

# HYGIÈNE DU SAVOIR

Roger FAVRY

Au pré-congrès de Tours, un camarade qui travaillait à la commission « Culture » (d'où devait sortir la BEM n° 46-49) remarquait qu'au contact des enfants, le grand danger était d'acquérir une culture utilitaire, orientée vers les besoins immédiats de la classe, bref une culture qui ne dépasserait pas de beaucoup celle des enfants.

En mai et juin 1968, au cours d'une réunion de commission consacrée à l'enseignement des lettres, une collègue aux options très traditionnelles supputait qu'avec le travail fourni par le maître dans le cadre de l'Ecole Moderne, celui-ci n'avait pas le temps de se cultiver. Et de noter que pendant les vacances de Pâques elle avait lu trois ouvrages sur Voltaire. Survint alors une passe d'armes avec l'un de ses élèves : « Si vous lisez ces livres, c'est pour nous les infliger

ensuite sous forme de cours... Ce n'est pas de cela que nous avons besoin... Imprégnée par ces livres, votre pensée ne peut plus être originale... »

Le terme de culture est ambigu et dangereux. Prenons un énoncé et disons par exemple que « Lénine était cultivé » ; allons jusqu'à dire que « Lénine était très cultivé ». Bien que la chose soit vraie, nous sentons qu'il était plus que cela. Pratiquement pour tout homme d'action, dire de lui qu'il était « cultivé » n'épuise en rien sa personnalité et ne l'explique même pas. Par contre, des noms — et ils sont légion — que l'histoire a retenus supportent très bien l'énoncé. Si, dire de Balzac ou de Zola qu'il était « cultivé » ne veut pas dire grand chose, en revanche le dire de P. Benoît épuise le sujet ou presque. On ne peut le dire de Claudel ou de

Proust, mais on peut le dire de Gide. Jeu dangereux j'en conviens, et à plus d'un titre. Précisément sur le cas de Gide : quand je lis son « Voyage au Congo » il ne me vient pas à l'idée de dire que Gide était « cultivé », car à ce moment-là il était plus que cela, son livre était action : action contre le colonialisme. De là à dire que « culture » est synonyme d'inaction et à la limite d'impuissance, il n'y a qu'un pas que je franchis allègrement. Tilt.

Je sais que je vais chagriner pas mal de monde, y compris à l'École Moderne. Essayons la même épreuve sur quelqu'un que beaucoup d'entre nous ont connu personnellement : dites « Freinet était cultivé ». Vous haussez les épaules et vous dites « bien sûr qu'il était cultivé... mais il était autre chose tout de même ». Et vous aurez raison. Et par là même vous aurez démystifié l'aspiration à la culture pour la remplacer par l'aspiration à l'action. Nous ne sommes ni Lénine, ni Balzac, ni Zola, ni P. Benoît, ni Claudel, ni Proust, ni Freinet. Mais nous devons nous méfier des pièges que nous tendent les mots. Si nous aspirons à être des « enseignants cultivés » gare à nous ! Nous ne serons bientôt que cela. Politiquement (au sens large, au sens des intérêts de la « polis », de la cité), on sait ce que cela veut dire.

C'est pourquoi j'ai appelé cet article « hygiène du savoir ». Parce qu'à « culture » je substitue chaque fois que je le puis « savoir ». « Hygiène » parce qu'il y a des manières de se cultiver ou d'apprendre qui sont « plus pires » que de ne pas se laver.

Le problème vaut qu'on s'y attarde car la première réaction des stagiaires

quand ils ont bien compris de quoi il en retourne à l'École Moderne, c'est de dire : « Pour faire cela, il faut une culture étendue ». Ce qui est évidemment contradictoire avec les deux autres opinions signalées plus haut, mais qui en fait creuse le même sillon, à savoir la nécessité d'une culture personnelle, la peur de n'en point avoir, etc. Une question vient ensuite : « Comment faites-vous ? » Ici réponses évasives et sécurisantes ou qui se veulent telles car ensuite, à propos de telle ou telle réalisation, revient le leitmotiv : « Un tel fait des choses bien... Oui, mais tu penses, avec la culture qu'il a... »

