

# REVUE D'HISTOIRE ET DE PROSPECTIVE DU MANAGEMENT



## Dossier

**La formation en questions**

## Documents

**Chroniques de Courcelle-Seneuil**

**Analyse de la politique en 1845**

EDI-GESTION

# REVUE D'HISTOIRE ET DE PROSPECTIVE DU MANAGEMENT / n° 8 – 2018

**Éditorial** : Quelle évolution depuis 229 ans ? / 3

## DOSSIER SUR LA FORMATION

Jean-Paul VALETTE : Les projets d'enseignement élémentaire de la Révolution française (1789-1795) : la réforme scolaire entre hésitations, contradictions et utopies / 5

Jean-Paul VALETTE : Les journées de février et juin 1848 dans *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert : L'apprentissage de la vie par une génération / 21

Corinne BAUJARD : Innovation pédagogique et formation scientifique : enjeux transversaux d'un Master Recherche à distance pour adultes en reprise d'études / 35

Corinne BAUJARD : Former au risque en haute montagne : Les pratiques éducatives des alpinistes expérimentés auprès de sportifs débutants / 47

Valérie MELIN et Théophile PLÉE : Former à l'exemplarité : outil managérial ou préoccupation éthique ? / 59

Stefka MIHAYLOVA-MARBURGER : La spiritualité et l'intuition dans la construction du savoir en gestion / 83

## DOCUMENTS HISTORIQUES

Chroniques de COURCELLE-SENEUIL dans *Le Persévérant* en 1843-1844 / 100

L. H. – WILHELM : Études bibliographiques, Feu ? Long Feu, en 1845 / 114

**NOTES DE LECTURE** / 122

**SOMMAIRES ANTÉRIEURS** / 129

# G O U V E R N A N C E

**Rédacteur en chef : Luc MARCO**

*Professeur émérite en Sciences de Gestion*

*à l'Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité & Membre du CEPN, CNRS*

## **Comité scientifique**

- **ABDELWAHED**, Med Ali, *Docteur en sciences de gestion*  
Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, CEPN.
- **BAUJARD**, Corinne, *Professeure en Sciences de l'Éducation*  
Université de Lille, CIREL-PROFÉOR.
- **FONTAINE**, Philippe, *Professeur en Sciences Économiques*  
École Normale Supérieure Paris-Saclay, ISP.
- **MIHAYLOVA-MARBURGER**, Stefka, *Maître de Conférences HDR en Gestion*  
Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, CEPN.
- **OKAMBA**, Emmanuel, *Maître de Conférences HDR en Sciences de Gestion*  
Université de Marne-la-Vallée, IRG.
- **PAUGET**, Bertrand, *Maître de Conférences HDR en Management*  
Université de Karlstad, Suède, & CEPN.
- **POIVRET**, Cédric, *Professeur agrégé du secondaire en Gestion*  
Université de Marne-la-Vallée, IRG.
- **SMIDA**, Ali, *Professeur en Sciences de Gestion*  
Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, CEPN.
- **TCHANKAM**, Jean-Paul, *Professeur de Stratégie, HDR en Gestion*  
Kedge Bordeaux Business School, & IHPM.

## **Tarif d'abonnement**

30 euros pour un an, 17 euros par numéro (envoi compris). Paiement par chèque à l'ordre de l'Association IHPM : 3, place Roger Salengro, 81100 Castres. Les articles non retenus ne seront pas renvoyés aux auteurs. Les ouvrages pour notes de lecture doivent être adressés au rédacteur-en-chef, à la même adresse.

Site internet : <https://ihpm.hypotheses.org> ; Courriel : [lucvamarco2@gmail.com](mailto:lucvamarco2@gmail.com)

# ÉDITORIAL

## Quelle évolution depuis 229 ans ?

**EN** 1789 la Révolution a surpris beaucoup de monde, surtout les Nobles et le Clergé : ils en payèrent vite le prix fort par l'exil ou la guillotine. Or ils tenaient les rênes de l'éducation et de la formation du Tiers-Etat. La Première République a dû donc inventer de nouvelles régulations, qui seront affirmées par Napoléon 1<sup>er</sup> et tous ses successeurs : Louis XVIII, Charles X, Louis-Philippe 1<sup>er</sup>, les révolutionnaires de 1848 et Napoléon III. Parmi ces régulations, la question de la formation des citoyens est centrale. Elle fut largement développée sous la troisième république, puis, après les épisodes dramatiques des deux guerres mondiales, par la quatrième et la cinquième république.

Aujourd'hui nous avons un nouveau Premier Consul au pouvoir et celui-ci veut tout réformer et cela très rapidement. On peut y voir une erreur qui repose sur un manque de recul historique, comme va le montrer ce numéro.

Dans le dossier, nous avons retenu 6 articles. Les deux premiers sont signés par notre collègue Jean-Paul Valette, de l'Université de Paris-Saclay (Paris-Sud) : l'un concerne l'histoire des projets d'enseignement élémentaire sous la Révolution française, de 1789 à 1795 ; l'autre s'intéresse aux journées de février et juin 1848 dans *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert. Ces deux articles couvrent donc toute la Révolution et la première moitié du dix-neuvième siècle, là où se sont jouées les fondations de notre système de formation.

Les deux suivants sont dus à notre collègue Corinne Baujard, de l'Université de Lille. Le premier s'intitule : « Innovation pédagogique et formation scientifique : enjeux transversaux d'un Master Recherche à distance pour adultes en reprise d'études ». Le second a trait à la formation au risque en haute montagne : soit une analyse des pratiques éducatives des alpinistes expérimentés auprès de sportifs débutants.

Le cinquième est l'œuvre conjointe de Valérie Melin, de l'Université de Lille, et de Théophile Plée, de l'Ecole Supérieure de commerce de Paris-Europe. Il s'intitule : « Former à l'exemplarité : outil managérial ou préoccupation éthique ? ».

Le sixième est concocté par Stefka Mihaylova-Marburger qui nous présente ses réflexions sur la création du savoir managérial.

Voici les quatre points que ce dossier souligne :

1. L'individualisme a beaucoup progressé. En effet, à la suite de la Révolution il a fallu pas mal de temps pour que les enfants ne fassent plus le même métier que leur père et s'orientent vers d'autres professions, plus en accord avec leurs souhaits ou leurs compétences. L'orientation vers l'entrepreneuriat devra attendre au moins un siècle pour que la création d'entreprise trouve une nouvelle aura vers 1890.
2. La formation s'est énormément démocratisée. Alors qu'une jeune Bonaparte bénéficiait d'une bourse du Roi de France, la plupart des enfants du Tiers-Etat ne

pouvaient compter que sur eux-mêmes. Le rôle de Jules Ferry à la toute fin du dix-neuvième siècle vint changer la donne et ouvrir les bourses aux enfants nécessiteux.

3. La Finance a pris le pouvoir économique sur la Société. Et alors que le monde financier était limité au cercle gouvernemental et aux grandes familles qui ont fondé la Banque de France en 1800, aujourd'hui ce monde-là est étendu aux firmes multinationales, aux milliardaires en euros et aux mastodontes publics. L'esprit même de la Finance, qui consiste à spéculer sur le futur au détriment du présent, a envahi tous les secteurs de l'activité humaine : du gamin au smartphone au papy sur Facebook !
4. La méchanceté universitaire est restée la même ! Moins il y a de postes de professeurs de rang magistral et plus leur pouvoir est grand. En 1820 il y avait moins de 10 professeurs d'économie à l'Université et une trentaine de gestion dans les écoles de commerce, les petites comme les grandes. L'Académie des sciences morales et politiques, refondée en 1832, ne compte que 8 postes de représentants de ces deux disciplines ! Il faudra attendre la réforme de 1896 pour que les économistes et les gestionnaires acquièrent une certaine autonomie dans les Facultés de Droit et 1957 pour que le nom change en « Facultés de Droit et des Sciences Economiques ». Les mandarins de droite ont bloqué les maîtres-assistants jusqu'en mai 1968. Les maîtres-assistants, appellation péjorative, sont devenus les maîtres de conférences en 1982 seulement. L'agrégation a régné jusqu'en 2016. Le blocage était la norme et le copinage une des fourches caudines.

Afin de renforcer le troisième point, nous avons repris les petites chroniques du grand économiste libéral Jean-Gustave Courcelle-Seneuil dans un petit journal provincial, *Le Persévérant*. Il y fustige des errements économiques de son temps en matière de crédit, de transports ou de manière d'entreprendre. Avant d'avoir rédigé son grand ouvrage gestionnaire (*Le manuel des Affaires*, Paris, 1855), il avait déjà compris beaucoup de choses du monde capitaliste qui se mettait alors peu à peu en place. Une réédition de ses textes antérieurs à 1855 devrait nous occuper dans les prochaines années.

Pour illustrer le quatrième point, nous avons retenu la note de lecture sur un livre polémique de 1845 qui s'attaquait à la méchanceté du monde politique et à ses dégâts collatéraux sur le monde universitaire. Nous y ajoutons une revue d'un livre hommage sur une grande dame de l'histoire de la pensée marxiste : Suzanne de Brunhoff.

Alors que retenir de neuf depuis 229 ans ? L'informatique, internet, les robots, le téléphone portable, les aéroports, les gares connectées, les bus Macron... Mais l'Homme et la Femme sont restés fondamentalement les mêmes : ni pires ni meilleurs qu'autrefois.

LM

# Les projets d'enseignement élémentaire de la Révolution française (1789-1795) : la réforme scolaire entre hésitations, contradictions et utopies

Jean-Paul VALETTE

Maître de conférences HDR-HC  
Université Paris-Saclay (Paris-Sud) IEDP EA n° 2715

Dès la Révolution de 1789, l'intérêt pour les questions éducatives est profond, le désir de changement pas moins évident. On écarte rapidement les fondements du passé, mais sans parvenir à changer les maîtres, ni s'entendre sur la scolarité. En quelques années (1789-1795), plus d'une vingtaine de projets sont répertoriés. Les plans Talleyrand (1791), Condorcet (1792) et Le Pelletier (1793) sont les plus emblématiques, la rédaction des « catéchismes révolutionnaires » est également un moment important. Si l'arsenal juridique révolutionnaire a été largement étudié, la recherche sur l'enseignement élémentaire n'a guère attiré les chercheurs, alors que le décalage entre les projets et leurs prolongements dans la législation ou la réalité est manifeste. La Constituante et la Législative perpétuent hésitations et prudence, la Convention oscille entre utopies et contradictions. L'apport révolutionnaire est pourtant manifeste : valeurs (égalité, obligation scolaire, gratuité, neutralité, laïcité, démocratie), institutions, pédagogies et contenus de l'enseignement ont été envisagés avec passion et détermination. Mots clés : Enseignement élémentaire, Projets scolaires, Révolution Française, Valeurs, Principes Fondamentaux, Contenus, Méthodes.

*At the start of the French Revolution (1789), the interest for the educational questions is deep, the desire for change not less obvious. We quickly discard the foundations of the past, but without managing to change the masters, nor to agree on schooling. In a few years (1789-1795), more than twenty projects are listed. Plans Talleyrand (1791), Condorcet (1792) and Le Pelletier (1793) are the most emblematic, the drafting of "revolutionary catechisms" is also an important moment. If the revolutionary legal arsenal has been largely studied, and research on elementary education has attracted attention, the gap between projects and their extensions in legislation or reality is evident. "Constituante" and "Legislative" perpetuate hesitations and prudence, "Convention" oscillate between utopias and contradictions. The revolutionary contribution is nevertheless clear: values (equality, compulsory education, exemption of payment, neutrality, secularity, democracy), institutions, pedagogies and content of education have been considered with passion and determination. Keywords: Elementary Education, School Projects, Learning, French Revolution, Values, Fundamental Principles, Contents, Methods.*

« Rien n'est plus essentiel à la conservation des mœurs et de la loi que de veiller à l'éducation publique de la jeunesse ; les sages institutions préparent aux générations futures une prospérité vertueuse et des citoyens utiles ». Cet extrait du cahier de doléances du clergé du baillage de Dourdan (27 mars 1789) reflète les aspirations du bas-clergé et du tiers-état qui écartent encore toute idée de transformation révolutionnaire (Girateau, 2000, p. 301). Pragmatiques et imprégnés de l'esprit philosophique et encyclopédique des Lumières, notamment des idées de Jean-Jacques Rousseau (*L'Émile, ou de l'éducation*, 1762), ils réclament une plus grande diffusion de l'enseignement populaire, domaine où l'Ancien Régime s'est toujours heurté aux résistances au changement, aux nombreuses traditions (Fleury, Valmary, 1957, p. 71). L'enseignement, loin d'être un service public de l'État est resté un service entre les mains de l'Église.

En raison de la conjonction d'événements économiques, sociaux, politiques et moraux qui commencent à se cristalliser au printemps 1789, on constate un intérêt croissant pour les questions éducatives, qui n'est pas sans renouer à travers les siècles avec les préoccupations de la Grèce antique. Tout processus révolutionnaire survenant dans l'histoire d'un peuple rompt généralement autant l'équilibre scolaire que l'équilibre politique. Les législateurs de la Révolution veulent supprimer l'Ancien Régime, construire sur ses ruines un régime nouveau. Mais si les textes qui cherchent à écarter l'enseignement traditionnel sont adoptés tout d'abord, les applications novatrices tardent à apparaître, un certain *statu quo ante* s'installe car il n'apparaît pas si simple de changer les maîtres, ni de s'entendre sur les contenus scolaires (Chappey, 2009, p. 331). En quelques années (1789-1795), l'instruction publique est l'objet d'un bouillonnement des idées, d'interminables discussions dans les assemblées. On relève plus d'une vingtaine de projets (Mirabeau, Talleyrand-Perigord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Pelletier, Calès, Lakanal, Daunou, Fourcroy...), à l'ambition et à l'ampleur diverses (Hippeau, 1881 ; Chevallier, *et alii*, 1968 ; Baczo, 2000), sans tenir compte des propositions plus ou moins développées des principaux dirigeants révolutionnaires. La réflexion sur l'École suit les orientations politiques et l'exercice du pouvoir : aux hésitations et précautions (été 1789-printemps 1793), succède un essai de transformation radicale (jusqu'au 9 Thermidor an II – 27 juillet 1794), puis une réaction qui ramène partiellement le passé (Convention thermidorienne jusqu'à l'automne 1795). C'est avec l'Assemblée constituante (17 juin 1789-30 septembre 1791) et l'Assemblée législative (1<sup>er</sup> octobre 1791-20 septembre 1792) qu'apparaissent deux projets fondamentaux : le plan Talleyrand (1791) et le plan Condorcet (1792). La Convention nationale (21 septembre 1792-26 octobre 1795), d'abord girondine, change radicalement d'attitude dès qu'elle devient montagnarde (juin 1793) et semble se rallier au plan Le Pelletier (1793), alors que se poursuit la rédaction des « catéchismes révolutionnaires ».

Si l'arsenal juridique révolutionnaire a largement été étudié (Godechot, 1951 ; Prost, 2004), la réflexion sur le contenu de l'enseignement élémentaire n'a guère attiré les chercheurs, ni l'explication du décalage manifeste entre les projets et leurs prolongements pratiques. Cette période historique constitue pourtant un jalon essentiel dans le développement des grands principes qui donnent sa physionomie à notre enseignement contemporain. On peut se demander pourquoi les gouvernants n'ont pas réussi à mener à bien un véritable projet scolaire primaire, alors qu'ils ont passé tant de temps à l'envisager, sans discontinuer, dès l'aube de la Révolution. Ils semblent avoir « préféré les mots aux actes [...], davantage promis ou rêvé que construit » (Grevet, 2013, p. 2). En réalité, les obstacles étaient nombreux. L'ampleur et la virulence des discussions freinent les réalisations, sans oublier les arrière-pensées politiques. La volonté de déchristianisation de la société est diversement envisagée par les gouvernants. Vanter l'instruction pour tous, valoriser les deux sexes, magnifier la liberté, l'égalité et la laïcité, conduit à l'enlisement des débats de la Constituante et de la Législative.

Les plans Talleyrand (septembre 1791) et Condorcet (avril 1792) se complètent moins qu'ils se répondent, sinon pour se rallier à une réelle volonté de « séparation de corps » entre l'État et l'Église (Julia 1990b, p. 123) afin de promouvoir une école émancipatrice capable de transformer les mœurs et les habitudes du peuple. Il faut attendre la Convention nationale pour que soient adoptées les premières législations significatives, mais au même moment le plan Le Pelletier (juillet 1793) se propose de changer radicalement la société, mettre à bas le passé, inventer l'avenir en s'appuyant sur une éducation nationale,

## Numéro spécial sur la formation

républicaine, sociale, populaire et égalitaire. Aux contradictions de la période précédente succède le règne de l'utopie, qui suppose l'élaboration d'un système social jugé parfait, en rupture radicale avec la réalité, les faits du moment, et s'appuyant sur une planification qui a sa propre cohérence en matière d'activités, de mœurs et d'enseignement (Ruyer, 1950, p. 37). Dès lors, il devient difficile de mener à bien le projet de rédaction des « catéchismes révolutionnaires » destinés à remplacer les ouvrages religieux utilisés sous l'Ancien Régime, mais aussi de renouveler largement les maîtres. Dans cette perspective foisonnante, on peut opposer les hésitations et la prudence de la Constituante et de la Législative face à l'école élémentaire (I), puis les utopies et les contradictions de la Convention (II).

### **I. Les plans Talleyrand (1791) et Condorcet (1792) : Le temps des hésitations et de la prudence**

Les États généraux – convoqués par Louis XVI le 5 mai 1789 – deviennent Assemblée nationale le 17 mai, et Assemblée constituante le 9 juillet. Dès le décret du 22 décembre 1789, la Constituante prend parti pour « la surveillance de l'éducation publique et l'enseignement politique et moral », mais aussi le transfert des prérogatives des institutions religieuses aux pouvoirs civils, sous l'autorité et l'inspection du roi. C'est la mise à bas du monopole ecclésiastique en matière scolaire. On remet cependant l'effectivité de ces principes à plus tard. Si les biens et les fondations du clergé sont désormais officiellement à la disposition de la nation, l'enseignement reste souvent entre les mains des ecclésiastiques, même si nombre d'écoles religieuses se trouvent en difficulté en raison de la fin de nombreuses subventions ; la dîme, des redevances et des octrois municipaux dont elles bénéficiaient ont disparu. Les maîtres religieux, qui perdent leurs privilèges fiscaux et militaires (exemption de la taille et des services) doivent prêter serment de fidélité ; c'est le clivage entre curés réfractaires et curés jureurs. Au moment où la Constituante abolit l'Ancien régime administratif et politique, la réflexion sur l'instruction publique s'accroît afin de s'adapter aux idées qui viennent de triompher. La question scolaire s'impose à l'opinion, autant qu'aux hommes politiques, penseurs ou éducateurs (Belhoste, 1992, p. 41). Le plan rédigé par l'évêque d'Autun, Charles-Maurice Talleyrand-Perigord (1754-1838), est présenté à l'Assemblée constituante en septembre 1791. Il sera rapidement écarté. Après six mois d'interrogations, c'est l'Assemblée législative qui aura à apprécier le plan présenté par Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet (1743-1794), en avril 1792. Ces deux projets rendent parfaitement compte des hésitations et de la prudence des révolutionnaires en matière d'instruction publique, la place à accorder à la liberté, l'égalité, la laïcité, l'obligation scolaire ou la gratuité.

#### **A. Le plan Talleyrand, un premier essai prometteur**

Après l'abolition des congrégations religieuses par un décret des 17-19 février 1790, un plan d'ensemble de l'enseignement est présenté par Talleyrand-Périgord (1754-1838) à la veille de la séparation de l'Assemblée constituante, les 10, 11 et 19 septembre 1791 (Talleyrand, 1791). Il résulte d'un volumineux rapport de 221 articles sur l'instruction publique, qui a été élaboré par un comité de la constitution, témoignant ainsi de l'intérêt suscité par la question. Il est précisé d'entrée que le but de l'instruction élémentaire est d'apprendre à « vivre heureux et utile » ; la parenté avec des conceptions exprimées par les encyclopédistes est évidente. Dès lors, l'enseignement doit être à destination de tous, universel et égal pour les deux sexes.

*Une instruction élémentaire pour tous*

Pour Talleyrand, l'instruction « agrandie sans cesse la sphère de la liberté civile, et seule peut maintenir la liberté politique contre toute espèce de despotisme ». Elle doit être une force « conservatrice et vivifiante » qui développe les qualités physiques, intellectuelles et morales. Bénéfique pour la société, car l'homme est perfectible, elle est un droit pour tous les membres de la société, sans aucune distinction. Elle apparaît comme une fonction sociale qui « appartient à tous les âges, à tous les sexes », et répond de manière « convenable aux besoins de tous ». Chacun doit pouvoir la répandre, tous les talents en sont dignes : « c'est du concours et de la réalité des efforts individuels que naîtra toujours le plus grand bien ». Dans un souci d'égalité, Talleyrand précise que « tout privilège est par sa nature odieux, un privilège en matière d'instruction serait plus odieux et plus absurde encore ». Bien que l'instruction primaire soit accessible sans distinction de fortune, elle n'est cependant pas obligatoire. Si la « nation offre à tous le bienfait de l'instruction, [...] elle ne l'impose à personne ». C'est le père de famille qui décide, sinon ce serait violer le droit de la famille. On se limite à « inviter les parents au nom de l'intérêt public à envoyer leurs enfants à l'instruction, comme à la source des plus pures vertus et à l'apprentissage de la vie sociale ».

Au demeurant, seul l'enseignement élémentaire commun à tous les citoyens (canton) est gratuit, les écoles intermédiaires (district et département) et l'Institut national de recherche et de haute formation (qui siège à Paris) sont payants. Une participation n'est cependant pas totalement exclue car « il est parfaitement juste que les [parents] supportent une partie des frais [...] et ajoutent au traitement des instituteurs les moyens d'existence qui les protègent ». Le rapport ne prend pas position sur un enseignement religieux dans les écoles, ni sur la laïcité – expression encore inconnue au XVIII<sup>e</sup> siècle, mais dont la signification n'échappe pas totalement aux législateurs. Les révolutionnaires, qui ont souvent été élèves des collèges religieux, témoignent d'un certain anticléricalisme, sans s'opposer toutefois au maintien d'un certain nombre d'institutions éducatives religieuses. Il s'agit avant tout de s'assurer de l'enseignement de la morale civique, « premier besoin de toutes les constitutions ».

*Une instruction universelle et égale pour les deux sexes*

Les maîtres des écoles seront inscrits sur des listes d'aptitude après des examens, et élus par le directoire de district. Sans être inamovibles, ils doivent bénéficier dans leur carrière de considération, d'aisance et du repos hebdomadaire. Appelés à devenir plus nombreux, ils bénéficieront d'une retraite. Il leur incombe de donner aux enfants une véritable culture. L'enseignement primaire, qui est un bien commun, doit être universel, c'est-à-dire apprendre aux enfants « leur premier indispensable devoir ». Le programme général d'instruction est suffisamment étendu afin de laisser la possibilité à chacun, qui ne peut tout savoir, « de tout apprendre ». L'idéal d'universalité s'appuie aussi sur l'âge et le sexe. Talleyrand dresse un des premiers jalons de la promotion sociale de l'individu en précisant que l'instruction existera pour tous les âges, « si tous les âges en sont susceptibles ». C'est opter pour une partition entre des établissements pour la jeunesse et des établissements pour les adultes. Une certaine ébauche de formation permanente au-delà des âges, voire tout au long de la vie, est déjà là. Dès l'âge de 7 ans, on enseigne la lecture, l'écriture, le calcul, mais aussi des « éléments de religion ». De surcroît, l'instruction doit exister pour l'un et l'autre sexe. Si la durée de la formation n'est pas arrêtée, les filles ne peuvent suivre une formation que jusqu'à l'âge de huit ans, ensuite les pères et mères sont invités par l'Assemblée nationale à ne confier ensuite qu'à eux-mêmes leur éducation. En réalité, elles ne bénéficieront que d'un

## Numéro spécial sur la formation

enseignement domestique, plus rarement de l'apprentissage de quelques métiers dans des couvents laïques. Dès lors que la femme est destinée à rester dans un rôle subalterne dans le domaine politique, l'enseignement ne doit pas encourager à y déroger.

### *Un plan d'instruction publique rapidement contesté*

Le plan Talleyrand est froidement accueilli par l'Assemblée nationale. Il ne rallie aucune majorité, seuls les monarchistes constitutionnels le soutiennent avec enthousiasme. Il est venu trop tard en discussion devant l'Assemblée, qui se sépare sans avoir vraiment eu le temps de le prendre en considération. Il a toutefois une influence dans l'admission implicite par les esprits de la liberté de l'enseignement, avant qu'un décret du 26 septembre 1791 consacre finalement la permanence des établissements d'instruction existants, tout en prescrivant des « leçons » pour enseigner la constitution. La réflexion est à reprendre. À l'évidence, le décalage était profond entre les attentes du plus grand nombre désireux d'écarter tout changement scolaire brusque et les revendications plus radicales des sans-culottes.

## **B. Le plan Condorcet, des propositions raisonnables**

L'Assemblée législative – élue les 12-15 juin 1792 – confie la réforme scolaire à une structure spécifique, le Comité d'instruction publique, créé dès le 14 octobre 1791. Il se perpétuera sous la Convention, attestant par ses procès-verbaux – réunis par James Guillaume (1907) – de l'intérêt grandissant pour les questions d'enseignement. Cinq membres du Comité (Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet – 1743-1794 –, Lacépède, Arbogast, Pastoret, Romme) sont chargés de rédiger un plan général d'instruction (Condorcet 1792). Le « rapport et le projet de décret pour l'organisation générale de l'instruction publique » est présenté à l'assemblée les 20 et 21 avril 1792. Il reprend pour l'essentiel le système pédagogique exposé par Condorcet dans *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1791) – sans être très éloigné de certaines idées du plan Talleyrand ; la filiation est toutefois bien plus directe avec l'esprit encyclopédiste du XVIII<sup>e</sup> siècle. Pour Condorcet, athée, devenu républicain après la fuite de Louis XVI jusqu'à Varennes, l'éducation ne peut qu'être facteur de progrès (Grenon, 1989, p. 178) car elle développe les capacités intellectuelles, le perfectionnement et le bonheur de l'espèce humaine. L'égalité face à l'enseignement et la liberté comme principe d'organisation sont au centre du projet d'avril 1792.

### *L'Égalité comme fondement de l'enseignement*

Le plan Condorcet a une dimension bien plus ambitieuse et développée que le plan Talleyrand. On distingue cinq catégories d'établissements : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées et la Société nationale des sciences et des arts. Les écoles primaires constituent le socle de la formation, y prédomine une instruction civique et pratique ouverte à tous. Dès lors qu'il est estimé que seule l'égalité entre les citoyens face à l'instruction permet la réelle égalité politique établie par la loi, l'instruction doit être indépendante de la puissance publique, ne relever que de l'Assemblée qui représente l'intérêt général. Elle doit « embrasser le système entier des connaissances », être dispensée sur l'ensemble du territoire. Tout village de 400 habitants, ou toute campagne dispersée, aura une école et un maître. C'est un véritable défi, qui suppose une considérable extension des établissements primaires sur le sol national.

La gratuité est un facteur d'égalité. Elle doit s'imposer à tous les niveaux d'instruction, pas seulement élémentaires, car « il importe à la prospérité publique de donner aux enfants des classes pauvres, la possibilité de développer leurs jeunes talents ». Condorcet imagine donc un enseignement postsecondaire ; aux maîtres du primaire de faire le dimanche des conférences à l'intention des citoyens de tout âge, « à l'instituteur d'être dans chaque commune le missionnaire des principes nouveaux et de la science ». En instituant la laïcité dans l'enseignement public, Condorcet innove profondément. Il sépare la morale des principes de toute religion particulière. L'éducation religieuse doit relever des seuls ministres du culte (et des familles) ; l'école n'a pas pour mission de défendre l'orthodoxie religieuse. Le monopole des congrégations catholiques est destiné à disparaître (Jolibert, 1993, p. 201). Chacun doit pouvoir choisir son culte, voire ne pas en choisir, façon d'établir l'égalité face à l'idée religieuse : chaque culte « doit être enseigné dans des temples particuliers par ses propres ministres ». C'est à la morale républicaine de servir de ciment à la société. Avec de telles conceptions, le rapport ne peut que refuser d'attribuer le monopole de l'enseignement à l'État : la concurrence entre l'école publique et l'école religieuse est revendiquée afin de conserver aux parents « la liberté de choix dans l'éducation ».

