



HAL
open science

La figure du professeur, la culture et l'émancipation dans *Le Maître Ignorant* de Jacques Rancière

Thibault Vian

► **To cite this version:**

Thibault Vian. La figure du professeur, la culture et l'émancipation dans *Le Maître Ignorant* de Jacques Rancière. 2024. hal-04835403

HAL Id: hal-04835403

<https://univ-paris8.hal.science/hal-04835403v1>

Preprint submitted on 13 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab

La figure du professeur, la culture et l'émancipation dans *Le Maître Ignorant* de Jacques Rancière

Thibault Vian, Experice

Résumé :

Le célèbre ouvrage de Jacques Rancière intitulé *Le Maître ignorant* conçoit la relation éthique et pédagogique entre l'enseignant et l'élève comme l'expression d'un rapport de forces : « Maître est celui qui enferme une intelligence dans le cercle arbitraire d'où elle se sortira qu'à se rendre à elle-même nécessaire. » Pour Rancière, il ne devrait y avoir de confrontation des intelligences mais seulement la force d'une volonté, celle du maître, exercée sur celle de l'élève, appelé à marcher sur le chemin de sa propre orbite, à dessiner sa propre ellipse. Toutefois, un maître curieux et cultivé, qui éprouve le « vague désir de tout connaître, de tout savoir » ne peut-il sans domination susciter chez l'élève, le désir de comprendre toujours plus loin, d'aller outre et de connaître davantage, comme dans un conte de fée où l'on veut à chaque instant découvrir la suite des péripéties ? Notre critique approfondie de la thèse ranciérienne interroge plus globalement la figure du maître dans son rapport au savoir, à la connaissance, mais aussi dans sa relation intellectuellement et humainement émancipatrice à l'élève, pour suivre, dans la constellation universelle du savoir, sa propre ligne de crête.

Mots-clés : émancipation ; volonté ; intelligence ; professeur ; pauvreté.

Abstract:

Jacques Rancière's famous book *Le Maître ignorant* (The Ignorant Master) sees the ethical and pedagogical relationship between teacher and pupil as the expression of a power struggle: 'The master is the one who imprisons an intelligence in an arbitrary circle from which it can only escape by making itself necessary'. For Rancière, there should be no confrontation of intelligences but only the force of a will, which of the master, exerted on that of the pupil, called upon to walk in the path of his own orbit, to draw his own ellipse. But can't an inquisitive, cultured teacher who has a 'vague desire to know everything, to know everything', without domination, arouse in the pupil the desire to understand more and more, to go further and know more, as in a fairy tale where you want to find out what happens next at every moment? Our in-depth critique of Rancière's thesis takes a broader look at the figure of the teacher in his or her relationship to knowledge, but also in his or her intellectually and humanly emancipating relationship with the pupil, in order to follow his or her own crest line in the universal constellation of knowledge.

Keywords: emancipation; willpower; intelligence; teacher; poverty.

Introduction

Ce travail de recherche porte moins sur la philosophie générale, politique ou esthétique de Jacques Rancière, que sur la spécificité des thèses du *Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*¹. Sous un triple rapport : il s'agit de prendre pour objet (I) la critique ranciérienne de l'enseignement classique – que Rancière nomme, à titre de dérision, « la Vieille » –, ses fondements et ses postulats ; (II) les principes de ce que l'auteur appelle, à partir de Jacotot, « l'enseignement universel », ses principes, ses procédés et ses résultats (III).

La réflexion ranciérienne à la base des principes du *Maître ignorant*, s'origine dans le fait rapporté au début du chapitre I du livre, qui retrace l'aventure intellectuelle que connut le professeur Joseph Jacotot en l'an 1818, avec ses élèves néerlandais qui ne savaient pas lire et dont le maître lui-même n'avait – de la langue néerlandaise – aucune connaissance élémentaire : « il se publiait en ce temps-là à Bruxelles une édition bilingue de *Télémaque*. (...) Jacotot fit remettre le livre aux étudiants par un interprète et leur demanda d'apprendre le texte français en s'aidant de la traduction. Quand ils eurent atteint la moitié du premier livre, il leur fit dire de répéter sans cesse ce qu'ils avaient appris et de se contenter de lire le reste pour être à même de le raconter. C'était là une solution de fortune, mais aussi, à petite échelle, une expérience philosophique dans le goût de celles qu'on affectionnait au siècle des Lumières. Et Joseph Jacotot, en 1818, restait un homme du siècle passé. L'expérience pourtant dépassa son attente. Il demanda aux étudiants ainsi préparés d'écrire en français ce qu'ils pensaient de tout ce qu'ils avaient lu. (...) Ils avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu'ils connaissaient et les raisons de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises : des phrases dont l'orthographe et la grammaire devenaient de plus en plus exactes à mesure qu'ils avançaient dans le livre ; mais surtout des phrases d'écrivains et non point d'écoliers². »

Jacotot se trouve confronté à une situation d'autodidactie d'une nature assez particulière, parce qu'elle fait l'économie de la figure du maître, non en tant que celui-ci incite l'élève à l'exercice de sa volonté et de son intelligence, mais en tant qu'il explique et enseigne un savoir déterminé. Effectivement le maître guide, ne serait-ce que de manière indirecte et éphémère, l'intelligence des disciples par le prisme d'un cheminement intellectuel plus ou moins programmé, ou d'un ordre raisonné de présentation et d'acquisition des savoirs auxquels les élèves auraient, fatalement, à se soumettre. Le *Maître ignorant* ne consiste nullement en une critique de la culture humaniste, des œuvres classiques et des grands écrivains ; il place en son centre l'activité même de *s'instruire*, qui n'est pas un état (être instruit, par opposition à l'état d'ignorance) ni un processus passif qui solliciterait la médiation d'un professeur faisant œuvre d'enseigner (être instruit, par un autre que soi et supposé en savoir davantage dans une discipline considérée), mais la puissance de déploiement d'une intelligence portée sur les choses du monde et sur les éléments d'un livre, puissance qui s'accroît à mesure d'une aventure singulière, irréductible à toute autre, dans la vaste constellation du savoir.

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Arthème Fayard, 1987.

² *Ibid.*, pp. 8-11.

Il engage une réévaluation du professeur, au sens d'une reconsidération placée sous le signe de ce que Rancière nomme à plusieurs reprises la *dissociation* des intelligences, laquelle n'est pas à entendre au titre d'un *effacement* du maître devant des élèves appelés à se confronter à des situations-problèmes et à construire, par cette confrontation, leur propre savoir. Rien n'est plus opposé à la conception ranciérienne de l'instruction que les préceptes de la psychologie constructiviste d'un Piaget ou d'un Vygotsky. Au contraire soutient-elle une autorité absolue du maître portée sur la seule volonté de l'élève, à *l'exclusion de tout rapport entre leur intelligence respective*. Pour reprendre les termes de Rancière : « l'émancipateur n'est pas un pédagogue bonhomme, c'est un maître intraitable. Le commandement émancipateur ne connaît point de traités. Il commande absolument à un sujet qu'il suppose capable de se commander lui-même³ ». C'est pourquoi le maître ignorant n'est pas un maître diminué, restreint et limité dans son office ; il n'est pas sous-maître ou contremaître, mais l'affirmation continue d'une force qui oblige ou contraint le jeune élève à s'instruire avec persévérance. Cette pensée de première importance philosophique incarne une position éminemment singulière, en tous les cas absolument irréductible aux critiques bourdieusiennes de l'autorité pédagogique ou de la figure traditionnelle du professeur, d'une part, et à la pédagogie de ce qu'il a été convenu d'appeler « l'éducation nouvelle », d'autre part. Elle se situe au-delà des *disputatio* entre les républicains et les pédagogues, ou des querelles désormais classiques sur la question de savoir comment les élèves progressent au mieux. Car dans l'enseignement universel défini par Jacotot et Rancière, les élèves s'instruisent, c'est-à-dire qu'ils ne progressent point.

