

10  
18

EL AVINQUE D'ITALIA FIANC NIF

JACQUES RANCIÈRE

## LE MAÎTRE IGNORANT

*Cinq leçons sur*

*l'émancipation intellectuelle*  
L'émancipation intellectuelle est le thème central de la philosophie de Jacques Rancière. Ce dernier est professeur à l'université de Paris VIII, Jacques Rancière est notamment l'auteur de *La Nuit des prolétaires* (1981), *Le Mésentente. Politique et philosophie* (1995), *Le Partage du sensible* (1998) et *Le Partage du sensible. L'émancipation intellectuelle* (2000).

10  
18

*« Faut et cause »*

*dirigé par Hugues Jallon*

10  
18

12, AVENUE D'ITALIE, PARIS XIII<sup>e</sup>

*Sur l'auteur*

Professeur émérite au département de philosophie de l'université de Paris VIII, Jacques Rancière est notamment l'auteur de *La Nuit des prolétaires* (1981), *La Méésentente. Politique et philosophie* (1995), *Aux bords du politique* (1998) et *Le Partage du sensible. Esthétique et politique* (2000).

01  
8F

LE VALEUR LITTÉRAIRE PARIS VIII

JACQUES RANCIÈRE

LE MAÎTRE  
IGNORANT

*Une « Cinq leçons sur... »  
l'émancipation intellectuelle*

En l'an 1818, Joseph Jacotot, lecteur de littérature française à l'université de Louvain, connaît une aventure intellectuelle.

Une carrière longue et mouvementée aurait pourtant dû le mener à l'abîme des surprises : il avait fêté ses dix-neuf ans en 1799. Il enseignait alors la rhétorique à Dijon et se préparait au métier d'avocat. En 1792 il s'est servi comme artilleur dans les armées de la République. Puis la Convention l'avait successivement instructeur au Bureau des poudres, secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'école polytechnique. Revenu à Dijon, il y a enseigné l'analyse, l'idéologie et les mathématiques pures et transcendantes et le droit.

« Fait et cause »

dirigé par Hugues Jallon.  
Le retour de la République l'a conduit à l'exil et il avait observé de près le roi des

FAYARD

JACQUES RANCIÈRE

## LE MAÎTRE IGNORANT

Chapitre premier

Joseph Jacotot, lecteur de littérature française à l'université de Louvain, connu une aventure intellectuelle. Une carrière longue et mouvementée aurait pourtant dû le mettre à l'abri des surprises : il avait fêté ses dix-neuf ans en 1789. Il enseignait alors la rhétorique à Dijon et se préparait au métier d'avocat. En 1792 il avait servi comme artilleur dans les armées de la République. Puis la Convention l'avait vu successivement instructeur au Bureau des poudres, secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'École polytechnique. Revenu à Dijon, il y avait enseigné l'analyse, l'idéologie et les langues anciennes, les mathématiques pures et transcendantes et le droit. En mars 1815 l'estime de ses compatriotes en avait fait malgré lui un député. Le retour des Bourbons l'avait contraint à l'exil et il avait obtenu de la libéralité du roi des

10  
18

« Fait et écrit »

dirigé par Jacques Jullien

© Librairie Arthème Fayard, 1987.  
ISBN 978-2-264-04017-6

LE MAÎTRE IGNORANT

Joseph Jacotot, lecteur de littérature française à l'université de Louvain, connu une aventure intellectuelle. Une carrière longue et mouvementée aurait pourtant dû le mettre à l'abri des surprises : il avait fêté ses dix-neuf ans en 1789. Il enseignait alors la rhétorique à Dijon et se préparait au métier d'avocat. En 1792 il avait servi comme artilleur dans les armées de la République. Puis la Convention l'avait vu successivement instructeur au Bureau des poudres, secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'École polytechnique. Revenu à Dijon, il y avait enseigné l'analyse, l'idéologie et les langues anciennes, les mathématiques pures et transcendantes et le droit. En mars 1815 l'estime de ses compatriotes en avait fait malgré lui un député. Le retour des Bourbons l'avait contraint à l'exil et il avait obtenu de la libéralité du roi des

### CHAPITRE PREMIER

#### *Une aventure intellectuelle*

En l'an 1818, Joseph Jacotot, lecteur de littérature française à l'université de Louvain, connu une aventure intellectuelle.

Une carrière longue et mouvementée aurait pourtant dû le mettre à l'abri des surprises : il avait fêté ses dix-neuf ans en 1789. Il enseignait alors la rhétorique à Dijon et se préparait au métier d'avocat. En 1792 il avait servi comme artilleur dans les armées de la République. Puis la Convention l'avait vu successivement instructeur au Bureau des poudres, secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'École polytechnique. Revenu à Dijon, il y avait enseigné l'analyse, l'idéologie et les langues anciennes, les mathématiques pures et transcendantes et le droit. En mars 1815 l'estime de ses compatriotes en avait fait malgré lui un député. Le retour des Bourbons l'avait contraint à l'exil et il avait obtenu de la libéralité du roi des

Pays-Bas ce poste de professeur à demi-solde. Joseph Jacotot connaissait les lois de l'hospitalité et comptait passer à Louvain des jours calmes.

Le hasard en décida autrement. Les leçons du modeste lecteur furent en effet vite goûtées des étudiants. Parmi ceux qui voulurent en profiter, un bon nombre ignorait le français. Joseph Jacotot, de son côté, ignorait totalement le hollandais. Il n'existait donc point de langue dans laquelle il pût les instruire de ce qu'ils lui demandaient. Il voulut pourtant répondre à leur vœu. Pour cela, il fallait établir, entre eux et lui, le lien minimal d'une chose commune. Or il se publiait en ce temps-là à Bruxelles une édition bilingue de *Télémaque*. La chose commune était trouvée et *Télémaque* entra ainsi dans la vie de Joseph Jacotot. Il 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. « Il s'attendait à d'affreux barbarismes, à une impuissance absolue peut-être. Comment en effet tous ces jeunes gens privés d'explications auraient-ils pu comprendre et résoudre les difficultés d'une langue nouvelle pour eux? N'importe! il fallait voir où les avait conduits cette route ouverte au hasard; quels étaient les résultats de cet empirisme désespéré. Combien ne fut-il pas surpris de découvrir que ces élèves, livrés à eux-mêmes, s'étaient tirés de ce pas difficile aussi bien que l'auraient fait beaucoup de Français? Ne fallait-il donc plus que vouloir pour pouvoir? Tous les hommes étaient-ils donc virtuellement capables de comprendre ce que d'autres avaient fait et compris? »

Telle fut la révolution que cette expérience de hasard provoqua dans son esprit. Jusque-là il avait cru ce que croient tous les professeurs consciencieux : que la grande affaire du maître est de transmettre ses connaissances à ses élèves pour les élever par degrés vers sa propre science. Il savait comme eux qu'il ne s'agit point de gaver les élèves de connaissances et de les faire répéter comme des perroquets, mais aussi qu'il faut leur éviter ces

L. Félix et Victor Ratier, « Enseignement universel, Emancipation intellectuelle », *Journal de philosophie panécassique*, 1838, p. 155.

chemins de hasard où se perdent des esprits encore incapables de distinguer l'essentiel de l'accessoire et le principe de la conséquence. Bref, l'acte essentiel du maître était d'*expliquer* de dégager les éléments simples des connaissances et d'accorder leur simplicité de principe avec la simplicité de fait qui caractérise les esprits jeunes et ignorants. Enseigner, c'était, d'un même mouvement, transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du plus simple au plus complexe. Ainsi l'élève s'élevait-il, dans l'appropriation raisonnée du savoir et la formation du jugement et du goût, aussi haut que sa destination sociale le requérait et était-il préparé à en faire l'usage convenant à cette destination : enseigner, plaider ou gouverner pour les élites lettrées; concevoir, dessiner ou fabriquer instruments et machines pour les avant-gardes nouvelles que l'on cherchait maintenant à tirer de l'élite du peuple; faire, dans la carrière des sciences, des découvertes nouvelles pour les esprits doués de ce génie particulier. Sans doute les démarches de ces hommes de science divergeaient-elles sensiblement de l'ordre raisonné des pédagogues. Mais il n'y avait aucun argument à en tirer contre cet ordre. Au contraire, il faut d'abord avoir acquis une solide et méthodique formation pour donner l'essor aux singularités du génie.

*Post hoc, ergo propter hoc.*

Ainsi raisonnent tous les professeurs consciencieux. Ainsi avait raisonné et agi Joseph Jacotot, en trente ans de métier. Or voilà que le grain de sable venait par hasard de s'introduire dans la machine. Il n'avait donné à ses « élèves » aucune explication sur les premiers éléments de la langue. Il ne leur avait pas expliqué l'orthographe et les conjugaisons. 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'écoliers. Les explications du maître étaient-elles donc superflues? Ou, si elles ne l'étaient pas, à qui et à quoi étaient-elles donc utiles?

#### *L'ordre explicateur*

Une illumination soudaine éclaira donc brutalement, dans l'esprit de Joseph Jacotot, cette évidence aveuglée de tout système d'enseignement : la nécessité des explications. Quoi de mieux assuré pourtant que cette évidence? Nul ne connaît vraiment que ce qu'il a compris. Et, pour qu'il comprenne, il faut qu'on lui ait donné une explication, que

la parole du maître ait brisé le mutisme de la matière enseignée.

Cette logique pourtant ne laisse pas de comporter quelque obscurité. Voici par exemple un livre entre les mains de l'élève. Ce livre est composé d'un ensemble de raisonnements destinés à faire comprendre une matière à l'élève. Mais voici maintenant le maître qui prend la parole pour expliquer le livre. Il fait un ensemble de raisonnements pour expliquer l'ensemble de raisonnements que constitue le livre. Mais pourquoi celui-ci a-t-il besoin d'un tel secours? Au lieu de payer un explicateur, le père de famille ne pourrait-il pas simplement donner le livre à son fils et l'enfant comprendre directement les raisonnements du livre? Et s'il ne les comprend pas, pourquoi comprendrait-il davantage les raisonnements qui lui expliqueront ce qu'il n'a pas compris? Ceux-ci sont-ils d'une autre nature? Et ne faudra-t-il pas dans ce cas expliquer encore la façon de les comprendre?