#### *La liberté comme principe d'organisation*

Condorcet ne retient pas le principe de l'obligation scolaire (de même que Talleyrand). Il ne veut pas imposer la scolarité car cette idée est encore marginale parmi les révolutionnaires. Un enseignement élémentaire dispensé au chef-lieu de canton a donc peu de chances d'être ouvert aux pauvres et indigents. Défenseur de l'égalité des sexes et des âges devant l'instruction de base (lecture, écriture, calcul, instruction civique, valeurs morales), il admet cependant que cette dernière devra être donnée en commun aux deux sexes, quel que soit leur âge. Les femmes « ont autant d'intelligence que les hommes ». Le pouvoir doit se garder d'intervenir dans le domaine de l'enseignement public afin de préserver son indépendance ; il lui est seulement accordé de décider quelles doctrines seront enseignées. La direction du corps enseignant est confiée un établissement particulier : la « Société nationale des sciences et des arts », autorité neutre composée de l'élite savante. Les écoles primaires sont dirigées et contrôlées par l'échelon supérieur de la hiérarchie : un directoire élu des lycées. Au reste, s'il n'est pas vraiment question d'éducation dans le rapport, mais plutôt d'instruction, il n'en faut pas moins « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ». Un citoyen « instruit » sera une protection contre l'obscurantisme et la tyrannie. On n'enseignera pas une vérité officielle.

#### *L'abandon du projet après la Législative*

Condorcet présente son rapport en pleine crise extérieure, le jour de la déclaration de guerre à la maison d'Autriche (20 avril 1792). La défaite militaire de la France en mai, l'invasion dès juillet, puis la chute du trône (10 août 1792) font sans cesse ajourner sa discussion publique ; hésitations et blocages se perpétuent. L'Assemblée législative se sépare finalement avant de l'avoir voté (20 septembre 1792). Il ne fait guère de doute qu'elle était réticente envers ce plan qui mettait en cause sa prédominance en lui enlevant un véritable contrôle sur un corps enseignant devenu autonome et indépendant. Le décret du 18 août 1792 a cependant supprimé les congrégations enseignantes (Oratoire, Frères des écoles chrétiennes, sœurs enseignantes), mais en restant prudent et mesuré : tous leurs

## Numéro spécial sur la formation

enseignants continuent d'exercer à titre individuel. Si les biens du clergé et les fondations affectées à l'école doivent être mises en vente, les bâtiments et jardins à l'usage des collègues échappent à cette disposition. Le projet Condorcet n'a pas de suite immédiate, le décalage est complet entre sa portée incontestable et son influence réduite dans la pratique. Un texte sera cependant voté au tout début de la Convention, le 12 décembre 1792, qui précisera que les écoles primaires sont désormais le premier degré d'instruction et que l'on y enseigne les connaissances rigoureusement nécessaires à tout citoyen. Après la chute du parti girondin et le passage de l'initiative aux montagnards (juin 1793), on oublia le plan Condorcet, qui avait pourtant posé des principes fondamentaux pour l'enseignement public.

### **II. Le plan Le Pelletier et les livres élémentaires : Le temps des utopies et des contradictions**

La Convention, élue au suffrage universel en août-septembre 1792, est d'esprit plutôt démocratique à ses débuts (Baczo, 2000). Girondine, montagnarde et modérée (La Plaine), elle s'accorde pour inscrire l'organisation de l'enseignement en tête des réformes à réaliser. La suppression effective de l'Ancien Régime en matière scolaire est son objectif ; elle espère bien réussir là où la Constituante et la Législative ont échoué. Le discours pédagogique prend de nouvelles formes dès que s'affirme le désir de construire une cité idéale. La dimension utopique se révèle avec force « sous la forme d'incises ou d'amplifications lyriques » (Grevet, 2013, p. 2), aussi bien dans les discussions, les rapports parlementaires préliminaires et finalement les projets présentés à la Convention. Tout contribue à cette orientation et témoigne de la volonté de rompre radicalement avec le despotisme du passé. L'heure est à remplacer la religion par une morale civique, à perfectionner l'humanité dans le sens des Lumières. En réalité, on essaie d'imposer des « rêves utopiques multiples et opposés » (Baczko, 1980, p. 89) afin de remédier aux désordres de la période. Le plan Le Pelletier du 13 juillet 1793 constitue le zénith de cette dimension utopique.

La Convention tente également de reprendre nombre de mesures des assemblées antérieures pour les confirmer, ou les compléter, n'évitant parfois pas les contradictions. Certes, la direction des établissements scolaires est passée depuis 1789 aux pouvoirs civils, mais les bâtiments scolaires ont rarement été vendus et de nombreux enseignants religieux continuent d'exercer à titre individuel. Un décret du 8 mars 1793, qui confirme la loi du 18 août 1792, précise désormais que « les biens formant la dotation des collèges, des bourses de tout autre établissement d'instruction publique française, sous quelque domination qu'ils existent, seront dès à présent vendus dans la même forme et aux mêmes conditions que les autres domaines de la République ». Alors que jusqu'ici on a largement reconduit des institutions transitoires, la Convention se donne pour mission de faire apparaître rapidement la nouvelle physionomie de l'enseignement primaire. D'octobre 1793 à octobre 1795, une cascade de textes à la portée révolutionnaire inégale se succèdent, les législations ou réglementations Bouquier, Lakanal et Daunou (Chevallier, *et alii*, 1968). La tendance révolutionnaire générale est d'abord ascendante ; le point le plus élevé se place à l'été 1793, période où le plan Le Pelletier sert de guide au législateur. La volonté radicale ne cesse de baisser ensuite, bien avant la chute de Robespierre le 9 thermidor an II (27 juillet 1794). C'est dans ce contexte oscillant entre utopies et législations ou réglementations contradictoires que la loi du 9 pluviôse An II (28 janvier 1794) donne le départ d'un vaste mouvement de rédaction de livres élémentaires.

## A. Le plan Le Pelletier, l'utopie en marche

Après l'arrestation des girondins, le 2 juin 1793, l'initiative passe aux montagnards. L'acte constitutionnel du 27 juin 1793 précise que « la société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction publique à la portée de tous les citoyens ». La Convention devient le centre d'un déferlement d'idées concernant l'enseignement. La Plaine – majoritaire au Comité d'instruction publique – tente d'abord de concrétiser ses vues : Daunou, Lakanal et Sieyès ont présenté, dès le 26 juin, un plan d'organisation de l'enseignement. Mais la Convention retire sa confiance au Comité d'instruction le 3 juillet, et écarte ce plan (Leroux, 1996, p. 31). Elle charge six commissaires, dont Robespierre, de présenter un projet montagnard d'éducation commune, qui sera élaboré par Louis-Michel Le Pelletier de Saint-Fargeau (1760-1793) – grande fortune nobiliaire de France, président à mortier du Parlement de Paris avant 1789. L'auteur, devenu un jacobin des plus engagés, a cependant été assassiné en janvier 1793 par un ancien garde républicain pour avoir voté la mort du roi. Le projet est ainsi présenté à la Convention le 13 juillet 1793 – jour de l'enterrement de Marat – par Robespierre en personne, qui déclare accorder autant d'importance à « trois monuments que la Convention doit à l'histoire : la constitution, le code des lois civiles et l'éducation publique, [destinés à] immortaliser les nations (Violet, 2009, p. 40). C'est un plan réellement révolutionnaire pour l'enseignement primaire (Baczo, 2000), très éloigné des conceptions de Talleyrand ou de Condorcet. Robespierre indique d'entrée : « jusqu'ici ce qui a été dit ne remplit pas l'idée que je me suis formé d'un plan complet d'éducation ». À l'individualisme et au libéralisme, Le Pelletier oppose un projet révolutionnaire d'éducation commune des enfants aux inclinations fortement égalitaires, fondé sur l'obligation scolaire.

### *Une éducation gratuite et obligatoire pour tous les enfants*

Louis-Michel Le Pelletier réclame une « instruction publique » qui serait une « éducation » vraiment nationale, républicaine, commune à tous, capable « d'opérer une entière régénération de l'espèce humaine dégradée par le vice de l'ancien système social ». La rupture est manifeste avec les régimes précédents, du moins pour l'enseignement de base car pour les degrés moyens et supérieurs les propositions de Condorcet sont davantage complétées que contredites. Le rapport constate que jusqu'ici « nous ne trouvons qu'une instruction imparfaite [dont le vice radical a été] de ne s'emparer que de quelques hommes et de livrer à l'abandon tous les autres ». On veut s'inspirer des cités antiques héritées de l'Antiquité grecque, surtout de Sparte (Julia, 1990b, p. 107). Construit autour de douze « articles généraux » et de vingt-six articles qui traitent « de l'éducation nationale », le projet doit contribuer à l'émergence de « l'homme nouveau » (Baczo, 1980, p. 89). Son auteur ayant constaté que les enfants des campagnes étaient défavorisées sur le plan de l'instruction par rapport à ceux des villes, il veut rapidement mettre fin à cette situation. Il y aura un « établissement d'éducation nationale » par canton, ou par section (pour les villes). Multiplier les écoles élémentaires permettra de réduire l'inégalité d'éloignement. Chaque établissement sera surveillé par un conseil de 52 personnes choisies parmi les pères de famille. Le Pelletier défend un enseignement imposé à tous les enfants de 5 à 12 ans (11 ans pour les filles), qui sera gratuit et dispensé par des maîtres salariés (chargés chacun de 50 élèves). Les parents devront y faire élever leurs enfants. L'obligation de scolarité est impérieuse : si les parents ne s'exécutent pas, ils perdent leurs droits civiques.

## Numéro spécial sur la formation

### *Une éducation communautaire des enfants*

Dès lors que les croyances et confessions relèvent du for intérieur, elles n'ont pas de place dans la formation scolaire de base. Pendant la période d'éducation élémentaire, les enfants sont à l'abri de « l'influence des familles » soupçonnées de perpétuer les « préjugés et vieilles erreurs du passé ». Sans distinction, et sans exception, ils sont élevés « en commun aux dépens de la République ». Il ne doit donc plus y avoir de précepteurs. Dans un souci de stricte égalité, ils reçoivent les mêmes vêtements, nourritures, instructions et moyens financiers. Ils vivent donc complètement à l'école pendant 7 ans ; leurs parents ont seulement la faculté de les rencontrer régulièrement. L'instruction primaire est assez développée, l'éducation morale universelle omniprésente, une grande partie de la journée consacrée au travail manuel. Les garçons apprennent la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi le mesurage, l'arpentage et l'histoire ; les filles s'attachent surtout aux travaux domestiques et ruraux. À 12 ans, une orientation intervient : les plus doués accèdent alors à une culture complète de niveau élevé, ils pourront gravir les différents degrés d'instruction (écoles publiques, instituts, lycées) ; les autres sont destinés à l'agriculture, aux arts mécaniques, aux ateliers où ils apprendront les métiers « sur le tas ». En réalité, on est confronté à une éducation rude et frugale, plus ou moins inspirée de Sparte, où la vie de l'enfant fait l'objet d'une surveillance incessante, uniformément réglée. Ce dessein doit assurer l'essor d'un peuple souverain libéré des imperfections humaines.

### *La fin des tentations utopiques*

Après un enthousiasme initial de l'Assemblée lors de la présentation du plan, le 13 juillet 1793, les débats se multiplient et deviennent vite houleux sur les conséquences d'un tel projet. Ce n'est que très sensiblement amendé qu'il est voté un mois plus tard, le 13 août. Un décret du même jour reprend le principe des écoles communales d'éducation, mais la fréquentation sera facultative. Le texte est finalement rapporté quelques semaines plus tard. Si le corps enseignant est partiellement renouvelé dans les mois qui suivent grâce à une augmentation du recrutement, une certaine continuité reste toujours favorable aux anciens maîtres. Le plan Le Pelletier marque une limite d'évolution des révolutionnaires vers des principes radicaux en matière éducative. Les propositions ultérieures et les mesures effectivement adoptées s'en tiendront à des conceptions plus modérées. Le temps de l'utopie est terminé.

## **B. La législation scolaire, des contradictions successives**

Entre septembre 1793 et octobre 1795, des législations ou réglementations se succèdent, se confortent ou se contredisent (Godechot, 1951 ; Chevallier, *et alii*, 1968). Les hésitations et les clivages conceptuels aboutissent à l'adoption de textes d'attente – de dispositions transitoires – tel que le décret Bouquier du 19 décembre 1793. Après la chute de Robespierre (9 thermidor an II) et la fin de la Terreur, la Plaine triomphe. Sieyès et Lakanal qui avaient présenté leur propre plan un an auparavant, sont toujours là, mais le premier est devenu montagnard. Rallié aux nouveaux gouvernants, il est à l'origine du décret du 17 novembre 1794. Finalement, la loi Daunou du 25 octobre 1795 – jour de la dernière séance de la Convention nationale – montre à quel point le temps des perspectives révolutionnaires est révolu.

*Le décret Bouquier du 29 frimaire an II*

Adopté peu après l'instauration de la Terreur (5 septembre 1793), le décret Bouquier du 19 décembre 1793 est fondamental. Il institue la liberté de l'enseignement, crée un service public de l'instruction sans exclure les établissements privés, et impose l'obligation scolaire. Ouvrir une école est simplifié : il suffit de justifier d'un certificat de civisme et de bonnes mœurs. Les prêtres constitutionnels (jureurs) peuvent enseigner, les anciennes écoles paroissiales revivre. Tous les instituteurs sont salariés par la République. La rétribution est proportionnelle au nombre d'élèves, et différenciée selon le sexe de l'enseignant (20 livres par élève pour les instituteurs, 15 livres pour les institutrices). L'enseignement est désormais obligatoire (pendant trois ans) – novation considérable –, sous peine d'amende pour les parents égale au quart de leur contribution fiscale. Louis XIV l'avait déjà prévu par l'ordonnance royale du 13 décembre 1698, mais dans le contexte de la Réforme et de la révocation de l'Édit de Nantes, la mesure ayant été reprise par Louis XV en 1724. En 1793, la Convention espère que le décret Bouquier ne restera pas lettre morte, mais il se révèle difficile à appliquer. On est confronté à la pénurie de personnel dans les campagnes, une rémunération modique des maîtres qui dissuade les bonnes volontés et l'hésitation de nombre d'agriculteurs à envoyer leurs enfants dans des écoles qui remplacent le catéchisme et l'évangile par des hymnes patriotiques. Une école par commune de 400 habitants est pourtant prévue, ce qui impliquerait plus de 23 000 écoles ; le tiers seulement sera instauré, avec de profondes disparités d'implantation géographique (Chianea, 1972, p. 121). Parvenir à ce résultat en période révolutionnaire agitée était pourtant déjà bien appréciable. Ce décret, qui connut une résonance certaine, ne fut toutefois appliqué qu'une seule année.

*Le décret Lakanal du 27 brumaire an III*

La liberté de l'enseignement est maintenue dans le décret du 17 novembre 1794 qui défend la coexistence d'un enseignement public sur fonds publics et d'un enseignement privé sur crédits privés sous la surveillance des autorités publiques ; c'est un encouragement au développement du second. Le certificat de civisme est dorénavant superflu. L'obligation scolaire ne s'impose plus ; les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants. Il est cependant précisé que les « les jeunes citoyens qui n'auraient pas fréquenté des écoles primaires seront examinés en présence du peuple, à la fête de la jeunesse ; et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes fonctions publiques » Des réticences se manifestent pourtant, l'installation de l'instituteur au presbytère est parfois une cause de violence dans les campagnes. En tout cas, une école publique est désormais prévue pour 1 000 habitants, qui devra posséder une double section (instituteur, institutrice). L'histoire, la géographie et les sciences naturelles seront désormais enseignées en plus des matières les plus élémentaires.

*La loi Daunou du 3 brumaire an IV*

Avec cette loi du 25 octobre 1795, tout confirme qu'il en est fini avec les principes révolutionnaires, déjà bien entamés par le décret Lakanal. Dans la lignée de *l'Essai sur l'instruction publique* de Pierre-Claude-François Daunou (1793), la loi reflète le discours officiel des thermidoriens pour lesquels il s'agit de « terminer la Révolution ». On est confronté à un texte de réaction. Fini le projet des 23 000 écoles sur le sol national, l'école n'est plus nécessairement communale, elle peut être cantonale ; limitée l'obligation scolaire,

## Numéro spécial sur la formation

qui est laissé à l'appréciation des parents ; restreinte la gratuité de l'école, au profit d'une rétribution scolaire, sauf exonération pour les pauvres ou les indigents. Le déclin de l'enseignement primaire public s'accélère, de nombreuses écoles ferment, d'autres ouvrent, mais dans le presbytère afin d'éviter la vente de celui-ci. La condition matérielle des maîtres reste aléatoire : mal rémunérés, ils connaissent un recrutement laxiste, ne maîtrisent pas nécessairement le style, la grammaire, sinon l'orthographe. Si la religion reste bannie des programmes de l'enseignement public au profit d'une morale laïque, la renaissance des écoles particulières, encore limitée sous la Convention, se prépare à prendre son essor avec le Directoire. En décembre 1795, les évêques constitutionnels publieront un règlement pour servir au rétablissement de la discipline de l'église gallicane. Ils demandent alors la création d'une école particulière dans chaque paroisse, où les livres utilisés seront l'Ancien et le Nouveau Testament, ou le catéchisme du diocèse.

### C. La rédaction des livres élémentaires, un défi à relever

Au-delà de la réflexion théorique sur l'enseignement et la multiplication des législations, la période de la Convention a produit un travail collectif particulièrement intéressant sur le contenu de la scolarité. Quelques sources écrites conservées et les manuels scolaires effectivement utilisés qui nous sont parvenus permettent la recherche (Morange, Chassaing, 1974 ; Durruty, 1990 ; Beurdeley, 2001). Une multitude de cahiers de doléances réclamait des livres nouveaux, l'instruction civique étant absente des manuels religieux. Dès le début de la Révolution des projets de manuels sont présentés, mais ce sont ceux de l'Ancien Régime qui sont largement utilisés. Il faut attendre la loi du 9 pluviôse An II (28 janvier 1794) pour que soit ouvert un concours pour de nouveaux ouvrages destinés aux écoles, tout particulièrement des « catéchismes républicains ». Sous l'Ancien Régime, l'expression générique de catéchisme avait été vilipendée dans un tout autre contexte : Jean-Jacques Rousseau s'adressait à l'église pour lui dire que les gens sont « ennuyés, exaspérés de vos faciles leçons, de vos longues morales, de vos éléments de catéchisme » (*L'Émile, ou de l'éducation*, 1762, p. 131). Dès les années 1770, de nombreux catéchismes philosophiques ont pourtant été rédigés, mais ils étaient surtout destinés à vulgariser les avancées scientifiques (Buttier, 2013, p. 1-2). En tout cas, on allait se servir sous la Révolution d'une forme d'écriture plutôt dogmatique, héritée du passé, pour tenter d'en faire un instrument d'émancipation politique. Se référer au catéchisme devint vite commun pour désigner les livres élémentaires de morale républicaine destinés à se substituer aux livres religieux, notamment le *Catéchisme de morale pour l'éducation de la jeunesse* d'Harmand d'Abancourt (1791). On veut imposer un programme de civisme et de moralité aussi bien pour les adultes que pour les enfants, et prôner l'obéissance à la loi et à la Révolution. Les livres seront effectivement rédigés pour la plupart entre l'an II et l'an IV en vue de participer au concours, dont les résultats seront connus, bien tardivement, avec la loi du 2 germinal an IV (22 mars 1796). Il s'agissait d'une œuvre d'intérêt national, dont la portée et la diffusion furent particulièrement contrariées par les événements.

#### *Une œuvre d'intérêt national*

La rédaction des livres a touché un grand nombre de citoyens, d'origines diverses, car tout un chacun était appelé à collaborer à cette œuvre d'intérêt national. Il s'agissait d'expliquer les idées républicaines, de rendre compte d'une révolution qui était le résultat de la prise de conscience d'un certain état de fait social, en espérant le succès d'une idée de l'homme sous-jacente à cette nouvelle conception de la société. Il n'est pas certain que les

catéchismes révolutionnaires aient été imposés d'En-Haut par les pouvoirs publics. Ainsi, Augustin Sicard rappelle le cas d'une école religieuse privée où une révolte éclata en 1793 : « des évangiles, catéchismes, livres de messes, livres de piété, tout ce qui avait un cachet religieux fut amoncelé dans la cour et brûlé avec des démonstrations de joie sauvage » (1884, p. 247). Alors que la demande devait être très répandue (Morange, Chassaing, 1974), ces catéchismes de morale républicaine – appelés parfois « grammaires républicaines » – portent la marque de leur époque. Ardemment évolutionnaires, pétris d'instruction civique, ils renferment souvent des attaques virulentes contre l'Ancien Régime, les rois, les prêtres, le fanatisme et la tyrannie ; substitués aux livres religieux, ils en reprennent souvent la division (épître, évangile, etc.). S'ils doivent avant tout servir à l'étude dans les écoles primaires, ils peuvent également être utilisés dans les municipalités, les armées ou les sociétés populaires. En réalité, il s'agissait moins de faire comprendre, voire apprendre, que simplement mémoriser grâce à un support qui avait déjà fait ses preuves. Certains auteurs font rimer le texte, d'autres utilisent des quatrains versifiés. Le *Catéchisme républicain, philosophique et moral* d'Auguste Poisson de La Chabeaussière (1794) compte 38 questions numérotées avec une réponse construite en forme de questions (Buttier, 2013, p. 7). Il n'est jamais simple de trouver la manière de dégager et répandre une morale républicaine, d'autant plus que l'œuvre étant collective, les manuels se multiplient, comme leurs auteurs.

#### *Le profil des rédacteurs*

Appréhender les auteurs des catéchismes révolutionnaires est délicat, d'autant plus qu'un grand nombre de livres sont rédigés par des inconnus (Durruty, 1990, p. 1). Le *corpus* qui a été exploité par les chercheurs reste relativement modeste : P. Beurdeley (2001) en a examiné une dizaine, Morange et Chassaing une soixantaine (1974, p. 136 et s.) et B. Durruty deux cents (1990, p. 1 et s.). L'an II a dû être la période la plus productive, l'édition devenant sporadique après la proclamation du concours en l'an IV. Les motivations des rédacteurs sont diverses : le besoin d'argent, l'opportunisme, une commande, un besoin psychologique, une volonté politique. C'est assez rarement une véritable volonté pédagogique. L'auteur-type, c'est un homme, citadin, du Nord-est de la France, d'âge mûr (plus de 40 ans), assez souvent enseignant ou homme de lettres (Durruty, 1990, p. 1) ; mais il y eut des agriculteurs, comme des commis d'administration. Des écrivains inconnus ont sûrement vu dans le concours du 9 pluviôse an II un moyen de se procurer des revenus appréciables par des procédés peu honnêtes ; les auteurs primés pouvant toujours vendre leurs livres avec la mention « accueilli favorablement par la Convention ». Certains auteurs ont même confondu concours et aide sociale, demandant que l'on prenne en considération leur travail pour des raisons les plus diverses.

#### *La diffusion des livres élémentaires*

Le décret Bouquier du 19 décembre 1793 prévoit l'obligation de se conformer « aux livres élémentaires qui seraient adoptés et publiés par la représentation nationale » (Greard, 1902). Jusque-là, les maîtres ne pouvaient que faire apprendre par cœur aux écoliers la Constitution, les discours des révolutionnaires, leur faire connaître les projets discutés dans les assemblées. Des ouvrages n'atteignirent cependant jamais les écoles car les matières qu'ils traitaient furent retirées du programme dès l'An IV : l'histoire, la géographie et certaines disciplines techniques. Les autres manuels continuaient d'être distribués, mais les parents forçaient parfois les instituteurs des campagnes à se servir plutôt des livres du culte pour l'enseignement. Dans l'état actuel des recherches, il est difficile de se faire une idée

## Numéro spécial sur la formation

d'ensemble de l'accueil (J.-F. Morange, Chassaing, 1974) car pendant longtemps on s'est surtout référé aux études de la III<sup>e</sup> République empreintes de polémiques anticléricales. En tout cas, ces ouvrages connaissent dès la fin de la Convention deux handicaps majeurs : l'enseignement n'est plus gratuit, et les livres sont vendus, alors que les manuels religieux répandus depuis longtemps restent gratuits ou presque. Au demeurant, quelle que soit la période, les assemblées de la Révolution attachent peu d'importance aux idées contenues dans les ouvrages. Les parlementaires du Directoire qui proclament le résultat du concours de pluviôse an II en l'an IV, n'hésitent pas à encourager l'impression d'ouvrages ne correspondant pas du tout à leurs options politiques. On utilise en plein triomphe de la réaction des livres ardemment révolutionnaires. En définitive, ces catéchismes républicains, dans la rédaction qui a été la leur, ont toujours eu du mal à être acceptés par l'opinion ; le décalage est manifeste entre la volonté d'inculquer aisément les principes qu'ils représentaient et leur influence réelle. Ils ont cependant joué un rôle, même s'il a été mineur, dans la confrontation des idées pour l'appréhension des principes révolutionnaires.

### Conclusion

Les années 1789-1795 représentent un réel tournant dans l'histoire de l'enseignement élémentaire, un bouleversement profond de la structure scolaire : au moment où l'édifice de l'Ancien Régime s'effondre, l'École est séparée de l'Église. Mais les théoriciens se heurtent rapidement à des obstacles insurmontables. La distorsion est manifeste entre les discussions dans les assemblées, les grands plans d'enseignement (Talleyrand, Condorcet, Le Pelletier), l'élaboration des livres élémentaires et les textes législatifs ou réglementaires qui tardent toujours à venir, et sont très souvent en retrait par rapport aux principes de départ. On se trouve balloté entre des hésitations et de la prudence, des contradictions et des utopies. La Convention qui sut « faire jaillir du sol français les quatorze armées de la victoire » n'a pas réussi à lever la troupe d'instituteurs nécessaires à l'application de ces lois scolaires, ni à s'entendre sur le contenu de l'enseignement. La majorité de la nation fait obstacle à l'évolution radicale, les théories nouvelles, de plus en plus tranchées, sinon contradictoires, n'emportent jamais l'adhésion sans retenue.

Après la Terreur, l'idée d'une mutation brutale en matière scolaire est abandonnée par la Convention thermidorienne, au profit d'une série de transformations progressives. Le Directoire ouvre finalement la voie au Consulat et à l'Empire. Au lendemain du Concordat du 28 messidor an IX (17 juillet 1801), on retourne d'une certaine manière à l'Ancien Régime. Les Frères des écoles chrétiennes, chassés par la Révolution, reprennent leurs traditions enseignantes et sont préférés aux instituteurs laïcs. La traversée du désert des idées révolutionnaires commence. L'enseignement primaire devient pour l'essentiel privé. Si la loi du 11 floréal An X (1<sup>er</sup> mai 1802) le mentionne rapidement, c'est pour en confirmer la surveillance par le sous-préfet. Ni obligation, ni gratuité ne sont plus prévues. Le début du XIX<sup>e</sup> siècle n'a pas pérennisé les grands principes que la Révolution avait mis à jour. Le bilan de la période 1789-1795, n'en est pas moins manifeste. En quelques années, la scolarité élémentaire a été enlevée au monopole ecclésiastique, l'État a créé l'ébauche d'un service public de l'instruction, la liberté d'enseignement a été reconnue. La coexistence d'une école primaire publique et d'une école privée a été entérinée. La liberté d'enseigner et d'apprendre, les préoccupations d'égalité ont été mises en avant : égalité géographique, égalité des écoles, égalité des sexes. Toutes les valeurs, les idées relatives à l'enseignement ont été tournées et retournées dans tous les sens, perçues avec plus ou moins d'acuité : obligation scolaire,

gratuité, neutralité, laïcité, égalité, démocratie. Cette réflexion théorique de premier plan ne sera pas oubliée. Jules Ferry, lecteur assidu de Condorcet, devenu ministre de l'Instruction, puis président du Conseil, confirmera toute son actualité dès la III<sup>e</sup> République.

## Bibliographie

- Baczo, Bronislaw (1980), « Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la révolution française, *Libre*, Payot, n° 8, 1980, p. 89-123.
- Baczo, Bronislaw (2000), *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 526 p.
- Belhoste, Bruno (1992), « La Révolution et l'éducation : dernier bilan », *Histoire de l'éducation*, n° 53, p. 41-51.
- Beurdeley, Paul (2001), *Les catéchismes révolutionnaires*, Bibliothèque Gilon, 1893 ; réédition Elibron classics, 116 p.
- Buttier, Jean-Charles (2013), « Peut-on catéchiser la révolution (1789-1848), *La révolution française*, n° 4.
- Chappey, Jean-Luc (2009), « Les écoles de la révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », Biard Michel (dir.), *La Révolution française : une histoire toujours vivante*, p. 331-342.
- Chevallier, Pierre, Groperrin, Bernard, Maillet, Jean (1968), *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, 2 t., Publications de l'Université de Grenoble, Walter de Gruyter ; t. 1, 244 p.
- Chiaena, Gérard (1972), « L'enseignement primaire à Grenoble sous la Révolution », *Cahiers d'histoire*, Grenoble, XVII, p. 121-160.
- Condorcet, marquis de (1791), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Buisson ; réédition Garnier-Flammarion, 1994, 380 p.
- Condorcet, marquis de (1792), « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité de l'instruction publique les 20 et 21 avril 1792 » ; Guillaume James, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique*, Imprimerie nationale, t. 1.
- Daunou, Pierre-Claude-François (1793), « Essai sur l'instruction publique », Guillaume James, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique*, Imprimerie nationale, t. 1-5 ; t. 1, p. 587, 594-595.
- Doria, Corinne (2013), « L'éducation morale dans les projets sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières », *La Révolution française*, n° 4, p. 1-18.
- Durruty, Bruno (1990), « Les auteurs des catéchismes révolutionnaires (1789-1799) », *Annales historiques de la Révolution française*, n° 283, p. 1-18.
- Fleury, Michel, & Valmary, Pierre (1957) « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de L. Maggiolo (1877-1879) », *Revue Population*, INED, n° 1, p. 71-92.
- Girateau, Philippe (2000), *Les cahiers de doléances. Une relecture culturelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 301-332.
- Godechot, Jacques (1951), *Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, Paris, PUF ; 3<sup>e</sup> éd., 2001, 808 p.