Si notre réflexion s'est électivement portée sur l'œuvre du *Maître ignorant*, c'est en raison du caractère de *disconvenance* qu'elle préserve et qu'elle revendique, par rapport à l'ensemble des conceptions pédagogiques qui fleurissent dans le paysage contemporain des recherches universitaires en éducation : dissonante, elle se *dérobe* à tout ce qui, déloyalement, tendrait à la réduire aux seules coordonnées de l'ordinaire et du familier, du connu et du convenu. Elle entretient à notre égard une posture philosophique de constante perplexité, *απορείν*, de déprise et de destabilisation qui en relève précisément, pour notre réflexion, toute la valeur et la portée. Quelle rencontre possible entre le conte de la panécastique⁴ qui se rie, se joue et se moque de l'Ordre explicateur, cette railleuse enjouée par laquelle s'effondre la citadelle du savoir stratifié, et le questionnement raisonné d'une pensée fugace, fugitive, l'envol d'une colombe sous l'impulsion et l'étincelle d'un événement qui fait problème ?

Qui est le maître ignorant ?

La figure ranciérienne du *maître ignorant* porte en elle les exigences d'une anthropologie critique des institutions d'instruction publique, de l'ordre social comme celui des connaissances et du progrès qu'impliquent « les étapes de la progression explicatrice » (*Le maître ignorant*, p. 24), enfin de la destitution de l'intellectuel savant dans la cité des hommes.

³ *Ibid.*, p. 67.

⁴ La méthode de l'émancipation repose sur cette « philosophie nouvelle que le Fondateur, en accouplant deux mots grecs, a baptisée *panécastique*, parce qu'elle recherche le *tout* de l'intelligence humaine en *chaque* manifestation intellectuelle » (*Ibid.*, p. 68, l'auteur souligne).

Si l'homme est une volonté servie par une intelligence (I), si chacun poursuit, dans la constellation du savoir, sa propre orbite autour d'une vérité fondamentalement inaccessible (II), si la subjectivation de l'élève consiste dans cette odysée intellectuelle intime, personnelle, irréductible et incommensurable à toutes autres (III), si l'intelligence du maître ne doit point faire irruption dans ce processus de subjectivation, ni orienter ce procès vers une finalité déterminée (IV), et s'il ne saurait y avoir un progrès – comme progression – vers une finalité (V), ni d'instruction publique qui en serait le bras séculier (VI) ni enfin de maître savant, qui sous l'habit du libérateur du peuple à l'égard des chaînes de son ignorance, ne fait que perpétuer une structure fondamentale de domination par la hiérarchie des intelligences qu'il déploie par sa parole savante (VII), il en résulte que :

(a) Lutter contre le vice fondamental de l'homme – la paresse – (d'après I) c'est *inciter* tout petit homme ou petite femme à écrire sa propre histoire et à poursuivre son aventure stellaire de la connaissance (d'après II et III). Par voie de conséquence, il faut une action soutenue exercée sur la volonté de l'élève, une *emprise émancipatrice*, une domination patiente et persévérante d'un homme qui posséderait la maîtrise souveraine de sa propre volonté, exercée sur celle de l'élève. Maître est celui qui maintient ce contrôle continu par l'exercice de *sa propre volonté*, sur la volonté du petit homme, qui commande à son tour l'activité d'une intelligence qui lui est intrinsèquement soumise.

(b) Mais ce rapport entre les volontés doit néanmoins exclure tout rapport entre les intelligences – c'est-à-dire le véhicule d'un certain contenu, l'enseignement d'un savoir à acquérir – qui, d'une part, impacterait la trajectoire de l'orbite subjective de l'élève, et d'autre part, mettrait le maître dans une posture, une position de savant – de plus savant que l'élève – qui exprimerait un ordre fondamentalement dominateur entre les esprits matures, avancés, cultivés, et ceux qui ne le sont pas – ou pas encore. Ainsi, maître émancipateur est celui qui conjugue la double exigence anthropologique d'exercer une activité d'emprise aussi nécessaire que contraignante sur la volonté de l'élève, tout en maintenant l'effort d'une permanente dissociation des intelligences. La qualité première du maître n'est donc pas tant l'omniscience magistrale qui rayonne sur l'intelligence des jeunes élèves, que l'omnipotence d'une volonté au travail de laquelle précisément, il tient sa seule autorité légitime⁵.

L'autorité du maître, qui doit être absolue chez Rancière, ne vient pas d'un statut ou d'une possession mais de l'effcience d'une volonté qui s'exerce sur une autre, fébrile car encore sujette au despotisme des caprices et des fantaisies enfantines. Le maître ranciérien n'est pas investi d'une autorité qu'il tiendrait d'une fonction ou d'un savoir – qui supposerait un ordre institutionnalisé – c'est-à-dire qu'il n'a pas et ne saurait *avoir* d'autorité auprès de ses élèves ; mais il *fait* autorité par le mouvement d'une volonté qui agit, maintient, contrôle, ordonne, commande. Le maître ignorant nomme alors cette figure intermédiaire, cet entre-deux à cheval entre l'absence radicale de tout maître qui abandonnerait l'enfant à ses folles extravagances et

⁵ Rancière est influencé par les mouvements intellectuels des années 60 et 70 et par le début de la postmodernité, dont résulte pour partie sa conception de la libre subjectivation de l'individu, que rien ni personne ne doit orienter. Non seulement il ne récuse pas tout principe d'autorité et de commandement, mais c'est précisément celui-ci qui préside, sous certaines conditions, à la possibilité même de cette subjectivation émancipatrice.

la revendication d'une supériorité intellectuelle ou de la détention d'un savoir préalablement incorporé. Rancière opère subrepticement – par ce geste de formidable transgression – le renversement fondamental de la problématique classique du maître d'école : le problème n'est plus de savoir comment le maître peut être *magister* sans être *dominus* ; mais, scandaleusement, la manière dont il peut être *dominus* sans être *magister* : force pure exercée sur une volonté disciple, à l'exclusion de toute forme de connaissance qui viendrait en modeler l'intelligence. *Que peut l'autorité d'un ignorant ?*

