

De « l'Université de Tincave » aux Grandes Ecoles Parisiennes.

Le parcours d'une *trans-classe*.

Une petite remarque s'impose sur le caractère un peu cryptique de ce titre.

Tous ceux qui connaissaient Renée Thomas ont entendu parlé au moins une fois de *Tincave*. Petit hameau de Haute Savoie, situé à « 1300 mètres d'altitude ... très en pente ... », où l'on naît chaussé de skis et d'où le vaste monde s'offre en contrebas. Donc même avec une altitude inférieure de 500 mètres par rapport à la Haute Engadine, tout le contraire de la perspective de grenouille, dont se moque Nietzsche, bien au-dessus des 300 mètres d'altitude de son esplanade éponyme à Nice. On peut être né dans l'extrême pauvreté et avoir dès la naissance une certaine hauteur de vue.

Tous ceux, donc, qui connaissaient personnellement Renée Thomas savent *qu'elle nous est venue* de ce petit village. Mais peu, hormis les plus proches et peut-être certains lecteurs du livre récent de Chantal Jaquet sur les *Transclasses*, ont entendu parlé de l'« université de Tincave ». Que ceux qui se débattent actuellement dans les affres d'un paysage universitaire en pleine mutation se rassurent, il ne s'agit pas

d'une improbable antenne universitaire de l'U. Grenoble ou de Lyon, ni de l'une de ces nouvelles entités, du genre COMUe, dont nos politiques ont le secret, mais tout simplement du sobriquet dont le gens du voisinage ont affublé *ceux du hameau de Tincave*, dont Renée Thomas et Chantal Jaquet, entre autres. Un sobriquet, où se mêlent l'envie et la dérision. Donc une reconnaissance pour l'exploit que représente le *curriculum* de la plupart des membres plusieurs générations.

1. Une non-reproduction exemplaire

Dans le livre de C. Jaquet *Les transclasses – ou la non-reproduction*, ce cas ou cet *ensemble de cas* est d'abord présenté comme un simple exemple d'une traversée des barrières de classes. Un « micro-phénomène » du point de vue sociologique, lorsqu'il est abordé avec les catégories de l'exode rural ou de la mobilité sociale. Or même ainsi réduit légitimement et fort logiquement au rang *d'exemple quelconque* – en droit parmi d'autres - et dûment anonymisé sous la forme de « l'Université de T. », ce micro-phénomène traverse toute la réflexion de l'auteur, et lui fournit, pour *des raisons de fond*, qui tiennent sans doute à la nature même de la *catégorie centrale* qu'il s'agit d'élaborer et d'illustrer (celle de *transclasse*) sa *matière principale* et même son « *sujet* » — et par sujet, j'entends bien le « *sujet* » en position d'observer ce phénomène et apte à le penser. Or,

c'est cela seulement que je voudrais dire, le fait qu'il en aille ainsi a un rapport étroit avec *l'opération philosophique*, et explique intimement pourquoi Renée Thomas pratiquait la philosophie et l'enseignement de la philosophie comme elle le faisait.

Le fait que le *sujet* en question soit philosophe ou philosophique ne doit offusquer personne parmi celles et ceux de Tincave qui ont fait des carrières non universitaires et/ou non philosophiques. Ce point rejoint le précédent, *l'opération philosophique* n'a d'autre privilège – mais c'est aussi une responsabilité –, pour celui qui est placé dans cette position d'observer – au plus près – ce phénomène, que de lui imposer l'obligation professionnelle de le penser, donc de penser les conditions de possibilité et le sens logiques d'une telle *traversée* des classes, prise en son sens sociologique. Cela explique sans doute que tout en connaissant fort bien la logique moderne héritée de Russell et Frege, Renée n'a jamais pu jeter par dessus bord quelque chose de la logique hégélienne. Ce quelque chose a trait à une *certaine pratique de la philosophie* dans son lien indissoluble avec l'acte d'enseignement .

Avant d'en venir là, *observons* d'abord la manière dont ce « micro-phénomène », cet « exemple » est introduit dans le livre de C. Jaquet.

« Pour mieux cerner le rôle joué par des institutions comme les écoles normales d'instituteurs supprimées en 1991 au profit des IUFM et mesurer à travers elles le caractère déterminant des conditions socioéconomiques de la non-reproduction, il n'est nul besoin de multiplier les illustrations. Un exemple suffit :

celui du destin d'un petit village savoyard sur trois générations après la seconde guerre mondiale. Ce hameau de montagne, dont la population sur trente ans a varié entre 80 et 50 habitants, était peuplé de petits agriculteurs éleveurs très pauvres, parfois paysans ouvriers à l'usine voisine et à la mine, ou plus tard saisonniers dans les stations de ski. » (*Les trans-classes. Ou la non-reproduction*)

Le passage se poursuit par une description de la vie organisée autour d'une économie agricole de faible intensité, jusqu'à ce bouleversement qu'est *l'ascension sociale* initiée par une première génération, sous l'impulsion décisive d'une institutrice, et qui se traduit pour ces montagnards par une *descente* vers la grande ville la plus proche : Lyon, puis à partir de là, remontant l'artère principale de l'hexagone, le Rhône, Paris.