La logique de l'explication comporte ainsi le principe d'une régression à l'infini: le redoublement des raisons n'a pas de raison de s'arrêter jamais. Ce qui arrête la régression et donne au système son assise, c'est simplement que l'explicateur est seul juge du point où l'explication est elle-même expliquée. Il est seul juge de cette question par elle-même vertigineuse: l'élève a-t-il compris les raison-

nements qui lui enseignent à comprendre les raisonnements? C'est là que le maître tient le père de famille: comment celui-ci sera-t-il assuré que l'enfant a compris les raisonnements du livre? Ce qui manque au père de famille, ce qui manquera toujours au trio qu'il forme avec l'enfant et le livre, c'est cet art singulier de l'explicateur: l'art de la distance. Le secret du maître est de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire, la distance aussi entre *apprendre* et *comprendre*. L'explicateur est celui qui pose et abolit la distance, qui la déploie et la résorbe au sein de sa parole.

Ce statut privilégié de la parole ne supprime la régression à l'infini que pour instituer une hiérarchie paradoxale. Dans l'ordre explicateur, en effet, il faut généralement une explication orale pour expliquer l'explication écrite. Cela suppose que les raisonnements sont plus clairs, s'impriment mieux dans l'esprit de l'élève quand ils sont véhiculés par la parole du maître, qui se dissipe dans l'instant, que dans le livre où ils sont pour jamais inscrits en caractères ineffaçables. Comment entendre ce paradoxal privilège de la parole sur l'écrit, de l'ouïe sur la vue? Quel rapport y a-t-il donc entre le pouvoir de la parole et celui du maître?

Ce paradoxe en rencontre aussitôt un autre: les paroles que l'enfant apprend le

mieux, celles dont il pénètre le mieux le sens, qu'il s'approprie le mieux pour son propre usage, ce sont celles qu'il apprend sans maître explicateur, avant tout maître explicateur. Dans l'inégal rendement des apprentissages intellectuels divers, ce que tous les enfants d'hommes apprennent le mieux, c'est ce que nul maître ne peut leur expliquer, la langue maternelle. On leur parle et l'on parle autour d'eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode, et, à un âge trop tendre pour que les explicateurs puissent entreprendre leur instruction, sont à peu près tous - quels que soient leur sexe, leur condition sociale et la couleur de leur peau - capables de comprendre et de parler la langue de leurs parents.

Or voici que cet enfant qui a appris à parler par sa propre intelligence et par des maîtres qui ne lui expliquaient pas la langue commence son instruction proprement dite. Tout se passe maintenant comme s'il ne pouvait plus apprendre à l'aide de la même intelligence qui lui a servi jusqu'alors, comme si le rapport autonome de l'apprentissage à la vérification lui était désormais étranger. Entre l'un et l'autre, une opacité s'est maintenant établie. Il s'agit de *comprendre* et ce seul mot jette un voile sur toute chose : *comprendre* est ce que l'enfant ne peut faire sans les explications d'un maître, plus tard d'autant de ma-

tres qu'il y aura de matières à comprendre, données dans un certain ordre progressif. S'y ajoute la circonstance étrange que ces explications, depuis qu'a commencé l'ère du progrès, ne cessent de se perfectionner pour mieux expliquer, mieux faire comprendre, mieux apprendre à apprendre, sans qu'on puisse jamais mesurer un perfectionnement correspondant dans ladite compréhension. Bien plutôt commence à s'élever la rumeur désolée qui ne cessera de s'amplifier, celle d'une baisse continue de l'efficacité du système explicatif, laquelle nécessite bien sûr un nouveau perfectionnement pour rendre les explications plus faciles à comprendre par ceux qui ne les comprennent pas...

La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette *incapacité* qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capa-

bles et incapables, intelligents et bêtes. Le tour propre à l'explicateur consiste en ce double geste inaugural. D'une part, il décrète le commencement absolu : c'est maintenant seulement que va commencer l'acte d'apprendre. D'autre part, sur toutes les choses à apprendre, il jette ce voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever. Jusqu'à lui, le petit homme a tâtonné à l'aveuglette, à la devinette. Il va apprendre maintenant. Il entendait des mots et les répétait. Il s'agit de lire maintenant et il n'entendra pas les mots s'il n'entend les syllabes, les syllabes s'il n'entend les lettres que ni le livre ni ses parents ne sauraient lui faire entendre mais seulement la parole du maître. Le mythe pédagogique, disions-nous, divise le monde en deux. Il faut dire plus précisément qu'il divise l'intelligence en deux. Il y a, dit-il, une intelligence inférieure et une intelligence supérieure. La première enregistre au hasard des perceptions, retient, interprète et répète empiriquement, dans le cercle étroit des habitudes et des besoins. C'est l'intelligence du petit enfant et de l'homme du peuple. La seconde connaît les choses par les raisons, elle procède par méthode, du simple au complexe, de la partie au tout. C'est elle qui permet au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris. Tel est le principe de

l'explication. Tel sera désormais pour Jacotot le principe de l'abrutissement.

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

Noble souci. Malheureusement, c'est justement ce petit mot, ce mot d'ordre des éclairés - *comprendre* - qui fait tout le mal. C'est lui qui arrête le mouvement de la raison, détruit sa confiance en elle-même, la met hors de sa voie propre en brisant en deux le monde de l'intelligence, en instaurant la coupure de

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

#### *Le hasard et la volonté*

Ainsi va le monde des explications, expliqués. Ainsi aurait-il dû aller encore pour le

professeur Jacotot si le hasard ne l'avait mis en présence d'un *fait*. Et Joseph Jacotot pensait que tout raisonnement doit partir des faits et céder devant eux. N'entendons pas par là qu'il fût matérialiste. Au contraire : comme Descartes qui prouvait le mouvement en marchant, mais aussi comme son contemporain, le très royaliste et très religieux Maine de Biran, il tenait les *faits* de l'esprit, agissant et prenant conscience de son activité pour plus certains que toute *chase* matérielle. Et c'était bien de cela qu'il s'agissait : le *fait* était que ces étudiants *s'étaient appris* à parler et à écrire en français sans le secours de ses explications. Il ne leur avait rien transmis de sa science, rien expliqué des radicaux et des flexions de la langue française. Il n'avait pas même procédé à la façon de ces pédagogues réformateurs qui, comme le précepteur d'*Emile*, égarent leurs élèves pour mieux les guider, et balisent astucieusement un parcours d'obstacles qu'il faut apprendre à franchir par soi-même. Il les avait laissés seuls avec le texte de Fénelon, une traduction – pas même interlinéaire à la manière des écoles – et leur volonté d'apprendre le français. Il leur avait seulement donné l'ordre de traverser une forêt dont il ignorait les issues. La nécessité l'avait contraint à laisser entièrement hors jeu son intelligence, cette intelligence médiatrice du maître qui relie l'intelligence imprimée dans les mots écrits à celle de

l'apprenti. Et, du même coup, il avait supprimé cette distance imaginaire qui est le principe de l'abrutissement pédagogique. Tout s'était joué par force entre l'intelligence de Fénelon qui avait voulu faire un certain usage de la langue française, celle du traducteur qui avait voulu en donner un équivalent hollandais et leur intelligence d'apprentis qui voulaient apprendre la langue française. Et il était apparu qu'aucune autre intelligence n'était nécessaire. Sans y penser, il leur avait fait découvrir ceci qu'il découvrait avec eux : toutes les phrases, et par conséquent toutes les intelligences qui les produisent, sont de même nature. Comprendre n'est jamais que traduire, c'est-à-dire donner l'équivalent d'un texte mais non point sa raison. Il n'y a rien derrière la page écrite, pas de double fond qui nécessite le travail d'une intelligence autre, celle de l'explicateur, pas de langue du maître, de langue de la langue dont les mots et les phrases nient pouvoir de dire la raison des mots et des phrases d'un texte. Les étudiants flamands en avaient administré la preuve : ils n'avaient à leur disposition pour parler de *Télémaque* que les mots de *Télémaque*. Il suffit donc des phrases de Fénelon pour comprendre les phrases de Fénelon et pour dire ce qu'on en a compris. Apprendre et comprendre sont deux manières d'exprimer le même acte de traduction. Il n'y a rien en deçà des textes sinon la volonté de s'exprimer,

c'est-à-dire de traduire. S'ils avaient compris la langue en apprenant Fénelon, ce n'était pas simplement par la gymnastique qui compare une page de gauche à une page de droite. Ce n'est pas l'aptitude à changer de colonne qui compte, mais la capacité de dire ce qu'on pense dans les mots des autres. S'ils avaient appris cela de Fénelon, c'était parce que l'acte de Fénelon écrivain était lui-même un acte de traducteur : pour traduire une leçon de politique en récit légendaire, Fénelon avait mis en français de son siècle le grec d'Homère, le latin de Virgile et la langue savante ou naïve de cent autres textes du conte d'enfants à l'histoire érudite. Il avait appliqué à cette double traduction la même intelligence qu'ils employaient à leur tour pour raconter avec les phrases de son livre ce qu'ils pensaient de son livre.

Mais aussi l'intelligence qui leur avait fait apprendre le français dans *Télémaque* était la même par laquelle ils avaient appris la langue maternelle : en observant et en retenant, en répétant et en vérifiant, en rapportant ce qu'ils cherchaient à connaître à ce qu'ils connaissaient déjà, en faisant et en réfléchissant à ce qu'ils avaient fait. Ils étaient allés comme on ne doit pas aller, comme vont les enfants, à l'aveuglette, à la devinette. Et la question se posait alors : est-ce qu'il ne fallait pas renverser l'ordre admis des valeurs intellectuelles ? Est-ce que cette méthode honnie

de la devinette n'était pas le vrai mouvement de l'intelligence humaine qui prend possession de son *propre* pouvoir? Est-ce que sa proscription ne signait pas d'abord la volonté de couper en deux le monde de l'intelligence? Les méthodistes opposent la mauvaise méthode de hasard à la démarche par raison. Mais ils se donnent par avance ce qu'ils veulent prouver. Ils supposent un petit animal qui explore en se cognant aux choses un monde qu'il n'est pas encore capable de voir et qu'ils lui apprendront justement à discerner. Mais le petit d'homme est d'abord un être de parole. L'enfant qui répète les mots entendus et l'étudiant flamand « perdu » dans son *Télémaque* ne vont pas au hasard. Tout leur effort, toute leur exploration est tendue vers ceci : une parole d'homme leur a été adressée qu'ils veulent reconnaître et à laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en hommes; comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine : sous le signe de l'égalité.