(c) Que peut bien d'abord signifier l'*ignorance* du maître, en tant que posture de radical retranchement, d'abrogation, de déprise intellectuelle, césure du cordon ombilical qui relie et associe les intelligences ? Quel est alors le statut et l'objet de cette ignorance ? Car si égalité des intelligences il doit y avoir, la question n'est pas de savoir comment sélectionner ces ignorants – par concours académique fondé sur le primat d'une certaine virginité d'esprit et sur les privilèges du *nescioquid* ? Nullement. Elle interroge cette constante attitude de retrait intellectuel à l'endroit de son disciple. « J'essaie, analyse Rancière, de recadrer la chose : “Qu'est-ce qu'un maître ignorant ?”, “De quoi est-il ignorant ?”, “A quelle forme de subjectivation se rattache son ignorance et, au fond, quelle position cela définit, comment cela se traduit, à quoi cela sert... ?” (...) “L'ignorant est celui qui ne sait pas”, la question est “Qu'est-ce que le non-savoir ?”, “Qu'est-ce qu'il ne sait pas ?”. Je pense qu'on peut écarter d'emblée la position du maître qui fait semblant d'être ignorant. Un *maître ignorant*, c'est celui qui réellement ignore quelque chose, se trouve en défaut dans sa maîtrise même, ce qui ne l'empêche pas finalement d'exercer une fonction. Cette ignorance n'est pas partie d'un dispositif didactique, elle se situe en deçà⁶. » L'ignorance n'est pas feinte, ruse ou dévolution du problème à finalité pédagogique, mais distinction entre la maîtrise effective d'un savoir et la maîtrise à l'œuvre dans l'exercice d'une activité – qui se porte sur une volonté à discipliner.

Ce qui nous reconduit à la problématique suivante : « “De quelle ignorance s'agit-il ?”, “Quel type de non-savoir est effectué ?” L'ignorance du maître est une ignorance de dissociation. Autrement dit, on sort de la situation où l'ignorance est le manque d'un savoir et le savoir, le plein qui comble l'ignorance. Il y a prise de conscience d'une séparation réelle : le savoir n'est pas simplement quelque chose qui vient combler le manque de savoir, les deux actes sont dissociés ; en l'occurrence il y a deux sujets et chacun de ces sujets va son chemin. (...) L'ignorance est ce qui sépare le savoir de la maîtrise ; le *maître ignorant* est celui qui rend cette séparation active, qui met en jeu l'ignorance du savoir pour pouvoir mettre en mouvement le savoir de l'ignorance⁷. » La dernière expression demeure, par delà l'élégance de son énoncé, particulièrement obscure : que signifie l'oxymore ranciérien de ce « savoir de l'ignorance » ? Il invite peut-être à rechercher, pour maintenir une perpétuelle tension d'une recherche originairement dynamique, sous les strates successives d'un savoir constitué et qui fait écran à l'écoulement de cette recherche, l'impulsion même de la *science errante*, par la virginité d'un esprit vagabond qui poursuit son pèlerinage singulier⁸. Or, existe-il véritable antinomie entre

⁶ Jacques Rancière, « Choses dites », dans Marc Derycke (Dir.), Michel Peroni (Dir.), *Figures du Maître ignorant : savoir et émancipation*, collection « sociologie », 2010, p. 409. L'éditeur – avec l'accord de l'auteur – souligne.

⁷ *Ibid.*, pp. 410-411 (C'est toujours l'éditeur qui souligne).

⁸ L'expression « science errante » constitue l'un des sous-titres du livre *Le philosophe et ses pauvres*, p. 176.

l'amplitude d'une connaissance structurée, maîtrisée dans ses éléments comme dans ses approfondissements, et le dynamisme d'une recherche intellectuelle qui suppose tension, *itinération créative* – dans son acception deleuzienne – bouleversement, perpétuelle déstabilisation, c'est-à-dire une invitation à aller outre et toujours plus loin ? Est-il bien raisonnable de ne penser l'école, l'élève, la science que sous le prisme de l'opposition philosophique et l'incompatibilité (supposée) entre la stabilité et le mouvant ?

On peut à ce titre s'interroger, avec Denis Kambouchner, si « cet accent mis sur la *recherche* n'est pas de nature à autoriser une approximation intellectuelle généralisée »⁹, une perte d'objet dans l'enseignement qui conduit à n'entrevoir l'éducation que sous le signe d'un *flux* indéfini qui ferait l'économie de toutes références tangibles et parfaitement assimilées, à partir desquelles se déploie une recherche à la fois audacieuse et réfléchie. Le problème qui se pose à cet office est le deuil d'un enseignement structuré pouvant conduire à une investigation vide, pure effluve sans barrage qui perdrait le point pivot, fixe et enraciné à partir duquel se mesure la possibilité même d'un mouvement, d'une aventure errante, d'une fuite, c'est-à-dire un voyage qui ne serait alors que pure déambulation. Mais le risque d'un savoir organisé et incorporé inclinerait, réciproquement, à s'interposer entre le sujet et le paysage observé, à faire écran, dans la mesure où l'*érudit* en viendrait à lire toute découverte nouvelle sous le prisme (déformant) de ce savoir préalablement formé, à rapporter l'infinie étrangeté de l'altérité et de l'inconnu dans les coordonnées rassurantes d'un cadre et d'un ensemble maîtrisé de savoirs.

Nous pouvons concourir à l'effervescence d'une recherche qui invite à l'accueil de l'autre en tant qu'autre, non en tant que simple prolongement du même mais comme déformalisation de l'infini, conservant le cap du voilier qui navigue par-delà les mers et les océans de savoirs constitués. Or Rancière dessine, sans même l'interroger, une véritable frontière entre la sphère figée des savoirs et le cyclone mobile de la recherche intellectuelle, désordre de forces en exercice : maître ignorant est celui qui opère cette « séparation active », un effort soutenu pour maintenir la dissociation entre maîtrise et savoir.

Mais il reste encore à comprendre comment rendre effective l'exigence constante d'une telle activité de dissociation. Suffirait-il par exemple de dire : « Je connais les sciences naturelles et les éléments de géométrie, mais vous n'en saurez rien » ; c'est-à-dire de résister à la tentation non pas de savoir, de goûter les *saveurs* (*sapor*) des pommes du Paradis, mais d'enseigner ou de donner la saveur et la consistance de ces nourritures intellectuelles aux élèves¹⁰ ? Le maître ranciérien serait-il alors de nature à se répéter continûment à lui-même le « Taisez-vous » qu'il exigeait traditionnellement des élèves ? Sa fonction débiterait-elle à la fin des dernières notes des *Djinns* de Gabriel Fauré, par le long silence qui fait suite à l'effondrement de la citadelle du savoir ?

⁹ Denis Kambouchner, *Une Ecole contre l'autre*, éditions PUF, 2000, note n°1 de la page 207.