## Numéro spécial sur la formation

- Greard, Octave (1902), *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Recueil de lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois, t. 1, 2<sup>e</sup> éd.
- Grenon, Michel (1989), « Science ou vertu ? L'idée de progrès dans le débat sur l'instruction publique, 1789-1795 », *Études françaises*, vol. 25, n° 2-3, p. 178-190.
- Grevet, René (2013), « L'école de la révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice », *La Révolution française*, n° 4, p. 1-37.
- Guillaume, James (1891-1907), *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, 7 t., Paris, Imprimerie nationale.
- Harmand d'Abancourt Nicolas-François (1791), *Catéchisme de morale pour l'éducation de la jeunesse*, Paris, Imp. Prévost.
- Hippeau, Célestin (1881), *L'instruction en France pendant la Révolution. Discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Perigord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Pelletier, Calès, Lakanal, Daunou, Fourcroy*, Paris, Didier et Cie, Librairie Éditions, 399 p.
- Jolibert, Bernard (1993), « Condorcet (1743-1794) », Unesco : Bureau international de l'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 201-213.
- Julia, Dominique (1990a), « L'éducation révolutionnaire : fille de Sparte ou héritière des Lumières », *Histoire de l'éducation*, n° 45, p. 107-121.
- Julia, Dominique (1990b), « L'institution du citoyen, Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789-1795) », *Histoire de l'éducation*, n° 45, p. 123-170.
- Leroux, Serge (1996), « Les rapports politiques entre les comités d'instruction publique, la Législative et la Convention, Boulad-Ayoub Josiane (dir.), *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, Révolution*, Presses de l'Université de Laval, p. 31-55.
- Morange, Jean, Chassaing, Jean-François (1974), *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France (1760-1798)*, Travaux et Recherches de l'Université de Droit, d'Économie et de Sciences sociales de Paris, Série Sciences Historiques, Université Paris II, PUF, 198 p.
- Poisson de la Chabeaussière, Auguste-Étienne-Xavier (1794), *Catéchisme républicain, philosophique et moral*, Paris, Desenne.
- Prost, Antoine (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, 4 t., Paris, Tempus Perrin.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762), *L'Émile, ou de l'éducation*, Jean Néaulme, Amsterdam, t. 3, p. 131 et suivantes.
- Ruyer Raymond, *L'utopie et les utopies*, Gérard Monfort, 1950, 293 p.
- Sicard, Augustin (1884), *L'éducation morale et civique avant et pendant la Révolution (1700-1808)*, Poussielgue, 1884 ; rééd. Classics reprint, 2018, 604 p.
- Talleyrand-Perigord, Charles-Maurice (1791), *Rapport sur l'instruction publique*, Imprimerie nationale.
- Violet, Michel (2009), « La Révolution française et l'école », *Les Actes de Lecture*, n° 107, p. 40-44.



Portrait de Condorcet sous la Révolution  
(Collection du Château de Versailles)

# Les journées de février et juin 1848 dans *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert : L'apprentissage de la vie par une génération.

Jean-Paul VALETTE

Maître de conférences HDR-HC  
Université Paris-Saclay (Paris-Sud)  
IEDP EA n° 2715

Le XIX<sup>e</sup> siècle a modifié la relation du romancier à l'Histoire, il se découvre déchiré entre sa condition sociale et sa création intellectuelle. *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert confronte son personnage principal – Frédéric – aux journées révolutionnaires de février et juin 1848 dans le cadre d'une rupture avec l'écriture romanesque traditionnelle. Le récit témoigne d'une volonté de faire l'histoire d'une génération, « la génération de 48 ». À travers le traitement narratif et stylistique contrasté des journées de février 1848, puis de l'insurrection et sa répression en juin, Flaubert témoigne de l'apprentissage de la vie par ses personnages, du sentiment d'appartenir à une génération (février), mais rapidement des inquiétudes sur l'avenir se manifestent (juin). Flaubert revendique une lucidité qui doit lui éviter d'adhérer à aucun mot d'ordre. Les hésitations, les contradictions, les utopies, les peurs et violences sont relevées. Si les parallèles sont nombreux entre le comportement des révolutionnaires de février, et les forces de l'ordre qui s'opposent aux insurgés en juin, et finissent par l'emporter, il n'y a jamais une mise en équivalence. Flaubert a pris position, à sa manière, en romancier. Mots clés : Apprentissage, Génération, Révolution de 1848, Choix narratifs, Position politique.

*The nineteenth century modified the relation of the novelist to the History, he discovered himself torn between his social condition and his intellectual creation. Gustave Flaubert's L'Éducation Sentimentale confronts his main character – Frédéric – with the revolutionary days of February and June 1848 within the framework of a rupture with the traditional romantic writing. The story shows a desire to make the story of a generation, "the generation of 48". Through the narrative and stylistic treatment contrasted of the days of February 1848, then to the insurrection and its repression in June, Flaubert testifies to the learning of life by his characters, the feeling of belonging to a generation (February), but soon worries about the future are coming (June). Hesitations, contradictions, utopias, fears and violences are noted. If the parallels are numerous between the behavior of the revolutionaries of February, and the police which is opposed to the insurgents in June, it never has an equity method there. Flaubert took a stand, in his own way, as a novelist. Keywords: Education, Learning, Generation, 1848 Revolution, Narrative Choices, Political Position.*

*L'Éducation sentimentale* (1869) de Gustave Flaubert (1821-1880) est une confession personnelle et un roman social, un livre d'amour et une étude de mœurs, mais aussi le témoignage de son auteur sur « les journées de février et juin 1848 », dont il a été un témoin direct en rejoignant, dès le 23 février, un Paris en effervescence qui venait de déclencher la veille un processus révolutionnaire. Autour de structures psychiques propres à des individus confrontés à l'Histoire, l'œuvre développe des « correspondances poétiques » (Proust, 1967, p. 67) entre deux séries causales : l'une privée et sentimentale, l'autre sociologique et politique. Un échange épistolaire de Flaubert avec George Sand fixe les enjeux : « Je ne me reconnais le droit d'accuser personne. Je ne crois même pas que le romancier doive exprimer son opinion sur les choses du monde, [...] je me borne donc à exposer les choses telles

qu'elles me paraissent, à exprimer ce qui me semble vrai. Tant pis pour les conséquences » (*Lettre* du 10 août 1868). Le dessein semble clair : s'éloigner de toute velléité d'objectivité, offrir une vision intuitive du monde, assumer une recomposition de la réalité. Il n'empêche que par le choix des événements et leur agencement, la manière dont ils sont relatés et stylisés, la structure romanesque même, l'ouvrage ne peut que participer du commentaire historique.

On se trouve face à l'histoire morale d'une génération d'hommes et de femmes de 1848. Cette notion de génération, qui n'existait pas au XVIII<sup>e</sup> siècle, s'affirme avec Alfred Musset et Gustave Flaubert au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Loin d'être la simple référence à une classe d'âge précise, c'est le sentiment partagé par des individus que toute époque a sa spécificité, qu'elle structure les comportements et les réactions humaines. *L'Éducation sentimentale* sera l'histoire d'un jeune homme – Frédéric Moreau – qui a dix-huit ans au début du roman et quarante-sept à son dénouement. Il ne pourra qu'être marqué par les journées révolutionnaires des 22-25 février, puis des 23-26 juin 1848, alors qu'il avait vingt-six ans. À Flaubert de nouer les amours de ce personnage principal à l'histoire en train de se faire, de montrer qu'une forme de sentiment peut être conditionnée par une situation historique, l'appartenance à une génération. Le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle coïncide avec la « rupture de l'écriture bourgeoise » (Barthes 1972, p. 41). L'écrivain renonce à se considérer porte-parole de l'universel et devient « la proie de l'ambiguïté, puisque sa conscience ne recouvre plus exactement sa condition » (*ibid.*, p. 45) ; il se découvre déchiré entre sa condition sociale et sa vocation intellectuelle. C'est un renouveau littéraire et politique consécutif à 1848 qui s'exprime dans le style même de Flaubert, atteignant « la véritable objectivité épique et, grâce à elle, la positivité et la force affirmatrice d'une forme parfaitement accomplie » (Lukacs, 1965, p. 124). Tout le défi littéraire est de parvenir à crédibiliser l'existence de « la génération de 48 », la façon dont elle s'est formée, au-delà des événements et de la psychologie des protagonistes. On est face à l'apparence d'un roman d'apprentissage, sans qu'il soit évident de savoir si c'est la vie de Frédéric qui est en jeu, ou plutôt celle de Gustave Flaubert qui jette un regard rétrospectif sur son existence<sup>1</sup>. La fréquente difficulté à déterminer dans le roman qui assure effectivement la fonction de narrateur ajoute à cette ambiguïté.

Au-delà de la confrontation des sources historiques à la trame romanesque (Buck, 1963, p. 619), *L'Éducation sentimentale* oppose février et juin 1848 à partir de choix narratifs et stylistiques d'une modernité rare. La référence aux journées de février semble emprunter le cheminement de la relation directe, suivre le personnage principal – Frédéric - même si les contraintes du roman historique sont progressivement transgressées. À l'inverse, Gustave Flaubert renonce sciemment, et d'entrée, à « montrer » les journées insurrectionnelles de juin et leur répression, se retranche derrière des métaphores instituées en système émotionnel. Dans les deux cas, on relève pourtant une volonté d'atténuer la relation du discours narratif à l'Histoire, de rendre indéterminés les lieux arpentés par les personnages, comme si l'auteur essayait de se défaire partiellement de l'événement, qu'il tenait à le secondariser. Le « commentaire » de Flaubert sur 1848 est d'autant plus délicat à cerner. Lorsque *L'Éducation sentimentale* projette Frédéric dans les journées de février, elle l'intègre dans l'histoire d'une génération en formation (I), mais dès qu'elle envisage l'horreur de la répres-

---

<sup>1</sup> Une première *Éducation sentimentale*, œuvre de jeunesse, avait été rédigée au début des années 1840, achevée probablement en 1843, mais elle ne fut publiée qu'en 1914. Elle n'a pas la profondeur littéraire et le recul historique de l'ouvrage terminé en 1869.

sion des journées de juin, elle révèle toutes les inquiétudes propres à l'avenir de cette génération (II).

### I. Les journées de février 1848 : La reconnaissance d'un sentiment générationnel

Quelle est la place des événements de février 1848 dans *L'Éducation sentimentale*<sup>2</sup> ? Un dixième de l'ouvrage leur est consacré (47 pages sur 537, de la fin de la deuxième partie au début de la troisième) : la manifestation des étudiants (369-376), la porte Saint-Martin (376-380), la nuit du 23 février 1848 (380-391), puis le milieu du mois de mars (391-400) et la présentation d'une réunion au Club de l'Intelligence (400-423). Mis à part ces développements, les mentions complémentaires sont éparées, et toujours lapidaires. La Révolution éclate au moment où Rosanette – jeune femme « entretenue » – devient la maîtresse de Frédéric dans le logement préparé, dévotement, pour Marie Arnoux. Cette dernière est l'épouse d'un homme d'affaires, Jacques Arnoux, propriétaire de *L'Art industriel* ; elle fut le premier amour de Frédéric (dès 1840) et restera probablement l'unique. Le début des événements apparaît comme un spectacle auquel assiste avec détachement le personnage central : « Ah ! on casse quelques bourgeois, dit Frédéric tranquillement » (378). Dès lors, les journées historiques de février 1848 s'immiscent dans la trame romanesque de *L'Éducation sentimentale*. Le dessein historique de Gustave Flaubert apparaît : rendre compte de la génération de 1848, la manière dont elle a vécu le début d'une révolution, en optant pour un traitement narratif et stylistique radicalement novateur. La présentation des révolutionnaires et de leurs pratiques suscite dérision et interrogation avant que ne se révèle l'ambivalence politique de l'auteur sur la portée de ce qui est « en train de se jouer ».

#### A. – Dessein historique et choix narratif

*L'Éducation sentimentale* mêle la vie de personnages imaginaires à l'histoire de la France du 15 septembre 1840 à l'hiver 1868-1869. La trame romanesque est liée aux événements qui relèvent pour les protagonistes de l'irruption du devenir dans une conjoncture stable (Crouzet, 2017, p. 1). C'est l'intrusion du désordre dans l'ordre. Cela suffit-il à relier l'œuvre à la catégorie des romans historiques ? Si l'Écossais Walter Scott (1771-1832) donnait à des personnages anonymes un rôle historique déterminant à côté de personnages ayant réellement existé, tel n'est manifestement pas le désir de Flaubert (Duquette, 1975, p. 344). Il veut éviter la réduction des journées de février 1848 à une simple toile de fond, s'éloigner de la peinture du Moyen âge pour laquelle le paysage constituait l'arrière-plan des personnages centraux. En réalité, Flaubert reconnaît qu'il a « bien du mal à emboîter ses personnages dans les événements politiques de 48 » (*Lettre* à Jules Duplan du 14 mars 1868). En se posant la question du fond et du premier plan, il se demande s'il rédige un roman d'amour ou un roman historique, alors qu'il veut réaliser la fusion de l'Histoire et des relations sentimentales de ces personnages par des moments choisis qui scandent les deux registres (De Biasi, 2005, p. 223). Il est persuadé que l'intérêt du lecteur pour des individus anonymes nécessite une atténuation volontaire des figures historiques.

---

<sup>2</sup> Toutes les références à *L'Éducation sentimentale* (1869) de Gustave Flaubert sont relatives à l'édition Folio classique-Gallimard de 2014, préface d'Albert Thibaudet. Elles sont intégrées au texte sous la forme : (376) pour *L'Éducation sentimentale*, p. 376.

Lorsque la Révolution éclate (376), nous sommes à la fin de la deuxième partie (VI) de *L'Éducation sentimentale*, la troisième partie (I) s'ouvrira (379) sur la nuit du 23 au 24 février 1848. Seules quelques heures séparent chronologiquement les deux parties. À l'évidence, la volonté systématique de Flaubert d'effacer les dates historiques est déjà là. Au reste, dans ses brouillons, les dates sont fréquemment mises dans la marge ; il en est ainsi du 24 février 1848 ; il est indiqué également « fin mars 1848 » en face de la visite de Frédéric au Club de l'intelligence. Mais tout cela a disparu du roman définitif (Williams, 1992, p. 1). Ainsi, la journée du 24 février ne peut se dater que par les événements historiques qui la révèlent.

Mais comment Flaubert en arrive-t-il au crescendo de la mise à sac des Tuileries ? L'infortuné Frédéric nous est d'abord montré se promenant avec mélancolie à travers une ville où l'insurrection gagne. Flaubert « ne lance pas son héros dans la bataille » (Vidalenc, 1969, p. 56). Les manifestations du 23 février se déroulent sous les fenêtres du salon où le jeune homme est venu rendre visite à Rosanette ; la fusillade du boulevard des Capucines qui ouvre la Révolution n'est perçue par lui que comme le bruit d'une fusillade incompréhensible. Flaubert pratique le raccourci à propos de cette situation imprévue ; loin de la développer, il évite l'emphase. Des éléments importants sont aussi éclipsés ou traités allusivement ; on ne trouve nulle part la description de la prise des Tuileries, si ce n'est par voie indirecte. Flaubert préfère multiplier les allusions et les incidences lourdement chargées d'ironie : si un garde national dit à Frédéric « le Roi vient de partir » (382), il n'est nullement explicite que les Tuileries sont déjà entre les mains du peuple. Bien plus caractéristique est la « présentation » de la salle du trône : « poussés malgré eux [Frédéric et Hussonnet] entrèrent dans un appartement », son identification n'est qu'incidente pour le lecteur, par le biais du « dais de velours rouge » (384), détail scrupuleux qui devient instrument de désignation.

Flaubert ne cesse de répondre par la concision à l'exaltation révolutionnaire : « tout à coup la Marseillaise retentit. Hussonnet et Frédéric se penchèrent sur la rampe. C'était le peuple » (384), ou encore : « À chacune des mansardes parurent des domestiques déchirant leurs habits de livrée. Ils les jetaient dans le jardin, en signe d'abjuration. Le peuple les hua. Ils se retirèrent » (387). Les personnages créés par Flaubert ajoutent à cet effacement historique. Frédéric ne prend pas la place qu'il aurait eu chez Walter Scott, il reste un « héros » passif, antithèse des personnages actifs des romans historiques. Il n'y a pas de personnages emblématiques ; les rares acteurs historiques sont présentés de manière sèche et concise (François, 1953, p. 157). On fait tout pour éviter la rivalité entre personnages historiques et personnages imaginaires. Ces derniers ne sont en concurrence qu'avec eux-mêmes. Ils ne « deviennent » pas spectateurs des événements, ils sont confrontés à des événements doublement reproduits – à la fois sur le plan intérieur (subjectif), et le plan extérieur (politique ou historique) –, qui se développent parallèlement sans se soutenir mutuellement. Cette rupture de plans écarte tout sens objectif à la réalité décrite. Flaubert ne présente qu'une épure des journées de février, il privilégie la recherche narrative.

#### *B. – Comportements révolutionnaires et dérision stylistique*

Si Gustave Flaubert recourt parfois à des fulgurances stylistiques, le sarcasme pointe régulièrement. Il semble d'abord sacrifier au jeu des contrastes spectaculaires dans sa description des Tuileries envahies par le peuple. Ce n'est que violence, obscénité et piétinements. Au début, le peuple est identifié à « des hommes en blouse », mais graduellement il devient la « populace » puis la « canaille », jusqu'à ce que soit indiqué que « sur le trône était assis

un prolétaire à barbe noire, la chemise entr'ouverte, l'air hilare et stupide comme un magot » (384). Lorsque *L'Éducation sentimentale* se réfère à l'inévitable flot révolutionnaire, on reconnaît les stéréotypes fréquemment utilisés par les historiens de l'époque, tels que Louis Tirel ou Daniel Stern. La foule est assimilée au « flot vertigineux des têtes nues » ou à un « fleuve refoulé par une marée d'équinoxe » (*ibid.*). « Les appellatifs prudhommesques » ne manquent pas (Herschberg-Pierrot, 1981, p. 43-63) : mer orageuse ou tempétueuse, torrent ou flot. La foule est vite réduite à une image animale : la « masse grouillante » fait penser à des vers ou à des insectes ; le « piétinement de tous les souliers » pourrait s'appliquer à un troupeau (384) ; la Marseillaise n'est plus qu'un long mugissement, alors que les « poitrines halètent » (386). Dans cette perspective, Flaubert n'hésite pas à s'accommoder de la réalité historique pour rendre le sentiment de ce qui est en train de se passer selon Frédéric, et aussi probablement pour l'auteur de *L'Éducation sentimentale* (Vidalenc, 1969, p. 57). Il relève, d'abord, que la foule en proie à une joie frénétique « s'affuble ironiquement de dentelles et de cachemires, [...] des rubans de la Légion d'honneur firent des ceintures aux prostituées » (385). Il n'était pourtant pas facile de déterminer la qualification des femmes qui s'emparaient des cordons trouvés dans les commodes. Au même moment, « des galériens enfoncèrent leurs bras dans la couche des princesses et se roulaient dessus par consolation de ne pouvoir les violer » (385). On imagine mal d'authentiques galériens à Paris, alors qu'ils étaient enchaînés à Brest ou à Toulon. On pense plutôt à des bagnards échappés des prisons de la capitale.

Il ne faudrait pas assimiler ces développements à une simple outrance narrative et stylistique (Guinand, 2015, p. 65). Les métaphores apparaissent plutôt comme des « unités du niveau discursif, qui [introduisent] une seule ou plusieurs lectures différentes » (Courtès, Greimas, 1979, p. 62) ; elles servent l'indétermination historique. C'est à l'unification romanesque de composer avec une volonté d'ériger en système l'implicite, d'assurer progressivement l'emprise de l'indicible. Alors que Flaubert, tient à indiquer à Jules Duplan qu'il ne faut « pas de scène capitale [...] car la moindre broderie emporterait la trame » (*Lettre* du 24 février 1867), il n'y renonce pas vraiment, s'appropriant ainsi une manière d'impliquer son lecteur. Préférer la référence à un « prolétaire » plutôt qu'à un « blousier », c'est reprendre le vocabulaire socialiste de 1848, mais également l'injure sociale dont sont crédités les ouvriers. En jouant de l'ambiguïté, l'auteur accentue l'indétermination des personnages.

Flaubert en vient à la célèbre remarque de Hussonnet « Quel mythe ! [...] Voilà le peuple souverain » (384). Le sens de l'expression finale peut paraître indécidable. Si la formule est descriptive, elle signifie « voilà ce que l'on appelle le peuple souverain », mais dans un sens finaliste elle peut vouloir dire « voilà le peuple devenu souverain ». En fait, cette ambiguïté sert l'ironie et édifie le simulacre que se plaît à relever l'auteur (Raimond, 1983, p. 93). Le peuple se prend au jeu de la royauté, les manifestants s'amusent à s'asseoir à tour de rôle sur le trône royal avant de le détruire en le lançant par une fenêtre. Chacun se souhaite roi « comme si, à la place du trône, un avenir de bonheur illimité avait paru » (385). Flaubert laisse penser qu'acquérir la souveraineté n'est rien d'autre pour les manifestants que se mettre littéralement à la place du roi. Hussonnet finit par clamer : « ce peuple me dégoûte » (386). En fait la phrase ne se comprend que par le démonstratif, elle ne concerne que les individus décrits. En effet, la notion de peuple n'est jamais employée au sens de Nation ; la référence précédente au prolétaire assure que l'expression ne s'applique qu'aux ouvriers. En tout cas, il vient toujours un moment où Flaubert perçoit les limites de la dérision qui ne doit

jamais être un simple processus, mais l'occasion d'un recul par rapport à la signification politique.

C. – *Ambivalence politique ou jugement moral ?*

Flaubert présente un tableau convaincant de l'ambiance fiévreuse de Paris en février 1848. Selon Pierre Agulhon, « le peintre du décor de la vie, le notaire des mentalités a promené sur le champ de bataille politique une éthique qui ne se confondait complètement avec aucune de celle des grands partis affrontés » (1981, p. 39). La force historique de *L'Éducation sentimentale* découle du mélange de la familiarité perspicace et du détachement. De cette confrontation résulte toujours une appréciation de l'auteur. Le raccourci ironique n'est pas rare – Rosanette se déclare pour la République « comme avait déjà fait Monseigneur l'Archevêque de Paris » –, mais devient malaisé à comprendre lorsqu'il est dit que « l'exécution sommaire de quelques voleurs, fusillés sans jugements, parut une chose très juste » (390). Ce dernier incident est à l'opposé des idées de Gustave Flaubert, résolument adversaire de toute violence incontrôlée. Si George Sand, déçue par les conséquences de la Révolution garde de la sympathie pour les mouvements républicains et socialistes, ce n'est pas exactement l'attitude de Flaubert. Dérision et réprobation frappent à la fois les « conservateurs attachés à l'ordre bourgeois et les réformateurs épris de chimères » (Castex, 1980, p. 191-199). Nous sommes confrontés à un pessimisme conscient d'un auteur qui reconnaît que « les patriotes ne me pardonneront pas ce livre, ni les réactionnaires non plus » (*Lettre* du 5 juillet 1868).

Frédéric Moreau est trop arriviste pour mériter le titre de révolutionnaire. Personnage principal de *L'Éducation sentimentale*, il ne peut être assimilé à un « héros ». Certes, il rêve d'être le Walter Scott de la France, est attiré par la culture et témoigne parfois d'une réelle sensibilité, mais ce petit-bourgeois, qui vit de ses rentes, est la vacuité même ; présenté comme mou, sans idées personnelles, c'est l'homme de la valse-hésitation. La Révolution de 1848 constitue souvent une gêne à ses amours, un vague dérivatif quelquefois, l'occasion d'aventures aussi où sont embarquées certaines de ses relations. Son ami Deslauriers se conduit de manière protectrice et hautaine, nourrit des rêves politiques, utilise les femmes. C'est le type même du révolutionnaire par intérêt. Les événements lui permettront « d'être » : sous l'influence de lectures mal digérées, et victime de sa situation sociale qu'il juge en dessous de ses possibilités, il finira par choisir l'opposition par vengeance, plus que par lucre. Mais que dire des personnages républicains qui gravitent autour de Frédéric et Deslauriers (Borie, 1994, p. 163) ? Sénécals est une figure sinistre : « crâne en pointe », il préfère les systèmes aux faits, sa passion c'est l'égalité. Il n'hésitera cependant pas à accepter la tyrannie. Selon lui, c'est la fin des choses qui les rend légitimes. Il combattra l'autorité avec une vocation de despote. Regimbard est encore plus stupide ; il passe l'essentiel de sa vie dans les estaminets. Son activité quotidienne débute au vin blanc rue Notre-Dame des Victoires et s'achève dans une absinthe sur les grands boulevards. Il veut s'ancrer dans la quotidienneté et refuse rêves et utopies. S'il est sympathique, la droiture de son caractère et son héroïsme tranquille ne font pas oublier sa prodigieuse naïveté, son incompréhension des événements politiques. Les autres personnages, le peintre Pellerin, l'acteur Delmar ou Mademoiselle Vatnaz sont de simples comparses tristement comiques.

Dans la description de février 1848, Flaubert semble dépeindre une mascarade, quelque chose où rien ne se passe, dont le sens est absent. En fait, il ne s'attache pas directement à

## Numéro spécial sur la formation

la signification des faits relatés (Dumesnil, 1936, p. 107). Il veut donner à comprendre qu'il ne s'est rien passé, plus précisément qu'il n'y a rien de spontané dans les journées de février. Il hésite souvent entre l'abject et le grandiose, ce qui correspond aux attitudes fluctuantes de Frédéric. Ambivalent sur les idées révolutionnaires, il rejette la pratique révolutionnaire de 1848, faisant dire à Frédéric qui s'adresse à Deslauriers : « quant aux ouvriers, ils peuvent se plaindre, car [...] vous n'avez rien fait pour eux que des phrases » (485). Il insiste aussi sur l'exploitation de la victoire et la prolifération intéressée des « républicains du lendemain » qui vont au secours des vainqueurs. Il souligne néanmoins avec quelques sympathies l'atmosphère de la capitale, le sentiment de détente des promeneurs pacifiques, des curieux, des oisifs en ces jours d'arrêts du travail de nombreux corps de métiers.

La réunion au Club de l'Intelligence (mi-mars) est le prolongement logique des journées de février 1848 (Mitterrand, 1984, p. 61). C'est en ce lieu que se manifestent avec le plus d'ampleur l'ineptie et la bêtise. Frédéric vient se présenter comme candidat. Dans cette assemblée, la grossièreté et l'orgie verbale le disputent aux projets les plus absurdes ; c'est le règne du mimétisme. La colère et l'utopie se retrouvent dans les discours incompréhensibles du patriote de Barcelone. La Révolution semble déjà menacée par le poids de la bêtise humaine qu'elle encourage, l'incapacité à se donner de vrais gouvernants. Flaubert s'est toujours élevé contre l'énoncé bête professé avec arrogance et volonté d'intimidation : « À bas les mots ! Plus de symboles ni de fétiches ! » (*Lettre* à George Sand du 3 août 1870). L'idée vient que 1848 s'en tient aux stéréotypes de 1789. Déjà Karl Marx constatait que « la révolution de 1848 ne sut rien faire de mieux que de parodier tantôt 1789, tantôt la tradition révolutionnaire de 1793 à 1795 » (Marx, 1852, p. 4).