L'alternance cours - préparations de l'enseignement secondaire a au moins cet avantage d'obliger à faire un retour sur soi et à étudier l'économie du travail intellectuel la plus profitable. Cette année j'ai le cycle suivant : pas de cours le lundi, deux heures le mardi, sept heures le mercredi, rien le jeudi, six heures le vendredi, quatre heures le samedi. Six classes dont quatre d'examen, environ 160 élèves dont beaucoup écrivent à un rythme soutenu (de deux à quatre textes par quinzaine). Un texte libre est toujours une urgence. Un compte rendu de lecture peut attendre, une dissertation quelquefois. Je ne puis pas dépasser quatre jours... Et puis même si je les dépassais, il est facile d'imaginer l'engorgement... De toute manière, quand le plan de travail bi-mensuel tombe, je dois avoir tout lu. Ceci sans préjudice des correspondants. Par ailleurs, malgré tout l'intérêt que je porte à mes élèves, le mercredi soir je ne puis rien lire. Et le vendredi soir je fais effort pour lire les textes libres que je dois rendre le samedi matin. La programmation

de la semaine doit être stricte. Après de longs tâtonnements voici à quoi je suis arrivé.

Mon activité professionnelle se limite à quatre secteurs :

— les heures de présence au lycée (appelées encore « cours »)

— le travail à court terme : la lecture des textes que me remettent mes élèves (y compris le travail pour les correspondants)

— le travail à moyen terme : préparation de dossiers demandés par les

élèves, de fiches-guides, frappe de stencils pour le journal, tirage de certains textes polycopiés.

— le travail à long terme : investigations personnelles sur un thème, réflexion sur mon propre travail, sur la direction que je suis pédagogiquement et politiquement au sens large du terme, activités diverses, syndicales, au sein du foyer socio-éducatif, etc.

J'ai aussi une vie familiale.

Voici l'articulation des quatre secteurs entre eux :

<i>travail à court terme</i>	<i>travail à moyen terme</i>	<i>cours</i>	<i>travail à long terme</i>	<i>travail à court terme</i>	<i>travail à moyen terme</i>	<i>etc</i>
------------------------------	------------------------------	--------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	------------

Cette articulation repose sur l'alternance : au travail à court terme qui représente pour moi une rencontre avec mes élèves aussi absorbante que le cours, succède un travail à moyen terme qui prépare le troisième secteur (cours), celui-ci précédant le travail à long terme : après le cours je passe immédiatement à un horizon plus large. Evidemment ce cadre de travail n'offre rien d'impératif : il m'arrive de faire suivre un travail à court terme d'un travail à long terme. Mais j'évite de faire suivre un travail de correction et un cours, car je sais qu'alors je ne ferai rien de bon. La raison ? Elle se trouve dans la signification profonde des travaux à moyen et long terme.

Le travail à moyen terme définit la tactique et le travail à long terme la stratégie. Commençons par la tactique. Une classe qui s'intéresse à un problème particulier (théâtre, couple, guerre, racisme, solitude, etc.) a besoin pour exploiter celui-ci d'une forme de travail qui corresponde à

l'esprit de la classe définie comme groupe social aux réactions propres, au moment de l'année où le problème s'impose (il y a des méthodes d'exposition qui conviennent en octobre mais non à la première quinzaine de janvier ou au mois de mai... je le dis sans ironie évidemment), au lieu même (une classe de français au Maghreb ne se conduit pas comme une classe métropolitaine). En ce sens l'expérience d'un camarade n'est jamais applicable telle quelle, car on ne retrouve jamais la même « tonalité », la même qualité de fluide. Et il arrive d'ailleurs que, par suite de circonstances très diverses, on perde à un moment ou à un autre le contact avec une ou plusieurs classes. Ceci explique pourquoi, à partir d'un texte élu, il faille un certain recul pour déterminer la séquence de travail que la classe pourra effectuer : sans doute l'avis des élèves eux-mêmes est-il déterminant mais il y a ici une part du maître à ne pas sous-estimer, d'autant que dans l'enseignement se-