¹⁰ Jean Lombard, *Aristote, politique et éducation*, L'Harmattan, 2000 : « Il s'agit de goûter les choses, plus que d'en être l'exécutant, au sens où la sagesse, plus tard *sapientia*, est de la famille de *sapor*, la saveur. Le sage est celui qui connaît la saveur des choses. »

La docte ignorance et la médiation émancipatrice du livre

« Le *maître ignorant*, poursuit Rancière, est celui qui décide d'ignorer [!], au sens actif qu'il a encore, qui décide d'ignorer la relation normale de complémentarité qui veut que si quelqu'un a de la capacité, quelqu'un en face a de l'incapacité, et réciproquement. (...) un *maître ignorant* est un maître qui peut savoir une infinité de choses, mais il met au poste de commandement la relation égalitaire¹¹. » Par cette décision d'ignorer, le maître n'est pas celui qui ne sait rien mais opère de manière à la fois active et continue une mise entre parenthèse de ce qu'il a l'arrogance (et la faiblesse) de savoir¹². Sa relation à l'élève suppose une *ἐποχή* qui le soustrait à son attitude naturelle d'enseignant pour garantir la promotion du principe d'égalité au « poste de commandement », précise Rancière, de sa relation au disciple. Le maître ignorant marche, à l'instar du personnage d'Octave dans *Les Caprices de Marianne*, sur le fil d'équilibriste, qui impose à sa volonté une exigence double, une activité duelle qui l'expose perpétuellement au risque de basculer dans le précipice du retrait absolu – absence radicale de maître – ou de la surdétermination de sa présence intellectuelle lorsque s'estompe chemin faisant, dans sa relation à l'élève, sa décision d'ignorer.

Comment penser l'articulation entre une colossale emprise du maître sur l'élève et son retrait inconditionnel, c'est-à-dire une présence omniabsente dont l'exigence même tend à limiter très fortement, dans la réalité, le nombre d'élus ? Les démissionnaires de l'éducation ranciérienne devraient se compter en milliers à cause de cette double activité antagonique : engager un puissant rapport de forces contre la volonté capricieuse et l'intelligence errante de l'élève – l'enfermer dans le cercle de la puissance – tout en décidant d'ignorer de qu'ils savent pour s'efforcer de mettre, « au poste de commandement la relation égalitaire », qui seule peut garantir le disciple des leures de la hiérarchie des intelligences. Comment cette nouvelle aristocratie qui requiert d'inégalables talents d'équilibristes, pourrait être compatible avec la promotion d'une figure véritablement démocratique du maître, que Rancière n'a pourtant de cesse d'invoquer : « Chers Maîtres ignorants, dirait l'Oracle ranciérien, soyez humbles, soyez modestes, mais résolus de dominer la volonté versatile de vos élèves, à l'image de l'héroïsme d'un Jacotot qui, jadis, « avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir » (*Le Maître ignorant*, p. 25) ; je vous prêche là un art qui vous abjure de tout faire en ne faisant rien – ou point trop''.

Dans ce rapport dissocié des intelligences, le point d'articulation entre deux esprits qui soit à la fois passage et distance maintenue, c'est le livre. Celui-ci est médiateur, matériau placé à intervalle égal entre deux intelligences humaines – dont les orbites, jamais ne coïncident. Dans les *Aventures de Télémaque* de Fénelon, on « apprend de la mythologie et de la géographie » ; « on y entend, à travers la “traduction” française, le latin de Virgile et le grec d'Homère » et dont « la langue présente l'essentiel de ses formes et de ses pouvoirs ». Rancière précise alors la posture du maître dans le déploiement intellectuel de l'élève au travail : « De tout ce qu'il apprend (...) on lui demandera de parler, de dire ce qu'il voit, ce qu'il en pense, ce qu'il en fait.

¹¹ *Ibid.*, p. 411, puis p. 422. L'éditeur souligne.

¹² Cf. *Ibid.*, p. 414 : « Il y a [aussi] un pouvoir de l'ignorance ; “ignorance”, cela veut dire : ignorer une espèce de destin qui est censé être attaché à une condition ».

On y mettra seulement une condition impérative : tout ce qu'il dira, il devra en montrer dans le livre la matérialité. On lui demandera de faire des compositions et des improvisations dans les mêmes conditions : il devra utiliser les mots et les tours du livre pour construire ses phrases ; il devra montrer dans le livre les faits auxquels se rapporte son raisonnement. (...) Tout ce qu'il dira, le maître devra pouvoir en vérifier la matérialité dans le livre¹³. »

Insistant sur le questionnement que provoque le maître et qui double la lecture du livre, Rancière explicite ainsi l'articulation entre la méthode qui conduit l'élève et le récit de sa propre odyssee : « pour cela il faut que tu me *dises* tout ce que tu y vois. Il y a là des signes qu'une main a tracés sur le papier, dont une main a assemblé les plombs à l'imprimerie. Raconte-moi ce mot. Fais-moi « le récit des aventures, c'est-à-dire des allées et venues, des détours, en un mot des trajets de la plume qui a écrit ce mot sur le papier ou du burin qui l'a gravé sur le cuivre »¹⁴. Saurais-tu y reconnaître la lettre o qu'un de mes élèves appelle la *ronde*, la lettre L qu'il appelle *l'équerre* ? (...) Est-ce bien cela que tu as vu ? *Qu'en penses-tu* ? (...) Il sera temps après de parler de ce dont parle le livre : que penses-tu de Calypso, de la douleur, d'une déesse, d'un printemps éternel ? Montre-moi ce qui te fait dire ce que tu dis¹⁵. » Il est aisé d'apercevoir que les interrogations du maître tente d'éviter toute véritable détermination d'objets, mais ce maître n'en reste pas moins un guide qui attire, aimante l'attention de l'élève sur certains mots spécifiques (Calypso, la douleur, la déesse, le printemps éternel). Rancière insiste amplement sur l'expression, la formulation et la mise en langage de ce qui est vu, senti, éprouvé, sur ce que tel ou tel mot évoque pour l'élève, c'est-à-dire l'énonciation – par le verbe – de la singulière aventure d'une intelligence, transportée avec application sur les mots du livre de Fénelon, constellation de signes énigmatiques dans laquelle l'enfant poursuit sa quête initiatique¹⁶.

Pédagogie de la véracité

Le principe à l'œuvre ici, par les interrogations du maître, n'est pas l'accès à la vérité absolue que tout homme possède en son âme, mais le principe de véracité qui doit régir, pour l'auteur, toute communication humaine effective : « ce principe de *véracité* est au cœur de l'expérience d'émancipation. Il n'est la clef d'aucune science, mais le rapport privilégié de chacun à la vérité, celui qui le met sur son chemin, sur son orbite de chercheur. Il est le fondement moral du pouvoir de connaître¹⁷. » La parole que sollicite le maître au rythme de ses interrogations n'est pas tant l'expression d'une vérité fondamentale que chaque homme aurait en partage, objet d'une possible réminiscence, que l'énonciation par laquelle chacun de nous décrit, autour de la vérité, la trajectoire de sa propre orbite : par-là même, « l'intelligence humaine emploie tout son art à se faire comprendre et à comprendre ce que l'intelligence voisine

¹³ *Ibid.*, p. 57.

¹⁴ Joseph Jacotot, *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 15.

¹⁵ *Le Maître ignorant*, *op. cit.*, p. 41.