Flaubert insiste aussi sur ce désir de répétition qui s'empare rapidement des citoyens en février, mais l'histoire se répétant cette fois-ci sur le mode de la farce. L'auteur du *Dictionnaire des idées reçues* (1913) prend un plaisir extrême à utiliser les banalités aussi grandiloquentes que prétentieuses dont les orateurs entourent leurs projets. Les révolutionnaires s'essaient à copier les grands ancêtres jusque dans leur tenue vestimentaire ou leur coiffure. « Chaque personnage se réglait alors sur un modèle, l'un copiant Saint-Just, l'autre Danton, l'autre Marat, [le président] tâchait de ressembler à Blanqui, lequel imitait Robespierre » (401). Flaubert s'attarde sur l'interminable longueur des séances, la prolifération des motions les plus diverses. Les plus singulières propositions apparaissent : afin d'instaurer une langue commune, « on pourrait se servir d'une langue morte, comme par exemple du latin perfectionné. – Non ! pas le latin ! s'écria l'architecte » (402) ; « Le moment [est] venu d'inaugurer le règne de Dieu ! L'Évangile conduisait tout droit à 89 ! Après l'abolition de l'esclavage, l'abolition du prolétariat. On avait eu l'âge de haine, commençait l'âge d'amour » ; il est proposé de « happer les bourgeois au sortir de la Maison d'Or et leur cracher à la figure » (404). Certains clament « Plus d'académisme ! Plus d'institut ! Plus de missions ! Plus de baccalauréat ! À bas les grades universitaires ! » (407). Frédéric sera finalement exclu de cette réunion absurde et tumultueuse au Club de l'Intelligence car il ne s'est pas reconnu dans l'exaltation générale. Dès lors, Flaubert se détache un temps de la réalité historique, avant d'y revenir lorsque l'insurrection s'installe à Paris fin juin 1848.

## II. - Les journées de juin 1848 : L'émergence d'une inquiétude générationnelle

Le glissement de février à juin 1848 dans *L'Éducation sentimentale* est allusif car Flaubert renonce à une relation directe des journées insurrectionnelles et de leur répression (23-26 juin). Cette période historique est l'occasion d'un périple du héros à Fontainebleau, puis son retour à Paris au lendemain de la victoire de la réaction qui se conclut symboliquement par l'assassinat d'un jeune insurgé par le père Roque. Lorsque Flaubert pratiquait l'effacement historique pour les journées de février, il ne renonçait pas à décrire les événements, ce qui rendait relativement aisée la reconstitution de la chronologie. Pour juin 1848, la tâche du lecteur est plus complexe ; c'est la pratique systématique de l'allusion et de la métaphore. L'évocation, très indirecte, regroupe trois moments (troisième partie, I, 424-448) : la visite du château de Fontainebleau et la métaphore des arbres en combat dans la forêt. (424-439), suit le départ pour Paris et la description de la ville après le combat (439-445), c'est enfin la scène des prisonniers aux Tuileries (445-448). À ce *corpus* restreint d'une vingtaine de pages, il est indispensable d'adjoindre le dîner chez les Dambreuse quelques jours après l'insurrection (troisième partie, II, 448-465) qui peut apparaître comme le pendant de la réunion au Club de l'Intelligence pour les événements de février. Le Club évoquait la question révolutionnaire, le dîner abordera la question réactionnaire. Au risque d'apparaître ambivalent, Flaubert accepte une certaine mise en parallèle, qui n'est pas nécessairement une mise en équivalence (Gleize, 1974, p. 75). La narration emprunte plusieurs itinéraires : introduire très allusivement les événements et se refuser à décrire l'horreur de l'émeute, puis la faire ressentir en renonçant à l'ambiguïté politique des développements sur février 1848, et montrer finalement l'emprise des partisans de la réaction sur la société lors d'un dîner postérieur aux événements.

### A. – Périple romanesque à Fontainebleau et horreur indicible à Paris

L'annonce des journées de juin précède l'épisode de Fontainebleau ; la première référence se situe lors de la rencontre de Frédéric avec des gardes nationaux. Alors qu'il montait la garde pour Jacques Arnoux qui voulait passer une nuit chez Rosanette : « il eût à subir la société des gardes nationaux ! et, sauf un épurateur, homme facétieux qui buvait d'une manière exorbitante, tous lui parurent plus bêtes que leurs giberne » (416). Flaubert fait déjà connaître à Frédéric la menace de la répression bourgeoise. Les gardes se demandent « Où allons-nous ? [...] Ça ne peut plus durer ! Il faut en finir » (*ibid.*). Lors des troubles de février, Frédéric pouvait encore circuler dans les rues, se mêler à la foule, suivre les événements ; en juin, ce n'est plus possible, la capitale est rapidement en état de siège. Face à des combats de rue féroces, il ne se sent ni assez convaincu, ni assez courageux pour tenter d'y prendre part. Déçu par la politique, malmené par les événements qui se préparent, empêtré désormais dans ses amours avec Rosanette, il éprouve le besoin physique de prendre du champ, de retrouver calme et détente.

Le départ pour Fontainebleau a lieu le 23 juin alors que se dressent dans Paris des barricades après l'arrêt de dissolution des ateliers nationaux la veille. Frédéric sera de retour dans la capitale le 26 juin, alors que l'insurrection est terminée. Il veut s'éloigner « du bruit » au moment où Paris est en effervescence. L'ampleur narrative de cette idylle de trois jours avec Rosanette surprend, et revêt une étrange résonance. Elle semble suspendre les événements historiques ; l'idylle pèse sur l'Histoire que l'on hésite à dire. Flaubert assure désormais à la fois la fusion et la fission de l'intrigue entre deux chronologies incompatibles – révolutionnaires et intimes. Au temps contracté de l'Histoire s'oppose le temps dilaté des

## Numéro spécial sur la formation

consciences à la recherche du bonheur et de la paix intérieure. Ces deux manières de vivre la temporalité ne coexistent dans *L'Éducation sentimentale* que par le biais de l'écriture littéraire. La narration et le style flaubertien vont être désormais confrontés à la répulsion que suscitent les journées de juin. Frédéric a le sentiment d'avoir Rosanette à lui. Tous deux se promènent dans les bois, elle raconte sa vie, lui la sienne. Mais dans ces épanchements, l'un et l'autre se trouvent dans l'impossibilité de se comprendre. En réalité, il s'agit d'instantanés de solitude qui en rappellent d'autres, ceux de Nogent avec Louise Roque ou ceux d'Auteuil avec Marie Arnoux.

La visite du château de Fontainebleau est l'occasion de réflexions mélancoliques de Frédéric sur l'histoire de France, de promenades en forêt et de descriptions symboliques de la nature (Bem, 2004, p. 95). Ces pages recouvrent la réalité parisienne d'une façon si artificielle que « le sang semble suinter par en-dessous » (Oehler, 1980, p. 66). La bourgeoisie parisienne détourne les yeux, comme les deux amants à Fontainebleau. Le refoulement historique est débusqué au détour de phrases incisives qui évoquent l'horreur de juin. Au moment où Frédéric et Rosanette hument le vent qui « entre dans l'âme comme l'orgueil d'une vie plus libre », le narrateur remarque qu'« il y avait des chênes rugueux, énormes, qui se convulsaient, s'étiraient du sol, s'étreignaient les uns les autres et, fermes sur leur trône, pareils à des torses se lançaient avec leurs bras nus des appels de désespoir, des menaces furibondes, comme un groupe de titans immobilisés dans leur colère » (430). La description de la nature se poursuit avec des allusions à la furie de volcans, de déluges ou de cataclysmes. Alors que les métaphores scandent le parcours des amoureux, le rêve ne peut échapper à la réalité. Des rochers prennent symboliquement « de vagues formes d'animaux [...] et tout à coup, dans cette vibration de la lumière, les têtes parurent remuer » (431). Frédéric et Rosanette « s'en retournèrent vite, fuyant le vertige, presque effrayés » (*ibid.*). L'idée de la révolte finit par disparaître lorsqu'ils entendent dans les lointains des roulements de tambour : « C'était la générale que l'on battait dans les villages pour aller défendre Paris. Ah ! tiens ! l'émeute ! disait Frédéric avec une pitié dédaigneuse, toute cette agitation lui apparaissant misérable à côté de leur amour et de la nature éternelle » (433).

Le périple à Fontainebleau traduit le refoulement érotique et historique de Frédéric qui se détournant de Paris, de la République et de l'émeute, s'est rendu avec Rosanette dans un lieu excentré, jugé protecteur. Sa confrontation avec la nature lui a permis de mettre entre parenthèses – de nier – son idéal, qu'il s'agisse de jouer un rôle politique ou de concrétiser son amour pour Marie Arnoux. Alors qu'il s'unit avec l'ennemie instinctive de la République qu'est Rosanette, il se tient néanmoins au courant des événements par le journal. C'est en reconnaissant le nom de Dussardier sur la liste des blessés de l'insurrection (Williams, 2001, p. 81), qu'il se prépare à rejoindre Paris, où il aidera son ami blessé.

### *B. – Retour à Paris et prise de conscience de la réaction*

Le retour de Frédéric à Paris après les combats est l'occasion de présenter des indices de la transformation du paysage urbain, de faire ressentir les traces de l'insurrection (Bancquart, 1983, p. 143). Parti de Fontainebleau avec Rosanette, il quitte cette dernière, apeurée, en cours de route. À Corbeil, il obtient un cabriolet qui le mène à la barrière d'Italie. Là, il est arrêté par des gardes nationaux qui l'empoignent en vociférant « C'en est un ! [...] Prenez garde ! » (440). Ils venaient de prendre leur service et avaient déjà « fusillé plusieurs hommes ; leur colère durait encore » (*ibid.*). Frédéric parvient finalement à poursuivre son trajet, mais un malaise s'est installé : « la façade entière de la Pitié, éclairée à toutes ses fe-

nêtres flambait comme un incendie et des ombres passaient rapidement sur les carreaux, [...] la rue Saint-Victor était toute sombre, sans un bec de gaz ni une lumière aux maisons » (441). Les combats de juin sont d’abord évoqués à partir de quartiers restés en dehors d’eux. Flaubert indique qu’« il y avait au centre des carrefours un dragon à cheval, immobile. De temps en temps, une estafette passait au grand galop, puis le silence recommençait » (*ibid.*). Ensuite, la relation entre le silence et le bruit est déclinée sur divers modes (Genette, 1966, p. 223) : le déplacement de canons fait penser à un « roulement de tambour », le cœur serré face à des bruits singuliers semble « élargir le silence [...] – un silence noir –, [alors que] des hommes en blouse blanche abordaient les soldats, leur disaient un mot et s’évanouissaient comme des fantômes » (441). Sur les ruines des barricades, il reste encore des omnibus, des tuyaux de gaz, des roues de charrettes, « de petites flaques noires, en certains endroits, devaient être du sang » (442). Flaubert en vient à considérer qu’il n’y a pas d’événement, seulement des signes de « l’événement » ; ce dernier restant « formidable et inaccessible » (Crouzet, 1981, p. 104).

*L’Éducation sentimentale* en vient à relater l’épisode des prisonniers aux Tuileries, « neuf cents hommes ; entassés dans l’ordure, pêle-mêle, noirs de poudre et de sang caillé, grelottant la fièvre, criant de rage » (445). Dans ces pages transparait l’aversion de Gustave Flaubert pour la cruauté de la réaction. Dès que les prisonniers s’approchaient d’un soupirail, les gardes nationaux « fourraient des coups de baïonnettes par hasard dans le tas » (*ibid.*). La plupart des historiens de l’époque font pourtant référence à des coups de fusil. Flaubert retient désormais, et sciemment, les éléments les plus frappants, les regroupe, les mets en action ; à quoi il s’était refusé pour les journées de février. Dans la mesure où l’indicible horreur empêche la relation directe des faits, la description des ravages doit prendre d’autant plus d’ampleur. Flaubert met aussi en évidence le désir de représailles de ceux qui avaient peur depuis les journées de février. C’est l’occasion de l’un des incidents les plus brutaux de son récit. Le père Roque, qui a rejoint la garde nationale qui campait aux Tuileries, est placé en sentinelle devant une terrasse du bord de l’eau : « Au moins, là, il les avait sous lui, ces brigands ! Il jouissait de leur défaite, de leur abjection, et ne pouvait se retenir de les invectiver » (365). Alors qu’un adolescent à longs cheveux blonds – qui fait penser à Frédéric au début du roman – demande du pain, le père Roque se dit « – du pain ! – Tiens ! en voilà ! [...] en lâchant son coup de fusil. Il y eut un énorme hurlement, puis rien. Au bord du baquet, quelque chose de blanc était resté » (446). Cette scène dramatique est suivie du retour de M. Roque chez lui, où l’émeute avait abimé la devanture de son immeuble et contribué à le rendre furieux. Flaubert ajoute, qu’en la revoyant, il estima qu’il s’était exagéré le mal, mais il perçu son action précédente « comme une indemnité » (*ibid.*). Les massacres passés, le père Roque est l’un des personnages de *L’Éducation sentimentale* grâce auxquels les forces qui ont soutenu la réaction s’installent dans le récit après les événements. Flaubert va se départir de son ambivalence politique.

### C. – Emprise de la réaction et engagement politique de Flaubert

Le dîner chez M. et M<sup>me</sup> Dambreuse en juillet 1848 – le mari est un industriel, et un député influent – se présente comme l’équivalent de la réunion au Club de l’Intelligence en février-mars. Mais cette mise parallèle n’est assurément pas une mise en équivalence. Les réactionnaires sont présents à ce dîner, mais pas exclusivement ; certains personnages qui y participent ne s’étaient jamais trouvés auparavant ensemble. C’est le retour à des pratiques sociales antérieures, mais aussi la manifestation symbolique de l’unification de la classe gouvernante. Le parti de l’ordre s’est formé ; le regroupement de la classe possédante, voire

## Numéro spécial sur la formation

pensante, est réalisé (Guillot, 1969, p. 167). On trouve des aristocrates, des républicains, des monarchistes légitimistes, des bonapartistes et des orléanistes. Une sorte de consensus, qui confine à l'unanimité, a fait disparaître leurs convictions politiques (La Capra, 1987, p. 611).

Les symboles du luxe réapparaissent : argenterie, glace, primeurs, purées d'ananas du Luxembourg (452). Les lieux communs de la conversation mondaine aussi. « M. Roque voulait pour gouverner la France un bras de fer » (453). Cette phrase est énoncée sans référence à une situation politique, coupée de toute réalité référentielle (Lin, Zhang, 2016, p. 43). Pour Flaubert, c'est le type même de l'énoncé révélant la bêtise : une parole molle par son usure et son énonciation, arrogante et intimidante, qui n'appelle aucune réplique. La bêtise est « inerte et opaque parce qu'elle s'impose par sa pesanteur et puisqu'il n'est pas possible d'en modifier les lois » (Sartre, 1971, p. 615). Flaubert veut profiter du dîner pour énoncer des clichés attachés à la réaction. Les discours prononcés peuvent être attribués à n'importe quel invité : alors qu'il avait singularisé le langage des révolutionnaires au Club de l'intelligence, Flaubert met désormais l'accent sur les tics des réactionnaires. Il décrit un sentiment de satisfaction, mais aussi une peur persistante (Williams, 2007, p. 159). Pour eux, les insurgés étaient des barbares présentant une menace selon le mot d'ordre de l'époque : « les socialistes, tous assassins ». On leur reprochait de menacer la famille, la religion, la liberté, la patrie, la civilisation tout entière. Le parti de l'ordre s'est uni autour de la Religion, la Famille et la Propriété. Mais, « comme si les horreurs de l'insurrection n'eussent pas été suffisamment nombreuses, on les exagérait. Il y avait vingt-trois mille forçats du côté des socialistes ; – pas moins ! » (450). On ne doutait pas des vivres empoisonnés, des drapeaux qui réclamaient le pillage, des incendies, et de « quelque chose de plus ! ajouta la sous-préfète – Ah ! Chère ! dit par pudeur M<sup>me</sup> Dambreuse, en désignant d'un coup d'œil les trois jeunes filles » (*ibid.*). Le désir d'exterminer les insurgés n'était pas loin. Nonancourt « regretta même que l'échafaud politique fût aboli ; on aurait dû tuer en masse tous ces gredins-là ! » (453). Un industriel s'écrie : « Laissez-moi tranquille avec votre Proudhon ! S'il était là je crois que je l'étranglerais ! » (456), Flaubert ajoute « Il l'aurait étranglé. Après les liqueurs surtout, Fumichon ne se connaissait plus ; et son visage apoplectique était près d'éclater comme un obus » (*ibid.*).

Toute la construction stylistique du dîner vise à donner le sentiment d'une peur unanime (Agulhon, 1981, p. 73) : « On croyait que des hommes, dans les catacombes allaient faire sauter le faubourg Saint-Germain, [...] tout le monde s'évertuait cependant à tranquilliser M<sup>me</sup> de Larsillois (449). Une parole proférée en style libre devient un énoncé collectif qui se voudrait rassurant, sinon protecteur : « l'ordre était rétabli » (450). La peur s'insinue pourtant partout, favorise les contradictions dans les discours. Le dîner chez les Dambreuse montre que l'histoire ne se réduit pas à relater des événements ; le discours peut compléter la représentation historique. Flaubert se méfie des systèmes ; l'artiste doit toujours pratiquer la critique implacable et refuser illusions et doctrines. Il estime « dommage que les conservateurs soient si misérables et que les républicains soient si bêtes » (Flaubert, 1965, p. 51)). En optant pour le détachement agressif qui ne sollicite aucune sympathie, il cherche la vérité humaine et historique, montre que « le sentimentalisme [suit] la politique et en reproduit les phases » (Flaubert, 1965, p. 91-92).

Gustave Flaubert se garde de donner raison à la bourgeoisie, son contentement de soi, ses idées reçues et sa bonne conscience l'irritent profondément. Il écrit à Jules Duplan – après la fin des événements - « Messieurs les conservateurs n'ont, dans mon livre, plus rien

à envier maintenant aux patriotes [...] n'importe : il faut avant tout défendre la Justice, en-  
gueuler l'Autorité – et ahurir les Bourgeois » (*Lettre* du 11 octobre 1867). Dès les journées de  
février, Flaubert a insisté sur les lâchetés de la bourgeoisie, la manière dont elle s'est incli-  
née ; s'affirmer républicain ou socialiste était devenu un cliché. Mais, quand le parti de  
l'ordre relève la face, la description du salon Dambreuse n'a de cesse de distiller les propos  
futiles et les lieux communs, de mettre en évidence les égoïsmes féroces. Aussi, lorsqu'il  
écrit à George Sand, Flaubert fait référence « aux gens de notre bord » (*Lettre* à George Sand  
du 5 juillet 1868), les considérant en grande partie responsables par maladresse de l'échec  
du mouvement de février, sans les désavouer vraiment. Il constate que les réactionnaires  
finissent par dominer la société et bénéficier de son désordre (Guisan, 1958, p. 183). Il met  
cependant l'accent à plusieurs reprises sur la confusion des esprits. Ainsi son ami Dussardier,  
blessé lors des combats contre les insurgés alors qu'il repoussait, après avoir abandonné son  
arme, un défenseur des barricades, se demande s'il n'aurait pas dû se mettre du côté des  
insurgés, « car on leur avait promis un tas de choses qu'on n'avait pas tenues, [...] on s'était  
montré bien durs pour eux » (444). L'on sait, en effet, qu'en juin 1848 des divergences  
d'opinion considérables opposaient les troupes des détachements mis en route vers la capi-  
tale.

## Conclusion

La « génération de 48 » a brisé le rapport classique du romancier à l'action, le tragique  
de la littérature s'impose, la lecture de la modernité commence. Avec Gustave Flaubert,  
l'écriture devient le sujet même du travail de l'écrivain. L'auteur de *L'Éducation sentimentale*  
sait que toutes les doctrines se dégradent si on les fige dans des formules sommaires. Bien  
qu'il veuille être artiste avant tout, il s'est toujours préoccupé de « défendre contre tous les  
fanatismes et tous les dogmatismes, la cause de la liberté de l'esprit » (Castex, 1980, p. 194).  
Dans son roman, il choisit entre le mythe du peuple exalté au Club de l'Intelligence et celui  
de la propriété, prôné par le père Roque, Fumichon et leurs partisans. Si la dérision est de  
mise pour dépeindre la bêtise des réformateurs épris de chimères en février 1848, il vient un  
moment où l'horreur indicible de juin appelle un traitement narratif différent. Si les révolu-  
tionnaires manifestent leur grotesque par l'expression de leurs idées, les bourgeois, eux,  
semblent se singulariser par leur haine de toute idée. Le traitement narratif contrasté des  
journées février et juin fait surgir cette différence de regard, confirmant que « les réaction-  
naires seront encore moins ménagés que les autres car ils me semblent plus criminels »  
(*Lettre* à Jules Duplan du 18 août 1868). *L'Éducation sentimentale* s'inscrit aussi dans une  
volonté de lucidité envers « la génération de 48 », ses espoirs et ses inquiétudes. Flaubert  
regrette, comme son ami et historien Maxime Du Camp, qu'elle ait été « la génération des  
forces perdues » (Du camp, 1867). C'est pourtant la première fois que l'on accorde à un  
siècle une détermination extérieure aux individus, à la situation dans laquelle ils sont ame-  
nés à vivre. En 1848, une génération s'est forgée, au-delà des différences sociales et des  
choix politiques. Loin d'être des marionnettes, les personnages de *L'Éducation sentimentale*  
sont tous confrontés à un apprentissage de la vie qu'ils ont en commun, par le biais du sen-  
timent de faire partie d'une génération.

## Bibliographie

Édition de référence : Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, préface d'Albert Thibau-  
det, Paris, Folio classique-Gallimard, 2014, 609 p.

## Numéro spécial sur la formation

- Agulhon, Maurice (1981), « Peut-on lire en historien L'Éducation sentimentale », *Histoire et Langage dans L'Éducation sentimentale de Flaubert*, CDU-SEDES, 142 p. ; p. 35-41.
- Barthes, Roland (1972), *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil, 192 p.
- Borie, Jean (1994), *Frédéric et les amis des hommes*, Paris, Grasset, 275 p.
- Buck, Straton (1963), « Sources historiques et techniques romanesques dans L'Éducation sentimentale », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 4, p. 619-634.
- Cajueiro-Roggero, Maria Amélia (1981), « Dîner chez les Dambreuse : la réaction commentée », *Histoire et langage dans L'Éducation sentimentale de Flaubert* », CDU-SEDES, 142 p. ; p. 63-76.
- Castex, Pierre-George (1981), *L'Éducation sentimentale*, Paris, CDU-SEDES, 287 p.
- Courtès J., Greimas A.J. (1979) : *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette université, 424 p.
- Crouzet, Michel (1981), « L'Éducation sentimentale et le genre historique », *Histoire et langage dans L'Éducation sentimentale de Flaubert*, CDU-SEDES, 142 p. ; p. 77-110.
- Du camp, Maxime (1867), *Les forces perdues*, Th. Poyet ; réédition Euridit, 2011, 344 p.
- Dumesnil, René (1936), *L'Éducation sentimentale de Flaubert* ; réédition Nizet, 1967, 211 p.
- Duquette, Jean-Pierre (1975), « Flaubert, l'histoire et le roman historique », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 2-3, p. 344-352.
- Flaubert, Gustave (1913), *Dictionnaire des idées reçues* (inachevé) ; Le Livre de poche, 2017, 251 p.
- Flaubert, Gustave (1963) *La première éducation sentimentale*, Paris, Le Seuil, 285 p.
- Flaubert, Gustave (1965), *Souvenirs, Notes et pensées intimes* ; réédition Buchet-Castel, 1995, 111 p.
- Flaubert, Gustave (2007), *Correspondance*, La Pléiade, Gallimard, 5 t., 1993-2007.
- François, Alexis (1953), « Gustave Flaubert, Maxime Du Camp et la Révolution de 1848 », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 1, p. 44-56.
- Gleize, Joëlle (1974), « Le défaut de ligne droite », *Littérature*, n° 15, p. 75-87.
- Guillot, Alain (1969), « La tendance politique de L'Éducation sentimentale », *Annales de la Faculté de droit et des sciences économiques de Lille*, p. 167-183.
- Guisan, Gilbert (1958), « Flaubert et la révolution de 1848 », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 2, p. 183-204.
- Herschberg-Pierrot, Anne (1981) « Le travail des stéréotypes dans les brouillons de la prise des Tuileries », *Histoire et langage dans l'Éducation sentimentale de Flaubert*, CDU-SEDES, 142 p. ; p 43-63.
- La Capra, Dominick (1987), « L'effondrement des sphères dans L'Éducation sentimentale », *Annales*, p. 611-629.
- Lin, Weiyue, Zhang Chi (2016), « Frédéric, un Anti-Héros : l'analyse du personnage central de L'Éducation sentimentale », *Canadian Social Science*, n° 12/2, p. 40-44.
- Lukacs, Georg (1965), *La théorie du roman*, Paris, Gallimard ; réédition Tel-Gallimard, 1979, 210 p.
- Marx, Karl (1852), *Le 18 brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2017, 174 p.
- Oehler, Dolf (1980), « L'échec de 1848, Gustave Flaubert », *L'Arc*, n° 79, p. 66-100.

Proust, Jacques (1967), « Structures et sens de L'Éducation sentimentale, *Revue des sciences humaines*, n° 125, p. 67-100.

Rey, Pierre-Louis (1983), *L'Éducation Sentimentale de Flaubert*, Hatier, 79 p.

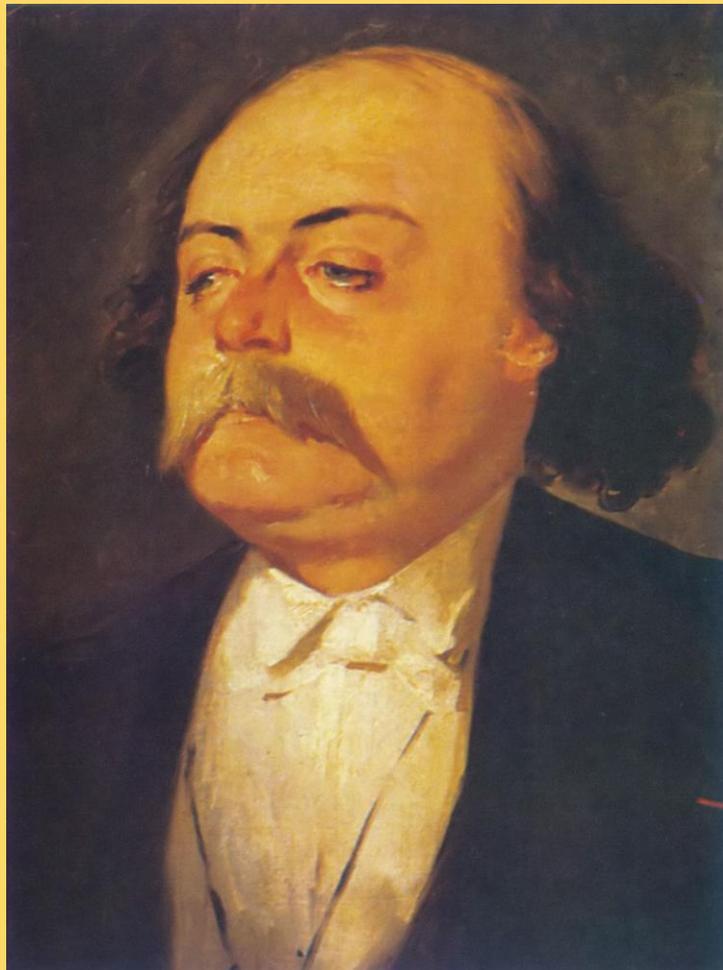
Sartre, Jean-Paul (1971), *L'Idiot de la famille. Gustave Flaubert de 1821 à 1857*, 3 t., Gallimard ; rééd. 1988, t. 3, 823 p.

Thibaudet, Albert (1922), *Gustave Flaubert*, Gallimard ; réédition 1982, Tel-Gallimard, 308 p.

Vidalenc, Jean (1969), « Gustave Flaubert Historien de la Révolution de 1848 », *Europe*, n° 485-487, p. 51-67.

Williams, Tony (1992), *L'Éducation sentimentale : les scénarios*, José Corti, 378 p.

Williams, Tony (2001), « Dussardier sur les barricades : naissance d'un « héros de juin » », *Revue d'histoire littéraire de France*, n° 101, p. 81-104.



Portrait de Gustave Flaubert (site La-philosophie.com)

# Innovation pédagogique et formation scientifique : enjeux transversaux d'un Master Recherche à distance pour adultes en reprise d'études

Corinne BAUJARD

Professeure des universités

Université de Lille - Laboratoire CIREL- Proféor EA 4354

[corinne.baujard@univ-lille.fr](mailto:corinne.baujard@univ-lille.fr)

Les technologies pédagogiques sont aussi présentes dans la littérature académique que dans les publications professionnelles. Selon la démarche et les buts poursuivis, elles oscillent fréquemment de l'enthousiasme (qui survalorise la motivation) au scepticisme (qui doute des compétences réellement transmises). Chaque communauté s'accorde sur la nécessité de tenir compte de l'innovation dans l'approche pédagogique, mais sans guère se préoccuper de la dimension humaine des parties prenantes. Or, tout dispositif d'apprentissage modifie l'accès au savoir, essaie de réduire les contraintes de temps et d'espace et de favoriser l'autoformation. Un Master universitaire à distance pour adultes en reprise d'études doit traduire la réflexion scientifique en proposition pédagogique afin de valoriser les expériences passées et présentes. En tant que lieu de socialisation et de représentation de la recherche scientifique, il suscite une double interrogation : à quelle innovation pédagogique est-il confronté ? Comment mobiliser la recherche pour transformer le rapport au savoir et encourager la réussite éducative ? Une démarche compréhensive conduite auprès d'un public de salariés envisage les modalités de la transmission scientifique et l'accompagnement pédagogique à distance. Interactions entre apprenants et équipe pédagogique aident à mesurer l'intérêt porté à l'expérience professionnelle et aux lectures personnelles lors de la rédaction d'un mémoire scientifique. Un corpus théorique se constitue progressivement, destiné à une restitution collective. En situation de recherche scientifique, l'apprentissage tout au long de la vie doit s'adapter aux transitions professionnelles des futurs métiers numériques et des cultures pédagogiques. Mots clés : pédagogie, formation scientifique, master recherche, formation tout au long de la vie, transmission, accompagnement des adultes en reprise d'études.