Mais voici le retournement, ou la flexion, qui donne à cet exode rural une coloration toute à fait singulière, et sa topographie complexe :

« Or ce village, dont les habitants vivaient dans les années 1945 à 1975 avec des revenus souvent inférieurs ou à peine égaux au Smic, dans un grand dénuement, et pour certains sans confort, pas même l'eau courante à domicile, a la particularité de compter, sur les 30 élèves qui ont effectué leur scolarité durant cette période, 7 d'entre eux qui ont réussi le concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs et institutrices de

Savoie (3 filles, 4 garçons), un 8e qui est devenu professeur de gymnastique après avoir réussi le CREPS.

Parmi les 7 élèves maître et maîtresses, 4 d'entre eux (2 garçons et 2 filles) ont été admis à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et de Fontenay aux Roses dans la section philosophie. Sur les 4 anciens élèves de l'ENS, 3 d'entre eux sont agrégés de philosophie le dernier a bifurqué après 1968 et vit aujourd'hui de sa plume. Parmi les 3 agrégés de philosophie, professeur en lycées (2 femmes, 1 homme), l'une est devenue professeur de classes préparatoires à Paris [il s'agit de Renée Thomas], l'autre a soutenu un doctorat de philosophie et est devenue professeur d'université à la Sorbonne [l'auteur elle-même]. »

Ce qui, sans le démontrer encore, donne malgré tout une idée de la manière dont cet exemple, sous des dehors anecdotiques, fournit *la matière et le sujet de cette réflexion*. Pour ce faire, il a fallu qu'il soit lui-même *travaillé*, mieux qu'il *travaille*, de manière à fournir un modèle non seulement dans son contenu, mais dans son fonctionnement logique. Micro-phénomène sociologique, il fonctionne comme un prototype du trans-classe, avec tous les risques que cela comporte, dont celui de la limitation sur un type de réussite sociale fut-elle prestigieuse (universitaire et philosophique), mais statistiquement minoritaire, au détriment par conséquent d'autres exemples de mobilité dont on

aimerait aussi connaître les trajectoires – avec ou sans bifurcation. Mais dans ce cas, presque pur, ces réserves doivent tomber. Cette focalisation sur un sous-groupe de trans-classes peut se révéler légitime et même nécessaire jusqu'à un certain point, pour qui veut faire ressortir – *more geometrico* ou non – la série de modifications profondes que l'acte pédagogique opère et à laquelle une vision macroscopique des mécanismes de reproduction sociale est aveugle. Car la mobilité sociale passe en l'occurrence *par l'école* « publique » au sens large et dans tous ses degrés, de l'école élémentaire à l'Université et aux Grandes-Ecoles. Plus on s'approche du foyer central de la reproduction, là même où se concentre le savoir, plus les mécanismes de la reproduction se trouvent exhibés de manière fine, plus aussi le sujet est en état d'observer et de théoriser ces mécanismes. C'est très exactement ce que faisait Renée Thomas, dans sa pratique et ses textes théoriques, et fait l'intérêt de ses prises de position en divers contextes, en différents lieux et sous différents modes et tons. La justification sociologique de la pertinence d'une telle approche de la mobilité sociale quasi *géométrique infinitésimale* ou micro-logique nous est fournie par ceux du voisinage qui n'y participent pas, et qui, s'en sentant exclus, localisent avec une grande justesse le point-source de cette mobilité et convertibilité exceptionnelle dans l'activité intellectuelle. Je cite :

« Ce micro-phénomène a valu aux habitants du hameau une réputation d'«*intellectuels qui refont le monde*» dans les

villages alentour, ce que résume bien la formule rituelle, mélange d'admiration et de dérision, qui accompagne la révélation de leur lieu d'habitation : 'Ah tu sors de l'université de T.... ! (p. 58)

Un parcours exemplaire donc et dont l'exemplarité même nous sensibilise à la *complexité* sur laquelle insiste C. J. et que dissimule une installation intellectuelle trop confortable dans les rouages de la reproduction sociale - d'un côté ou de l'autre des frontières de classes. Fort loin des stéréotypes sur la reproduction ou l'exception, cette approche attire l'attention sur des *singularités*, qui, sans remettre en cause les effets de champ et de structure, les *affinent et fournit par là-même* des instruments de critique efficaces. Ils évitent que les analyses de la reproduction ne se transforment en nouvelles oeillères confortant la bonne conscience des uns, fût-elle de gauche, qui se contentent de bonnes intentions et fournissant aux autres, plus cyniques, un camouflage voire de nouvelles armes dans des stratégies et tactiques institutionnelles et individuelles de consolidation de la reproduction.