Le fait était là : ils avaient appris seuls et sans maître explicateur. Or ce qui a eu lieu une fois est toujours possible. Cette découverte, au demeurant, pouvait renverser les principes du professeur Jacotot. Mais l'homme Jacotot était plus à même de reconnaître la variété de ce qu'on peut attendre d'un homme. Son père avait été boucher, avant de tenir

les comptes de son grand-père, le charpentier qui avait envoyé son petit-fils au collège; lui-même était professeur de rhétorique quand avait retenti l'appel aux armes de 1792. Le vote de ses compagnons l'avait fait capitaine d'artillerie et il s'était montré un remarquable artilleur. En 1793, au Bureau des poudres, ce latiniste s'était fait instructeur de chimie pour la formation accélérée de ces ouvriers qu'on envoyait appliquer sur tous les points du territoire les découvertes de Fourcroy. Chez le même Fourcroy il avait connu Vauquelin, ce fils de paysan qui s'était fait une formation de chimiste en cachette de son patron. À l'École polytechnique, il avait vu arriver ces jeunes gens que des commissions improvisées avaient sélectionnés sur le double critère de leur vivacité d'esprit et de leur patriotisme. Et il les avait vus devenir de fort bons mathématiciens, moins par les mathématiques que Monge ou Lagrange leur expliquaient que par celles qu'ils faisaient devant eux. Lui-même avait apparemment profité de ses fonctions administratives pour se donner une compétence de mathématicien qu'il avait plus tard exercée à l'université de Dijon. Tout comme il avait adjoint l'hébreu aux langues anciennes qu'il enseignait et composé un *Essai sur la grammaire hébraïque*. Il pensait, Dieu sait pourquoi, que cette langue avait de l'avenir. Enfin il s'était fait, à son corps défendant mais avec la plus grande fermeté, une

compétence de représentant du peuple. Bref, il savait ce que la volonté des individus et le péril de la patrie pouvaient faire naître de capacités inédites en des circonstances où l'urgence contraignait à brûler les étapes de la progression explicatrice. Il pensa que cet état d'exception, commandé par le besoin de la nation, ne différait pas en son principe de cette urgence qui commande l'exploration du monde par l'enfant ou de cette autre qui contraint la voie singulière des savants et des inventeurs. À travers l'expérience de l'enfant, du savant et du révolutionnaire, la méthode de *hasard* pratiquée avec succès par les étudiants flamands révélait son second secret. Cette méthode de *l'égalité* était d'abord une méthode de la *volonté*. On pouvait apprendre seul et sans maître explicateur quand on le voulait, par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation.

#### *Le Maître émancipateur*

Cette contrainte avait pris en la circonstance la forme de la consigne donnée par Jacotot. Et il en résultait une conséquence capitale, non plus pour les élèves mais pour le maître. Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître. Ils ne savaient pas auparavant, et

maintenant ils savaient. Donc Jacotot leur avait enseigné quelque chose. Pourtant il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait. Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre. Ainsi s'étaient dissociées les deux fonctions que relie la pratique du maître explicateur, celle du savant et celle du maître. Ainsi s'étaient également séparées, libérées l'une par rapport à l'autre, les deux facultés en jeu dans l'acte d'apprendre : l'intelligence et la volonté. Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : rapport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre - cette intelligence du livre qui était aussi la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève. Ce dispositif permettait de désintéresser les catégories mêlées de l'acte pédagogique et de définir exactement l'abrutissement explicateur. Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'homme - et l'enfant en particulier - peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté.

Elle devient abrutiante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera *abrutissement* leur coïncidence. Dans la situation expérimentale créée par Jacotot, l'élève était lié à une volonté, celle de Jacotot, et à une intelligence, celle du livre, entièrement distinctes. On appellera *émancipation* la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté.

Cette expérience pédagogique ouvrait ainsi sur une rupture avec la logique de toutes les pédagogies. La pratique des pédagogues s'appuie sur l'opposition de la science et de l'ignorance. Ils se distinguent par les moyens choisis pour rendre savant l'ignorant : méthodes dures ou douces, traditionnelles ou modernes, passives ou actives, dont on peut comparer le rendement. De ce point de vue, on pourrait, en première approche, comparer la rapidité des élèves de Jacotot avec la lenteur des méthodes traditionnelles. Mais, en réalité, il n'y avait rien à comparer. La confrontation des méthodes suppose l'accord minimal sur les fins de l'acte pédagogique : transmettre les connaissances du maître à l'élève. Or Jacotot n'avait rien transmis. Il n'avait fait usage d'aucune méthode. La méthode était purement celle de l'élève.

Apprendre plus ou moins vite le français est en soi-même une chose de peu de conséquence. La comparaison ne s'établissait plus entre des méthodes mais entre deux usages de l'intelligence et deux conceptions de l'ordre intellectuel. La voie rapide n'était pas celle d'une meilleure pédagogie. Elle était une autre voie, celle de la liberté, cette voie que Jacotot avait expérimentée dans les armées de l'an II, la fabrication des poudres ou l'installation de l'école polytechnique : la voie de la liberté répondant à l'urgence de son péril, mais aussi bien celle de la confiance en la capacité intellectuelle de tout être humain. Sous le rapport pédagogique de l'ignorance à la science, il fallait reconnaître le rapport philosophique plus fondamental de l'abrutissement à l'émancipation. Il y avait ainsi non pas deux mais quatre termes en jeu. L'acte d'apprendre pouvait être produit selon quatre déterminations diversement combinées : par un maître émancipateur ou par un maître abrutiante ; par un maître savant ou par un maître ignorant.

La dernière proposition était la plus rude à supporter. Passe encore d'entendre qu'un savant doit se dispenser d'expliquer sa science. Mais comment admettre qu'un ignorant puisse être pour un autre ignorant cause de science ? L'expérience même de Jacotot était ambiguë de par sa qualité de professeur de français. Mais puisqu'elle avait au moins

montré que ce n'était pas le savoir du maître qui instruisait l'élève, rien n'empêchait le maître d'enseigner autre chose que son savoir, d'enseigner ce qu'il ignorait. Joseph Jacotot s'appliqua donc à varier les expériences, à répéter à dessein ce que le hasard avait une fois produit. Il se mit ainsi à enseigner deux matières où son incompetence était avérée, la peinture et le piano. Les étudiants en droit auraient voulu qu'on lui donnât une chaire vacante dans leur faculté. Mais l'université de Louvain déjà s'inquiétait de ce lecteur extravagant pour qui l'on désertait les cours magistraux, en venant s'entasser le soir dans une salle trop petite à la seule lueur de deux bougies, pour s'entendre dire : « Il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre ». L'autorité consultée répondit donc qu'elle ne lui voyait point de titre à cet enseignement. Précisément il s'occupait alors d'expérimenter l'écart entre le titre et l'acte. Plutôt donc que de faire en français un cours de droit, il apprit à des étudiants à plaider en hollandais. Ils plaidèrent fort bien, mais lui ignorait toujours le hollandais.

1. Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel, publié par J. S. Van de Weyer, Bruxelles, 1822, p. 11.

### *Le cercle de la puissance*

L'expérience lui sembla suffisante pour l'éclairer : on peut enseigner ce qu'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. Maître est celui qui enferme une intelligence dans le cercle arbitraire d'où elle ne sortira qu'à se rendre à elle-même nécessaire. Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain. L'ignorant apprendra seul ce que le maître ignore si le maître croit qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité : cercle de la puissance homologue à ce cercle de l'impuissance qui lie l'élève à l'explicateur de la vieille méthode (nous l'appellerons désormais simplement *la Vieille*). Mais le rapport des forces est bien particulier. Le cercle de l'impuissance est toujours déjà là, il est la marche même du monde social qui se dissimule dans l'évidente différence de l'ignorance et de la science. Le cercle de la puissance, lui, ne peut prendre effet que de sa publicité. Mais il ne peut apparaître que comme une tautologie ou une absurdité. Comment le maître savant entendra-t-il jamais qu'il peut enseigner ce qu'il ignore aussi bien que ce qu'il sait? Il ne recevra

cette augmentation de puissance intellectuelle que comme une dévaluation de sa science. Et l'ignorant, de son côté, ne se croit pas capable d'apprendre par lui-même, encore moins d'instruire un autre ignorant. Les exclus du monde de l'intelligence souscrivent eux-mêmes au verdict de leur exclusion. Bref, le cercle de l'émancipation doit être *commencé*.

La est le paradoxe. Car, à y réfléchir un peu, la « méthode » qu'il propose est la plus vieille de toutes et elle ne cesse d'être vérifiée tous les jours, dans toutes les circonstances où un individu a besoin de s'approprier une connaissance qu'il n'a pas le moyen de se faire expliquer. Il n'y a pas d'homme sur la terre qui n'ait appris quelque chose par lui-même et sans maître explicateur. Appelons cette manière d'apprendre « enseignement universel » et nous pourrions l'affirmer : « L'Enseignement universel existe réellement depuis le commencement du monde à côté de toutes les méthodes explicatrices. Cet enseignement, par soi-même, a réellement formé tous les grands hommes. » Mais voilà l'étrange : « Tout homme a fait cette expérience mille fois dans sa vie, et cependant jamais il n'était venu dans l'idée de personne de dire à un autre : J'ai appris beaucoup de choses sans explications, je crois que vous le pouvez comme moi (...) ni moi ni qui que ce soit au monde ne s'était avisé de l'employer pour instruire les

autres ». A l'intelligence qui somnole en chacun, il suffirait de dire : *Age quod agis*, continue à faire ce que tu fais, « apprends le fait, imite-le, connais-toi toi-même, c'est la marche de la nature ». Répète méthodiquement la méthode de hasard qui t'a donné la mesure de ton pouvoir. La même intelligence est à l'œuvre dans tous les actes de l'esprit humain.

Mais c'est là le saut le plus difficile. Tout le monde pratique cette méthode au besoin mais nul ne veut la reconnaître, nul ne veut se mesurer à la révolution intellectuelle qu'elle signifie. Le cercle social, l'ordre des choses, lui interdit d'être reconnue pour ce qu'elle est : la vraie méthode par laquelle chacun apprend et par laquelle chacun peut prendre la mesure de sa capacité. Il faut oser la reconnaître et poursuivre la vérification ouverte de son pouvoir. Sans quoi la méthode de l'impuissance, la Vieille, durera autant que l'ordre des choses.

Qui voudrait commencer ? Il y avait bien en ce temps-là toutes sortes d'hommes de bonne volonté qui se préoccupaient de l'instruction du peuple : des hommes d'ordre voulaient élever le peuple au-dessus de ses appétits

1. *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6<sup>e</sup> édition, Paris, 1836, p. 448, et *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, p. 121.  
2. *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 1829, p. 219.

brutaux, des hommes de révolution voulaient l'amener à la conscience de ses droits; des hommes de progrès souhaitaient, par l'instruction, atténuer le fossé entre les classes; des hommes d'industrie rêvaient de donner par elle aux meilleures intelligences populaires les moyens d'une promotion sociale. Toutes ces bonnes intentions rencontraient un obstacle: les hommes du peuple ont peu de temps et encore moins d'argent à consacrer à cette acquisition. Aussi cherchait-on le moyen économique de diffuser le minimum d'instruction jugé, selon les cas, nécessaire et suffisant pour l'amélioration des populations laborieuses. Parmi les progressifs et les industriels une méthode était alors en honneur, l'enseignement mutuel. Il permettait de réunir dans un vaste local un grand nombre d'élèves divisés en escouades, dirigées par les plus avancés d'entre eux, promus au rang de moniteurs. Ainsi le commandement et la leçon du maître rayonnaient-ils, par le relais de ces moniteurs, sur toute la population à instruire. Le coup d'œil plaisait aux amis du progrès: c'est ainsi que la science se répand des sommets jusqu'aux plus modestes intelligences. Le bonheur et la liberté descendent à sa suite.