*Educational technologies are also present in academic literature as in professional publications. Depending on the approach and the goals pursued, they frequently also form enthusiasm (which overestimates motivation) to skepticism (which doubts the skills actually transmitted). Each community agrees on the need to consider innovation in the pedagogical approach, but with little regard for the human dimension of the stakeholders. However, any learning device modifies access to knowledge, tries to reduce the constraints of time and space and to promote self-training. A distance learning university master's degree for adults should reflect scientific thought in an educational proposal in order to value past and present experiences. As a place of socialization and representation of scientific research it raises a double question : what educational innovation is it facing ? How to mobilize research to transform the relationship to knowledge and encourage educational success ? A comprehensive approach to an employee audience considers the methods of scientific transmission and distance learning. Interactions between learners and the teaching team help to measure interest in professional experience and personal reading when writing a scientific paper. A theoretical corpus is gradually constituted, intended for a collective restitution. In the context of scientific research, lifelong learning must adapt to the professional transitions of future digital professions and educational cultures. Keywords : pedagogy, scientific training, research master's degree, lifelong training, transmission, accompanying adults.*

## Introduction

Le Conseil Européen de Lisbonne (2000) a créé un espace éducatif et économique en insistant sur la dimension sociale de l'apprentissage, qu'il soit formel ou informel. Dix ans plus tard, la Commission européenne l'a renforcé implicitement en faisant référence à « l'éducation et la formation tout au long de la vie » (2010). Désormais, l'apprentissage s'inscrit dans la logique d'un paradigme européen, qu'il soit poursuivi pour des motifs personnels, civiques, sociaux ou professionnels. « Principe directeur du développement de la politique en matière d'éducation et de formation », il devient un cadre d'action prioritaire d'une « croissance intelligente, durable et inclusive » pour l'Europe de 2020.

Alors que la réglementation la plus récente insiste sur l'enseignement supérieur comme vecteur de la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être<sup>1</sup>, un département de l'université de Lille souhaite adapter son modèle pédagogique aux enjeux actuels de la société, notamment la forte demande sociale pour les usages numériques dans le champ de la formation tout au long de la vie<sup>2</sup>. C'est une manière de répondre à la professionnalisation grandissante des activités qui oblige les salariés à développer des connaissances en autonomie, à accroître leur capacité collaborative afin de s'adapter à la mobilité permanente, au changement.

Les récents travaux de recherche en psychologie sociale et en sciences de l'éducation remettent en cause l'idée selon laquelle l'apprentissage (en un temps, un lieu) est avant tout lié à la qualité d'autrui, à « l'action d'un formateur sur autrui » (Carré, 2017). En réalité, toute mutation du travail dans un environnement numérique déstructure les cadres sociaux en place au profit d'autres conceptions, qu'il s'agisse d'individualisation des parcours, d'organisation apprenante, d'auto-formation ou d'apprentissage en situation de travail. Dès lors que la modification temporelle des interactions entre le travail et les loisirs bouleverse les faits sociaux et les activités humaines collectives (Mauss, 1925), l'apprentissage oblige aujourd'hui à s'interroger sur la culture pédagogique universitaire, sa capacité à appréhender les enjeux actuels de la recherche, à mobiliser les cadres théoriques. Il devient indispensable de raisonner en termes de pédagogie numérique en situation de travail scientifique.

A quelle innovation pédagogique est confronté un Master Recherche à destination d'adultes en reprise d'études ? Comment mobiliser la recherche scientifique pour transformer le rapport au savoir et permettre l'accompagnement de ce public spécifique et encourager la réussite éducative ? Dans le respect des valeurs éthiques, voire philosophiques, de l'apprentissage, la place de l'apprenant est essentielle car il est acteur de ses savoirs. Une nouvelle « équation pédagogique » (Schwartz, 1973) met en exergue une culture de l'apprentissage en situation de travail et de recherche. Il faut tenir compte du contexte pédagogique (1), se demander comment l'accès aux savoirs modifie les

---

<sup>1</sup> Le décret n° 2017-619 du 24 avril 2017 relatif à la mise à disposition d'enseignements à distance dans les établissements d'enseignement supérieur prévoit que les enseignements peuvent être dispensés soit en présence des usagers, soit à distance, le cas échéant sous forme numérique, soit selon des dispositifs associant les deux (R. 611-10 du code de l'éducation). Le décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 précise que les maîtres de conférences bénéficient au cours de la période de stage d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier correspondant à 1/6<sup>e</sup> du service d'enseignement (R. 712-6-1 du code de l'éducation).

<sup>2</sup> Projet de loi n° 128 pour la liberté de choisir son avenir professionnel adopté en première lecture à l'Assemblée Nationale, il est inscrit à l'ordre du jour de séance du Sénat pour juillet 2018.

## Numéro spécial sur la formation

comportements des professionnels dans leurs rapports à l'expertise (2) et envisager la relation pédagogique interactive comme facteur de prise en charge d'une intention de formation (3). Dès lors, accompagner les transitions professionnelles suppose d'élargir l'ouverture des réseaux universitaires de savoirs (4). La conclusion sera l'occasion d'ouvrir des perspectives sur les enjeux transversaux de la pédagogie au regard de la place accordée à la recherche dans les nouvelles technologies éducatives (5).

### 1/ Un contexte pédagogique spécifique

Le Master de recherche à distance, adossé au Laboratoire scientifique, est confronté aux transformations permanentes des différents secteurs professionnels. Il doit proposer un parcours d'enseignement adapté à une grande diversité de profils étudiants. Afin de répondre aux enjeux de la recherche tout au long de la vie dans une économie des savoirs, il met en avant les dimensions cognitives autour de l'analyse des champs professionnels et de l'accompagnement dans la perspective de futurs métiers.

La prévalence des dispositifs de transmission liés aux environnements numériques et du travail collaboratif entraîne l'obligation de s'appuyer sur de nouvelles compétences susceptibles de donner du sens à l'apprentissage par soi-même selon une logique collective d'appropriation des échanges. Envisager les conditions d'apprentissage suscite généralement des controverses sur la qualité des dispositifs déployés, les mérites comparés des différentes conceptions pédagogiques, les conditions de la généralisation des processus propres aux cursus de formation universitaire. Pour sortir de ces contradictions, il est nécessaire de valoriser la mise en avant des compétences spécifiques à l'insertion professionnelle. Plus rien n'est possible aujourd'hui sans travail collectif à distance, individualisation des parcours, organisation apprenante, autoformation, apprentissage en situation de travail ou intelligence artificielle. Ces nouvelles modalités d'accompagnement dans l'accès aux compétences apportent leur lot de solutions innovantes en termes de contenus et affectent profondément la manière d'enseigner. C'est dire qu'appréhender un contexte de recherche et d'enseignement à distance met en jeu tous les événements particuliers du système social, les conditions selon lesquelles ils se manifestent. Définir un objectif de formation nécessite de comprendre les enjeux actuels de la recherche, les méthodes de mobilisation des concepts, les cadres théoriques en adéquation avec la diversité des phénomènes sociaux.

Le Master de l'université considérée explicite les objectifs de la formation par une série de dispositifs. Un guide des études, consultable en ligne, décrit le tronc commun du parcours, les compétences à acquérir et les conditions de la transversalité de l'enseignement. Des conférences et des ateliers organisés en amont des inscriptions et de la rentrée universitaire favorisent la réflexion sur le choix des spécialités. Ces ressources doivent permettre un accès détaillé à l'organisation du diplôme, à son contenu. Une bibliographie indicative est fournie pour chaque unité d'enseignement (UE). La spécificité du Master est de proposer une offre scientifique adaptée à la mobilité des étudiants en reprise d'études, le contenu des parcours proposé est ainsi adossé à la participation de nombreux professionnels à l'organisation du diplôme. Il est également tenu compte de l'évaluation réalisée auprès des précédentes promotions d'étudiants.

Le Master interroge les faits, les dispositifs, les systèmes éducatifs ou formatifs selon une double dimension professionnelle et de recherche. Il forme des professionnels en matière d'ingénierie pour les cabinets d'études et de conseil, les services de formation et de

ressources humaines de grands groupes, les organismes de formation des adultes. La logique de professionnalisation est affirmée par l'encouragement systématique à la confrontation empirique avec le terrain et l'analyse des pratiques des divers métiers. L'évaluation des connaissances est particulièrement développée. Par la voie de la valorisation des acquis professionnels (VAP), des professionnels des métiers de formation des adultes qui veulent progresser en compétences peuvent tirer parti des contenus proposés en matière pédagogique et de nombreux dispositifs. Chaque enseignement proposé aide à comprendre les champs d'activité professionnels liés à des partenariats de métiers, à s'adapter aux secteurs concernés afin de répondre aux besoins de qualification du monde socioprofessionnel. L'enjeu est de répondre en permanence aux évolutions des métiers, d'anticiper les métiers émergents, voire les métiers du futur. Les fiches propres au répertoire national des compétences professionnelles (RNCP) et la présentation des annexes du diplôme aident les étudiants à transcrire leurs compétences acquises au sein d'un portefeuille de compétences, afin de mieux s'inscrire dans un projet de formation et de perfectionnement.

### **2/ L'accès aux savoirs en ligne**

L'enseignement numérique du Master repose sur des unités d'enseignement (UE) mises en œuvre par l'enseignant concerné et déposées sur une plateforme *ad hoc* en ligne dont la gestion est assurée par un service particulier (SEAD). Elle s'organise autour de plusieurs espaces, notamment le forum de discussion, le partage de documents et la transmission des exercices demandés. Les enseignants choisissent entre deux modalités offertes, adaptées à la formation à réaliser. Ils peuvent déposer au commencement du semestre un cours rédigé qui sera téléchargé par l'apprenant, ou fractionner les dépôts tout en alimentant le forum au fur et à mesure des échanges avec les apprenants. Il est possible dans les deux cas au formateur d'animer le forum en restant le garant de la bonne tenue des échanges et du respect du droit du Net. Dès le début, il annonce la fréquence de ses visites sur le forum.

Le guide d'utilisation de la plateforme, à disposition des étudiants dès l'inscription, est accompagné d'une aide technique jointe au dossier d'inscription. Le numérique est l'occasion de repenser la formation dans un espace d'apprentissage complexe qui doit assurer le lien permanent entre ceux qui produisent des savoirs et ceux qui les transmettent. Des formes émergentes permettent de construire de nouvelles relations entre les acteurs sociaux. L'adulte s'approprie les savoirs universitaires et réussit à son tour à devenir le transmetteur de ce même savoir. Les démarches accueil, de conseil d'orientation et de développement des sociabilités se réalisent avec l'aide d'outils de plus en plus nombreux : ENT, plateforme Moodle, SEAD, messagerie, forum. Ces dispositifs consolident la formation « à » et « par » la recherche favorisent une mise en situation qui permet progressivement de se familiariser avec l'analyse de textes scientifiques afin de créer des vocations de poursuites d'études en doctorat. Pour le moment, on insiste sur la méthode pédagogique du mémoire de recherche autour d'analyses réflexives. L'accompagnement proprement rédactionnel est proposé sur le site et sur le forum de la plateforme afin de répondre rapidement aux besoins des apprenants qui sont invités parallèlement à des journées d'étude, des séminaires ou des conférences organisées par le Laboratoire. Ces ressources complètent l'articulation formation-recherche, les débats sont l'occasion de présenter des recherches telles qu'elles se réalisent au quotidien.

La mise en œuvre de modalités de formation souple est essentielle, qu'il s'agisse d'accès aux savoirs, de réduction des contraintes spatio-temporelles pour l'étudiant ou d'auto-

## Numéro spécial sur la formation

régulation de son apprentissage qui ne sont pas orientés sur l'accès au savoir, mais sa généralisation en tout lieu et en tout temps. Cette souplesse permet à de nombreux adultes engagés dans une activité professionnelle, ou en transition professionnelle, de suivre la formation proposée. Afin de se familiariser avec les nécessités d'un mémoire de recherche, ils suivent une unité d'enseignement de méthodologie et de recherche (UE) qui insiste sur différents outils de recueil et d'analyse des données, et la méthodologie de l'écriture soutenue. L'encadrement du directeur de mémoire est propice au développement d'un état d'esprit scientifique par son individualisation, mais aussi à l'aide de discussions collectives. Cette pédagogie est pensée dans une logique de construction formative afin que l'apprenant s'approprie les savoirs tout en donnant du sens à un apprentissage par soi-même qui dépend du collectif dans l'appropriation des échanges. Il faut insister sur les formes d'interactions qui influencent la façon de concevoir le cours de méthodologie de la recherche, à la fois sur le plan d'un système technique et d'un système social lié à des processus complexes et aléatoires plus ou moins conformes à un esprit initial (Weick, 1990). Autrement dit, les processus s'adaptent à la représentation construite par l'expérience. Un état provisoire de la rédaction du mémoire donne lieu à une évaluation au premier semestre et à une soutenance orale au second semestre. La validation des UE suit les mêmes règles que dans l'enseignement présentiel. Cette diffusion des savoirs et des connaissances implique des ajustements progressifs dans la mesure où de multiples combinaisons technologiques et sociales sont en jeu (Giddens, 1984). On encourage ainsi les échanges dans un nouvel espace de transaction qui permet de passer de la « concentration à la distribution des savoirs » (Serres, 1991).

### **3/ La relation pédagogique interactive**

Une formation doit tenir compte des pratiques, mais aussi des expériences quotidiennes des adultes avec les ressources « à portée de mains » (Caspar, 1991), aussi bien des ordinateurs portables que des smartphones. L'expérience professionnelle joue le rôle d'« assembleur de ressources » fondé sur des pratiques réflexives (Wittorski, 2007). Les savoirs ne sont pourtant pas toujours aisés à repérer car la transmission professionnelle dépend du contexte social, tout particulièrement au sein des entreprises soumises à une rotation importante de leurs salariés.

Dès lors que synthétiser les théories à visée compréhensive est une priorité dans la recherche de la différenciation des modalités d'apprentissage, le Master tend à « produire du savoir sous l'angle formatif dans une approche scientifique ». A cet effet, un séminaire proposé en SEAD, précise le positionnement scientifique propre à la rédaction du mémoire, le cadre méthodologique à respecter. Les prérequis : avoir suivi un cours de méthode en Master 1. Les compétences visées : mener à bien un travail de recherche selon une approche méthodologique. A partir d'une problématique, chaque étape de construction est présentée, ainsi que les méthodes et les outils. Cet enseignement s'organise de la manière suivante : d'abord la mise à disposition de ressources bibliographiques et d'articles relevés dans la presse, ensuite le calendrier des cours.

#### *La programmation des séances*

Séance 1 : Déterminer les domaines et les objets de recherche ; Séance 2 : Inscrire un projet de recherche dans un paradigme scientifique ; Séance 3 : Délimiter l'objet de recherche ; Séance 4 : Concevoir un plan de recherche ; Séance 5 : Choisir et accéder au

terrain ; Séance 6 : Collecter les données ; Séance 7 : Analyser les résultats ; Séance 8 : Présenter et soutenir les résultats de la recherche.

La trajectoire est aisément accessible : recueil, analyse, interprétation du processus formatif. Les retours réflexifs aident à développer des propositions de corrigés élaborées avec les étudiants. On alimente aussi la rétroaction collective des évaluations. Plusieurs niveaux d'apprentissage peuvent être relevés. Dans la logique d'ingénierie des connaissances, les apprenants tiennent compte dans un premier temps des changements au sein des différents contextes au regard des solutions adoptées : c'est une situation de déterminisme social sous contrainte technologique. Dans un second temps, le dialogue social avec les utilisateurs conduit à des réactions diverses d'agencement de l'espace et du temps : c'est une approche sociotechnique où la capitalisation des savoirs n'est qu'une partie de l'apprentissage organisationnel. Ces deux approches réalisées, des orientations d'ajustement émergent par combinaison progressive dans un environnement riche de sens. Les apprenants saisissent alors que la restitution collective des connaissances leur permet d'échanger des idées ou des concepts, percevant ainsi les technologies éducatives de façon très différente, selon le mode de gestion des connaissances.

Dans la mesure où l'université est « une construction sociale résultant de l'interaction d'un ensemble de faits de socialisation et de faits organisationnels produits par des acteurs » (Dubar, 1983), la formation constitue un lieu de socialisation important pour les étudiants. Un projet peut être innovant, sans présenter nécessairement une amélioration. Le manque d'intérêt pour la complexité justifie souvent de s'en tenir aux solutions les plus simples dans lesquelles les adultes sont impliqués. Les pratiques sociales tiennent autant à leur agencement qu'à leur utilisation. La formation intègre progressivement de nouveaux usages permettant de construire une trajectoire d'apprentissage. Le travail devient plus abstrait, s'intellectualise, et fait appel à des compétences d'expertise et d'analyse. L'apprenant « cherche à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs, par accommodation, au contraire, le sujet tend à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement » (Piaget, 1967). L'activité de formation dépend autant du contexte d'apprentissage que des pratiques réflexives. Une interaction entre les situations individuelles vécues par les adultes en reprise d'études et les modèles sociaux développés dans leur espace professionnel conduit à privilégier une démarche collective qui donne envie de « réaliser une activité qui n'est pas uniquement sur soi, mais aussi une activité de soi qui transforme le monde » (Barbier, 2001, p. 303).

L'adulte apprend de son activité, de ce que l'activité révèle de la transformation du monde et de la transformation de soi. Tout est question de construction mentale. Dès lors que le savoir est construit par l'apprenant dans son activité de formation, l'action suppose une « intention d'action ». Être capable de produire en situation de formation, c'est mettre en relation l'activité et la relation du sujet résultante de son activité. Il faut donc privilégier la transmission des savoirs permise : les apprenants deviennent coproducteurs des savoirs transmis en échangeant des savoirs qu'ils transforment et qui sont transformés par eux dans la prise en charge de leur accompagnement pédagogique. Au fond, les réseaux universitaires interrogent l'accompagnement des transitions professionnelles dans le rapport à la connaissance.

### 4 / L'ouverture des réseaux universitaires aux transitions professionnelles

Les connaissances scientifiques se construisent selon des représentations conscientes des rapports expérientiels : les mécanismes de l'apprentissage sont identifiés comme une condition de production de la connaissance scientifique (Piaget, 1967, 1970). La distinction entre le changement dans l'apprentissage et la modification des représentations mentales dépend de la stratégie pédagogique mise en œuvre. L'aspect cognitif apparaît aussi fondamental que la transmission des savoirs à visée de formation. Penser la transition professionnelle est pourtant difficile à réaliser car cela nécessite le recours à des représentations dans le transfert des savoirs qui portent sur l'acte d'apprentissage et impliquent la participation des adultes dans un système d'activité au sein de communautés (Wenger, 2005). La diversité des parcours d'apprentissage se traduit par une orientation de connaissances complexes qui émergent des formes d'interactions en fonction du contexte social qui évolue dans l'enseignement à distance. D'emblée, l'interaction dans la situation d'apprentissage est construite par l'adulte en reprise d'études avec sa propre activité professionnelle, ce qui renvoie à la notion d'activité et d'action. Dès lors que les champs scientifiques offrent des modèles abstraits, les contributions théoriques peuvent être présentées autour de la variable « interaction » et de la variable « cognition ». Toutes deux contiennent des savoirs d'apprentissage, qui à leur tour résultent également de savoirs.

L'adulte peut interagir avec les autres apprenants par l'intermédiaire du forum à distance afin d'organiser sa recherche, réduire par des interactions sociales la complexité des situations (Dewey, 2004). En attribuant un sens collectif à l'environnement d'apprentissage, on saisit comment les interactions construisent la réalité selon un procédé de comparaison constante. Tout découle du sentiment de présence qui participe d'un partage des idées afin de trouver des solutions. Le sens du collectif renvoie aux communautés de pratiques (Wenger, 1991). Dans toute recherche, la théorie possède une certaine évidence empirique, elle permet de constituer un corps de connaissances plutôt qu'une collection de faits. En stabilisant une forme reconnue par l'institution universitaire, les échanges dans le domaine des idées ou des concepts tendent à produire de nouvelles représentations de la qualité pédagogique. L'objectif est de « se sentir compétents et autonomes plutôt que contrôlés ou contraints à agir », mais aussi de « se sentir en lien avec les autres, étudier avec eux (car) la mise en commun des travaux aide la rédaction du mémoire » (retour des adultes au moment du conseil de perfectionnement de fin d'année).

Les frontières de l'institution universitaire révèlent plusieurs mondes sociaux communs à plusieurs communautés (Flichy, 2010). Toute appartenance n'est jamais définitive : une institution peut simultanément appartenir à différents mondes sociaux. Ainsi, le travail scientifique doit envisager une multiplicité d'échanges à l'occasion de la relation pédagogique entre plusieurs espaces. Sur le plan épistémologique, c'est l'occasion de chercher un équilibre entre l'innovation pédagogique et les contenus scientifiques dans la transmission des connaissances. Dès lors que les frontières entre la salle de cours et la consultation numérique à domicile sont bouleversées, on se heurte à différentes situations d'apprentissage qui se structurent autour de dispositifs pédagogiques dans lesquels elles s'insèrent.

La réussite des acteurs dépend de la transformation et de la rétroaction collective. L'analyse des pratiques est en partie induite par les interactions liées aux retours d'expériences qui tiennent compte des échanges de l'université avec l'environnement

pédagogique et poussent à s'instruire par soi-même (Schwartz, 1973). La formation constitue un lieu de socialisation au sein duquel les relations entre étudiants renouvellent sans cesse une représentation de la réalité. L'adoption d'une position intermédiaire permet de réfléchir à la fois sur le postulat d'une détermination structurelle et le résultat de processus complexes. Dès lors que le Master Recherche à distance valide une forme d'activité scientifique, l'expérience qui émerge dans un espace plus ou moins précis dépend des frontières entre information, communication et socialisation en raison du rapprochement des pratiques d'apprentissage « positionnées à l'intersection de plusieurs espaces sociaux (et qui) répondent aux besoins de chacun d'entre eux » (Star, Griesemer, 1989). On retrouve ici les principes d'épistémologie organisationnelle définis par Nonaka, Von Krogh et Voelpel (2006) ayant montré qu'il est possible de partager des projets, de créer des collaborations internes dans l'apprentissage. L'université favorise des pratiques scientifiques complexes en respectant différentes interactions dans les activités pédagogiques. Elle « donne envie de faire » (Barbier, 2001 p. 303) et devient progressivement un réseau de savoirs mettant en commun, souvent de manière contractuelle, donc provisoire, des ressources. Cette interaction sociale oblige l'adulte en formation à repenser en même temps ses propres représentations, celles qu'il est amené à reconsidérer avec celles proposées lors de la rédaction du mémoire de recherche.

La formation à la recherche est toujours une interprétation d'une expérience scientifique. Il s'agit d'envisager des dispositifs dans des situations qui révèlent des modalités mettant en cause les schémas de pensée habituels. L'apprentissage recouvre à la fois le « qu'est-ce qu'apprendre » et le « qu'est-ce que j'apprends ». Les travaux de Piaget (1967) montrent que l'apprenant « tente de comprendre le monde à l'aide des outils intellectuels et des représentations dont il dispose, et des contenus obligeant la pensée à se restructurer » (Schön, 1994). Il faut tenir compte de ce que les individus pensent et des interactions avec les autres individus. L'innovation pédagogique ne dispose pas toujours d'un *corpus* consensuel sur la question car les retours d'expériences attestent la variété de la complexité d'appropriation et d'utilisation selon diverses modalités pédagogiques retenues.

### **5/ Perspectives sur les enjeux transversaux de la professionnalisation**

Au cours de l'année de formation, les adultes formalisent progressivement leur projet d'écriture en rassemblant successivement tous les savoirs abordés. L'évaluation permet alors de s'interroger sur les contenus professionnels et les techniques de présentation, la capacité à délivrer ce qui a été demandé (nombre de pages, pertinence des informations à l'oral, cohésion en termes de sens) et le comportement global lors de la soutenance. Les premiers retours d'expérience du Master Recherche à distance conduisent à s'interroger sur les conditions de la réussite étudiante au moment où se prépare une réforme sur la formation professionnelle (projet de loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel, en discussion au Parlement à l'été 2018). Les étudiants ont expérimenté de nouvelles pédagogies et en sont devenus acteurs selon un processus de rétroaction collective. En termes de recherche, la convergence des enjeux numériques affecte la manière d'appréhender dans de bonnes conditions les modalités des nouvelles organisations du travail (mobilité, télétravail, *coworking*). Autant dire que l'innovation pédagogique, aux frontières de plusieurs champs sociaux, participe à l'accompagnement de la diversité des publics dans un cadre de recherche scientifique et de société de la connaissance.

La pédagogie numérique est un critère majeur de l'innovation qui révèle l'ampleur des

## Numéro spécial sur la formation

évolutions de la société. Dans quelques années, l'intelligence artificielle de la 5G intégrera naturellement des dispositifs pédagogiques avec des moments de regroupement analytiques totalement dématérialisés. L'innovation pédagogique ne cesse de se rapprocher de cette réalité sociale. Des projets professionnels de voyages d'apprentissage (*learning trip* ou *learning trek*) offrent déjà des immersions totales. On parle de plus en plus de *coaching*, *pitchprod*, *missionflash*, *masterclass* ou *case study*. Pour adapter les métiers aux nouveaux contenus numériques, les universités et les écoles misent sur d'autres formes d'apprentissage, notamment les *boot camps*. Il s'agit de répondre aux attentes d'adultes qui ne sont plus dans la reproduction de ce que leur enseignant propose, et souhaitent être accompagnés par des *coachs*, alterner des *masterclass* menées par des professionnels et des projets de groupe ou individuels encadrés par des formateurs. Les apprenants peuvent se voir attribuer des *briefs*, dont beaucoup émanent de situations réelles permettant de s'impliquer et d'agir dans le concret, d'être au plus près de l'activité.

Dès lors que l'expérience professionnelle met en tension les apprentissages collectifs, ils évoluent vers de nouveaux formats. La formation par l'université ne peut qu'en tenir compte, et réfléchir à des pratiques d'apprentissage en évolution permanente. Pourquoi paraît-il toujours difficile de réinventer un nouveau modèle pédagogique ? L'erreur serait de continuer à penser la formation selon le seul cadre formel de la transmission des savoirs en amphithéâtre. Il est nécessaire d'inviter les différents adultes en reconversion d'activités, porteurs de connaissances, à participer à des communautés d'expertises, d'individualiser l'enseignement en demandant aux formateurs de privilégier le repérage des problèmes précis d'apprentissage. A cette pédagogie de proximité, doit s'ajouter la volonté l'installation d'un climat de travail qui repose sur un véritable accompagnement dans le pilotage pédagogique. Les retours d'expérience sont l'occasion de privilégier l'innovation, mais comment dépasser le stade des espoirs qu'elle fait naître, la transformer en réussite, et répondre à la responsabilité sociale qu'elle doit supposer ? C'est-à-dire, comment se mettre « à la place de l'autre ? ». La « pédagogie inclusive » défendue par l'Union européenne s'appuie sur un cadre stratégique pour la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Education et formation 2020 »). Elle découle d'une « pédagogie pour autrui » qui ne peut que transformer le métier et l'identité des enseignants. Tenir compte de la diversité des parcours d'apprentissage, c'est répondre aux besoins des organisations et des adultes dont les compétences individuelles et collectives doivent faciliter aujourd'hui l'insertion dans une société de la connaissance en permanente mutation.