¹⁶ Cf. la conférence d'Olivier Reboul, intitulée « Alain, philosophe de la culture », au Colloque « Vigueur d'Alain, rigueur de Simone Weil », qui s'est tenu au Centre Culturel International de CERISY-LA-SALLE du 21 Juillet au 1^{er} Août 1974 sous la direction de Gilbert Kahn : « Les grandes œuvres invitent à *reformuler* notre expérience, donner une forme, une formule à ce que nous vivons confusément, nous révéler nous-mêmes à nous-mêmes. »

¹⁷ *Le Maître ignorant*, *op. cit.*, p. 98. (L'auteur souligne).

lui signifie. La pensée ne se dit pas *en vérité*, elle s'exprime *en véracité*. Elle se divise, elle se raconte, elle se traduit pour un autre qui s'en fera un autre récit, une autre traduction, à une seule condition : la volonté de communiquer, la volonté de *deviner* ce que l'autre a pensé et que rien, hors de son récit, ne garantit, dont aucun dictionnaire ne dit ce qu'il faut comprendre. La volonté devine la volonté. C'est dans cet effort commun que prend son sens la définition de l'homme comme *une volonté servie par une intelligence*¹⁸. » S'illustre par le principe de véracité non plus seulement ce qu'est l'homme – ou plutôt chaque humain – mais le rapport entre deux volontés, d'une part, et entre deux intelligences humaines, d'autre part. La véracité ne consiste pas à dire la vérité, mais à mettre en mot et à formuler le récit de son propre voyage ; elle devient clef de voute de l'intersubjectivité humaine.

Lire, écrire, communiquer, écouter, comprendre visent moins à vivifier une disposition originaire constitutive de la nature humaine, qu'à décoder et traduire la volonté d'un autre dans les coordonnées de sa propre aventure, où chaque signe, chaque mot est rapporté aux abscisses et aux ordonnées des points de la courbe qui représente une trajectoire parfaitement individuelle. La véracité est sincérité envers soi-même et envers les autres ; et s'il ne peut y avoir adéquation complète sinon partielle entre deux orbites, traduire n'est point trahir, mais la volonté de communiquer qui implique toujours réélaboration, recomposition d'un récit attentivement lu ou écouté, à partir de ce que l'on a deviné de l'activité d'une intelligence autre que la sienne.

Socrate ou « la forme perfectionnée de l'abrutissement »

Quel est, à partir de ces quelques considérations conceptuelles, l'adversaire principal contre lequel se porte l'analyse de Rancière ? Avant Alain, Condorcet, Augustin, la « forme perfectionnée de l'abrutissement » s'illustre par la figure de Socrate, qui par ses interrogations, amène l'esclave de Ménon à reconnaître les vérités mathématiques qui sont en lui. Or « la méthode socratique, apparemment si proche de l'enseignement universel, représente la forme la plus redoutable de l'abrutissement. « Il commande les évolutions, les marches et les contremarches... De détours en détours, l'esprit arrive à un but qu'il n'avait même pas entrevu au moment du départ... L'élève sent que, seul et abandonné à lui-même, il n'eût pas suivi cette route »¹⁹. » (*Le Maître ignorant*, p. 101). La critique jacotienne relève néanmoins, sur ce point, d'une certaine malhonnêteté intellectuelle : la comparaison entre la méthode socratique et l'enseignement universel se fonde sur une dissimilitude quant à leurs principes ; la première admet qu'il existe une essence des choses, supposée accessible aux meilleurs au terme d'un long cheminement dialectique, dirigé vers une finalité précise ; or l'enseignement jacotien repose non sur une source de vérités premières, mais sur un axiome de véracité qui n'admet entre les hommes que des traductions possibles rapportées à l'itinéraire en lacet de sa propre expédition intellectuelle. La méthode socratique est tension indéfinie vers le Vrai, l'enseignement jacotien est perpétuel effort de véracité ; de cette différence première de

¹⁸ *Ibid.*, p. 106. (L'auteur souligne).

¹⁹ Joseph Jacotot, *Droit et philosophie panécastique*, p. 41.

fondement, il en résulte qu'il n'est pas de commune mesure possible entre le corrompueur de la jeunesse et l'émancipateur du genre humain. Si la figure de Socrate « représente la forme la plus redoutable de l'abrutissement », cela tient moins à la faiblesse d'une méthode ou à la défaillance d'un maître, qu'à l'incompatibilité foncière de l'ontologie platonicienne avec les principes de l'émancipation jacotienne. Mais dans la traduction ranciérienne des principes de Jacotot, voici comment se définissent « les deux actes fondamentaux du maître : il *interroge*, il commande une parole, c'est-à-dire la manifestation d'une intelligence qui s'ignorait ou se délaissait. Il vérifie que le travail de cette intelligence se fait avec *attention*, que cette parole ne dit pas *n'importe quoi* pour se dérober à la contrainte. Dira-t-on qu'il faut pour cela un maître bien adroit et bien savant ? Au contraire, la science du maître savant lui rend bien difficile de ne pas *gâcher* la méthode. Il connaît la réponse et ses questions y mènent naturellement l'élève. C'est le secret des *bons* maîtres : par leurs questions, ils guident discrètement l'intelligence de l'élève – assez discrètement pour la faire travailler, mais pas au point de l'abandonner à elle-même. Il y a un Socrate qui sommeille en chaque explicateur²⁰. » Or ce qui interroge toujours notre curiosité, c'est la ligne de *frontière précise*, le critère de démarcation rigoureux entre le péril de l'abrutissement et la saine activité du maître ranciérien qui sollicite l'intelligence de l'élève (assez *discrètement* pour la faire travailler, mais pas *au point* de l'abandonner à elle-même), c'est-à-dire le seuil ou la limite dont la transgression mènerait à la dérive, au risque permanent de basculer dans les vicissitudes socratiques.

Trois objections philosophiques d'importance à cette figure paradoxale du maître ignorant peuvent être formulées :

Si l'ignorance du maître le prémunit, en partie du moins, de « gâcher la méthode », alors l'homme ignorant qui fait travailler son disciple sur *Les Aventures de Télémaque* – les yeux nécessairement rivés sur le texte – n'est-il pas au moins aussi tenté d'intervenir, de faire partager observations et interprétations au cours de la leçon, qu'un maître savant qui pourrait avoir à cet égard davantage de recul ? Le savoir ne rend pas nécessairement plus bavard que l'ignorance. Or Rancière n'a de cesse d'associer la maîtrise souveraine d'un savoir à l'effectivité d'une parole confiscatoire. Compte-tenu du caractère résolument répétitif du travail du maître et de l'absence de toute sollicitation intellectuelle, il est difficile de ne pas se demander comment cette activité fort peu exaltante du *magister* pourrait ne pas conduire chez ce maître – après trois ou quatre années à poser continûment les mêmes questions et à vérifier que le disciple est attentif dans sa recherche – à un *réel ennui*, dénué de tout épanouissement et de tout enrichissement, s'il ne peut jamais apporter de lui-même un savoir, ou un regard, ne serait-ce qu'un éclaircissement, en tous les cas un contenu d'une certaine consistance à l'intention de son élève. Comment ne pas éprouver, sur le plan culturel autant que sur le plan humain, le sentiment d'une profonde inutilité, sinon même une exaspération, s'il n'est pas de partage possible ? Comment entretenir encore, avec aussi peu de plaisir et de stimulation intellectuels, pour *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon ou pour les autres œuvres, une passion sereine et jamais déçue ?

²⁰ *Le Maître ignorant, op. cit.*, p. 51. (L'auteur souligne).