Cette sorte de progrès, pour Jacotot, sentait la bride. *Manège perfectionné*, disait-il. Il rêvait autre chose à l'enseigne de l'instruction mutuelle: que chaque ignorant pût se faire

pour un autre ignorant le maître qui lui révélerait son pouvoir intellectuel. Plus exactement, son problème n'était pas l'instruction du peuple: on *instruit* les recrues que l'on enrôle sous sa bannière, les subalternes qui doivent pouvoir comprendre les ordres, le peuple que l'on veut gouverner — à la manière progressive, s'entend, sans droit divin et selon la seule hiérarchie des capacités. Son problème à lui était l'*émancipation*: que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage. Les amis de l'instruction assuraient que celle-ci était la condition d'une vraie liberté. Après quoi ils reconnaissaient qu'ils devaient l'instruction au peuple, quitte à se disputer sur celle qu'ils lui donneraient. Jacotot ne voyait pas quelle liberté pouvait résulter pour le peuple des devoirs de ses instructeurs. Il sentait au contraire dans l'affaire une nouvelle forme d'abrutissement. Qui enseigne sans émanciper abrutit. Et qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra, rien peut-être. Il saura qu'il peut apprendre parce que la même intelligence est à l'œuvre dans toutes les productions de l'art humain, qu'un homme peut toujours comprendre la parole d'un autre homme. L'imprimeur de Jacotot avait un fils débile. On désespérait d'en rien faire. Jacotot lui enseigna l'hébreu. Après

quoi l'enfant devint un excellent lithographe. L'hébreu, cela va de soi, ne lui servit jamais à rien, sinon à savoir ce qu'ignoraient toujours les intelligences mieux douées et plus instruites : *ce n'était pas de l'hébreu.*

Les choses étaient donc claires : ce n'était pas une méthode pour instruire le peuple, c'était un *bienfait* à annoncer aux pauvres : ils pouvaient tout ce que peut un homme. Il suffisait de l'*annoncer*. Jacotot décida de s'y dévouer. Il proclama que l'on peut enseigner ce qu'on ignore et qu'un père de famille, pauvre et ignorant, peut, s'il est émancipé, faire l'éducation de ses enfants, sans le secours d'aucun maître explicateur. Et il indiqua le moyen de cet enseignement universel : *apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : tous les hommes ont une égale intelligence.*

On s'émut à Louvain, à Bruxelles et à La Haye; on prit la chaise de poste de Paris et de Lyon; on vint d'Angleterre et de Prusse entendre la nouvelle; on alla la porter à Saint-Petersbourg et à la Nouvelle-Orléans. Le bruit en courut jusqu'à Rio de Janeiro. Pendant quelques années la polémique se déchaîna et la République du savoir trembla sur ses bases.

Tout cela parce qu'un homme d'esprit, un savant renommé et un père de famille vertueux était devenu fou, faute d'avoir su le hollandais.

## CHAPITRE II

*La leçon de l'ignorant*

Débarquons donc avec Télémaque dans l'île de Calypso. Pénétrons avec l'un de ces visiteurs dans l'ancre du fou; dans l'institution de Mlle Marcellis à Louvain; chez M. Deschuyfeleere, un tanneur dont il a fait un latiniste; à l'école normale militaire de Louvain, où le prince philosophe Frederick d'Orange a chargé le fondateur de l'enseignement universel d'instruire de futurs instructeurs militaires; « Figurez-vous des recrues assises sur des bancs et bourdonnant, tous à la fois : *Calypso, Calypso ne, etc., etc.*; deux mois après ils savaient lire, écrire et compter (.) Pendant cette éducation primaire, nous apprenions l'un l'anglais, l'autre l'allemand, celui-ci la fortification, celui-là la chimie, etc., etc.

— Est-ce que le fondateur sait tout cela?  
— Pas du tout, mais nous le lui expliquions et je vous assure qu'il a joliment profité de l'école normale.

« Mais je m'y perds; vous saviez donc tous la chimie? »

« Non, mais nous l'apprenions et nous lui faisons la leçon. Voilà l'enseignement universel. C'est le disciple qui fait le maître! »

Il y a un ordre à la folie, comme à toute chose. Commençons donc par le commencement: Télémaque. *Tout est dans tout*, dit le fou. Et la malice publique ajoute: *et tout est dans Télémaque*. Car *Télémaque* est apparemment le livre à tout faire. L'élève veut-il apprendre à lire? Veut-il apprendre l'anglais ou l'allemand, l'art de plaider ou celui de combattre? Le fou lui mettra imperturbablement un *Télémaque* entre les mains et l'élève commencera à répéter *Calypso*, *Calypso ne*, *Calypso ne pouvait* et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il sache le nombre prescrit de livres du *Télémaque* et qu'il puisse raconter les autres. De tout ce qu'il apprend — la forme des lettres, la place ou les terminaisons des mots, les images, les raisonnements, les sentiments des personnages, les leçons de morale — on lui demandera de parler, de dire *ce qu'il voit*, *ce qu'il en pense*, *ce qu'il en fait*. 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

1. Enseignement universel. Mathématiques, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 1829, p. 50-51.

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. Bref, tout ce qu'il dira, le maître devra pouvoir en vérifier la matérialité dans le livre.

#### L'Île du livre

Le livre. *Télémaque* ou un autre. Le hasard a mis *Télémaque* à la disposition de Jacotot, la commodité lui a conseillé de le garder. *Télémaque* est traduit dans beaucoup de langues et disponible aisément en librairie. Ce n'est pas le chef-d'œuvre de la langue française, mais le style en est pur, le vocabulaire varié, la morale sévère. On y 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. Bref, c'est un livre classique, un de ceux où une langue présente l'essentiel de ses formes et de ses pouvoirs. Un livre qui est un *tout*; un centre auquel il est possible de rattacher tout ce qu'on apprendra de nouveau; un cercle dans lequel on peut *comprendre* chacune de ces choses nouvelles, trouver les moyens de dire ce qu'on y voit, ce qu'on en pense, ce qu'on en fait. C'est là le principe premier de l'enseignement universel: il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. Et d'abord,

ont infériorisé, ils se l'attachent par le plus solide des liens au pays de l'abrutissement : la conscience de sa supériorité.

Cette conscience, au reste, ne tue pas les bons sentiments. Le petit monsieur instruit sera peut-être ému de l'ignorance du peuple et voudra travailler à son instruction. Il saura que la chose est difficile avec des cervelles que la routine a endurcies ou que le manque de méthode a égarées. Mais, s'il est dévoué, il saura qu'il y a un type d'explications adapté à chaque catégorie dans la hiérarchie des intelligences ; il se mettra à leur portée.

Mais voici maintenant une autre histoire. Le fou — le fondateur, comme l'appellent ses sectaires — entre en scène avec son *Télémaque*, un livre, une chose. Prends et lis, dit-il au pauvre. — Je ne sais pas lire, répond le pauvre. Comment comprendrais-je ce qui est écrit sur le livre? — Comme tu as compris toute chose jusqu'ici : en comparant deux faits. 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 mots. 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<sup>1</sup>. Saurais-tu y reconnaître la lettre o qu'un de mes élèves — serrurier de son état — appelle *la ronde*, la lettre L qu'il appelle *l'équerre*? Raconte-moi la forme de chaque lettre comme tu décrirais les formes d'un objet ou d'un lieu inconnu. Ne dis pas que tu ne le peux pas. Tu sais voir, tu sais parler, tu sais montrer, tu peux te souvenir. Que faut-il de plus? une attention absolue pour voir et revoir, dire et redire. Ne cherche pas à me tromper et à te tromper. Est-ce bien cela que tu as vu? *Qu'en penses-tu?* Est-ce que tu n'es pas un être pensant? Ou bien crois-tu être tout corps? Le fondateur Sganarelle a changé tout cela (...) tu as une âme comme moi<sup>2</sup>. 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 dis.

Le livre, c'est la fuite bloquée. On ne sait pas quelle route tracera l'élève. Mais on sait

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

2. *Ibid.*, p. 380.



d'où il ne sortira pas – de l'exercice de sa liberté. On sait aussi que le maître n'aura pas le droit de se tenir ailleurs, seulement à la porte. L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini.

Mais cet infini, ce n'est plus le secret du maître, c'est la marche de l'élève. Le livre, lui, est achevé. C'est un tout que l'élève tient dans la main, qu'il peut parcourir entièrement du regard. Il n'y a rien que le maître lui dérober et rien qu'il puisse dérober au regard du maître. Le cercle bannit la tricherie. Et d'abord cette grande tricherie de l'incapacité : *je ne peux pas, je ne comprends pas*. Il n'y a rien à comprendre. Tout est dans le livre. Il n'y a qu'à raconter – la forme de chaque signe, les aventures de chaque phrase, la leçon de chaque livre. Il faut commencer à parler. Ne dis pas que tu ne le peux pas. Tu sais dire *je ne peux pas*. Dis à la place *Calypso ne pouvait*. Et tu es parti. Tu es parti sur une route que tu connaissais déjà et que tu devras désormais suivre sans discontinuer. Ne dis pas : *je ne peux pas dire*. Ou alors, apprends à le dire à la manière de Calypso, à celle de Télémaque, de Narbal ou d'Idoménée. L'autre cercle est commencé, celui de la puissance. Tu n'en finiras pas de trouver des manières de dire *je ne peux pas* et bientôt tu pourras tout dire.

Voyage dans un cercle. On comprend que les aventures du fils d'Ulysse en soient le manuel et Calypso le premier mot. Calypso, la cachée. Il faut justement découvrir qu'il n'est rien de caché, pas de mots sous les mots, de langue qui dise la vérité de la langue. On apprend des signes et encore des signes, des phrases et encore des phrases. On répète : des phrases toutes faites. On apprend par cœur : des livres entiers. Et la Vieille s'indigne : voilà ce que veut dire chez vous *apprendre quelque chose*. Premièrement, vos enfants répètent comme des perroquets. Ils cultivent une seule faculté, la mémoire, quand nous exerçons, nous, l'intelligence, le goût et l'imagination. Vos enfants apprennent par cœur. C'est là votre premier tort. Et voici le second : vos enfants n'apprennent pas par cœur. Vous dites qu'ils le font, mais c'est impossible. Les cerveaux humains en général et enfantins en particulier sont incapables d'un tel effort de mémoire.

