qui permet de poser plus correctement en quoi la connaissance de procédures numériques est inopérante si elle ne s'appuie pas sur la perception correcte de la question centrale.

Dans ces données chiffrées, de plus, ne sont pas discriminées celles qui sont des données statiques, permanentes (besoins minimaux par personne et par période) et celles qui sont des données dynamiques, relatives, évolutives (capacités de production dépendant de chaque région). D'où une priorité donnée à l'examen des stocks de jetons amassés sur la table et non au potentiel de production de jetons lié au choix judicieux de la production la plus rentable. Une plus grande attention au déjà-là plutôt qu'au potentiel dynamique du possible à être-là.

Le plus grand frein dans le traitement des données est précisément leur non mise en relation, pour relativiser leurs fonctions " qualitatives " respectives dans une structuration globale qui, seule, permet l'efficacité particulière à trouver pour chacune d'elles. Sans compter les données qui, absentes au départ dans chaque région (les capacités productives des autres régions) devraient s'avérer indispensables (et donc à aller chercher) pour un traitement réellement efficace. Constat est donc fait de la nécessité impérieuse d'une analyse globale complexe de l'ensemble des données (connues ou nécessaires) pour leur traitement particulier efficace.

• Cloisonnements entre données "économiques" et données relationnelles humaines :

Un cloisonnement flagrant apparaît généralement entre les données concrètes (besoins et productions en nourriture, vêtements, etc...) d'une part et les données relationnelles humaines. Déjà, dans chaque région, existe un cloisonnement entre la gestion de ses propres

données individuelles et les relations avec les autres. Ce qui ne manque pas d'avoir des effets qui se concrétisent vite de façon néfaste, dans la mesure où l'idée d'autarcie (se suffire à soi-même) est vite balayée par les constats de réalité. Il en est de même ensuite à l'échelle de la région. D'où l'idée d'échanger entre régions. Mais là, on prévoit quoi échanger (en terme de jetons) mais non pas comment humainement s'y prendre (arguments, négociations...). Et donc ne sont pas envisagées les conduites et stratégies humaines à élaborer. Ceci est laissé à la plus grande " discrétion " de l'émissaire, qui en use et abuse, souvent dans l'inconscience, ou pire, sans scrupule ...

L'analyse globale complexe ne peut séparer traitement des données matérielles (économiques) et traitement des données humaines, les intégrant en vue de coordonner les actions nécessaires à la réalisation du projet.

• **Discordances entre court terme et long terme :**

Le souci d'une action rapide, efficace, visible et d'un rapport " pressé " au temps crée une relation inversée à la notion de priorité, d'urgence, empêchant que soit pris le temps nécessaire à prévoir l'enchaînement des effets afin de prendre des mesures pertinentes pour le long terme. La succession des effets concrets pour chaque période et les conséquences de paupérisation constatées conduisent à une telle prise de conscience. L'acharnement à régler le court terme " au mieux " a des conséquences catastrophiques dans la mesure où la réflexion n'a pas été portée sur une anticipation globale temporelle des effets cumulés. L'analyse globale complexe affecte ici la temporalité.

• **Discordances dans le rapport au " pouvoir " :**

Le principe de réalité des productions effectives obtenues de période en période pour chaque région ne fait aucun doute sur l'efficacité ou non de telle ou telle prise de pouvoir dans le groupe sur les décisions prises. Il s'avère que la responsabilité de chacun est engagée face à ces décisions, et que la non-intervention a valeur d'intervention dans la mesure où elle contribue en fait aux conséquences qui en découlent. Une élucidation des faux-pouvoirs s'argumente (faux-leader à partir d'un verbal mystificateur) au profit de la capacité à se saisir de l'ensemble des données et d'en faire partager l'analyse et la prise en compte. Une prise de conscience s'aiguise de la nécessaire responsabilité de tous. Prise de conscience qui conduit à la question suivante : et si les conditions d'une véritable coopération étaient non pas

l'inexistence de pouvoirs mais au contraire la démultiplication des pouvoirs de tous ? À l'analyse globale complexe de la situation s'ajoute maintenant le nécessaire partage des pouvoirs.

• **De la prise en compte des contradictions et conflits :**

Un constat important vient de l'analyse du rôle joué par les contradictions et les conflits, dans la mesure où ils s'avèrent porteurs d'éléments et difficultés encore non perçus dans la recherche d'efficacité. Ils permettent, si les conditions d'une écoute sont posées, de saisir de façon plus complexe, la nécessaire élaboration d'une stratégie réellement efficace. D'où l'importance d'une mise en débat permettant l'ajustement des questions nouvelles à prendre en compte.

• **Discordances dans l'appréciation des difficultés, échecs et réussites :**

Généralement, l'analyse est portée à insister sur "ce qui ne va pas", d'où l'effort pour compenser, réparer, aider,... alors que l'important s'avère être dans l'accent mis au contraire sur le potentiel positif (non pas ce qui manque à chaque région mais ce dont elle est riche en capacité productive !) afin de la faire fructifier. À condition que ceux qui ont des richesses potentielles différentes prennent aussi le parti (ou y sont amenés avec l'aide des autres) de faire fructifier leurs propres ressources. Tout est là. D'où la conséquence si importante à tirer que la réussite des uns, vitale pour chacun, dépend en fait de la réussite de tous. Puisque les potentialités sont différentes et s'avèrent, en définitive, nécessaires les unes aux autres; si tant est que soit mise en partage la conscience positive de ces potentialités.

Les prises de conscience sont vives. Mais il s'agit moins de mettre en avant les constats de dysfonctionnement que de renverser leur logique implicite, sur la base de pratiques et comportements déjà amorcés dans le jeu, d'ailleurs, pour mettre en perspective de façon positive d'autres conditions d'exercice d'une vie coopérative authentique.

Le jeu de l'île est bien de l'ordre d'une situation-problème remarquable, dans la formation des adultes. L'analyse qui peut en être dégagée a de nombreuses facettes, de nombreuses exploitations possibles, dont la principale est que chacun se construise – dans une dynamique d'auto-socio-construction– des pouvoirs et comportements mentaux aptes à agir sur le réel, pour le transformer et, se faisant, se transformer. ♦