2. Une position à contre-pente :

une ouvrière savoyarde parmi les ouvriers de la philosophie.

Cela explique peut-être que Renée Thomas, en professeur soucieuse

de conserver à l'enseignement de la philosophie son caractère *foncièrement républicain et démocratique*, ne s'en tienne pas à une simple posture, mais en vienne à adopter une position singulière, courageuse et difficile.

Contre un certain modernisme qu'il touche aux contenus (auteurs, notions, libellés des sujets, etc-) ou aux formes d'appropriation (dissertation, explication de texte), elle insistera dans plusieurs prises de position publiques sur la nécessité et les contraintes de la transmission, dans la pratique de la philosophie comme de son enseignement. On comprend depuis cette pente de Tincave, qu'elle ne s'en laisse pas si facilement conter par les pourfendeurs modernes de la tradition et ne soit nullement impressionnée par la posture des prétendus « esprits libres », certains de ses collègues, qui logés confortablement – de moins en moins, il est vrai - dans les espaces de l'enseignement public, tendent à oublier d'où ils parlent et surtout à quel public ils s'adressent.

Se situant clairement du côté des « ouvriers de la philosophie », parmi les ouvriers philosophes, elle dénoncera ainsi dans un article *Nietzsche dans l'enseignement de la philosophie en classe Terminale* dans cette posture, un « retour de l'opinion déguisée » sous le masque de l'aristocratie, avec sa cohorte d'effets délétères :

- empoisonnement du « rapport des élèves à leur héritage culturel »,
- exaltation d'un « ego d'autant plus ferme dans ses affirmations qu'il est plus menacé dans sa réflexion »,

– « le mépris » sous toutes ses formes, et pour commencer, le mépris du *travail d'appropriation* de la tradition, mépris des exercices « les plus ordinaires, l'explication, la dissertation (...) frappés de suspicion préalable ». :

– la paresse intellectuelle, enfin, et la misologie, perçant sous le fard de l'aristocratie de l'esprit.

Dans le sillage de mai 1968, nous assistons ainsi à la fabrication conjoncturelle de l'un des pires obstacles pédagogiques – d'autant plus redoutable qu'il a la structure d'un préjugé redoublé et renforcé dans ses positions.

Pour qui voit dans le savoir le vecteur principal d'émancipation, ce « modernisme » en figeant l'opération philosophique dans l'un de ses moments a des effets dévastateurs pour lui (mais c'est son affaire), mais surtout sur ses élèves (et là cela devient l'affaire de tous) : le renforcement des conservatismes, et parmi eux le pire, l'auto-suffisance du préjugé. Cela n'empêche pas Renée Thomas, au contraire, comme en témoignent ses contributions au sein du *Grephon*, de revendiquer le *droit à l'expérimentation* dans sa pratique. Le rapport à la tradition n'est pas de reproduction identique du même, mais comporte lui-même un moment négatif, lequel se décompose à son tour en deux phases ou deux faces : de dés-appropriation de soi, d'un soi factice (ou disons, *adventice*) et de *libre* appropriation de soi, d'un soi auto-produit.

3. L'opération philosophique et l'opération pédagogique.

Ou l'ambivalence de la re-production

Précisément parce qu'elle se place du côté de *l'opérateur*, Renée Thomas sait intimement que la *pratique de l'enseignement de la philosophie* met en œuvre les mêmes ressorts que la pratique philosophique – dans son rapport à la tradition.

Contre une vision d'héritiers, remettant en question les visions trop macroscopiques de la re-production sociale qui ne voient dans le savoir et le rapport au savoir qu'un prétexte, un atout ou un instrument de ladite reproduction, elle met à jour, dans un article très riche *La classe de philosophie, L'enseignement philosophique comme tradition*, le caractère *pratique et ouvert* de ce rapport, et par suite les implications sociales et psychologiques profondes du *travail d'appropriation de la tradition*. C'est dans tous les sens du terme un *dé-classement*, c'est-à-dire sociologiquement parlant, un arrachement à la position initiale et aux préjugés de classe. Mais c'est le sens logique qui doit nous intéresser ici.