condaire le morcelage des heures brise constamment le contact professeur-élèves. Vous quittez le vendredi vos élèves dans un état d'esprit, le mardi suivant vous les retrouvez dans d'autres dispositions. Je ne dis pas que l'instabilité est la règle, je dis que l'instabilité est une composante possible avec laquelle il faut compter. Le travail à moyen terme (sélection des dossiers intéressants, faut-il un montage ici? faut-il s'appuyer sur un enregistrement? faut-il jouer la pièce? quels textes faut-il photocopier? doit-on recourir au travail en équipes? faut-il que les élèves aient déjà lu tel texte? ou faut-il qu'ils l'abordent sans préparation?) le travail à moyen terme donc est fondamental. La lecture des textes permet d'évaluer efficacement la « tonalité » des rapports maître-élèves et d'orienter ce travail. Il sera possible alors au « cours » de proposer tel ou tel type de travaux dont on a toute raison de croire qu'ils iront — après approbation de la classe — dans le sens de l'imprégnation la plus efficace possible. Même cette précaution prise, on peut se tromper.

Aussi fondamentale est la stratégie, le travail à long terme. Vers la mi-décembre un élève de première s'est proposé pour faire une interview sur les Mormons. Immédiatement, je me suis senti en alerte. Une interview de Mormons est généralement facile à faire car les Saints du dernier jour, volontiers prosélytes, aiment exposer leurs convictions religieuses. Il y avait de grandes chances (connaissant cette classe) pour que cette interview leur donne envie d'approfondir le phénomène religieux. En effet quand nous l'entendîmes, la discussion qui suivit fut déterminante : nous allions étudier *Polyeucte*. Pratiquement j'avais

un mois, non pour déterminer sous quelle forme nous allions étudier *Polyeucte* (cela c'était une question de tactique à déterminer sous une semaine), mais pour délimiter et approfondir une notion à laquelle je ne m'étais jamais réellement intéressé : le sacré. J'ai donc eu recours à quelques ouvrages, en particulier de R. Caillois et de M. Eliade (*L'homme et le sacré*, *Le sacré et le profane*). J'aurais pu compléter avec *Le sacré* de Otto (Payot) mais il vient d'être mis en vente récemment et le lire actuellement ne m'apporterait rien de plus car nous sommes déjà dans le sujet. Tout en lisant ces livres et en établissant des fiches-guides (destinées plus à clarifier mes idées qu'à être utilisées par mes élèves) j'ai pu me rendre compte de l'importance de la notion de *transgression qui viole l'interdit sans le supprimer*. Cette fois cela devenait passionnant : ces livres que je n'avais jamais pu terminer autrefois, parce que je n'en voyais pas l'intérêt réel, s'imposaient cette fois presque d'eux-mêmes. Il fallait suivre le fil : j'attaquais donc *l'Erotisme* de G. Bataille (10 × 18) qui prolonge la notion d'interdit en l'enrichissant au passage des travaux de Lévi-Strauss sur la parenté (la prohibition de l'inceste). Cette fois, je ne m'inquiétais plus de savoir si l'érotisme ou la guerre ou le jeu (puisque ces notions étaient abordées chez Caillois notamment) rentraient ou pas dans le cadre des thèmes possibles de la classe. J'ai poursuivi ma lecture et mes fiches-guides jusqu'au moment où j'ai jugé en savoir assez momentanément. Il s'est trouvé qu'un texte retenu pour le journal mais qui n'a pas donné lieu à exploitation, abordait le problème de l'amour à partir d'une copla sud-américaine : « C'est un poignard dans l'âme

Si on me l'enlève il me tue  
Si on me le laisse je meurs. »

Le texte a pour titre « Délicieux tourment » et analyse une contradiction fondamentale de l'amour. Et depuis quelque temps les textes sur la sexualité, son éducation, les rapports du couple arrivent ici et là. L'étude de *Phèdre* n'est probablement pas loin. Ainsi le fil de mes lectures a coïncidé avec les préoccupations profondes du groupe mais avec un décalage d'un mois ou deux. De ceci découle une série d'observations.

Je ne me suis pas préoccupé d'approfondir ce que je sais déjà sur Corneille ou Racine. L'histoire littéraire en tant que telle ne m'intéresse pas. Car en tant que telle elle ne mène à rien. La lecture de trois livres sur Voltaire (je n'en nie pas l'intérêt bien sûr) ne débouche pas sur des problèmes fondamentaux.