Il est curieux que Rancière parle si peu de passion ou d'amour portés aux belles œuvres. Tout se passe comme si elles n'avaient que pour seul office de comparer des faits eux-mêmes suggérés par le maître, au lieu d'apprécier la singularité et la profondeur d'un récit littéraire.

Si le travail du maître captive l'attention de l'élève sur certaines lettres, certains mots du texte, alors le maître ranciérien revêt à l'instar de Socrate les habits du *guide* et du *berger* que l'auteur n'a pourtant cessé de dénoncer. La problématique à laquelle nous sommes confrontés peut s'énoncer comme suit : comment l'activité du maître peut-elle s'exercer de manière discrète, diffuse, et circonspecte, tendre continûment vers zéro, c'est-à-dire sans engager une orientation, sans que cette activité ne tourne à vide, pur néant qui n'aurait aucune traduction possible dans la pratique ? Comment être maître sans réveiller subrepticement le Socrate qui sommeille en chacun ? Le maître ranciérien n'est-il pas encore homme dont la position, au ciel des hommes émancipés, en fait un escamoteur et un illusionniste, qui connaîtrait la bonne méthode à suivre pour parvenir à l'émancipation – celle longuement décrite par Rancière, précisément –. Or que les mots soient imprimés dans le livre de Fénelon ou que le maître lui-même dise à son disciple : « voici un fait que je vais te dire, la première phrase du livre : *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*. Répète : *Calypso, Calypso ne...* Voici maintenant un second fait : les mots sont écrits là. Ne reconnaitras-tu rien ? Le premier mot que je t'ai dit est Calypso, ne sera-ce pas aussi le premier mot sur la feuille ? Regarde-le bien, jusqu'à ce que tu sois sûr de le reconnaître toujours au milieu d'une foule d'autres mots²¹ », il s'agit en toute circonstance d'aimer l'attention, de provoquer la reconnaissance de tel mot déjà vu, la comparaison entre deux signes.

Maître ranciérien est celui qui feint l'émancipation pour mieux enclore l'intelligence des élèves dans une forme d'interrogatoire (« ne reconnaitras-tu rien ? Le premier mot que je t'ai dit est Calypso, ne sera-ce pas aussi le premier mot sur la feuille ? Regarde-le bien, jusqu'à ce que tu sois sûr... »), qui appellera de la part des élèves des réponses attendues, qui implique un certain coefficient d'erreur possible – et mieux vaut pour l'élève d'être sûr de reconnaître toujours le mot appris. Dans le temps spécifiquement consacré à l'étude, l'élève décrit sa propre orbite si elle se déploie dans des limites fort étroites, extraordinairement restreintes posées par le maître. Le gouvernement des esprits se dissimule sous le masque du silence et de la dissimulation ; et la méthode en présence, loin de toute portée authentiquement émancipatrice, érige l'unicité de l'aventure intellectuelle d'un Jacotot au cours d'une « carrière longue et mouvementée », en modèle et en méthode universelle qui doit avoir ses apôtres et ses promoteurs (dont Jacques Rancière), dans la plus improbable mais la plus inéluctable « coïncidence des orbites ».

Nous comprenons que Rancière entende révéler le potentiel intellectuel des disciples à eux-mêmes, pour qu'ils s'éprouvent et se sachent autant capables que tout autre homme, qu'ils consentent à l'opinion de l'égalité des intelligences pour « sortir du marais où ils croupissent : non pas celui de l'ignorance, mais celui du mépris de soi²². » Mais au lieu des interrogations rébarbatives du maître ranciérien, sans doute serait-il moins ennuyeux et fastidieux d'assister

²¹ *Ibid.*, p. 40. (L'auteur souligne).

²² *Ibid.*, p. 168.

aux cours d'un maître passionné comme Vladimir Jankélévitch, de s'abreuver « à sa parole vivante, à la verve de ses improvisations spéculatives (...) où la pensée, bien qu'amenée par une certaine forme de système, échappait cependant à ses présuppositions et emportait l'auditoire dans une sorte d'autre monde où les rencontres de vérités soudaines étaient lentement amenées par de lentes et patientes analyses préalables ; jusqu'à ce qu'apparaisse à l'occasion inattendue d'une pointe ironique, l'intuition juste, simple et limpide²³. » L'auteur de *Philosophie première*, loin des escamoteurs jacotiens et des méthodes acrobatiques qui imposent au maître une volonté de marbre et une absolue discrétion intellectuelle, ne se dissimulait pas d'attirer l'attention de son auditoire sur les paradoxes de la morale, la métalogue de la mort et les tortuosités philosophiques à laquelle elle donne lieu, par-delà la sédentarité du *logos* lui-même. Et celui qui est pleinement attentif aux séminaires de Jankélévitch éprouve à son sommet *la toute-puissance de sa propre capacité intellectuelle* au travail, lorsque l'inquiétante étrangeté de « ces rencontres de vérités soudaines » sollicite toute la force rayonnante de leur compréhension. Nul besoin de Rancière pour sortir du marais où les ignorants croupissent.

Le problème du maître ignorant réside dans l'inadéquation fondamentale entre la directivité de la méthode jacotienne et les valeurs émancipatrices que sont l'aventure de l'involontaire et la contingence des rencontres sur lesquelles elle a prétention à se fonder, c'est-à-dire l'incohérence logique entre l'axiomatique initiale et la figure du maître ignorant qui est supposée en résulter. C'est l'activité même du maître qui est tenue pour suspecte, car toujours encline à en faire *trop*. Anthropologiquement, toute intelligence humaine incline à l'oisiveté et à l'errance ; or pour briser cette inattention, l'intelligence doit trouver à s'exercer, c'est-à-dire à s'appliquer. Mais elle ne peut s'appliquer que sur quelque chose auquel elle est confrontée, un livre à l'égard duquel elle est sollicitée. Le maître, à cet égard, ne peut mettre au travail l'intelligence que s'il propose des objets, dirige et attire l'intelligence sur tel ou tel aspect d'un livre, c'est-à-dire que tout maintien d'attention est nécessairement un *orienté-vers*.

C'est là le sens de la polysémie du mot « exercice », qui désigne à la fois l'activité (*l'exercice* de l'intelligence) et les objets sur lesquels s'exerce cette activité (*les exercices* de grammaire). Et le maître ignorant peut bien imposer des exercices au hasard, il reste que l'intelligence de l'élève, et non seulement sa volonté, sera fatalement enfermée, pour un temps donné, dans le cercle très restreint de cet exercice, proposant un nombre limité d'éléments, et que l'élève doit se résoudre à mettre en relation. Pendant ces heures d'études dirigées, l'intelligence n'a point le temps de suivre sa propre route, de voyager en Grèce ou en Italie, de lire sereinement l'œuvre de Descartes au coin du feu, ou d'éprouver d'autres libertés que celles qui la lient à l'exercice proposé.