Contre une vision figée, absolutiste du savoir qui l'assigne à l'un des termes de la relation professeur-étudiant, Renée Thomas insiste, dans une tribune (*A propos de la formation des maîtres, Réponse à Rudolf Bkouche*) sur son caractère « relatif », entendons par là qu'il est « résultat de relations dans le processus même de sa production »,

« relation permanente de l'esprit du savant aux savoir qu'ils possède déjà et qui sont impliqués dans la mise au jour du nouveau savoir ». Il s'agit de penser « le lien interne, organique, entre la production du savoir et son appropriation d'abord par l'enseignant puis par l'élève », et, sans tomber dans les méfaits d'une transdisciplinarité intempestive, le « rapport organique ... entre le pôle disciplinaire et le pôle pédagogique ». C'est à l'épistémologie de Bachelard qu'elle emprunte, avec fécondité ce thème, qui chez lui, comme chez elle, « se conjugue sans relativisme » et ne conduit donc « à aucun scepticisme quant à la vérité du savoir », qui ne serait qu'une autre facette du préjugé moderniste.

Un passage en particulier illustre et—repense ce travail d'appropriation en confrontant chez deux grandes figures leur propre attitude vis-à-vis de Descartes : Bachelard et Husserl. Affichage d'une part d'une rupture assortie d'une critique injuste. Bachelard est pris en défaut par rapport à ses propres principes, et sur une pente dangereuse en ce que, poussée dans ses ultimes conséquences, elle risque de conduire dans la pratique pédagogique, *au préjugé moderniste* que nous décrivions ci-dessus. Appropriation féconde et mesurée de la part de Husserl – qui n'a jamais prétendu effacer la différence entre *son* Descartes et le Descartes historique, qu'il laisse disponible pour d'autres aventures de pensée.

« Nous sommes conduits, à suivre Husserl, au point ultime,

celui de la présupposition de notre position, qui nous guide dans l'acte d'enseigner et dans son examen. Expliquons-nous brièvement sur le contenu et sur le mouvement de la présupposition ; l'acte d'enseigner nous paraît en effet devoir s'effectuer et s'analyser sur ce mode. Il s'effectue comme une présupposition au sens où le terme désigne un jeu précis de la prise de position comme proposition et de sa validation rétrospective. Enseigner la philosophie consiste à proposer des énoncés dont le statut de vérité est à la croisée de deux opérations. (...)

Les questions philosophiques sont, en effet, des questions 'en retour', dont le caractère singulier consiste à remonter en arrière des évidences d'abord offertes : d'où l'importance de la réflexion, flexion du regard, retrait de l'esprit, retard dans l'affirmation » (Op. cit. p. 82-83)

Cette position est philosophique et relève d'un rationalisme ouvert. Pratiquement cela fait de Renée Thomas une éternelle étudiante, poussant ce mouvement de la présupposition jusqu'aux parages les plus excentrés voire, les plus risqués, pour la raison, et pour elle-même.

Il faudrait citer l'ensemble de l'article, sans oublier la mise en garde contre la spatialisation de ces flexions et réflexions ici en jeu. Donc contre un géométrisme trop simpliste. Ce dont il s'agit, c'est d'une topographie assez affolante au premier abord où l'on n'est jamais sûr *du gain épistémique*, et encore moins de l'accumulation. Ce moment

néгатif du savoir, cette inquiétude salutaire qui conduisent la raison jusqu'à risquer son propre décentrement, nous en trouverions l'illustration dans les incursions de Renée Thomas dans les marges de l'herméneutique ricoeurienne, ou dans sa fréquentation des marges de l'institution républicaine d'enseignement : des cours de Pierre-Jean Labarrière aux centre Sèvre et l'Institut Catholique de Paris, jusqu'aux études de théologies entreprises sur le tard.

Après une cessation d'activité et une retraite anticipée, tandis que retraité, Jules, son époux, décuple ses activités de formateur et conseiller en ingénierie, elle me décrira ainsi ce nouveau départ.

« Nous sommes, Jules et moi, bien occupés. Jules refait de plus en plus d'activité de conseil en ingénierie. On sait qu'il est de nouveau, comme disent ces messieurs entre eux 'sur le marché'. Je suis enchantée par le cursus théologique du Centre Sèvres. D'une part c'est *un lieu ouvert*, où se côtoient sans problème confessions et pays différents. Le résultat étant concrètement la pratique d'un 'saber' assez innommable (...) et d'autre part, *c'est, surtout, un lieu de formation intellectuelle de haut niveau, qui demande un travail personnel considérable*. J'ai l'impression, non seulement de n'avoir pas quitté la khâgne, mais de retrouver le misérable statut de l'étudiant, constamment en retard dans ses travaux et à qui l'on répond avec tranquillité, n'est-ce pas Carlos : 'Tout cela n'est pas grave, vous manquez d'organisation- Surtout veillez à ne pas raccourcir votre temps

de sommeil'. ... »

Depuis les hauteurs de Tincave vous pouvez reposer en paix, Madame Thomas, nous autres d'en bas veillons à ce que nos élèves aient eux aussi leur temps de sommeil réparateur.

Carlos Lobo