Argument du chaudron. Discours d'un cercle à un autre cercle. Il faut retourner les propositions. La Vieille dit que la mémoire enfantine est incapable de tels efforts parce que l'impuissance en général est son mot d'ordre. Elle dit que la mémoire est autre chose que l'intelligence ou l'imagination parce qu'elle use de l'arme commune à ceux qui veulent régner sur l'impuissance : la division. Elle croit la mémoire faible parce

qu'elle ne croit pas à la puissance de l'intelligence humaine. Elle la croit inférieure parce qu'elle croit aux inférieurs et aux supérieurs. Son double argument en somme revient à ceci : il y a des inférieurs et des supérieurs ; les inférieurs ne peuvent pas ce que peuvent les supérieurs.

La Vieille ne connaît que cela. Il lui faut de l'inégal, mais non point de cet inégal qui avoue le décret du prince, de l'inégal qui va de soi, qui est dans toutes les têtes et dans toutes les phrases. Pour cela, elle a son arme douce, la différence : *ceci n'est pas cela, il y a loin de ceci à cela, on ne peut pas comparer*. La mémoire n'est pas l'intelligence ; répéter n'est pas savoir ; comparaison n'est pas raison ; il y a le fond et la forme... Toute farine est bonne à moudre au moulin de la distinction. L'argument peut ainsi se moderniser, tendre au scientifique et à l'humanitaire : il y a des stades dans le développement de l'intelligence ; une intelligence d'enfant n'est pas une intelligence d'adulte ; il ne faut pas trop charger l'intelligence de l'enfant, on risque de compromettre sa santé et l'épanouissement de ses facultés... Tout ce que demande la Vieille c'est qu'on lui accorde ses négations et ses différences : ceci n'est pas, ceci est autre, ceci est plus, ceci est moins. Et en voilà assez pour ériger tous les trônes de la hiérarchie des intelligences.

*Calypso et le serrurier*. Laissons la causer, voyons les faits. Il y a une volonté qui commande et une intelligence qui obéit. Appelons *attention* l'acte qui fait marcher cette intelligence sous la contrainte absolue d'une volonté. Cet acte n'est pas différent selon qu'il se porte sur la forme d'une lettre à reconnaître, une phrase à mémoriser, un rapport à trouver entre deux êtres mathématiques, les éléments d'un discours à composer. Il n'y a pas une faculté qui enregistre, une autre qui comprend, une autre qui juge... Le serrurier qui appelle à la ronde et l'équerre pense déjà par rapports. Et *inventer* n'est pas d'un autre ordre que *se souvenir*. Laissons les explicateurs : former le goût et l'imagination des petits messieurs, laissons-les disserter sur le génie des créateurs. Nous nous contenterons de faire comme ces créateurs : comme Racine qui apprit par cœur, traduisit, répéta, imita Euripide, Bossuet qui en fit autant pour Tertullien, Rousseau pour Amyot, Boileau pour Horace et Juvénal ; comme Démosthène qui copia huit fois Thucydide, Hooft qui lut cinquante-deux fois Tacite, Sénèque qui recommande la lecture toujours renouvelée d'un même livre, Haydn qui répéta indéfiniment six sonates de Bach, Michel-Ange occupé à toujours refaire le

même torse!... La puissance ne se divise pas. Il n'y a qu'un pouvoir, celui de voir et de dire, de faire attention à ce qu'on voit et à ce qu'on dit. On apprend des phrases et encore des phrases; on découvre des faits, c'est-à-dire des rapports entre des choses, et d'autres rapports encore, qui sont tous de même nature; on apprend à combiner des lettres, des mots, des phrases, des idées... On ne dira pas que l'on a acquis la science, que l'on connaît la vérité ou que l'on est devenu un génie. Mais on saura qu'on peut, dans l'ordre intellectuel, tout ce que peut un homme.

Voilà ce que veut dire *Tout est dans tout*: la tautologie de la puissance. Toute la puissance de la langue est dans le tout d'un livre. Toute la connaissance de soi comme intelligence est dans la maîtrise d'un livre, d'un chapitre, d'une phrase, d'un mot. *Tout est dans tout et tout est dans* *Télémaque*, s'esclaffent les rieurs, et de prendre les disciples au dépourvu: tout est-il aussi dans le premier livre de *Télémaque*? Et dans son premier mot? Les mathématiques sont-elles dans *Télémaque*? Et dans le premier mot de *Télémaque*? Et le disciple sent le sol se dérober et appelle le maître au secours: que faut-il répondre?

1. Gonod, Nouvelle exposition de la méthode de Joseph Jacotot, Paris, 1830, p. 12-13.

« Il fallait répondre que vous croyez que tous les ouvrages humains sont dans le mot *Calypso* puisque ce mot est un ouvrage de l'intelligence humaine. Celui qui a fait l'addition des fractions est le même être intellectuel que celui qui a fait le mot *Calypso*. Cet artiste savait le grec; il a choisi un mot qui signifie artificieuse, cachée. Cet artiste ressemble à celui qui a imaginé les moyens d'écrire le mot dont il s'agit. Il ressemble à celui qui a fait le papier sur lequel on l'écrit, à celui qui emploie les plumes à cet usage, à celui qui les taille avec un canif, à celui qui a fait le canif avec du fer, à celui qui a procuré le fer à ses semblables, à celui qui a fait l'encre, à celui qui a imprimé le mot *Calypso*, à celui qui a fait la machine à imprimer, à celui qui explique les effets de cette machine, à celui qui a généralisé ces explications, à celui qui a fait l'encre à imprimer, etc. etc. etc. Toutes les sciences, tous les arts, l'anatomie et la dynamique, etc. etc. sont les fruits de la même intelligence qui a fait le mot *Calypso*. Un philosophe, abordant sur une terre inconnue, devina qu'elle était habitée en voyant une figure de géométrie sur le sable. « Voilà des pas d'homme », dit-il. Ses camarades le crurent fou parce que les lignes qu'il leur montrait n'avaient pas l'air d'un pas. Les savants du XIX<sup>e</sup> siècle perfectionné ouvrent de grands yeux hébétés quand on leur montre le mot *Calypso* et qu'on leur dit « Le doigt de

l'homme est là. Je parie que l'envoyé de l'école normale de France dira en regardant le mot *Calypso* : « Il a beau dire, cela n'a pas la forme d'un doigt ! Tout est dans tout ! » Voilà tout ce qu'il y a dans *Calypso* : la puissance de l'intelligence qui est en toute manifestation humaine. La même intelligence fait les noms et fait les signes des mathématiques. La même intelligence fait les signes et fait les raisonnements. Il n'y a pas deux sortes d'esprit. Il y a inégalité dans les manifestations de l'intelligence selon l'énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l'intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n'y a pas de hiérarchie de capacité intellectuelle. C'est la prise de conscience de cette égalité de nature qui s'appelle émancipation et qui ouvre la voie de toute aventure au pays du savoir. Car il s'agit d'oser s'aventurer et non pas d'apprendre plus ou moins bien ou plus ou moins vite. La « méthode Jacotot » n'est pas meilleure, elle est autre. C'est pourquoi les procédés mis en œuvre importent peu par eux-mêmes. C'est *Télémaque*, ce pourrait être n'importe quoi d'autre. On commence par le texte et non par la grammaire, par les mots entiers et non par les syllabes. Ce n'est pas qu'il faille apprendre ainsi pour apprendre mieux et que la méthode Jacotot soit l'ancêtre de la méthode de l'école normale, p. 464-465.

méthode globale. De fait l'on va plus vite en commençant par *Calypso* et non par B, A, BA. Mais cette vitesse gagnée n'est qu'un effet de puissance conquise, une conséquence du principe émancipateur. L'ancienne méthode fait commencer par les lettres parce qu'elle dirige les élèves d'après le principe de l'inégalité intellectuelle et surtout de l'infériorité intellectuelle des enfants. Elle croit que les lettres sont plus faciles à distinguer que les mots, c'est une erreur, mais enfin elle le croit. Elle croit qu'une intelligence enfantine n'est apte qu'à apprendre C, A, CA et qu'il faut une intelligence adulte, c'est-à-dire supérieure, pour apprendre *Calypso*. Bref, B, A, BA, comme *Calypso*, est un drapeau : incapacité contre capacité. Épeler est un acte de contrition avant d'être un moyen d'apprendre. C'est pourquoi l'on pourrait changer l'ordre des procédés sans rien changer à l'opposition des principes. La Vieille s'avisera peut-être un jour de faire lire par mots et alors nous ferions peut-être épeler nos élèves. Or, de ce changement apparent d'allure, que résulterait-il ? Rien. Nos élèves ne seraient pas moins émancipés et les enfants de la Vieille ne seraient pas moins abrutis. (...) La Vieille n'abrutit pas ses élèves en les faisant épeler, mais en leur disant qu'ils ne peuvent pas

1. *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 9.

épeler seuls; elle ne les émanciperait donc pas, elle les abrutirait, en les faisant lire par mots, parce qu'elle aurait grand soin de leur dire que leur jeune intelligence ne peut pas se passer des explications qu'elle tire de son vieux cerveau. Ce n'est donc pas le procédé, la marche, la manière, qui émancipe ou abrutit, c'est le principe. Le principe d'inégalité, le vieux principe, abrutit quoi qu'on fasse; le principe d'égalité, le principe Jacotot émancipe quel que soit le procédé, le livre, le fait auquel il s'applique. »

Le problème est de révéler une intelligence à elle-même. N'importe quelle chose peut y servir. C'est *Télémaque*; ce peut être une prière ou une chanson que l'enfant ou l'ignorant sait par cœur. Il y a toujours quelque chose que l'ignorant sait et qui peut servir de terme de comparaison, auquel il est possible de rapporter une chose nouvelle à connaître. Témoin ce serrurier qui écarquille les yeux quand on lui dit qu'il peut lire. Il ne sait même pas les lettres. Qu'il prenne pourtant la peine de jeter les yeux sur ce calendrier. Est-ce qu'il ne sait pas l'ordre des mois et qu'il ne peut pas ainsi deviner janvier, février, mars... Il sait un peu compter. Et qui l'empêche de compter doucement en suivant les lignes pour y reconnaître écrit ce qu'il sait? Il sait qu'il s'appelle Guillaume et que sa fête est

1. *Ibid.*, p. 11.

le 16 janvier. Il saura bien retrouver le mot. Il sait que février n'a que vingt-huit jours. Il voit bien qu'une colonne est plus courte que les autres et il reconnaîtra 28. Et ainsi de suite. Il y a toujours quelque chose que le maître peut lui ordonner de retrouver, sur quoi il peut l'interroger et vérifier le travail de son intelligence.