L'opposition classique et irritante entre lettres et philosophie est levée. Les problèmes qui intéressent nos enfants et nos adolescents sont toujours des problèmes philosophiques et cela dès la maternelle : je me souviens d'un texte de CP pour la compréhension profonde duquel il avait fallu passer par la lecture d'une anthologie de textes sur *L'origine de la vie* (Seghers).

Entre les préoccupations du maître et celles des élèves s'est produite une rencontre. Nous arrivons au cœur de la question.

On peut parler de coïncidence. A cela j'objecterai que ce n'est pas la première fois que je constate de telles rencontres. Je n'en ai jamais parlé jusqu'à présent parce qu'elles me

semblaient floues et sans signification. Mais cette année j'ai pu aller plus loin dans l'investigation de ce terrain et, sans nier la coïncidence, je pense qu'elle n'explique pas tout.

On peut dire que j'ai créé la rencontre. Un maître qui s'intéresse à une question finit par influencer sa classe dans le sens de cette question. Je lis le livre de G. Bataille sur *l'Erotisme* et voici qu'arrivent les textes sur la sexualité. Je ne nie pas non plus cette possibilité : enregistrez une discussion avec une classe et vous constaterez à quel point vos lectures et vos préoccupations du moment colorent et orientent le débat. Mais entre la chose dite et la chose écrite il y a un gouffre. En particulier la censure du milieu sur les problèmes de l'amour est si forte que la levée de cette censure est le test type de la confiance des élèves envers le maître. Je ne dis pas qu'on peut tout se dire mais je dis qu'on peut parler de tout et sous un certain angle tout dire. Et il y a loin de l'influence à la confiance. Il s'agit ici d'échapper à une conception mécaniste de « la part du maître ». Bien avant d'avoir lu Bataille j'ai eu des textes sur l'amour et bien d'autres maîtres qui avaient créé dans leur classe une atmosphère confiante ont pu lire de tels textes en ignorant cet auteur et même sans lumières livresques de la question.

Reste alors la véritable explication : les intérêts profonds des élèves coïncident avec les intérêts profonds des adultes. A moins de vivre hors de toute réalité humaine, nous sentons tous vivement qu'une vie sexuellement équilibrée nous est indispensable, que la guerre peut nous amener à mesurer nos responsabilités, que le

racisme et l'intolérance ne sont pas des idées en l'air, que la solitude, la vieillesse et la mort seront tôt ou tard notre lot, qu'il y a un mystère dans l'idée même de vivre pour le comédien une autre vie que la sienne, que la fonction d'oubli du jeu nous détourne des inquiétudes fondamentales, que nul ne peut se prétendre sans folie détaché des problèmes politiques et que s'y engager implique un choix et une constance quelquefois difficile dans ce choix. Tour à tour ces préoccupations s'imposent à notre esprit et tour à tour elles font l'objet de textes libres. La rencontre n'est donc pas occasionnelle mais nécessaire au sens où on ne peut l'esquiver. Certains glissements de thème à thème semblent s'imposer à notre esprit et à celui de nos élèves : religion et érotisme par exemple. Sans doute le glissement se fait-il d'une manière nettement plus élaborée chez Bataille que chez nous ou chez nos élèves. Mais le glissement se fait.

On peut même aller plus loin. Si la démonstration complète n'est pas faite il n'en reste pas moins que certaines époques voient mûrir des idées-forces en même temps en des lieux différents. L'exemple banal est celui de la maîtrise des passions au XVII<sup>e</sup> siècle où la rencontre de Descartes et du héros cornélien est très nette. Dans l'histoire des sciences on relève également de telles coïncidences. On en rend compte rapidement en attribuant cela à « l'air du temps », à ces idées qui, par des moyens de communication très divers, circulent et transforment les conceptions et les comportements. Sans tomber dans le snobisme on peut dire qu'une forte minorité de nos élèves sont immédiatement en accord avec des formes d'expression contemporaine, avec cer-