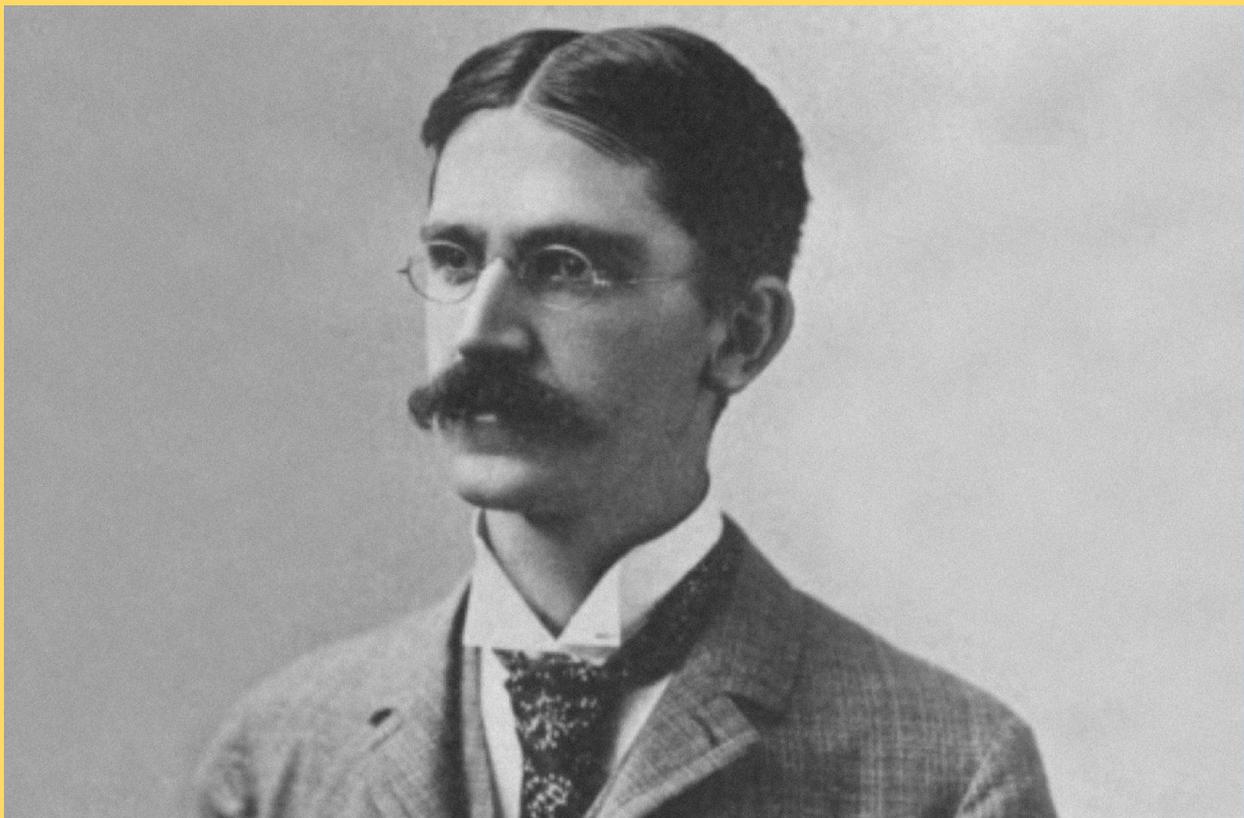
### 6- Bibliographie

- Ardouin, T. (2013), *Ingénierie de formation, 4<sup>e</sup> édition*, Paris, Dunod (1<sup>ère</sup> édition : 2003).
- Barbier, J-M. (2001), « L'ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action », Barbier J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruanon-Borbalan, J-C., (sous la dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 455-480.
- Baujard, C. (2016) « Produire du savoir à partir d'une démarche d'analyse sous l'angle formatif : le cas des serious games », *Modéliser les activités managériales à des fins de formation*, Lemaitre, Cardona, (sous la dir.), Paris, L'Harmattan, p. 241-258.
- Baujard, C. (2014a), « Vers un modèle social de gestion des connaissances » *Revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels*, n° 96, 2014, p. 79-92.
- Baujard, C. (2014b), « Savoir (s) et apprentissage : comment construire l'intelligence

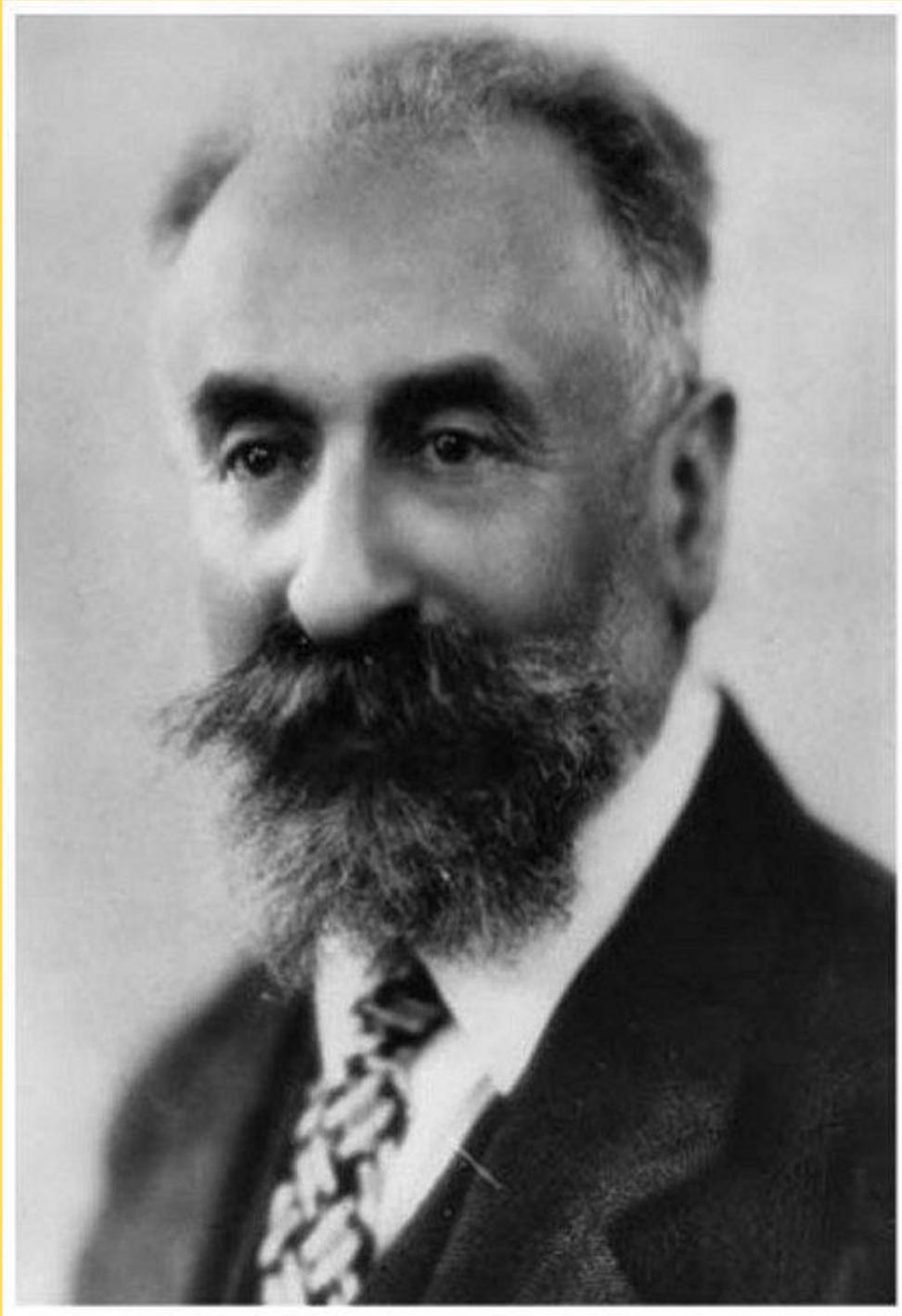
- organisationnelle ? » *Savoirs, Revue recherches en formation*, n° 34, p. 47-70.
- Berthiaume, D., Rege-Colet, N. (dir.), (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, 1 - enseigner au supérieur, Berne, Ed. Peter Lang.
- Boutinet, J-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- Carré, P. (2005) *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Carré P., Chardonner, O. (dir.), (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, Editions L'Harmattan.
- Carré, Ph., Caspar, P. (2017) *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, 4<sup>e</sup> édition, Dunod.
- Caspar, P. (1991). *Le savoir à portée de la main*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Dewey, J. (2004), *Comment nous pensons*, Paris, Seuil (trad. De l'édition anglaise 1933).
- Drucker, P. F. (1999), « Le savoir, nouveau défi pour l'entreprise », *L'Expansion Management Review*, n° 92, mars, p. 52-59.
- Dubar, C. (1983), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Djebara, A., Dubrac, D. (2015), *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*, Avis du conseil économique et social et environnemental, Paris, Les éditions des Journaux Officiels.
- Enlart, S., Charbonnier, O. (2014), *Quelles compétences pour demain ? Les capacités à développer dans un monde digital*, Paris, Dunod.
- Flichy, P. (2010) *Le sacre de l'amateur, sociologies des passions ordinaires à l'ère du numérique*, Paris, Seuil.
- Giddens A. (1984), *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradictions, Social Analysis*, London, Macmillan.
- Lavielle-Gutnik, N. (Dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*. Bruxelles, De Boeck, p. 65-82
- Le Boterf, G. (1985), « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il ? » *L'ingénierie de formation*, Education Permanente, n° 81.
- Mauss, M. (1925), *Essai sur le don*, Paris, PUF.
- Meirieu, P. (2016), « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », Martine Fournier (sous la dir.) *Eduquer et former, Connaissances et débats en éducation et formation*, Editions Sciences Humaines, 152-158.
- Nonaka, I. Tacheuchi, H. (1995), *The Knowledge Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University press.
- Nonaka, I. (1994), « A dynamic theory of organizational knowledge creation », *Organization Science*, vol. 5, n° 1, p. 14-37.
- Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- Piaget, J. (1967), *Biologie et connaissance, essai sur les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1967), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- Polanyi, M. (1962), *Personal Knowledge : Toward a Post-Critical Philosophy*, New York, Harper and Row.

## Numéro spécial sur la formation

- Nonaka, I., Von Krogh, G., Voelpel, S. (2006), « Organizational Knowledge Creation Theory : Evolutionary Paths and Future Advances », *Organization Studies*, vol. 27, n° 8, p. 1179-1208.
- Raucent, B., Vander Borgh, C. (Eds.) (2006). *Être enseignant : Magister ou metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Savain-Baden, M. (2000). *Problem-Based Learning in Higher Education: Untold Stories*, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Sadok C. (2017), Editorial, *Analyses du travail et intentions formatives*, n° hors-série Education Permanente, AFPA.
- Serres, M. (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin.
- Schwartz, B. (1973), *L'éducation de demain*, Paris, Aubier.
- Schön, D.-A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Paris, les Editions Logiques.
- Vermersch P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris, PUF.
- Wittorski, R. (2007), *Professionalisation et développement professionnel*, Paris, Editions L'Harmattan.
- Wenger, E. (2005), *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Fernand Gervais (trad.), Laval, Canada, Les presses de l'Université de Laval.
- Weick, K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.



Photographie de John Dewey jeune (collection jacobinmag.com)



Photographie de Marcel Mauss  
(site Babelio.com)

# Former au risque en haute montagne : Les pratiques éducatives des alpinistes expérimentés auprès de sportifs débutants

Corinne BAUJARD

Professeure des universités

Université de Lille (Laboratoire CIREL- Proféor EA 4354)

[corinne.baujard@univ-lille.fr](mailto:corinne.baujard@univ-lille.fr)

Prendre des risques en haute montagne répond à diverses motivations. Les analyser peut être un facteur de compréhension des apprentissages qui orientent comportements et activités cognitives. Malgré la médiatisation de grandes ascensions réussies, les accidents sont nombreux. L'attrait de la montagne doit se concilier avec les valeurs de l'alpinisme et la volonté de réduire le danger au maximum. Quelle expérience peut être transmise par des alpinistes expérimentés à des débutants afin d'assurer la sécurité de leurs courses et éviter qu'ils se trouvent face à des situations tragiques ? Une recherche exploratoire menée auprès d'une dizaine d'alpinistes s'attache aux conditions de transfert de compétences, ainsi qu'aux perspectives éducatives et d'accompagnement en haute montagne. L'approche heuristique révèle l'importance de l'éducation au risque dans la pratique de l'alpinisme. Mots-clés : Risques en montagne, transmission des connaissances, alpinisme, sociologie des motivations, théorie enracinée.

*Taking risks in the mountains meets a variety of motivations. Analyzing them can be a factor in understanding the learning that drives behavior and cognitive activities. Despite the media coverage of successful major climbs, accidents are numerous. The attraction of the mountain must be reconciled with the values of mountaineering and the desire to reduce the danger to the maximum. What experience can be transmitted by experienced mountain climbers to beginners to ensure the safety of their races and prevent them from facing tragic situations ? Exploratory research conducted with a dozen mountaineers focuses on the conditions for the transfer of skills, as well as educational opportunities and accompaniment in high mountains. The heuristic approach reveals the importance of risk education in the practice of mountaineering. Keywords : Risks in mountain, transmission of knowledge, mountaineering, sociology of motivations, rooted theory.*

## 1 – Introduction

A la fin d'avril 2017, Ueli Steck, 40 ans, alpiniste suisse allemand, accompagné de son ami et aspirant guide Tenji Sherpa, devait enchaîner en 48 heures, et sans oxygène, l'ascension de l'Everest (8 848 mètres) - le Toit du monde - et du Lhotse (8 516 mètres) séparés par le col sud, à plus de 8 000 mètres. Une première qui imposait de passer la nuit à une altitude où l'organisme est rapidement épuisé par la raréfaction de l'oxygène (*Le Monde*, 4 mai 2017, p. 17). Le dimanche 30 avril, vers 10 heures, le Suisse a dévissé entre les camps 1 et 2 du Nupse (7 861 m), faisant une chute mortelle de 1 000 mètres lors d'une sortie d'acclimatation. « Grimper sur les montagnes n'apporte rien à l'humanité » avait l'habitude de confier ce grimpeur atypique qui escaladait les plus hauts sommets de la planète, tel que l'Annapurna (8 091 m) en 28 heures depuis le camp de base. Il avait également à son actif 82 sommets de plus de 4 000 m des Alpes, à pied, à vélo ou en parapente, en 62 jours. Il répétait sans cesse

que l'échec n'est pas de renoncer à une course, mais de s'y blesser ou d'y perdre la vie. Si les récits d'ascensions alpines mettent souvent en scène des affrontements humains pour atteindre le sommet, l'apprentissage des pratiques par les novices est devenu aujourd'hui un enjeu majeur de sécurité. La transmission des connaissances tient désormais une place essentielle dans les relations entre générations d'alpinistes.

Winicott (1975, p. 26) définit la pratique sportive alpine comme un « objet transitionnel potentiel » entre deux réalités sociales, l'une dirigée vers un sommet qu'il faut gravir, l'autre psychique qui emporte des représentations propres au risque d'accident. Pourquoi risquer sa vie en montagne ? Comment transmettre les bonnes pratiques de l'alpinisme en réduisant au maximum le risque de chute ? Tout dispositif de transmission participe d'un processus de régulation des activités sociales en référence à des valeurs. Il permet d'éviter qu'une action déviante ne vienne désorganiser l'ordre social (Reynaud, 1989, p. 46). Plus précisément, la régulation sociale s'applique à des événements qui ne sont pas immuables, mais susceptibles de se transformer. En alpinisme, la transmission intergénérationnelle repose sur la capacité à identifier les connaissances indispensables à l'atteinte d'un objectif, tout en évitant l'accident. Dès lors qu'aucune activité sportive n'est dépourvue de danger, une pratique s'insère dans un mécanisme sociologique, cognitif et technique complexe. Le sportif expérimenté peut ne jamais se trouver confronté à une avalanche au point de considérer son risque improbable (Morel, 2012, p. 223), il n'en dispose pas moins d'une multitude de connaissances informelles qu'il peut rendre suffisamment explicites afin qu'elles soient accessibles aux jeunes sportifs (Nonaka, 1994, p. 14). C'est dire que l'accompagnement facilite la transmission des pratiques et des « ficelles du métier », limite la perte de savoirs dans le cadre d'un partage d'une expérience spécifique. Il améliore la circulation de connaissances toujours délicates en raison de leur caractère informel, qui peuvent être définies comme une « combinaison d'aptitudes prouvées par la réalisation autonome d'une activité » (Barbier, 2009, p. 455).

Cette recherche s'inscrit dans une démarche émergente menée auprès d'une dizaine d'alpinistes qui ont régulièrement risqué leur vie en montagne. Elle se propose de contribuer à la compréhension d'un phénomène complexe en produisant des connaissances empiriquement validées. Quelle expérience du risque peut être transmise à des débutants afin qu'ils soient capables de résoudre les situations tragiques qu'ils peuvent rencontrer (souffrance, vertige, accident) ? Répondre à cette interrogation, suppose de présenter le contexte social de la transmission de l'expérience en haute montagne où la vie est particulièrement en danger (2). Dès lors, une démarche heuristique propre à l'enquête, permet d'identifier une série de motivations spécifiques au dispositif de transfert des connaissances (3). Un modèle conceptuel peut ensuite être envisagé autour de l'éducation à l'expérience du risque alpin (4). Il faudra le discuter au regard de situations critiques permettant aux sportifs débutants de faire face aux risques les plus divers en haute montagne (5).

## **2 – Les mécanismes de transmission de l'expérience**

Depuis plusieurs années, le concept de génération fait l'objet de nombreuses critiques (Bourdelaïs, 1997, p. 9). Le courant psychologique considère qu'il s'agit d'une construction sociale pas uniquement liée au vieillissement. L'expérience montagnarde, si difficile à formaliser, ne facilite pas la compréhension des activités qu'elle suppose, des savoir-faire et expertises. Un dispositif de transmission des connaissances joue pourtant un rôle crucial dans la compréhension des interactions en jeu (Dewey, 2004, p. 18) et des savoirs qui s'enrichissent

par un partage qui implique une « intelligence conceptuelle » (Nonaka, 1994, p. 17). Des interrogations persistent toutefois dans la conciliation des pratiques observées. Comment valoriser l'expérience professionnelle largement tacite des alpinistes chevronnés pour qu'ils en soient des transmetteurs efficaces ?

Les retours d'expériences ne permettent jamais d'identifier totalement les facteurs de motivation qui encouragent la transmission vers les débutants. Il faut considérer la diversité des contextes liés à l'altitude, ou à la difficulté des parcours, afin de développer une thématique spécifique, surtout autour des outils d'analyse, tels que les statistiques. Mais, en général, ce sont des questionnaires qui sont plutôt destinés aux sportifs afin qu'ils évaluent leurs comportements de transfert de connaissances dans le cadre d'un partage à réaliser. Des chercheurs considèrent pourtant aujourd'hui que cette attitude n'est pas à la hauteur d'une réalité complexe, et qu'il faut s'en remettre à une méthodologie inductive (Strauss, Corbin, 2004, p. 25). Si l'on déplore comme eux le manque de considération de nouveaux rôles impartis désormais aux alpinistes experts, il est tentant de développer une démarche qualitative donnant largement la parole aux acteurs concernés. Il est difficile de transmettre l'expérience montagnarde « du point de vue de l'homme, sujet connaissant, (car) le savoir consiste essentiellement en l'activité cognitive » (Schlanger, 1978, p. 11). Les connaissances implicites supposent donc d'adapter les dispositifs à destination des jeunes alpinistes. Certes, le don est une réciprocité qui suppose l'échange, mais un échange qui n'est pas toujours fondé sur l'équivalence, car le partage est l'occasion d'établir un lien social selon « une réciprocité élargie » : « ce que je donne à l'un me sera rendu, mais éventuellement par un autre » (Mauss, 1925). C'est dire que le transfert du savoir est un système social qui suppose la maîtrise de sa propre condition, et permet à l'individu de se confronter à sa propre humanité (Baujard, 2014, p. 83).

La transmission de l'expérience s'est progressivement déployée autour du « partage du sens de ce que l'on va faire ensemble » (Zarifian, 2009, p. 55), personne ne disposant par avance de tous les savoirs nécessaires, alors qu'ils sont « des supports de sens indispensables à l'action » (Alter, 2010, p. 132). Le savoir suppose une « intention d'action qui engage sur soi-même » (Barbier, 2009, p. 487) afin de devenir un mécanisme cognitif constituant le noyau central de l'activité de formation de jeunes alpinistes. D'une manière générale, la transmission fait référence aux pratiques collectives mises en œuvre qui contribuent à l'efficacité d'un projet collectif, mais la dimension tacite rend difficile l'échange intergénérationnel. C'est pourtant l'occasion de comprendre l'activité de ceux qui produisent des savoirs, les transmettent ou assurent le lien entre des générations de sportifs.

L'approche interactionniste repose sur l'idée que les relations sociales réduisent la complexité des situations. Le désir de résoudre des problèmes est inhérent aux savoirs expérimentiels des jeunes (Dewey, 2004, p. 51). Des formes émergentes construisent des activités autonomes entre générations et présentent de multiples occasions d'échange, de mémorisation, de partage de l'expérience (Schutz, 1987, p. 54). On peut transmettre des manières de faire, des savoirs d'expertise ou des protocoles. Les processus de formation permettent aux jeunes générations de limiter les incertitudes et les hésitations dans les activités d'ascension en montagne. Les alpinistes expérimentés disposent de processus réflexifs qui se révèlent dans le cadre du transfert de connaissances. Lorsqu'un groupe interagit dans un processus créatif, les savoirs s'accumulent, le partage s'organise dans un climat de confiance et de respect mutuel.

La technique alpine évoluant sans cesse, son expertise oblige à s’assurer de la pérennité des compétences professionnelles mémorisées. Les dispositifs déployés « ne modifient pas les seules activités, mais l’ensemble social vivant de ces activités » (Alter, 2010, p. 133). Les savoirs détenus par les alpinistes experts permettent ainsi de proposer un répertoire de connaissances pour affronter les risques des ascensions. De nouveaux rôles bouleversent le contexte d’échange au sein des communautés d’alpinistes (Delay, 2008, p. 8). Les interactions sociales deviennent progressivement des relations d’apprentissage qui entraînent des postures différentes à l’égard du danger. Plusieurs expériences éducatives peuvent être déployées : l’accompagnement collaboratif en montagne, le projet réflexif d’ascension, le retour d’expérience, le stage de formation aux pratiques sociales en vigueur. Elles obligent toujours le sportif à s’adapter à l’altitude, au danger et à ses propres capacités.

### 3 – La méthodologie de la recherche

La participation à de nombreuses randonnées en altitude en France et à l’étranger, notamment vers des *trekking peaks*, sommets secondaires, et l’observation attentive de plusieurs alpinistes de haut niveau dans des camps de base du Népal et du Pérou a permis d’appréhender le contexte éducatif de transmission des bonnes pratiques. Les contacts avec les alpinistes ont été développés selon « l’effet boule de neige » permettant de constituer un échantillon représentatif des différentes générations de sportifs. Dès lors, il a été possible de distinguer des catégories de pratiquants, des « experts » et des « débutants » (Corneloup, 2004, p. 251).

**Tableau 1 – Catégories de pratiquants (Corneloup, 2004)**

Catégorie de pratiquants	Experts	Débutants
Conquérants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage d’excellence d’une technique.</li> <li>- Bonne utilisation des crampons, du piolet.</li> <li>- Capacité à lire un topo et une carte, à utiliser une boussole et un GPS.</li> <li>- Usage de cordes, de relais, de rappels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esprit d’initiative.</li> <li>- Courage.</li> <li>- Solidarité.</li> <li>- Valeurs de l’alpinisme.</li> </ul>
Sécuritaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage du risque raisonné.</li> <li>- Connaissance des réglementations.</li> <li>- Capacité à faire face à des situations diverses.</li> <li>- Solide formation aux facteurs de risques.</li> <li>- Habiletés préventives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte du risque.</li> <li>- Valorisation du collectif dans la cordée.</li> <li>- Risque mesuré.</li> </ul>
Aventuriers.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement d’itinéraires (Mont Blanc, Everest).</li> <li>- Tourisme de haute altitude.</li> <li>- Accomplissement personnel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Challenge sur le terrain.</li> <li>- Sport de compétition.</li> <li>- Qualité et légèreté des matériaux.</li> <li>- Technologies de navigation.</li> <li>- Prévisions météo.</li> </ul>
Extrémistes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition au danger, à la souffrance.</li> <li>- Confrontation avec l’altitude.</li> <li>- Reconnaissance sociale.</li> <li>- Endurance physique.</li> <li>- Vitesse comme facteur de sécurité (diminuer le temps d’exposition aux risques).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétition et spectacle.</li> <li>- Valorisation sociale, élitisme.</li> <li>- Dopage.</li> <li>- Défi personnel, valorisation de l’activité.</li> <li>- Immersion cognitive.</li> </ul>

## Numéro spécial sur la formation

Ces quatre catégories retenues aident à explorer les compétences nécessaires pour une activité risquée. Il s'agit de considérer la montagne comme un objet extérieur, le dispositif de sécurité ne pouvant pas s'acquérir en dehors d'un apprentissage signifiant. Les dispositifs de transmission doivent permettre une compréhension des facteurs de risques, leur gradation et progressivité, présenter des informations ou des caractéristiques propres à l'ascension. Il faut éviter aux débutants une dissonance marquée entre risque objectif et risque subjectif, et donc réduire les comportements dangereux. Cette proposition soulève de nombreuses interrogations puisque les situations d'ascension obligent à prendre en considération la généralisation de pratiques éducatives à partir du fonctionnement cognitif de l'alpiniste débutant confronté à une situation risquée. A cet effet, nous avons élaboré un guide d'entretien spécifique pour chaque profil d'alpiniste autour de plusieurs thématiques. Lorsque cela était possible, nous avons interrogé un sportif expert et un autre encore inexpérimenté à propos d'une série d'ascensions de difficultés variables au Népal et au Pérou. L'enquête a porté sur un échantillon d'une dizaine d'alpiniste : 6 expérimentés (45-70 ans) et 4 débutants (28-40 ans). Une fiche de contact a été réalisée après chaque entretien afin que la collecte de données soit une véritable reconstitution des faits. Il a été identifié des savoirs explicites (données, protocoles) et des savoirs tacites (talents, secrets du métier, savoir-faire et savoir-être).

Les réponses des débutants ont été triangulées avec celles recueillies auprès des experts. Les observations sur les comportements ont été examinées attentivement afin de produire une théorie qui soit « suffisamment claire pour être facilement opératoire », mais susceptible d'être réinterprétée pour une meilleure compréhension (Glaser, Strauss, 1967, p. 101). La dimension cognitive des interactions dépend de la manière dont on observe les comportements. Avoir l'expérience de la randonnée et de la haute montagne facilite le travail du chercheur dans le cadre des entretiens. Il a été préalablement repéré que la pratique reste largement « non-dite » pour les alpinistes expérimentés, même parfois lorsqu'il y a la participation de sportifs débutants. Lorsque se développe un collectif professionnel autour des risques en montagne, le niveau informel de la transmission des savoirs est par contre assez élevé, même sans véritable projet de transmission. Il en résulte des situations sociales contrastées dans lesquelles s'insèrent plus ou moins bien tous les alpinistes chevronnés ou non qui donnent des valeurs au vivre ensemble. Afin de résumer les pratiques sociales des sportifs, il faut distinguer précisément les pratiques éducatives en montagne, en opposant alpinistes experts et alpinistes débutants.

### *Les pratiques des experts*

L'approche cognitive du risque suppose que le choix d'un comportement face à une situation risquée soit motivé par un risque subjectif ou par un risque perçu (Wilde, 1988, p. 464). Le risque subjectif, c'est le cas où l'alpiniste établit un rapport coût-bénéfice entre le coût prévisible de l'adoption du comportement risqué et le bénéfice attendu. Par exemple, un alpiniste décide d'utiliser les cordes laissées par de précédentes expéditions sur son chemin d'ascension afin de gagner du temps dans un contexte où le mauvaise météo ou l'approche de la nuit se précise ; ou il plante progressivement ses propres relais afin de se protéger et réduire les risques d'accidents lors de sa descente. Tout choix repose sur un comportement subjectif selon le degré de risque que l'alpiniste souhaite prendre pour atteindre son but. La progression en cours est toujours une écoute de soi-même et constitue une condition de la réussite ; l'accident participe aussi de la transmission (s'il n'est pas fatal), c'est un apprentis-

sage de savoirs. L'accompagnement et l'éducation au contact des jeunes nécessitent une remédiation cognitive afin de mieux comprendre comment se réalise l'expérience professionnelle dans l'acte de transmission. Dès lors, de nouvelles activités produisent de nouveaux savoirs dans une perspective sociale : « quand on transfère du savoir, il se transforme » (March, 2002, p. 147). Autant dire que les savoirs se distinguent des actions liées aux risques d'accident vécus au quotidien.