#### *Le Maître et Socrate*

Tels sont en effet 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 explicateur. Et il faut bien voir en quoi la méthode Jacotot - c'est-à-dire la méthode de l'élève - diffère

radicalement de la méthode du maître socratique. Socrate, par ses interrogations, amène l'esclave de Ménon à reconnaître les vérités mathématiques qui sont en lui. Il y a là peut-être le chemin d'un savoir, mais aucunement celui d'une émancipation. Au contraire, Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse retrouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celle de son impuissance : il ne marchera jamais seul, et d'ailleurs personne ne lui demande de marcher, sinon pour illustrer la leçon du maître. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester.

Le socratisme est ainsi une forme perfectionnée de l'abrutissement. Comme tout maître savant, Socrate interroge pour instruire. Or qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celle des savants pour être instruit et non pour instruire. Et cela, seul le fera exactement celui qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage, le maître ignorant. Celui-ci ne risque pas d'épargner à l'enfant le temps qu'il faut pour rendre compte du mot *Calypso*. Mais, dira-t-on, qu'a-t-il à faire de *Calypso* et comment même en entendra-t-il parler? Laissons *Calypso* pour l'instant. Mais quel est l'enfant qui n'a pas entendu parler de *Notre Père*, qui ne sait pas par cœur une prière? En ce cas

la chose est trouvée et le père de famille pauvre et ignorant qui veut apprendre à lire à son fils ne sera pas embarrassé. Il se trouvera bien dans le voisinage quelque personne obligeante et assez lettrée pour lui copier cette prière. Avec cela le père ou la mère peut commencer l'instruction de son enfant en lui demandant où est *Notre*. « Si l'enfant est attentif, il dira que le premier mot qui est sur le papier doit être *Notre* puisqu'il est le premier dans la phrase. *Père* sera nécessairement le second mot; l'enfant pourra comparer, distinguer, connaître ces deux mots et les reconnaître partout ». A l'enfant, aux prises avec le texte de la prière, quel est le père ou la mère qui ne saurait demander ce qu'il voit, ce qu'il en fait ou ce qu'il en dit, ce qu'il pense de ce qu'il a dit ou fait? C'est de la même façon qu'il interrogerait un voisin sur l'outil qu'il a en main et l'usage qu'il en fait. Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore. Il n'y a besoin d'aucune science pour faire de telles questions. L'ignorant peut tout demander, et seules ses questions seront, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence.

1. Journal de l'émancipation intellectuelle, t. VI, 1941-1942, p. 72.

Soit, dira le contradicteur. Mais ce qui fait la force de l'interrogateur fait aussi l'incompétence du vérificateur. Comment saura-t-il si l'élève ne divague pas? Le père ou la mère peut toujours demander à l'enfant: montre-moi Père ou Ciel. Mais comment pourront-ils vérifier que l'enfant montre bien le mot demandé? La difficulté ne pourra que s'accroître à mesure que l'enfant avancera - s'il avance - dans son apprentissage. Le maître et l'élève ignorants ne joueront-ils pas alors la fable de l'aveugle et du paralytique?

#### Le pouvoir de l'ignorant

Commençons par rassurer le contradicteur: on ne fera pas de l'ignorant le dépositaire de la science infuse, surtout pas d'une science du peuple qui s'opposerait à celle des savants. Il faut être savant pour juger des résultats du travail, pour vérifier la science de l'élève. L'ignorant, lui, fera moins et plus à la fois. Il ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. Il jugera s'il a fait attention. Or il suffit d'être homme pour juger du fait du travail. Aussi bien que le philosophe qui « reconnaît » des pas d'homme dans les lignes sur le sable, la mère sait voir « dans les yeux, dans tous les traits de son enfant, lorsqu'il fait un travail quelconque, lorsqu'il montre les mots d'une phrase, s'il est attentif

à ce qu'il fait<sup>1</sup>». Ce que le maître ignorant doit exiger de son élève, c'est qu'il lui prouve qu'il a étudié avec attention. C'est peu de chose? Voyez donc tout ce que cette exigence comporte pour l'élève de tâche interminable. Voyez aussi l'intelligence qu'elle peut donner à l'examineur ignorant: « Qui empêche cette mère ignorante mais émancipée de remarquer toutes les fois qu'elle demande où est Père si l'enfant montre toujours le même mot; qui s'oppose à ce qu'elle cache ce mot, et demande: quel est le mot qui est sous mon doigt? Etc., etc.<sup>2</sup> ».

Image pieuse, recette de bonne femme... Ainsi en a jugé le porte-parole officiel de la tribu explicatrice: « On peut enseigner ce qu'on ignore est encore une maxime de ménage<sup>3</sup>. » On répondra que l'« intuition maternelle » n'exerce ici aucun privilège domestique. Ce doigt qui cache le mot Père, c'est le même qui est dans Calypso, la cachée ou l'artificieuse: la marque de l'intelligence humaine, la plus élémentaire ruse de la raison - la vraie, celle qui est propre à chacun et commune à tous, cette raison qui se manifeste exemplairement là où le savoir de l'ignorant et l'ignorance du maître, en s'égalisant, font la démonstration des pouvoirs de l'égalité intellectuelle. « L'homme est un animal

1. *Ibid.*, p. 73.

2. Lorain, *Réputation de la méthode Jacotot*, Paris, 1830, p. 90.

qui distingue très bien quand celui qui parle ne sait ce qu'il dit... Cette capacité est le lien qui unit les hommes<sup>1</sup>. La pratique du maître ignorant n'est pas le simple expédient permettant au pauvre qui n'a ni temps, ni argent, ni savoir, de faire l'instruction de ses enfants. Elle est l'expérience cruciale qui libère les purs pouvoirs de la raison là où la science ne lui prête plus de secours. Ce qu'un ignorant peut une fois, tous les ignorants le peuvent toujours. Car il n'y a pas de hiérarchie dans l'ignorance. Et ce que les ignorants et les savants peuvent communément, c'est cela qu'on peut appeler le pouvoir de l'être intelligent comme tel.

Pouvoir d'égalité qui est en même temps de dualité et de communauté. Il n'y a pas intelligence là où il y a agrégation, *relecture* d'un esprit à un autre esprit. Il y a intelligence là où chacun agit, raconte ce qu'il fait et donne les moyens de vérifier la réalité de son action. La chose commune, placée entre les deux intelligences, est le gage de cette égalité, et cela à un double titre. Une chose matérielle, d'abord, est « le seul pont de communication entre deux esprits ». Le pont est passage, mais aussi distance maintenue. La matérialité du livre tient à distance d'égaux deux esprits,

1. *Langue maternelle*, p. 271, et *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 323.

2. *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 253.

quand l'explication est annihilation de l'un par l'autre. Mais aussi la chose est une instance toujours disponible de vérification matérielle : l'art de l'examineur ignorant est de « ramener l'examiné à des objets matériels, à des phrases, à des mots écrits dans un livre, à une chose qu'il puisse vérifier avec ses sens<sup>1</sup> ». L'examiné est toujours redevable d'une vérification dans le livre ouvert, dans la matérialité de chaque mot, la courbe de chaque signe. La chose, le livre, bannit à la fois la tricherie de l'incapacité et celle du savoir. C'est pourquoi le maître ignorant pourra à l'occasion étendre sa compétence jusqu'à vérifier non pas la science du petit monsieur instruit mais l'attention qu'il porte à ce qu'il dit et fait. « Vous pouvez même par ce moyen rendre service à un de vos voisins qui se trouve, par des circonstances indépendantes de sa volonté, forcé d'envoyer son fils au collège. Si le voisin vous prie de vérifier la science du petit collégien, vous ne serez point embarrassé de cette commission rogatoire, quoique vous n'ayez point fait d'études. Qu'apprenez-vous, mon petit ami, direz-vous à l'enfant? — Le grec. — Quoi? — Esope. — Quoi? — Les Fables. — Laquelle savez-vous? — La première. — Où est le premier mot? — Le voilà. — Donnez-moi votre livre. Récitez-moi le quatrième mot. Écrivez-le. Ce que vous

1. *Ibid.*, p. 259.

avez écrit ne ressemble pas au quatrième mot du livre. Voisin, le petit ne sait pas ce qu'il dit qu'il sait. C'est une preuve qu'il a manqué d'attention en étudiant ou en indiquant ce qu'il prétend savoir. Conseillez-lui d'étudier, je reviendrai et je vous dirai s'il apprend le grec que j'ignore, que je ne sais même pas lire<sup>1</sup>.

C'est ainsi que le maître ignorant peut instruire le savant comme l'ignorant : en vérifiant qu'il cherche continûment. Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà. L'essentiel est cette vigilance continue, cette attention qui ne se relâche jamais sans que s'installe la déraison — où le savant excelle comme l'ignorant. Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire.

#### L'affaire de chacun

Encore faut-il, pour vérifier cette recherche, savoir ce que chercher veut dire. Et là est le cœur de la méthode. Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut

1. *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. IV, 1836-1837, p. 280.

se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels.

Comment accède-t-on à cette connaissance de soi? « Un paysan, un artisan (père de famille) s'émancipera intellectuellement s'il pense à ce qu'il est et à ce qu'il fait dans l'ordre social . » La chose semblera simple, et même simplette, à qui méconnaît le poids du vieux commandement que la philosophie, par la voix de Platon, a donné comme destin à l'artisan : Ne fais rien d'autre que ta propre affaire, laquelle n'est pas de penser quoi que ce soit mais simplement de faire cette chose qui épuise la définition de ton être; si tu es cordonnier, des chaussures et des enfants qui en feront autant. Ce n'est pas à toi que l'oracle delphique commande de se connaître. Et même si la divinité joueuse s'amusait à mêler à l'âme de ton enfant un peu de l'or de la pensée, c'est à la race d'or, aux gardiens de la cité, qu'il reviendrait de l'élever pour en faire un des leurs.