taines idées, certains jugements qu'ils ne connaissent pas mais qu'ils recréent. Relisez avec eux telle œuvre classique en vous laissant guider par le texte, sans vous soucier de ce que vous croyez déjà savoir et comparez avec un ouvrage récent et sérieux sur la question. Vous relèverez alors des rencontres troublantes. Au dernier stage du Sud-Ouest un camarade racontant comment il avait laissé une classe de 3<sup>e</sup> s'exprimer sur *Horace*, avait entendu un élève soutenir que le personnage le plus humain était le jeune Horace lui-même. Cette idée l'avait un peu effrayé dans la mesure où il craignait qu'elle ne desservît cet adolescent à un examen écrit ou oral. Il se trouve que cette thèse est celle de L. Herland dans *Horace ou la naissance de l'homme* (Minuit 1952), qu'elle peut paraître déconcertante, mais qu'elle seule permet de faire le lien entre *Le Cid* et *Cinna*. Rencontre fortuite? Influence directe de L. Herland sur l'élève? L'une et l'autre hypothèses sont peu probables. Reste la seule explication plausible : en face du texte cet élève avait utilisé tous les éléments de réflexion qu'il possédait et par une méthode personnelle (mais quelle méthode? comment? par quels cheminements?) était arrivé à la conclusion que le débat intérieur d'Horace avait eu lieu avant le début de la pièce et que celle-ci avait pour but de montrer comment le héros sauvegardait par l'intransigeance, une position personnelle qu'il avait eu du mal à se forger lui-même.

A ce niveau, le mot de « culture » ne convient plus. Il faut y substituer celui de « connaissance » et de « savoir ». Il s'agit sur une question précise, de connaître des éléments d'information qui éclaireront cette question. On sait qu'actuellement en mathématique c'est

le point crucial : l'enfant peut apporter une situation mathématique. Si le maître n'a pas les outils qui lui permettent d'éclairer pour lui-même la signification profonde d'une situation donnée, rien de neuf n'est possible. Comment obtenir ces outils ? Pour les lettres, des éléments de solution sont visibles. Depuis quelque temps déjà la commission second degré s'emploie à délimiter au niveau tactique les œuvres possibles par thème (ex. : pour la guerre on pensera à *Candide*, à *Quatre-vingt-treize*, au *Feu de Barbusse*, etc.) et leur exploitation possible. Le chantier est ouvert mais nous butons sur des difficultés spécifiques : risque d'échantillonnage « culturel », domination très incertaine de l'idée même de thème qui invite presque d'elle-même à la scolarisation si on n'y prend garde, risque d'une classification aberrante si on parle de sous-thèmes. Bref, nous n'y sommes pas. En poussant la réflexion davantage on voit que ce qui nous manque c'est une vision claire de la stratégie à employer. Or à ce niveau, un thème en appelle un autre par des liens, des attaches quelquefois plus importants que les thèmes eux-mêmes. Ce qui nous manque ce sont des

références, des séquences de deux, trois, quatre ouvrages fondamentaux que nous devons connaître quand nous sentons que tel thème s'approche. Ensuite la manière dont il se présente, c'est affaire de tactique. J'ai déjà indiqué l'une de ces séquences qui lève à la fois religion-érotisme-guerre-jeu à l'aide de la série d'ouvrages indiqués plus haut ; Otto : *Le sacré*, Eliade : *Le sacré et le profane*, Caillois : *L'homme et le sacré*, Bataille : *L'Érotisme*. J'ignore si cette séquence est fondamentalement juste. Ici, c'est aux philosophes de nous préparer le travail. Eux seuls ont la formation et les instruments pour le faire. Ce faisant, ils travailleront pour leur propre discipline, aidant à éclairer des élèves qu'ils auront peut-être plus tard. Je suis persuadé qu'une dizaine de séquences de ce type nous suffirait avec d'inévitables recoupements entre séquences. Ceci nous permettrait, à tous niveaux, d'exploiter un peu moins mal les richesses que nous ne voyons pas dans les textes. Que son auteur ait 7 ou 17 ans, le texte libre nous offre souvent le même visage, celui d'une œuvre énigmatique et secrète.

Roger FAVRY

---

Les articles d'Elise Freinet sur « le Tâtonnement expérimental » seront repris à partir du numéro d'avril de l'Éducateur.

---