Les sportifs chevronnés distinguent assez rarement les savoirs explicites et les savoirs tacites. Ils sont conscients que l'alpinisme est organisateur de cognitions et de comportements spécifiques en altitude, mais relativisent les dangers objectifs et subjectifs propres à la montagne. Ils considèrent la pratique alpine comme un engagement dangereux, mais liée au plaisir ou au désagrément qui en sera tiré. L'expérience est souvent ambivalente, au point qu'au-delà d'un certain niveau d'altitude et de difficultés, elle peut être génératrice d'angoisse ou de stress consécutif à un certain niveau de dissonance cognitive (Champagnol, 1976, p. 5). L'alpiniste Reinhold Messner parle de « zone de la mort » à partir de 7 000 mètres d'altitude (1984, p. 25). En tout cas, la connaissance des comportements de sécurité par l'aménagement de ses propres relais dans une ascension alpine conduit à diminuer le risque d'accident et contribue à un sentiment de sécurité. L'expertise du danger qui donne des compétences significatives en habileté, permet aussi de mieux évaluer les dangers dans les situations risquées. Le matériel léger, ergonomique, solide et fiable facilite aujourd'hui les progrès dans la performance physique et mentale, la connaissance de l'environnement aussi. On ne réduit pas seulement les difficultés, l'engagement est transformé.

#### *Les pratiques des débutants*

Les interactions entre les dispositifs déployés en montagne et les processus d'apprentissage émergent selon une intelligence en action que les débutants engagent sur eux-mêmes dans leur rapport au monde (Barbier, 2009, p. 489). Dès lors, la conscience des risques en montagne fait appel à un mode relationnel particulier lorsqu'ils faut résoudre une situation extrême (Nonaka, 1994, p. 18), les novices préfèrent la pratique en situation alpine afin de pouvoir apprendre avec des experts qui ont une expérience professionnelle. Une volonté d'apprendre et de partager commune est nécessaire. Les activités de transferts de l'expérience aident à résoudre des projets de plus en plus complexes qui mobilisent des compétences différentes. Or, les savoirs dépendent en grande partie de représentations qui transforment les situations, elles-mêmes structurantes pour les sportifs concernés.

Les débutants envisagent la montagne comme un espace de performance afin de démontrer des compétences supérieures à d'autres sportifs. Par le biais de leurs activités cognitives, ils révèlent différents modes d'apprentissage qui donnent du sens à leur comportement en montagne (Piaget, 1967, p. 62). La transformation de savoirs tacites en savoirs partagés est l'occasion pour eux de prendre conscience du contexte social, mais aussi de repérer les interactions avec les processus permettent de se former aux dangers auxquels on peut être exposé. Pour faciliter le partage d'une expérience, il est pourtant nécessaire de disposer d'un environnement favorable dans lequel les débutants et les expérimentés peuvent interagir ensemble. C'est une situation différente de l'observation et de l'imitation, qui est toutefois le plus souvent privilégiée dans le monde de l'alpinisme.

Le risque objectif est plus élevé chez les jeunes sportifs que chez les experts, surtout dans une situation d'ascension à fort danger (Wilde, 1988, p. 464). Les travaux de Zuckerman ont introduit le concept de personnalité, facteur stable qui caractérise l'individu recherchant une

sensation par un « besoin élevé d'intenses formes de stimulations et d'expériences nouvelles, complexes et variées » (Zuckerman, 1990, p. 313). Le comportement de prise de risque apparaît lié à la recherche de stimulation dans le but d'assouvir un besoin d'expériences et de sensations fortes, de prendre des risques importants tant physiques que sociaux. Cette attitude tend à diminuer avec l'âge qui module le risque perçu. Les jeunes pratiquants des activités risquées se caractérisent néanmoins par une assez grande stabilité émotionnelle. Les recherches centrées sur les processus motivationnels associés à l'engagement sportif sont essentielles pour appréhender les déterminants de la performance. La théorie sociocognitive de Bandura (1997, p. 2) accorde une place aux perceptions du sportif concernant le sentiment d'auto-efficacité. Elle analyse la croyance « dans sa capacité à organiser et exécuter les actions requises pour produire un résultat particulier » (Bandura, 1997, p. 3). Les perceptions des montagnards concernant leur capacité à surmonter les contraintes imposées par une situation dangereuse peuvent vraiment faire toute la différence lorsque les situations sont changeantes, incertaines et stressantes. On considère de plus en plus que l'audace se caractérise par la recherche de sensations et la prise de risques : « L'audace est désormais partout plus ou moins explicite, bien sûr. Au demeurant : oser vivre est « l'audace suprême et l'audace la plus surprenante » (Enrègle, 2018, p. 157).

### 4 – Vers un modèle contextuel du risque en haute montagne

Plusieurs facteurs caractérisent le contexte de transmission du risque en haute montagne, selon les démarches déployées et le contexte des ascensions réalisées. On repère différentes situations dans lesquelles se trouvent les débutants afin d'examiner la représentation qu'ils se font de leur activité d'alpiniste. Selon la théorie des champs conceptuels, développée par Pastré (en référence à Piaget), l'action des situations et les invariants opératoires permettent d'analyser la situation où l'intelligence collective comporte des « propriétés pragmatiques » (Pastré, 2009, p. 807).

**Tableau 2 – Propriétés pragmatiques des pratiques en haute montagne**

Propriétés pragmatiques	Intelligence collective
Collectif amical.	Le collectif permet d'identifier les processus d'appréhension des situations d'interaction entre les générations d'alpiniste. Les experts puisent l'expérience capitalisée dans un ensemble de situations au sein de conditions et d'événements afin d'insister sur le contexte social. Un réservoir d'attitudes est nécessaire pour éviter la perte des compétences que l'appropriation par un débutant doit transformer en savoir-faire. Les rapports favorisent le déploiement de dispositifs dont les initiatives anticipent les risques en montagne au sein des décisions collectives d'ascension.
Projet d'ascension.	C'est l'occasion de valoriser l'expérience professionnelle, tout en simplifiant la réalité pour que les débutants puissent, selon leur capacité, partager une réflexion collective au sein du projet d'ascension.
Organisation d'ascension.	On insiste sur la situation dans laquelle les routines stabilisent les informations mises à disposition des débutants afin de faire émerger un sens collectif de transfert des savoirs et des propriétés spécifiques aux situations que les générations ont à partager. La mémoire collective s'élabore à partir des échanges. La validation des acquis d'expérience se construit dans la pratique en situation.

Tous les risques en montagne mettent en jeu des interactions qui sont largement liées aux expertises et savoir-faire des pratiques d'ascension. Des « écarts pragmatiques » exis-

tent entre générations selon les transferts de savoirs à opérer. Les experts possèdent leurs propres répertoires cognitifs et sociaux. La transmission peut résulter du collectif amical, du projet d'ascension, ou de l'organisation d'ascension. Elle constitue le support d'une démarche à construire lorsque la situation est extrême (surtout en haute altitude) et propice aux rivalités, inimitiés, menaces propres aux frontières de la mort (Yonnet, 2003, p.89). Une solution porteuse de sens donne toute sa légitimité à la culture montagnarde en faisant apparaître combien le rapport entre l'activité de transmission et la situation contextuelle est compliqué.

Un modèle heuristique, encore provisoire, permet d'envisager les activités de montagne selon différentes combinaisons sociales possibles.

**Tableau 3 – Modèle heuristique de formation au risque en haute montagne.**

Activités en montagne	Combinaisons	Situations sociales	Transmissions
Grimpeur solitaire qui approche de ses propres limites personnelles. « Au-delà du risque, pour en rendre compte, demeure l'existence elle-même, en lien avec l'expérience d'une nature qui se réduit souvent à une rencontre qui vaut par elle-même. Cette expérience au contact de la nature permet de vivre une mutation de soi ».	Difficile de revenir en arrière. Espace de jeu. Le vertige côtoie la mort.	Approcher la limite de la vie et de la mort.	« Laborieux, fatiguant, tout fait mal, pas d'air pour respirer ». Apprivoiser la mort. Ne jamais partir seul, alors que c'est pourtant une expérience individuelle.
Grimpeur expérimenté. « Le vertige, l'altération des repères sensoriels, la souffrance du corps produisent une transformation de soi temporaire. La prise de risque coïncide avec l'individualisation de l'existence dans notre société ».	Compétition : être le premier sur la voie, sans oxygène, à plus de 8000 m l'Himalaya, Les courses à caractère sacrificiel.	La communauté de partage pour comprendre le sens.	Respect des règles de prudence, mais condamnation de l'inaction.
Touriste de l'extrême. « N'importe qui peut devenir quelqu'un. C'est bien parce que le goût de vivre accompagne notre relation au monde, et que le risque est le goût lui-même ».	Pulsions identificatoires construites dans la pratique de l'activité, sans conséquences pratiques.	Satisfaction, malgré des dépenses effectuées en pure perte sur un sommet déjà conquis.	Vertige, attente grandissante. La cordée crée un sentiment de fraternité.

L'engagement social des alpinistes expérimentés s'établit progressivement. La transmission peut trouver sa place grâce à une volonté de la soutenir en raison de besoins des débutants qui ont tendance à se soustraire aux relations et à prendre des risques importants. Elle peut aussi résulter de l'expérience qui engage une démarche de formation plus ou moins inconnue lors du transfert, en s'insérant dans l'activité. Par exemple, la formation des débutants est favorisée par la situation de vertige ; ils s'y débrouillent seuls, ce qui donne l'occasion de réfléchir à leurs actions. Mais les conditions sociales destinées à soutenir les

efforts manquent de résultats probants car le temps passé dans l'accompagnement est souvent limité. L'intelligence collective constitue l'occasion de mobiliser la réflexion qui dépend de l'adéquation d'une culture de partage à la qualité d'interactions permettant de dépasser les incompréhensions pragmatiques (Dewey, 2004, p. 32). Dès lors que les débutants évoluent dans des environnements risqués, trouvent du sens à se former eux-mêmes, la gestion sociale du besoin de liberté, ou la recherche de sensations fortes dans la pratique des activités risquées en haute altitude, est l'occasion d'une éducation à l'expérience du risque.

### 5 – Conclusion

L'expérience formative examinée porte surtout sur la conquête des sommets engagés de la planète. Sa confrontation au besoin de transmission se construit par la réalisation de l'ascension. Elle dépend de l'activité réflexive de pratiques dont les représentations risquées vont aider à formaliser les expériences collectives. Il s'agit d'anticiper les risques que les sportifs de haute altitude partagent en mettant l'accent sur les modalités cognitives qui donnent du sens aussi à la formation des débutants. Les marges de manœuvre repérées dans les nouvelles pratiques proviennent à la fois « de ce que les individus pensent et des interactions avec les autres individus » (Vygotsky, 1985, p. 158). La transmission de savoirs aux frontières de plusieurs champs sociaux met en scène l'ascension du sommet, l'objectif d'arriver au sommet, le retour sans incident. L'alpiniste se heurte à ses propres limites et expose sa propre condition humaine. Son expérience doit lui éviter l'accident s'il est formé aux pratiques de la montagne, doté d'une force psychologique, d'une capacité intuitive et d'une résistance physique hors du commun.

A l'évidence, les situations rencontrées comportent de nombreuses significations. Les résultats de cette recherche imposent la prudence dans la démarche d'analyse en raison des contextes étudiés. Ce travail est loin d'être exhaustif. En effet, des entretiens d'explicitation de vécus subjectifs peuvent accompagner la verbalisation dans le but d'accéder à d'autres terrains extrêmes. Une étude de cas sur un temps plus long aiderait à l'identification de régularités au sein des activités cognitives et perceptives implicites. La transmission des savoirs est le résultat d'un processus lui-même constitutif d'une occasion de se former. Dès lors, une approche éducative pourrait révéler de nouveaux rôles encourageant le partage pour que les jeunes alpinistes puissent se former (Albero, 2000, p. 12). En tout cas, il s'agit toujours de partir du terrain pour comprendre les différentes activités de transmission, ainsi que les conditions rendant possibles ces mêmes activités (Giddens, 1984, p. 53). Les motivations encouragent l'apprentissage des sportifs débutants afin qu'ils puissent s'adapter dans de bonnes conditions à la complexité de plus en plus importante des ascensions en montagne. Dans la transmission de l'expérience, ce sont les situations sociales dans lesquelles s'insèrent les experts, à la fois apprenants de leurs propres transmissions et producteurs de savoirs, qui permettent le passage de valeurs vers les débutants, les poussent à se former aussi par eux-mêmes : « c'est bien dans l'action que se constituent les connaissances qui feront l'objet d'une gestion. Sans action il ne peut y avoir de connaissances. Inversement, l'action est toujours le fait d'un acteur socialement compétent, qui de ce fait met toujours en jeu une connaissance que l'action peut modifier. Une action vide de connaissances n'a donc aucun sens » (Dery, 2013, p. 69).

Les experts relativisent l'accomplissement de performances, se méfient de l'arrivée d'évènements dramatiques. Contribuer à l'éducation de l'expérience est l'occasion d'améliorer la nature de leur engagement. Lorsqu'on transfère du savoir, « il se transforme,

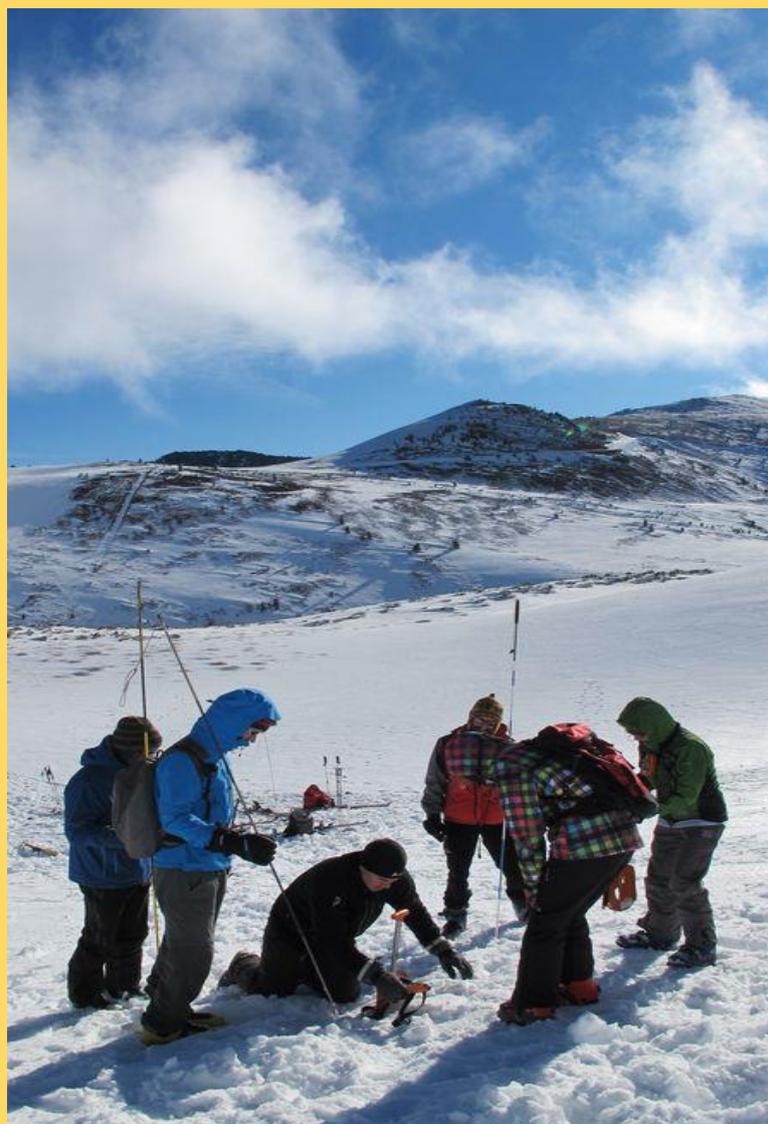
il change, il transforme le contenu des compétences » (March, 2002, p. 147). Il s'agit de comprendre la façon dont les débutants gèrent l'incertitude souvent éloignée des conventions du milieu de la montagne, en se formant de manière autonome. Le jeune approfondit son expérience par une recherche de savoirs qu'il utilise dans les pratiques, décide ce qu'il apprend, selon une « démarche active » (Meirieu, 2016, p. 152). Au-delà d'un destin commun, les alpinistes débutants se différencient pourtant des alpinistes experts. Ils ont conscience d'appartenir à une génération culturelle spécifique, alors que les alpinistes experts possèdent des savoirs expérientiels plus ou moins formalisés qui se sont forgés en montagne dans des contextes sociaux différents. La transmission ne se pense plus comme savoir expérientiel, mais comme un partage améliorant la compréhension des motivations à prendre des risques. Dans son ouvrage *les Conquérants de l'inutile*, Lionel Terray écrit : « s'exposer aux dangers n'est pas le but du jeu, mais cela fait partie du jeu. Seule une expérience, par la multitude d'observations qu'elle permet d'emmagasiner non seulement dans la mémoire, mais dans le subconscient, donne à certains alpinistes la possibilité d'acquérir une sorte d'instinct leur permettant de détecter le danger et surtout d'apprécier l'importance de la menace » (Terray, 1961, p. 102). Il ne faut jamais oublier que l'affrontement avec la nature ne pardonne pas : l'ascension en montagne ressemble au « jugement ordalique » révélant aux alpinistes, aussi bien experts que débutants, la valeur éducative et protectrice de leur propre expérience.

## 6 – Bibliographie

- Albero, B., (2000), *l'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Alter, N., (2010), *Donner et prendre ; la coopération en entreprise*, Paris, La Découverte.
- Bandura, A., (1997), *Self-efficacy : The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- Barbier, J. M., (2009), « L'ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action », Barbier J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruanon-Borbalan, J-C., (sous la dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 455-480.
- Baujard, C., (2014), « Savoir (s) et apprentissage : comment construire l'intelligence organisationnelle ? », *Savoirs, Revue recherches en formation*, n° 34, p. 47-70.
- Bourdelaïs, P., (1997), *L'âge de la vieillesse*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2<sup>e</sup> éd.
- Brunel, P., Chantal, Y., Schiano-Lomoriello, (2012), « Motivation et pratique sportive », *Traité de psychologie de la motivation*, Carré, P. & Fenouillet F. (sous la dir.), p. 253-273.
- Champagnol, R., (1976), « Activation et motivation, théories de la consistance et leur utilisation pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 34, p. 5-15.
- Corneloup, J., (2004), « Sociologie de l'action et processus d'ancrage à la pratique de l'alpinisme chez les aventuriers de la montagne », *Loisirs et sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 251-284.
- Delay, B., (2008), « Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises. La responsabilité organisationnelle dans la construction de dynamiques intergénérationnelles coopératives », Document 103, CEE, p. 1-32.
- Dery, R., (2013), *Les fondements de la gestion des connaissances*, Montréal, JFD éditions.
- Dewey, J., (2004), *Comment nous pensons*, trad. 1986 : Les empêcheurs de tourner en rond, Le Seuil.
- Enrègle, Y., (2018), « Oser être soi-même », *Questions de management*, vol. 1, n° 20, p. 157-160.

## Numéro spécial sur la formation

- Giddens, A (1984), *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Adline, p. 101-106.
- Le Breton, D., (2010), « Evaluation des dangers et goût du risque », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 128-129, p. 267-284.
- March, J., (2002), « A la découverte d'un continent : les organisations : entretien avec James March », propos recueillis par E. jardin, *Sciences humaines* n° 123, p. 145-153.
- Mauss, M., (1925) *Essai sur le don*, Paris, PUF.
- Messner, R., (1984), *Tous mes sommets*, Paris, Editions Atlas.
- Meirieu, P., (2016), « Peut-on susciter le désir d'apprendre », Martine Fournier (sous la dir.) *Eduquer et former, Connaissances et débats en éducation et formation*, Editions Sciences Humaines, 152-158.
- Morel, C., (2012), *Les décisions absurdes*, Paris, Gallimard.
- Mucchielli, A., (2017), *Les motivations*, Paris, Presses Universitaires de France, 3<sup>e</sup> éd.
- Nonaka, I. Tacheuchi, H., (1995), *The Knowledge Creating Company : how Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University press, New York.
- Nonaka, I., (1994), « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, vol. 5, n° 1, p. 14-37.
- Pastré, P., (2009), « Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action », Barbier J. M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruanon-Borbalan, J-C., (sous la dir.), *Encyclopédie de la formation*, PUF, p. 455-480.
- Piaget, J., (1967), *Biologie et connaissance, essai sur les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.
- Reynaud, J. D., (1989), *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin.
- Schlanger, (1978), *Une théorie du savoir*, Paris, Vrin.
- Schutz, A. (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens, Klindsieck.
- Strauss, A., Corbin, J., (2004), *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Presse Fribourg, Editions Saint-Paul.
- Terray, L., (1961), *Les conquérants de l'inutile*, Paris, Ed. Guérin.
- Vygotsky, S., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- Winnicott, D. W., (1975), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- Wilde, G. J. S., (1988), « Incentives for Safe Driving and Insurance Management » in Osborne CA, *Report of Inquiry into Motor Vehicle Accident Compensation in Ontario*, Vol. II, Toronto, Queen's Printer for Ontario, p. 464-511.
- Yonnet, P., (2003), *La montagne et la mort*, Paris, Editions de Fallois.
- Zarifian, P., (2009), *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*, Paris, PUF.
- Zuckerman, M., (1990), « The Psychophysiology of Sensation Seeking », *Journal of Personality*, vol. 58, n° 1, p. 313-345.



Formation au risque d'avalanche en haute montagne  
(site [guidemontagnes.com](http://guidemontagnes.com))

# Former à l'exemplarité : outil managérial ou préoccupation éthique ?

Valérie MELIN

Université de Lille, Proféor-Cirel

& Théophile PLÉE

ESCP-Europe

Cet article de nature philosophique traite de la notion d'exemplarité dans l'entreprise ainsi que de la possibilité de sa transmission aux dirigeants. L'exemplarité est un phénomène trompeur dont on fait trop souvent l'éloge en méconnaissance de cause. Pour apporter davantage de clarté, nous distinguons deux formes d'exemplarité : l'exemplarité par convention et l'exemplarité par conviction. L'une est une exemplarité feinte s'inscrivant parmi les outils managériaux du dirigeant. L'autre est une exemplarité authentique tenant d'une préoccupation éthique. À ces deux formes d'exemplarité, nous associons deux formes de transmission : l'enseignement fondé sur l'éducation passive et la formation fondée sur l'éducation active. Notre propos montre les limites de l'exemplarité par convention et établit la nécessité d'une exemplarité par conviction pour rendre possible l'efficacité d'une organisation. Mots clés : Exemplarité, Éthique des affaires, Management, Formation, Leadership.

*Philosophical in nature, this article discusses the notion of exemplarity in the working world as well as the feasibility of its transmission to leaders. Exemplarity is a deceptive phenomenon that is often praised by ignorance. To bring clarity, we distinguish two forms of exemplarity : exemplarity by convention and exemplarity by conviction. One is a feigned exemplarity which enters into the managerial tools of leaders. The other is a genuine exemplarity which is inherent to ethical concerns. With these two forms of exemplarity, we associate two forms of transmission : teaching based on passive education and formation based on active education. Our study exposes the limitations of exemplarity by convention and stresses the need for exemplarity by conviction to make an organization effective. Keywords : Exemplarity, Business Ethics, Management, Formation, Leadership.*

## Introduction

Le statut du dirigeant en entreprise fait, à l'heure actuelle, l'objet d'un débat. Le dirigeant est envisagé soit comme un manager habile dans l'usage des outils qui permettent d'encadrer les ressources humaines, soit comme un leader, ajoutant à cette maîtrise, une faculté supérieure qui inspire et motive ses subordonnés, en particulier, à travers son exemplarité (Zaleznik, 2004).

Dans le monde des dirigeants des grandes entreprises françaises, la figure d'Emmanuel Faber, à la tête de Danone, dénote. Celui que l'on dénomme ironiquement le « moine-soldat » se fait notamment remarqué par l'importance qu'il accorde à la vertu chez le dirigeant. Marqué par une tragédie familiale, il est devenu particulièrement sensible au sort des plus démunis qu'il soutient via les initiatives caritatives de Danone et dont il s'applique, de temps à autre, à partager le quotidien. Inspiré par leurs conditions de vie et sa foi chrétienne, il a adopté une éthique de vie fondée sur le rigorisme et la parité avec ses collaborateurs qui l'a conduit en avril 2018 à annoncer l'établissement d'une démocratie actionnariale chez Danone. Il considère qu'elle est nécessaire pour s'adapter aux évolutions futures du marché et de l'entreprise en général dont la mission, d'après lui, doit s'éloigner de

l'économique pour rejoindre le social. Parce qu'Emmanuel Faber pousse à son comble nombre de qualités morales et les démontre dans les faits, on a pu qualifier son action d'exemplaire, voire même, en référence à sa culture religieuse, de sainte.

Toutefois, l'exemplarité est un phénomène trompeur dont on fait trop souvent l'éloge en méconnaissance de cause. C'est pourquoi nous allons tâcher de l'éclairer selon une perspective philosophique.

On définit fréquemment l'exemplarité comme la qualité d'un individu régissant son comportement par des principes éthiques de telle sorte qu'il suscite l'admiration et la volonté d'imitation de la part des autres hommes. L'homme exemplaire est dès lors l'exemple d'un idéal d'homme. Il peut exister ainsi une proximité entre les notions d'exemplarité et de sainteté (Kant, 1989) en ceci qu'elles exigent l'une et l'autre de la part de l'individu un haut degré de conformité au bien. Toutefois, l'exemplarité ne peut pas s'identifier à la notion de sainteté car elle n'est pas une qualité qui a trait à l'intériorité de la personne mais seulement à l'extériorité et, plus encore, à ce que cette personne expose aux autres. On est toujours exemplaire dans une sphère d'existence dirigée vers un public donné : au bureau, chez soi, devant ses employés, devant ses supérieurs, ses enfants ou son conjoint, devant des connaissances ou des amis. Mais rien ne commande à la personne dite exemplaire de persister dans son comportement lorsqu'elle échappe au regard du public auquel elle doit l'exemplarité, tel Gygès, homme réputé bon, dont l'anneau d'invisibilité, en le soustrayant au regard et au jugement des hommes, révèle la corruption de l'âme (Platon, 2002). Le parent peut ainsi jurer devant son conjoint ou ses amis et condamner son usage devant ses enfants ou des connaissances, le patron peut faire mine d'humilité en public et preuve d'orgueil en privé. Le saint<sup>1</sup>, au contraire, est traversé par une exigence d'absolu qui l'oblige à poursuivre sans cesse la perfection et dont il ne peut se départir au risque de déchoir irrémédiablement. Il serait donc précipité d'identifier trop tôt ces deux notions. Puisque l'exemplarité ne suppose pas nécessairement l'intention morale, elle peut être subordonnée à n'importe quelle autre fin tant qu'elle est dissimulée à autrui. Elle est dès lors un outil et, de plus, un outil qui prétend ne pas en être un puisqu'il a vocation à la sincérité. Ce qu'on admire dans l'exemplarité, c'est la sainteté présumée. L'exemplarité procède ainsi d'un travestissement. L'exemplarité, pour être reconnue comme telle, se prétend nécessairement « sainteté » devant le public auquel elle est destinée.

Dans le cadre de l'entreprise, l'exemplarité avec son travestissement apparaît comme un outil managérial dont la finalité est d'accroître le profit par l'obtention de l'obéissance, voire du dévouement du collaborateur. Jusqu'où ce travestissement peut-il aller ? Faut-il, dans l'entreprise, se contenter d'envisager l'exemplarité de façon opportuniste comme un outil managérial ou doit-on plutôt la considérer comme une préoccupation légitime qui engage des dimensions éthiques ? L'éthique se donne pour objet la relation aux autres en s'efforçant de les percevoir autant comme des moyens que comme des fins. La préoccupation est un intérêt vif et durable pour un objet. Dans la préoccupation, le sujet ne peut faire qu'un avec l'objet qui mobilise son attention là où la relation à l'outil est marquée par la distance du fait que seule compte la finalité qu'il porte en lui en tant que moyen. Parler de préoccupation éthique, c'est donc mettre en avant l'importance d'une conformité interne au bien, fondée sur une conviction, par souci de l'autre et non seulement d'une conformité externe relevant

---

<sup>1</sup> Kant, dans la *Critique de la Raison Pratique* (1989), définit la sainteté comme la qualité d'une volonté dont l'action est mue uniquement par devoir.

## Numéro spécial sur la formation

d'une convention et qui s'accompagne d'un déni de l'autre. Dans quelle mesure le dirigeant peut-il être exemplaire sans être saint dans la relation qu'il entretient avec son subordonné dans l'entreprise ? Force est de constater, en effet, que l'excellence morale (apparente ou réelle) devient toujours davantage un prérequis dans l'atteinte des plus hautes fonctions des organisations et y contrevenir publiquement implique fréquemment un congédiement immédiat. C'est ainsi qu'au nom du « devoir d'exemplarité », Mathieu Gallet, ancien PDG de Radio France, a été démis de ses fonctions suite aux différents scandales qui ont égrené son mandat.