Lorsque Hans Jonas – pour faire écho aux cours de Jankélévitch – participe en 1921 aux séminaires de Husserl et du jeune Martin Heidegger à Berlin, son intelligence comme toutes celles présentes dans l'amphithéâtre, demeurait, bien qu'écoulant avec attention le même cours,

²³ Pierre-Michel Klein, conférence professée à l'École Normale Supérieure, intitulée « La métalogue de la mort », le 16 décembre 2005, à l'occasion du Colloque « Vladimir Jankélévitch : Actuel inactuel ».

parfaitement libre de poursuivre sa propre voie, parce que tout élève ou étudiant possède une manière singulière de percevoir, d'appréhender, d'interpréter un même contenu entendu. Il trace son propre chemin à partir d'une idée ; il reste libre d'esquisser une pensée et d'établir des rapprochements que d'autres étudiants n'accompliront pas, et en conséquence, de traduire la parole professorale dans les coordonnées d'une aventure singulière, unique et irréductible à toute autre. Le cours magistral n'implique pas nécessairement une homogénéité des intelligences, vérités en partage ou « coïncidence des orbites », c'est-à-dire abrutissement, comme le maintient Rancière, mais appréhension authentique d'une parole écoutée, « traduite pour un autre qui s'en fera un autre récit, une autre traduction, à une seule condition : la volonté de communiquer, la volonté de *deviner* ce que l'autre a pensé et que rien, hors de son récit, ne garantit²⁴. » Au regard même du principe de véracité, longuement développé par Rancière au chapitre III du *Maître ignorant*, toute communication humaine, en particulier dans sa forme magistrale, implique reconstruction, réélaboration, traduction originale de ce qui est relaté ; il n'y a donc jamais coïncidence des orbites, tout au plus rencontre fugace, dans l'immédiateté d'une entrevue fugitive. L'orateur parle seul ; l'étudiant écoute seul et se constitue une trame intellectuelle dans sa solitude.

Un cours n'est jamais qu'une apparence de concorde entre les esprits, parce que l'élève va « *deviner* ce que l'autre a pensé ». Husserl professe son cours dans l'amphithéâtre où se trouve Hans Jonas ; celui-ci cherche, tâtonne, devine et traduit la pensée du professeur en la rapportant à ce qu'il comprend lui-même de Descartes, c'est-à-dire qu'il la réinterprète sous le prisme et à la lumière de sa propre philosophie. Abrutissement, ou perpétuelle réappropriation par l'élève ? Et pour reprendre les termes de George Gusdorf, dans son livre *Pourquoi des professeurs ?*²⁵ :

Tel Gulliver chez les nains, relié à la terre par quantité de petits fils qui l'immobilisent, le maître est lié à sa classe non seulement par une mutualité massive, mais par une réciprocité en détail avec chacun de ceux qui l'écoutent. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues. L'erreur de la pédagogie usuelle est de s'en tenir à l'apparence macroscopique du professeur qui affronte sa classe ; la pédagogie vraie, à l'image de la physique contemporaine, aurait à passer au plan microscopique ; au lieu de considérer la moyenne statistique ; elle s'attacherait aux données individuelles primaires. Une classe de trente élèves, telle que l'observe un inspecteur de passage, n'est que la résultante de trente dialogues simultanés, dont chacun a son sens propre et sa valeur.

L'œuvre pédagogique de Rancière vise à libérer les forces d'une intelligence à l'œuvre, par nature sujette à l'errance, et qui doit trouver à s'appliquer avec attention ; mais « il y a intelligence là où chacun agit, raconte ce qu'il fait et donne les moyens de vérifier la réalité de son action²⁶. » Aussi, pourquoi ne pas proposer à cette intelligence un travail rémunérateur, qui donnerait lieu à un salaire, une note ou un diplôme, qui la contraigne à la vigueur de l'activité contre son inclination à l'errance rêveuse et à la paresse prolongée ? En effet, si tout homme exerce « l'intelligence que les besoins et les circonstances de leur existence exigent d'eux²⁷ », ne devrait-on pas conclure qu'elle ne saurait recevoir de meilleure stimulation que si l'on crée ces besoins et ces circonstances pour solliciter pleinement son exercice ? Par exemple, au cours

²⁴ *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 106. (L'auteur souligne).

²⁵ George Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*, Payot, 1963, p. 195.

²⁶ *Ibid.*, p. 56.

²⁷ *Ibid.*, p. 88.

d'un périple au Pérou, la pauvreté abonde et l'imminence du danger, dans la Cordillère blanche en pleine montagne, impose l'exercice d'une intelligence à l'affût, autonome, toute à son œuvre.

Conclusion – l'émancipation des pauvres ou être riche des trésors de la science

En marge « de tous ces fauteuils présidentiels » (*Ibid.*, p. 185), se pose le regard de l'humain face au visage et à la détresse des miséreux absolus, des enfants des rues et des femmes auxquelles l'on a refusé toute instruction. Il convient de se poser la question, après Rancière dans *Le Philosophe et ses pauvres*, de la singularité même des exclus, de leur condition et plus encore de tel ou tel individu – son périple solitaire – oublié aux yeux du monde. Il s'agit, dans ces considérations finales, de se confronter à Rancière sur son propre terrain d'analyse, sur le lieu de ses préoccupations premières : que vaut, par exemple, la figure du maître ignorant pour *La Petite Mendiante* peinte par William Bouguereau, en 1880²⁸ ?

Au début de *L'enseignement universel : Mathématiques*, Joseph Jacotot²⁹ précise que :

L'homme le plus ignorant peut mettre Télémaque, par exemple, entre les mains de son fils. (...) Il peut exiger que son fils sache par cœur, à six ans, le premier livre. Il peut le lui faire réciter tous les jours. Il peut exiger que son fils lui dise ce qu'il a compris chaque jour ; quelle est la phrase qu'il a regardée et ce qu'il en pense. Il n'est pas nécessaire de faire à l'élève une question plutôt qu'une autre. (...) Il est nécessaire, mais il suffit, que le père fixe l'attention de l'élève sur ce qu'il récite chaque jour, par cette question, à la portée de tout le monde : qu'avez-vous remarqué ? Tout père qui aura la patience de faire ce que je dis, réussira. L'élève saura parfaitement à huit ans, par exemple, le premier livre de *Télémaque*.

Or comment, devant de cette petite mendicante, trouver homme assez patient, suffisamment persévérant dans son travail avec l'enfant, notamment dans des régions du monde où le labeur quotidien impose déjà un degré de pesanteur et d'épuisement aux hommes ? Où trouver cette volonté infailible capable d'enfermer l'intelligence errante de l'enfant dans quelque cercle de la puissance, pour en libérer la pleine activité ? Qui aurait le temps de faire preuve d'une si grande régularité et assiduité à l'égard de ses quatre fils et de ses trois filles – qui travaillent bien souvent depuis leur plus jeune âge – pour aboutir chemin faisant et comme par magie, sans en enseigner ne serait-ce que les éléments, au résultat énoncé par Jacotot lui-même : « l'enfant saura et comprendra l'arithmétique à douze ans³⁰ » ?