L'âge du progrès, sans doute, a voulu bousculer la rigidité du vieux commandement. Avec les encyclopédistes, il entend que rien ne se fasse plus par routine, même l'œuvre des artisans. Et il sait qu'il n'y a pas d'acteur social, si infime soit-il, qui ne soit en même

1. *Langue maternelle*, p. 422.

temps un être pensant. Le citoyen Destutt Tracy l'a rappelé à l'aube du siècle nouveau: « Tout homme qui parle a des idées d'idéologie, de grammaire, de logique et d'éloquence. Tout homme qui agit a ses principes de morale privée et de morale sociale. Tout être qui seulement végète a ses notions de physique et de calcul; et par cela seul qu'il vit avec ses semblables il a sa petite collection de faits historiques et sa manière d'en juger<sup>1</sup>. »

Impossible donc que les cordonniers fassent seulement des chaussures, qu'ils ne soient pas aussi, à leur manière, grammairiens, moralistes ou physiciens. Et là est le premier problème; tant que les artisans et les paysans formeront ces notions de morale, de calcul ou de physique selon la routine de leur environnement ou le hasard de leurs rencontres, la marche raisonnée du progrès sera doublement contrariée: ralentie par les routiniers et les superstitieux, ou perturbée par l'empressement des violents. Il faut donc qu'un minimum d'instruction, tiré des principes de la raison, de la science et de l'intérêt général, mette des notions saines dans des têtes qui autrement en formeront de fautive. Et il va de soi que cette entreprise sera d'autant plus profitable qu'elle soustraira le fils du paysan ou de l'artisan au milieu naturel

1. Destutt de Tracy, *Observations sur le système actuel d'instruction publique*, Paris, an IX.

producteur de ces idées fausses. Mais cette évidence rencontre aussitôt sa contradiction: l'enfant qui doit être soustrait à la routine et à la superstition doit pourtant être renvoyé à son activité et à sa condition. Et l'âge du progrès a été, dès l'aube, averti du péril mortel qu'il y a à séparer l'enfant du peuple de la condition à laquelle il est voué et des idées qui tiennent à cette condition. Aussi tourne-t-il dans cette contradiction: on sait maintenant que les sciences dépendent toutes de principes simples et sont à la portée de tous les esprits qui voudront s'en emparer, pourvu qu'ils suivent la bonne méthode. Mais la même nature qui ouvre à tous les esprits la carrière des sciences veut un ordre social où les classes soient séparées et où les individus se conforment à l'état social qui leur est destiné.

La solution trouvée à cette contradiction, c'est la balance ordonnée de l'instruction et de l'éducation, la répartition des rôles dévolus au maître d'école et au père de famille. L'un chasse, par les lumières de l'instruction, les idées fausses que l'enfant tient de son milieu nourricier, l'autre chasse par l'éducation les aspirations extravagantes que l'écolier voudrait tirer de sa jeune science et le ramène à la condition des siens. Le père de famille, incapable de tirer de sa pratique routinière les conditions de l'instruction intellectuelle de son fils, est en revanche

« tout-puissant pour lui enseigner, par la parole et l'exemple, la vertu qu'il y a à rester dans sa condition. La famille est à la fois foyer d'incapacité intellectuelle et principe d'objectivité éthique. Ce double caractère se traduit par une double limitation de la conscience de soi de l'artisan : la conscience de ce qu'il fait relève d'une science qui n'est pas la sienne, la conscience de ce qu'il est le ramène à ne rien faire d'autre que sa propre affaire. »

Disons-le plus simplement : la balance harmonieuse de l'instruction et de l'éducation est celle d'un double abrutissement. A cela s'oppose exactement l'émancipation, prise de conscience par tout homme de sa nature de sujet intellectuel, formule cartésienne de l'égalité prise à l'envers : « Descartes disait : *je pense, donc je suis* » et cette belle pensée de ce grand philosophe est un des principes de l'enseignement universel. Nous retournons sa pensée et nous disons : *je suis homme, donc je pense* ». Le retournement inclut le sujet homme dans l'égalité du *cogito*. La pensée n'est pas un attribut de la substance pensante, elle est un attribut de l'humanité. Pour transformer le « connais-toi toi-même » en principe de l'émancipation de tout être humain, il faut faire jouer, contre l'interdit platonicien, une des étymologies de fantaisie du *Cratyle* : l'homme, l'*anthropos*, est l'être qui examine

1. *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot...*, p. 23.

ce qu'il voit, qui se connaît dans cette réflexion sur son acte ». Toute la pratique de l'enseignement universel se résume dans la question : *qu'en penses-tu?* Tout son pouvoir est dans la conscience d'émancipation qu'elle actualise chez le maître et suscite chez l'élève. Le père pourra émanciper son fils s'il commence par se connaître lui-même, c'est-à-dire par examiner les actes intellectuels dont il est le sujet, par remarquer la manière dont il utilise, dans ces actes, son pouvoir d'être pensant.

La conscience d'émancipation est d'abord d'inventaire des compétences intellectuelles de l'ignorant. Il sait sa langue. Il sait aussi en user pour protester contre son état ou pour interroger ceux qui en savent, ou croient en savoir, plus que lui. Il connaît son métier, ses outils et leur usage, il serait capable, au besoin, de les perfectionner. Il doit commencer à réfléchir à ces capacités et à la manière dont il les a acquises.

Prenons la mesure exacte de cette réflexion. Il ne s'agit pas d'opposer les savoirs de la main et du peuple, l'intelligence de l'outil et de l'ouvrier, à la science des écoles ou à la rhétorique des élites. Il ne s'agit pas de demander qui a construit Thèbes aux sept portes pour revendiquer la place des connaissances.

1. Platon, *Cratyle*, 399, c : « Seul de tous les animaux, l'homme a été justement appelé *anthropos*, parce qu'il examine ce qu'il a vu (*anathron ha opôpê*). »

tructeurs et des producteurs dans l'ordre social. Il s'agit au contraire de reconnaître qu'il n'y a pas deux intelligences, que toute œuvre de l'art humain est mise en pratique des mêmes virtualités intellectuelles. Partout il s'agit d'observer, de comparer, de combiner, de faire et de remarquer comment l'on a fait. Partout est possible cette réflexion, ce retour sur soi qui n'est pas la contemplation pure d'une substance pensante mais l'attention inconditionnée à ses actes intellectuels, à la route qu'ils tracent et à la possibilité d'y avancer toujours en apportant la même intelligence à la conquête de territoires nouveaux. Demeure abruti celui qui oppose l'œuvre de la main ouvrière et du peuple nourricier aux nuages de la rhétorique. La fabrication des nuages est une œuvre de l'art humain qui demande autant – ni plus ni moins – de travail, d'attention intellectuelle, que la fabrication des chaussures et des serrures. M. Lermnier, l'académicien, disserte sur l'incapacité intellectuelle du peuple. M. Lermnier est un abruti. Mais un abruti n'est ni un sot ni un fainéant. Et nous serions abrutis à notre tour si nous ne reconnaissons pas dans ses dissertations le même art, la même intelligence, le même travail que ceux qui transforment le bois, la pierre ou le cuir. C'est seulement en reconnaissant le travail de M. Lermnier que nous pourrions reconnaître l'intelligence manifestée dans l'œuvre des plus humbles. « Les

pauvres villageoises des environs de Grenoble travaillent à faire des gants; on les paie trente sous la douzaine. Depuis qu'elles sont émancipées, elles s'appliquent à regarder, à étudier, à comprendre un gant bien confectionné. Elles devineront le sens de toutes les phrases, de tous les mots de ce gant. Elles finiront par parler aussi bien que les femmes de la ville qui gagnent sept francs par douzaine. Il ne s'agit que d'apprendre une langue que l'on parle avec des ciseaux, une aiguille et du fil. Il n'est jamais question (dans les sociétés humaines) que de comprendre et de parler une langue.

L'idéalité matérielle de la langue réfute toute opposition entre race d'or et race de fer, toute hiérarchie – fût-elle inversée – entre les hommes voués au travail des mains et les hommes destinés à l'exercice de la pensée. Toute œuvre de langue se comprend et s'exécute de la même manière. C'est pour cela que l'ignorant peut, dès qu'il s'est connu lui-même, vérifier la recherche de son fils dans le livre qu'il ne sait pas lire; il ne connaît pas les matières qu'il travaille; mais, si son fils lui dit comment il s'y prend, il reconnaîtra s'il fait œuvre de chercheur. Car il sait ce que c'est que chercher et il n'a qu'une chose à demander à son fils, c'est de tourner et retourner ses yeux sur l'intelligence de celui qui a écrit le livre, pour

1. Enseignement universel. Musique, 3<sup>e</sup> éd. Paris, 1830, p. 349.

mots et ses phrases, comme lui-même tourne et retourne ses outils quand il cherche.<sup>1</sup>

Le livre - *Télémaque* ou un autre - placé entre les deux intelligences résume cette communauté idéale qui s'inscrit dans la matérialité des choses. Le livre est l'égalité des intelligences. C'est pourquoi le même commandement philosophique prescrivait à l'artisan de ne faire que sa propre affaire et condamnait la démocratie du livre. Le philosophe roi platonicien opposait à la parole vivante la lettre morte du livre, pensée devenue matière à la disposition des hommes de la matière, discours à la fois muet et trop bavard, allant rouler au hasard chez ceux dont ce n'est pas l'affaire que de penser. Le privilège explicateur n'est que la menuiserie de cet interdit. Et le privilège que la « méthode Jacotot » donne au livre, à la manipulation des signes, à la mnémotechnie, est l'exact renversement de la hiérarchie des esprits que signalait, chez Platon, la critique de l'écriture<sup>1</sup>. Le livre scelle le rapport nouveau entre deux ignorants qui se connaissent désormais comme intelligences. Et ce rapport nouveau bouleverse le rapport abrutissant de l'instruction intellectuelle et de l'éducation morale. Au lieu de l'instance disciplinante de l'éducation intervient la décision d'émancipa-

1. Cf. Platon, *Phédrus*, 274 c / 277 a, et J. Rancière, *Le Philosophe et ses pauvres*, Fayard, 1983, p. 66 et sq.

tion qui rend le père ou la mère capable de tenir pour son enfant la place du maître ignorant où s'incarne l'exigence incondi- tionnée de la volonté. Exigence incondi- tionnée : le père 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-même. Le fils vérifiera dans le livre l'égalité des intelligences pour autant que le père ou la mère vérifiera la radicalité de sa recherche. La cellule familiale n'est plus alors le lieu d'un retour qui ramène l'artisan à la conscience de sa nullité. Elle est celui d'une conscience nouvelle, d'un dépassement de soi qui étend la « propre affaire » de chacun jusqu'au point où elle est exercée à part entière de la raison commune.

### *L'Aveugle et son Chien*

Car c'est bien cela qu'il s'agit de vérifier : l'égalité de principe des êtres parlants. En contraignant la volonté de son fils, le père de famille pauvre vérifie que son fils a la même intelligence que lui, cherche comme lui ; et ce que le fils, lui, recherche dans le livre, c'est l'intelligence de celui qui a écrit le livre, pour vérifier qu'elle procède bien comme la sienne. Cette réciprocité est le cœur de la

méthode émancipatrice, le principe d'une 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. Sans doute ne l'avait-il pas bien compris, ce propriétaire qui envoyait son jardinier se former à Louvain pour en faire l'instructeur de ses propres fils. Il n'y a pas de performances pédagogiques particulières à attendre d'un jardinier émancipé ou d'un maître ignorant en général. Ce que peut essentiellement un émancipé, c'est être émancipateur : donner non pas la clef du savoir mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à toute autre et considère toute autre comme égale à la sienne.