Dès lors la mère, le père de famille, l'ami ou le camarade devrait de lui-même préalablement se prémunir contre les caprices de sa volonté et les errances de son intelligence, c'est-à-dire essentiellement contre ce « péché originel de l'esprit, qui n'est pas la précipitation, mais la distraction, l'absence. » Où rencontrer, dans l'entourage géographique de la petite mendicante

²⁸ *La Petite Mendiante*, 1880, 93.4 cm x 161.6 cm, Syracuse University of Art Gallery, USA. La peinture de la petite mendicante possède, pour notre propos philosophique, le double office de revêtir la *particularité d'une figure*, représentée par le pinceau du peintre – et qui n'a pas l'abstraction d'une idée ou d'un concept – et d'exprimer, par-delà la singularité d'un visage, la *généralité d'une position* qui est celle de la misère et de l'exclusion, exprimée par la gravité du regard et par la pesanteur de la main.

²⁹ Joseph Jacotot, *L'enseignement universel : Mathématiques*, imprimerie de G. Cuelens, 1828, pp. 12-13.

³⁰ *Ibid.*, p. 15.

dépeinte par William Bouguereau, femme dont la volonté serait forgée à une telle rigueur, parée d'une réelle droiture pour s'appliquer avec rectitude à un tel office ?

Surtout : pour quoi faire, à quelles finalités ? Quel humain aurait-il la volonté, la ténacité, mais d'abord la folie d'instruire un enfant, d'autant plus dans certaines régions du monde, si c'est une fille, alors même que la famille, ou ici la petite mendicante ne trouve, dans la plus grande des immédiatetés, matière à subsister ?

Quel intérêt, quel gain pour un père, un voyageur, ou un camarade, est-il dans le périple de son aventure singulière, à se lancer dans une si vaste entreprise, *pour qu'une enfant s'instruise*, et dont les résultats ne seront pas visibles avant un temps nécessairement long, alors que tous meurent de faim ? Tous ont mieux à faire pour survivre que d'entendre, dans la traduction française des *Aventures de Télémaque*, « le latin de Virgile et le grec d'Homère. » Pour un père de famille qui vit dans la misère absolue, l'idée que ses filles s'instruisent constitue sans nul doute possible la dernière de ses préoccupations. Pour lui comme pour elles, à quoi bon un travail gratuit et désintéressé ?

L'enthousiasme, les rêveries du promeneur ranciérien et les contes de la panécastique ne s'inscriraient-ils pas dans l'inconsistance d'un ciel métaphysique qui oublierait la position même des miséreux, supposant toujours qu'il va de soi que *s'instruire* est chose féconde, possibilité de changer un destin, une arme dont il faudrait pour les "prolétaires" s'emparer ? Que peut, à cet égard, la grande sœur dépeinte dans un second tableau de William Bouguereau, *Les Deux sœurs* (1901), pour sa jeune protégée si elle n'a elle-même nulle représentation, ne serait-ce que minimale, des livres, des lettres, des sciences et des arts ? Que peut cette grande sœur sans modèle véritable de la femme instruite, pour n'en avoir jamais rencontrée, ne jamais s'y être confrontée ? Pourquoi s'instruire, si elle ignore justement ce que *peut* un être cultivé à l'égard de son propre sort ? si elle n'a nulle *idée* de cette jouissance intellectuelle que procurent, pour reprendre l'expression passionnée de Jeanne Deroin, « les trésors de la science » ?

« Je n'ai pas connu les joies de l'enfance et les jeux du premier âge.
Dès que j'ai su lire, la lecture est devenue ma seule occupation,
le charme de tous mes instants.

J'éprouvais un vague désir de tout connaître, de tout savoir.
Dieu et la religion avaient surtout éveillé mon attention
mais la mobilité de mes idées ne me permettait pas
de les fixer longtemps sur le même objet ;

fatiguée de chercher sans comprendre, j'assimilais à des contes de fées
ce que l'on m'en disait, ce que mes livres m'avaient appris.

Trop jeune encore pour apprécier ma position sociale, j'étais heureuse.
L'avenir m'apparaissait brillant et gracieux. Je me voyais riche des trésors de la science.»

Jacques Rancière, *La Nuit des prolétaires*,
« Profession de Foi de Jeanne Deroin », p. 62.

Bibliographie

- Alain, *Propos d'un Normand (1906 - 1914)*, tome I, Gallimard, 1952.
- Alain, *Propos sur l'éducation*, éditions PUF, 1990.
- Arendt (H.), *La crise de la culture*, Editions Gallimard, 1972.
- Augustin, *De Magistro*, éditions Klincksieck, 1988.
- Baillargeon (N.), *Éducation et Liberté*, Lux éditeur, 2005.
- Beatriz Greco (M.), *Rancière et Jacotot, une critique du concept d'autorité*, L'Harmattan, 2007.
- Blais (M.-C.), Gauchet (M.), Ottavi (D.), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.
- Boudinet (G.), *Arts, Culture, valeurs éducatives*, l'Harmattan, 2008.
- Derycke (M.), Peroni (M.), dir., *Figures du Maître ignorant : savoir et émancipation*, collection « sociologie » - Matières à penser, 2010.
- Douailler (S.), « Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse », dans *Le Télémaque*, n° 27, Presse Universitaire de Caen, 2005.
- Fénelon, *Les Aventures de Télémaque*, éditions Gallimard, 1995.
- Fénelon, *Traité de l'éducation des filles*, éditions Klincksieck, 1994.
- Garin (E.), *L'Éducation de l'homme moderne*, Fayard, 1968.
- Gusdorf (G.), *Pourquoi des professeurs ?*, Payot, 1963.
- Illich (I.), *Une Société sans école*, Seuil, 1971.
- Jacotot (J.), *Droit et philosophie panécastique*, éditions Mansut fils, 1837.
- Jacotot (J.), *Journal de l'émancipation intellectuelle*, tome I à IV, 1836-1837.
- Jacotot (J.), *L'enseignement universel : Mathématiques*, imprimerie de G. Cuelens, 1828.
- Jolibert (B.), *Platon, l'ascèse éducative et l'intérêt de l'âme*, Editions l'Harmattan, 1994.
- Kahn (P.), *Condorcet, l'école de la raison*, Hachette Education, 2001.
- Kambouchner (D.), *Une École contre l'autre*, éditions PUF, 2000.
- Kambouchner (D.), Jacquet-Francillon (F.), *La Crise de la culture scolaire*, PUF, 2005.
- Kintzler (C.), *Condorcet, L'instruction Publique et la naissance du citoyen*, Folio Essai, 1987.
- Koninck (T. de), *Philosophie de l'éducation, Essai sur le devenir humain*, PUF, 2004.
- Lombard (J.), *Aristote, politique et éducation*, L'Harmattan, 2000.
- Lorain (P.), *Réfutation de la méthode Jacotot, considérée dans ses principes, ses procédés et ses résultats*, Hachette, 1830.
- Lorvellec (Y.), *Alain, philosophe de l'instruction publique*, L'Harmattan, 2002.
- Michéa (J.-C.), *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climat, 2006.
- Rancière (J.), *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, éditions Pluriel, 1981.
- Rancière (J.), *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.
- Rancière (J.), *Le Philosophe et ses pauvres*, Fayard, 1983.
- Reboul (O.), *La Philosophie de l'éducation*, éditions PUF, 1989.
- Schérer (R.), Hocquenghem (G.), *Co-ire, album systématique de l'enfance*, dans « Recherche » n°22, Mai 1976.