L'émancipation est la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l'intelligence de s'actualiser par la vérification. Ce qui abrute le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence. Et ce qui abrute les « inférieurs » abrute du même coup les « supérieurs ». Car seul vérifie son intelligence celui qui parle à un semblable capable de vérifier l'égalité des deux intelligences. Or l'esprit supérieur se condamne à n'être point entendu des inférieurs. Il ne s'assure de son intelligence qu'à disqualifier ceux qui pourraient lui en renvoyer la reconnaissance.

Moyez ce savant qui sait que les esprits féminins sont inférieurs aux esprits masculins, il passe l'essentiel de son existence à converser avec un être qui ne peut pas le comprendre : « Quelle intimité ! quelle douceur dans les conversations amoureuses ! dans les ménages ! dans les familles ! Celui qui parle n'est jamais sûr d'être compris. Il a un esprit et un cœur, lui ! un grand esprit ! un cœur si sensible ! mais le cadavre auquel la chaîne sociale l'a attaché est attaché ! hélas ! » Dira-t-on que l'admiration de ses élèves et du monde extérieur le consolera de cette disgrâce domestique ? Mais que vaut le jugement d'un esprit inférieur sur un esprit supérieur ? « Dites à ce poète : j'ai été très content de votre dernier ouvrage ; il vous répondra en pinçant les lèvres : vous me faites beaucoup d'honneur ; c'est-à-dire : mon cher, je ne puis être flatté du suffrage de votre petite intelligence ».

Mais cette croyance à l'inégalité intellectuelle et à la supériorité de sa propre intelligence n'est point le seul fait des savants et des poètes distingués. Sa force vient du fait qu'elle embrasse toute la population, sous l'apparence même de l'humilité. « Je ne peux pas », vous déclare cet ignorant que vous incitez à s'instruire, « je ne suis qu'un

1. *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. V, 1838, p. 168.  
2. *Enseignement universel. Mélanges posthumes*, Paris, 1841, p. 176.

ouvrier». Entendez bien tout ce qu'il y a dans ce syllogisme. Tout d'abord, «je ne peux pas» signifie «je ne veux pas; pourquoi ferais-je cet effort?». Ce qui veut dire aussi: je le pourrais sans doute, car je suis intelligent; mais je suis ouvrier: les gens comme moi ne le peuvent pas; mon voisin ne le peut pas. Et à quoi cela me servirait-il puisque j'aurais affaire à des imbéciles?

Ainsi va la croyance en l'inégalité. Point d'esprit supérieur qui n'en trouve un plus supérieur pour le rabaisser; point d'esprit inférieur qui n'en trouve un plus inférieur à mépriser. La toge professorale de Louvain est bien peu de chose à Paris. Et l'artisan de Paris sait combien lui sont inférieurs les artisans de province qui savent, eux, combien les paysans sont arriérés. Le jour où ces derniers penseront qu'ils connaissent, eux, les choses, et que la toge de Paris abrite un songe-creux, la boucle sera bouclée. L'universelle supériorité des inférieurs s'unira à l'universelle infériorité des supérieurs pour faire un monde où nulle intelligence ne pourra se reconnaître dans son égale. Or la raison se perd là où un homme parle à un autre homme qui ne peut lui répondre. Il n'y a pas de plus beau spectacle, il n'y en a pas de plus instructif que le spectacle d'un homme qui parle. Mais l'auditeur doit se réserver le droit de penser à ce qu'il vient d'entendre et le parleur doit l'y engager (...). Il faut donc que l'auditeur vérifie

si le parleur est actuellement dans sa raison, s'il en sort, s'il y rentre. Sans cette vérification autorisée, nécessaire même par l'égalité des intelligences, je ne vois, dans une conversation, qu'un discours entre un aveugle et son chien!

Réponse à la fable de l'aveugle et du paralytique, l'aveugle parlant à son chien est l'apologue du monde des intelligences inégales. On voit qu'il s'agit de philosophie et d'humanité, non de recettes de pédagogie infantine. L'enseignement universel est d'abord l'universelle vérification du semblable que peuvent faire tous les émancipés, tous ceux qui ont décidé de se penser comme des hommes semblables à tout autre.

#### *Tout est dans tout*

Tout est dans tout. La tautologie de la puissance est celle de l'égalité, celle qui cherche le doigt de l'intelligence en toute œuvre d'homme. Tel est le sens de cet exercice qui plonge dans l'étonnement Baptiste Frotard, homme de progrès et directeur d'école grenoblois, venu accompagner à Louvain les deux fils du député Casimir Perier. Membre de la Société des méthodes d'enseignement,

1. *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 334.

Baptiste Froussard avait déjà entendu parler de l'enseignement universel et il dut reconnaître, dans la classe de Mlle Marcellis, des exercices dont son président, M. de Lasteyrie, avait fait le récit à la société. Il vit ainsi les jeunes filles, selon l'usage, faire des compositions en quinze minutes, les unes sur *le dernier homme*, les autres sur *le retour de l'exilé*, et écrire sur ces thèmes, comme l'assurait le fondateur, des morceaux de littérature « qui ne dépasseraient pas les plus belles pages de nos meilleurs auteurs ». Cette assertion soulevait les plus vives réserves des visiteurs lettrés. Mais M. Jacotot avait trouvé le moyen de les convaincre : puisque, de toute évidence, ils comptaient eux-mêmes parmi les meilleurs écrivains du temps, ils n'avaient qu'à se soumettre à la même épreuve et donner aux élèves la possibilité de comparer. M. de Lasteyrie, qui avait vu 93, s'était prêté de bonne grâce à l'exercice. Il n'en avait pas été de même pour M. Guigniaut, l'envoyé de l'école normale de Paris qui ne voyait point de doigt dans *Calypso* mais avait vu, en revanche, dans une composition, le manque impardonnable d'un circonflexe sur *croître*. Convié à l'épreuve, il s'était présenté avec une heure de retard et avait été renvoyé au lendemain. Mais, l'après-midi, il avait repris la chaise de poste pour Paris, en emportant dans ses bagages, comme pièce à conviction, cet honteusement privé de circonflexe.

Après la lecture des compositions, Baptiste Froussard avait assisté aux séances d'improvisation. C'était là un exercice essentiel de l'enseignement universel : apprendre à parler sur tout sujet, à brûler-pourpoint, avec un commencement, un développement et une fin. Apprendre à improviser, c'était d'abord *apprendre à se vaincre* à vaincre cet orgueil qui se farde d'humilité pour déclarer son incapacité à parler devant autrui – c'est-à-dire son refus de se soumettre à son jugement. C'était ensuite apprendre à commencer et à finir, à faire soi-même un *tout*, à enfermer la langue dans un cercle. Ainsi deux élèves avaient-elles improvisé avec assurance sur *la mort de l'athée*, après quoi, pour chasser ces tristes pensées, M. Jacotot avait demandé à une autre élève d'improviser sur *le vol d'une mouche*. L'hilarité s'était déclarée dans la salle, mais M. Jacotot avait mis les choses au point : il ne s'agit point de rire, il faut parler. Et sur ce sujet aërien, la jeune personne, pendant huit minutes et demie, avait dit des choses charmantes et fait des rapprochements tout pleins de grâce et de fraîcheur d'imagination.

Baptiste Froussard avait aussi participé à la leçon de musique. M. Jacotot lui avait demandé des fragments de poésie française sur lesquels les jeunes élèves avaient improvisé des mélodies avec accompagnement qu'elles avaient interprétées d'une manière

ravissante. Plusieurs fois encore, il était revenu chez Mlle Marcellis, donnant à faire lui-même des compositions de morale et de métaphysique, toutes faites avec une facilité et un talent admirables. Mais voici l'exercice qui lui causa le plus d'étonnement. Un jour, M. Jacotot s'était adressé ainsi aux élèves: « Mesdemoiselles, vous savez que dans tout ouvrage humain il y a de l'art; dans une machine à vapeur comme dans une robe; dans un ouvrage de littérature comme dans un soulier. Eh bien, vous allez me faire une composition sur l'art en général, en rattachant vos mots, vos expressions, vos pensées, à tel ou tel passage de vos auteurs que l'on va vous indiquer de manière à pouvoir tout justifier ou vérifier ! »

On apporta alors à Baptiste Froussard divers ouvrages et il indiqua lui-même à l'une un passage d'*Athalie*, à l'autre un chapitre de la grammaire; à une autre un passage de Bossuet, un chapitre de la géographie, la division sur l'arithmétique de Lacroix, et ainsi de suite. Il n'attendit pas longtemps le résultat de cet étrange exercice sur des choses si peu comparables. Au bout d'une demi-heure une nouvelle stupeur l'envahit à entendre la qualité des compositions qu'on venait de faire sous ses yeux et des commentaires improvisés

1. B. Froussard, *Lettre à ses amis au sujet de la méthode de M. Jacotot*, Paris, 1829, p. 6.

qui les justifiaient. Il admira en particulier une explication de *l'art* faite sur le passage d'*Athalie*, accompagnée d'une justification ou vérification, comparable selon lui à la plus brillante leçon de littérature qu'il eût jamais entendue.

Ce jour-là, mieux que jamais, Baptiste Froussard comprit en quel sens on peut dire que *tout est dans tout*. Il savait déjà que M. Jacotot était un étonnant pédagogue et il pouvait présumer la qualité d'élèves formées sous sa direction. Mais il revint chez lui en ayant compris quelque chose de plus: les élèves de Mlle Marcellis à Louvain avaient la même intelligence que les gantiers de Grenoble, et même – ce qui est le plus difficile à admettre – que les gantiers des environs de Grenoble.

Sur des faits que nous avons observés superficiellement. Les opinions poutent particulièrement dans les cervelles faibles et populaires et elles s'opposent à la science qui connaît les vrais raisons des phénomènes. Si vous le voulez, nous vous apprendrons la science.

Doucement. Nous vous accordons qu'une opinion n'est pas une vérité. Mais c'est là ce qui nous intéresse: qui ne connaît pas la vérité la cherche, et il y a bien des rencontres à faire sur cette route. Le seul tort serait de prendre nos opinions pour des vérités. Cela se fait tous les jours. Il est vrai. Mais voilà justement la seule chose en quoi nous voy-



Cet ouvrage a été imprimé en France par



à Saint-Amand-Montrond (C.P.)  
en janvier 2011

Projet édit. : septembre 2004  
124 49 pages : 401750€ — 124 49 pages : 103300€  
Mise en page : janvier 2011  
X-0401 (21)