Un autre point de l'histoire d'Emmanuel Faber est troublant. L'origine de son engagement éthique se fonde non sur l'action intentionnelle d'un autre homme qui l'aurait familiarisé ou initié à la vertu (un professeur à HEC, par exemple) mais sur l'incidence d'un événement imprévu qui, par nature, ne peut être reproduit à des fins d'édification morale. Si on considère que l'exemplarité est utile au fonctionnement de l'entreprise, qu'elle soit de nature morale ou stratégique, comment peut-on contribuer à son développement ?

Il existe deux grandes modalités par laquelle un individu peut participer au développement intellectuel d'un autre homme. La première est fondée sur le savoir, elle se nomme instruction. La deuxième est fondée sur une aptitude à réfléchir ou à agir, elle se nomme éducation (Condorcet, 1994). Ces termes étant considérés comme inappropriés pour des adultes, nous les nommons d'une part enseignement et d'autre part formation. Le professeur ne se limite pas, dans le cadre d'une formation, à transmettre un savoir théorique mais confère à son élève une nouvelle disposition à agir. La formation a trait à la totalité d'un homme là où l'enseignement a trait seulement à un domaine d'étude déterminé par un programme. Enseigner l'exemplarité est un souhait louable mais dont on peut questionner le caractère suffisant dans la visée de grandir l'homme dans son action. L'enseignement transmet une exemplarité par convention. La formation conduit à une exemplarité par conviction. Acculturer à une exemplarité par convention consiste à transmettre l'ensemble des règles d'une société donnée qui encadrent l'action de ses membres. Néanmoins, rien n'assure que les apprenants approuvent les règles qu'on leur prescrit. Comment s'assurer de leur conformité aux conventions ? Former à une exemplarité de conviction consiste à sensibiliser un apprenant à la nécessité d'une conduite fondée sur des principes éthiques. Pourtant, si nécessaire qu'elle soit, la vertu s'enseigne mal. Ineffable pour nombre d'entre nous au-delà de la discipline originaire que l'on prodigue à l'enfant pour l'humaniser, la vertu est laissée au tâtonnement individuel et fréquemment sa quête se solde par l'échec. C'est ainsi que Périclès, probablement le plus grand homme de l'Antiquité grecque, fut incapable de transmettre tout autant à son fils qu'à ses contemporains, l'excellence dont la vie l'avait doté, si bien que Socrate, lui-même le plus grand sage de cette époque, s'interrogea sur la possibilité d'un enseignement de la vertu (Platon, 1999). Lui-même échoua, d'ailleurs, à former Alcibiade qui précipita, par son arrogance et sa lâcheté, la chute d'Athènes. Penser la philosophie morale, c'est nécessairement questionner la transmission du savoir moral car cette transmission pose problème. Pour former un homme, il faut mettre au clair deux choses : l'objet de la formation qu'on lui destine et les modalités de formation qu'on adopte pour l'éclairer sur le sens de l'objet de cette formation. Il faut avoir une définition de l'exemplarité et des procédés par lesquels les apprenants la saisiront. On ne transmet pas le savoir moral comme le savoir scientifique se démontre et s'accepte. Cette différence de nature provient du fait que le savoir moral fait intervenir autant l'entendement que la volonté, c'est-à-dire autant une faculté de connaître qu'une faculté de faire. Il faudra donc

ajouter une réflexion traitant de la manière par laquelle un apprenant, sachant ce qu'il doit faire, devient apte à le convertir en action en désirant corps et âme le bien. Dans ce contexte, quel peut être l'apport du formateur ?

Est-il possible de former le dirigeant à l'exemplarité et si cette formation est possible et efficace, est-elle subordonnée à l'intérêt de l'entreprise ou peut-elle être aussi destinée au bien des collaborateurs ?

Nous avancerons qu'il est possible d'apprendre à un dirigeant à se conformer à des principes d'action. Mais le développement d'une exemplarité par convention, nécessaire pour l'intérêt de l'entreprise, apparaît incapable à former effectivement les dirigeants au bien. Fondé sur la duplicité du dirigeant, l'exemplarité par convention relève d'une manipulation qui dépend du degré de crédulité des collaborateurs. C'est pourquoi il nous faudra prendre le contre-pied de cette position en déclarant que l'exemplarité ne peut se fonder sur un comportement moral mais bien plutôt sur une intention éthique ; l'exemplarité par conviction repose sur l'identité entre le dire et le faire du dirigeant. Nous verrons par quelles façons, dans le cadre d'une entreprise visant le profit, les qualités d'un dirigeant peuvent en être déduites.

## **1- L'exemplarité comme outil managérial : une transmission par l'enseignement**

L'exemplarité procède d'un phénomène de civilisation (Kant, 1981) qui vise à réguler les mœurs uniquement dans leurs manifestations et non dans leurs intentions profondes. Elle est ainsi définie comme conformité de l'action d'un individu à un certain nombre de principes fixés par une société donnée. C'est l'exemplarité par convention.

Étudions d'abord les raisons de l'enseignement de cette forme d'exemplarité, puis les contenus de connaissance qui y sont liés et finalement les modalités de sa transmission.

### ***Pourquoi enseigner l'exemplarité ?***

Tout enseignement doit s'interroger sur son utilité pour l'apprenant auquel il est destiné ainsi que, plus généralement, à la société dont ce dernier est le membre.

#### ***Exemplarité et confiance***

L'enseignement de l'exemplarité s'enracine dans le besoin de confiance qui permet d'unir les hommes dans l'atteinte d'une fin commune. Elle détermine l'efficacité de leur travail en collaboration réciproque.

Le critère qui détermine l'utilité d'un savoir destiné à la vie économique est l'intérêt qu'il représente pour l'entreprise. Cet intérêt est, en dernière instance, celui des actionnaires dont le profit et, plus précisément, les dividendes versés viennent récompenser l'apport en capital accordé pour permettre le démarrage initial puis le développement progressif de l'entreprise. Les actionnaires possèdent, de ce fait, tout pouvoir sur les décisions de l'entreprise. Néanmoins, pour des raisons de compétence, ceux-ci nomment un dirigeant qui exerce, en leur nom, leur autorité. Celui-là, dès lors qu'il est recruté, doit assimiler son intérêt personnel à l'intérêt de l'entreprise qui le rémunère en fonction de son aptitude à maximiser le profit. Si la condition nécessaire d'existence de l'entreprise se trouve dans la contribution financière des actionnaires, il reste que la source de la valeur générée par

## Numéro spécial sur la formation

l'entreprise ne se restreint ni à l'actionnariat ni à la direction d'entreprise. Une entreprise mobilise une variété de parties prenantes (Freeman, 2010) dont la coopération est nécessaire à sa réussite (les salariés, les fournisseurs, les distributeurs, les clients, l'État).

Si la recherche n'a pas réussi à démontrer une corrélation ferme entre éthique et rentabilité dans le cadre des entreprises (Gond, 2001), il reste qu'on conçoit difficilement par quels moyens une telle diversité d'acteurs pourrait interagir ensemble efficacement si un certain nombre de principes, au premier rang desquels éthiques, n'étaient pas appliqués. Le marché et l'entreprise sont des créations d'abord sociales avant de prendre progressivement leur indépendance de fonctionnement par le processus de « désencastrement » (Polanyi, 2009). Si le système technique de l'entreprise fondé sur des processus de production anonymes a pris une place majeure au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles par l'effet de l'automatisation, il reste qu'un système social y perdure et en constitue le socle (Mayo, 1933). Le contrat relie deux parties par des engagements réciproques formulés à travers des clauses. Toutefois, il s'avère que tout contrat est, par nature, incomplet dans la mesure où il ne peut pas anticiper ni réguler toutes les éventualités de non-respect du cadre prescrit (Hart, 1988). Dans la relation marchande, on échange ainsi à la condition expresse qu'on puisse faire confiance à l'autre partie, c'est-à-dire avoir l'assurance suffisante que les termes de l'échange, qui ont été fixés lors de la négociation, seront respectés. De même, dans la relation salariale, on s'implique dans une entreprise seulement si on s'attend à ce qu'elle respecte les termes du contrat de travail. Si des mesures de rétorsion sont inscrites dans le contrat en cas de non-respect de ses clauses, il reste qu'ultimement elles ne sont crédibles que par l'autorité de l'État de Droit. L'exigence de confiance interpersonnelle se double ainsi d'une exigence de confiance plus large en la société elle-même (Cahuc et Algan, 2007).

Comme on peut le constater, le socle de l'entreprise, dont l'origine est sociale, se nomme la confiance. La confiance encourage les individus à interagir ensemble dans un contexte où ils sont dépendants les uns des autres et ne peuvent pas encadrer totalement leur relation via le contrat.

### *Les insuffisances du Droit et la nécessité de cadres éthiques*

Le premier outil apte à susciter la confiance parmi les acteurs d'une société est le Droit. Toutefois, du fait de ses limites propres, le Droit doit être complété par une éthique qui permet de réguler les situations qui, tout en étant légales, demeurent moralement répréhensibles. Il existe ainsi, à un moment donné, une éthique des affaires comme il existe une éthique médicale (Ricoeur, 2001). Établissant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, ces éthiques régionales apportent une cohérence aux actions des individus qui y participent. Elles prennent non la forme d'un principe unique de séparation du bien et du mal mais d'une série de maximes particulières émanant de la pratique. Ces maximes constituent une convention non contraignante du point de vue de la loi mais dont les conséquences en cas de non-respect sont immédiates (Williamson, 1993).

Il existe deux grandes manifestations de l'éthique des affaires suivant que la relation entre les parties prenantes est définie par le marché (égalitaire) ou par l'entreprise (hiérarchique) : nous dénommerons la première, éthique commerciale (envers les entreprises partenaires et envers les clients), la deuxième, éthique managériale (envers les salariés).

L'Affaire Ford Pinto présente avec acuité les conséquences d'un non-respect de l'éthique commerciale (Cory, 2002). En 1970, Ford introduit une nouvelle gamme de véhicules dont on

s'aperçoit en interne qu'elle possède un vice caché : son réservoir d'essence est susceptible, dans certaines conditions, de prendre feu. Ford, prenant connaissance de ce vice, a mené une estimation d'une part des coûts de réparation des véhicules (12,5 millions en tout) et d'autre part des coûts de procédures juridiques et de remboursement des victimes générés par ce défaut de conception. Il a été déterminé que les coûts du premier étaient supérieurs aux coûts du second. En conséquence, on décida de laisser les voitures inchangées bien qu'elles soient la cause de décès. Lorsqu'ils survinrent, une action en justice fut conduite en 1978. Le jugement fut particulièrement clément envers Ford puisqu'en dernier appel, la sentence fut réduite à 4 millions de dollars. C'est finalement l'éthique et non pas le Droit qui assura la régulation d'un acte moralement répréhensible. La véritable sanction fut une perte d'image de marque suite à la mobilisation des associations de consommateurs et des médias. Dans l'imaginaire américain, Ford perdit le prestige lié aux réalisations de son fondateur, tel l'élargissement de l'accès à la consommation de masse par la baisse des coûts et par la hausse des salaires, pour devenir une entreprise automobile comme les autres. En conséquence, le chiffre d'affaires de Ford se contracta de 37 % entre 1979 et 1980 dans un contexte où les ventes automobiles restaient presque stables aux Etats-Unis.

Dans la suite de cet article, nous nous concentrerons toutefois sur la notion d'éthique managériale. Il est vrai que le processus d'externalisation des activités non stratégiques a conduit à un accroissement des interactions entre entreprises au détriment des interactions dans l'entreprise. Toutefois, il reste que l'essentiel des interactions professionnelles se réalise encore en son sein. S'il faut, aujourd'hui, pour un décideur être exemplaire auprès de ses interlocuteurs extérieurs, il faut l'être d'abord auprès de ses interlocuteurs dans l'entreprise, c'est-à-dire ses cadres intermédiaires et ses employés.

### *Éthique managériale et confiance*

On définit l'éthique managériale comme l'ensemble des principes qui régissent la relation entre un supérieur et un subordonné dans une entreprise, voire une organisation plus généralement. L'éthique managériale concerne donc autant la relation du dirigeant avec ses cadres intermédiaires que la relation de chacun de ces cadres intermédiaires avec leurs subordonnés, l'employé étant, à la fin de cette chaîne, défini comme l'individu qui est dirigé sans diriger un autre.

L'une des raisons d'être de l'entreprise face au modèle du marché est de lutter contre l'opportunisme (Williamson, 1974), autrement dit la possibilité pour une des parties de ne pas respecter les clauses du contrat. Ainsi, un vendeur a la possibilité de céder à un acheteur un produit dont la qualité est inférieure à celle attendue et entérinée par un prix d'achat. L'indépendant est toujours soupçonné par l'entreprise qui le sollicite de ne pas travailler à la hauteur de ce qui a été défini dans le contrat. Il est, par ailleurs, coûteux de vérifier l'adéquation entre le travail prescrit et le travail réel. C'est pourquoi l'indépendant devient un salarié de sorte à pouvoir être mieux surveillé par un manager (Alchian et Demsetz, 1972). Un salarié ne travaille jamais au maximum de la productivité qu'il peut atteindre. Il dépend dès lors pour le manager de déterminer les moyens par lesquels il peut accroître cette productivité chez son subordonné. Or il s'avère que sa propre attitude vis-à-vis de son subordonné a un effet sur cette productivité. Le supérieur est appelé non seulement à respecter, négativement, les bases de la politesse dans sa collaboration avec son subordonné, comme le prescrit la loi, mais à respecter aussi positivement sa dignité d'être humain, voire à exprimer une forme de reconnaissance pour les réussites de celui-ci.

## Numéro spécial sur la formation

Les économistes (Akerlof et Yellen, 1990) mettent ainsi en évidence que l'expression de la reconnaissance du travail des collaborateurs via un accroissement de salaire génère un accroissement de la productivité du travail supérieur au coût de l'accroissement préalable de la rémunération. L'exercice de la vertu, dont l'exemplarité est la modalité la plus poussée, dans la relation entre le dirigeant et le salarié plus particulièrement, en accroissant la productivité des subordonnés, augmente, si les autres coûts sont stables, la profitabilité de l'entreprise.

L'exemplarité du représentant des actionnaires est donc nécessaire à la poursuite de l'intérêt de ces derniers pour générer la confiance, l'obéissance et l'implication des collaborateurs.

Ayant démontré la nécessité de la vertu, et par conséquent de l'exemplarité dans l'organisation, il convient d'interroger maintenant les modalités de sa transmission.

### **Quelle exemplarité à transmettre ?**

Tout enseignement digne de ce nom doit réfléchir, avant toute activité de transmission, aux modèles intellectuels qui vont être transmis aux apprenants.

#### *Le modèle juridique*

Ces modèles intellectuels comprennent un modèle juridique et un modèle éthique.

Il ne faut pas négliger la place du Droit car sur beaucoup de domaines, il donne des réponses indiscutables à des situations éthiques. Deux modalités de contrôle juridique encadrent les relations humaines dans l'entreprise : le code civil en tant que la relation humaine dans l'entreprise est semblable à la relation humaine en société et le code du travail en tant que la relation humaine y est spécifique. Le code civil est constitué de l'ensemble des lois qui régissent l'interaction entre individus égaux en droit. Le droit du travail est constitué de l'ensemble des lois qui régissent l'interaction entre deux individus inégaux en statut dans l'entreprise.

Prenons l'exemple du harcèlement moral au travail. Ce délit est encadré par l'article L1152-1 du Code du Travail déclarant qu'« *aucun salarié ne doit subir les agissements répétés de harcèlement moral qui ont pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de travail susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de compromettre son avenir professionnel* ». Concrètement, le harcèlement moral prend la forme de « *remarques désobligeantes, d'intimidations ou d'insultes* ». C'est ainsi qu'en avril 2018, un sondage interne à l'Opéra de Paris a fait état, envers les danseurs et danseuses, de pratiques de harcèlement de la part de la directrice du Ballet, relevant d'une forme de management suffisamment inadaptée pour être reconnue condamnable par la loi.

La peine encourue pour un délit de harcèlement peut aller jusqu'à deux ans de prison et 30.000 € d'amendes. Il faut, de surcroît, ajouter les dommages et intérêts qui peuvent être très élevés dans ces cas (du fait du préjudice moral et des frais médicaux qui y sont relatifs). En plus de relever d'un motif de faute grave passible de licenciement immédiat, une pratique managériale défectueuse peut être également réprimée durement par la loi. Toutefois, la loi n'encadre pas toutes les situations moralement répréhensibles. C'est pourquoi il s'agit, par ailleurs, d'enseigner une éthique managériale aux impétrants.

*Le modèle éthique : sens commun*

Procédons ici à une revue rapide des pratiques en cours dans les formations au management. Un premier constat à faire est qu'on vise à enseigner aujourd'hui le leadership en général plutôt que l'exemplarité dans sa spécificité. Du leadership, on a une définition fort imprécise qui complique la saisie d'une de ses qualités majeures : l'exemplarité. Le leader se comprend davantage par ce dont il se distingue : le manager. Il apparaît comme une sorte de « super manager » qui, en plus de compétences techniques, serait doté de compétences humaines extraordinaires à partir desquelles il pourrait obtenir l'obéissance complète de ses subordonnés. Or ces compétences humaines ne se limitent pas à l'exemplarité et convoquent des qualités de charisme ou encore de vision. Lorsqu'on détache dans la notion de leadership, la part d'exemplarité, on ne peut que déplorer la pauvreté de l'étude qui y est consacrée.

À l'appui de ce constat, jugeons la pertinence de l'affirmation suivante présente dans un manuel de management dont le chapitre 14 se dénomme « Savoir inspirer : le leadership ». Parlant des « qualités d'un bon leader », l'auteur dit de celui-ci qu'« il donne l'exemple par une attitude positive et confiante, en croyant en ses collaborateurs. Dans les moments difficiles, il reste optimiste et combatif » (Houver, 44, 2018). L'exemplarité d'un leader, dans ce manuel, serait donc définie par son optimisme. Au-delà du poncif, on peut concéder qu'un leader ne soit pas condamné au pessimisme ni à l'impassibilité. L'optimisme est parfois utile à sa tâche. Néanmoins, il faut rappeler que ce n'est qu'une définition très approximative. L'optimisme est au mieux une qualité intrinsèque de l'individu exemplaire parmi tant d'autres ou au pire une qualité contingente qui dépend donc de circonstances extérieures. Cette démarche est typique d'une définition de l'exemplarité, non par compréhension mais par extension, dans laquelle on circonscrit par tâtonnement les diverses qualités qui semblent être propres à quelqu'un d'exemplaire. Or, il est impossible de dénombrer l'ensemble des situations et des attitudes auxquelles serait astreint un leader exemplaire.

En réponse à cette imprécision concernant la place de l'éthique dans la définition du leader, un véritable champ disciplinaire dédié à l'éthique d'affaires s'est constitué et développé aux Etats-Unis.

*Le modèle éthique : théorie académique*

Mary Parker Follet (2002) est reconnue par la plupart des chercheurs comme la première scientifique à avoir ouvert, au début du XXème siècle, un champ qui intéresse aujourd'hui nombre d'associations et de revues dans les plus grandes institutions académiques comme la *Society For Business Ethics* (SBE), le *Business Ethics Quarterly* sous l'égide de l'Université de Cambridge. Ce champ disciplinaire s'interroge d'abord sur ce qui donne un caractère éthique ou non à certaines situations. Le dirigeant doit, selon eux, estimer pour chaque situation possible, l'intensité morale qui y est liée. Celle-ci est fonction de l'ampleur des conséquences qui viendraient de sa mise en œuvre, de la réalisation d'un consensus autour de sa qualité morale par les parties prenantes, de la probabilité de son occurrence, de la proximité temporelle et/ou spatiale de cette situation, de sa valorisation affective et finalement de la concentration des effets de cette situation sur un certain nombre d'individus.

Dans le cas où la situation éthique est déjà produite, étudier les facteurs d'intensité morale contribue à clarifier les conflits existants entre plusieurs modèles moraux portés par les collaborateurs (Hitt, Black, Porter, 2004).

## Numéro spécial sur la formation

C'est sur ce point que se concentre ensuite l'éthique des affaires comme champ disciplinaire. Celle-ci s'approprie les différents modèles éthiques légués par la philosophie pour guider l'action des dirigeants dans leur quotidien : l'approche utilitariste, l'approche universaliste (kantienne), l'approche fondée sur la notion de justice et ses différentes formes (ibid.). Ces auteurs se réunissent autour de l'idée d'une éthique des vertus inspirée d'Aristote qui parviendrait à rassembler l'ensemble de ces approches et à se libérer de leurs limites respectives (Tsoukas, Cummings, 1997). On perçoit que ce choix n'est au demeurant pas infondé. Des études récentes ont, en effet, démontré que les vertus cardinales aristotéliennes (justice, tempérance, sagesse, courage) étaient les valeurs les plus partagées parmi les différentes cultures (Dick, Kleisen, 2001). Elles apparaissent comme un juste équilibre entre une approche extensive des qualités morales, par nature imprécise, et une approche compréhensive, trop abstraite, telle l'approche kantienne.

Ayant décrit désormais les modèles de réflexion à l'œuvre dans l'enseignement de l'exemplarité, nous pouvons interroger les modalités de transmission de ces modèles de réflexion.

### ***Comment enseigner l'exemplarité ?***

Tout enseignement doit arrêter une réflexion sur sa pédagogie de sorte à déterminer les modalités de transmission les meilleures pour rendre intelligible aux apprenants le message qu'il souhaite communiquer.

#### *Entendement et volonté*

L'apprentissage mobilise deux instances fondamentalement différentes : l'entendement et la volonté. On dénomme, dans le cadre de l'enseignement, entendement, la faculté d'un apprenant à comprendre le sens des assertions d'un enseignant. On dénomme volonté, la faculté d'un apprenant à accorder son adhésion aux assertions de l'enseignant dont, grâce à l'entendement, il comprend désormais le sens. Dans le cadre du savoir scientifique, seul l'entendement prime. Le savoir relève d'une démonstration. On peut contester la validité d'une démonstration mais on ne peut pas, en sachant qu'elle est valide, refuser d'y adhérer. Le vrai s'impose à la volonté. En revanche, dans le cadre du savoir éthique tel qu'il est ici défini, la démonstration est impossible car ce savoir est tiré de l'expérience. En conséquence, on ne démontre pas, on justifie au mieux en éthique. On mentionne des attitudes éthiques que l'expérience a indiquées comme étant les plus profitables et les plus justes pour l'activité d'une entreprise mais il n'existe pas de principes intangibles qui permettraient d'aboutir à une solution qui ne soit pas elle-même source de débat. Dans cette perspective, Aristote met en avant l'importance des qualités morales pour compenser les limites d'une théorie universelle du bien. Ce n'est plus un modèle intellectuel mais le discernement en situation d'un homme bien né (ou bien formé) qui lui permet de viser le bien en toute circonstance (Aristote, 1994). Puisqu'une adhésion automatique n'est pas possible dans le domaine de l'éthique, le chaînon intermédiaire entre l'entendement et l'action, la volonté, prend toute son importance. L'erreur comme adhésion de la volonté à une représentation fautive réside dans l'imperfection de notre entendement (Descartes, 2011). L'enseignant devra contrôler l'assimilation du savoir qu'il prodigue car il peut toujours être mal compris par défaut d'intelligibilité, par manque de travail ou par désintérêt. Or, la mission d'un enseignant ne se limite à apporter une leçon. Ce qu'il vise, c'est l'appropriation de la leçon par les élèves. En conséquence, un enseignement passe par deux temps : premièrement, un temps de

transmission, deuxièmement, un temps de contrôle.

*Le moment de l'enseignement*

Étudions donc d'abord la transmission du savoir éthique dans le cadre de l'exemplarité par convention. Pour être initié à l'exemplarité, on peut solliciter un grand nombre d'interlocuteurs et bénéficier de cadres différents. Trois contextes se distinguent : on peut être acculturé à l'école, en entreprise ou en cabinet. À chacun d'entre eux, on peut associer une figure d'enseignant : le professeur, le professionnel et l'expert. On peut être initié à l'école par le biais de formation en management avant ou après expérience professionnelle (Master in Management ou MBA). L'intervenant est dès lors un professeur formé aux sciences de la gestion, plus rarement est-il un professeur qualifié en philosophie morale. On peut être acculturé à l'entreprise via le contact formel ou informel de ses collègues, plus rarement via des séminaires. Dans le premier cas, ce sont fréquemment des supérieurs qui accompagnent ou « coachent » les plus jeunes aspirant à terme aux plus hauts postes. Ils les accompagnent via un mentorat, soit quotidien (c'est le feed-back), soit ponctuel (c'est le bilan de carrière). Pour finir, on peut être formé par un expert extérieur intervenant soit dans des séminaires payés par l'entreprise pour sensibiliser les cadres dirigeants à un certain nombre de principes et de pratiques éthiques, soit lors de séances payées par le salarié fréquemment en adjoignant des dimensions éthiques à l'apprentissage d'outils techniques (l'élocution en public) ou à un projet plus large, dit de développement personnel.

Dans la majeure partie des cas, l'enseignement relève à peu près du même fondement.

L'apprenant s'approprie des attitudes à suivre soit par croyance, soit par intérêt. On peut s'approprier un enseignement par croyance et par soumission à une autorité, ici une institution (l'école, l'entreprise ou la société) dont on considère les maximes indiscutables. On peut s'approprier un enseignement par intérêt car on s'attend à en retirer des avantages financiers ou symboliques.

Cet enseignement prend la forme d'une éducation passive. L'apprentissage relève d'abord de la réception d'un savoir qu'on s'emploie ensuite à maîtriser. Le premier objectif de l'enseignant doit être dès lors de travailler à la clarté et à l'exhaustivité de son message pour favoriser le travail de l'entendement de l'élève. L'éthique ne se crée pas ici. Elle s'inculque. L'enjeu est simplement de bien la comprendre pour bien l'appliquer.

Cette formation a un versant juridique et un versant éthique. Au titre de l'enseignement juridique, les grands principes du Code du Travail et les grands articles encadrant la relation entre le supérieur et son subordonné doivent être portés à la connaissance de l'apprenant.

Au titre de l'enseignement éthique, les grands modèles philosophiques et surtout une forme de jurisprudence doivent être transmis, pour une application efficace, à l'aide d'étude de cas, aux situations d'entreprise et aux contraintes particulières qui sont les leurs (FNEGE, 2010).

Les maximes, en conséquence, sont rares. Les exemples, nombreux. C'est le principe du bréviaire médiéval, du style mémorialiste des temps modernes et de son pendant contemporain, le guide au développement personnel. Les approches inspirées de l'expert en développement personnel, Dale Carnegie, sont typiques à ce titre. Dans un de ses ouvrages *Trouvez le leader en vous* (1995), au chapitre « Respectez la dignité des autres », l'auteur justifie cette maxime par un grand nombre de raisons (la nécessité de créer une situation de confiance, le désir de reconnaissance, le besoin de réciprocité, le besoin d'égalité, l'amour-

## Numéro spécial sur la formation

propre des collaborateurs). Les justifications mobilisées se fondent sur le caractère édifiant d'une multitude d'exemples. Concentrons-nous sur l'un d'entre eux. L'auteur prend l'exemple d'Adriana Bitter, dirigeante d'une entreprise américaine de textile, Scalamandre Silks, victime à la fin des années 1980 de la crise économique et de la concurrence croissante des pays en voie de développement. La survie de cette entreprise n'a été rendue possible que par la solidarité des salariés qui ont œuvré à son maintien puis à son développement. La dirigeante, s'interrogeant alors sur les raisons de cet élan de générosité de la part des salariés, en a conclu qu'il relevait d'un phénomène de don-contre-don. La dirigeante faisait preuve de respect et exprimait une sympathie envers les collaborateurs qui les rendaient redevables. Un jour, dit-elle, elle reprit vivement un intervenant extérieur qui avait dénommé ses collaborateurs « ouvriers » là où elle s'appliquait à les nommer « artisans » pour qu'ils conservent le sentiment de la dignité de leur travail. Carnegie montre que la courtoisie envers les salariés procède de l'intérêt égoïste de l'entreprise qui s'il n'exclut pas d'autres motifs plus humains, les surpasse tous. Un autre exemple proposé par l'auteur va en montrer toute la portée : « Les raisons de Manning [le président de l'agence de publicité J. Walter Thompson] ne relevaient pas de la religion, de l'éthique, de la satisfaction personnelle ou de la différence entre le bien et le mal, même s'il déclarait aux jeunes journalistes que toutes ces raisons étaient parfaitement valables pour suivre son conseil. Il leur donna une autre raison : La Règle d'Or donne des résultats. Même si vous êtes le moins altruiste du monde, si vous ne vous préoccupez que de votre propre intérêt, de votre argent, de votre prestige, de votre promotion, le moyen le plus sûr de tout obtenir, c'est de respecter, sans en dévier, la Règle d'Or [qui se résume ainsi] : « Traitez les autres comme vous voudriez qu'il vous traite » (p. 105).

L'exemplarité apparaît comme l'outil managérial par excellence puisqu'elle permet de tout obtenir d'autrui si l'on s'en sert correctement. Mais dans la mesure où l'éthique managériale ne s'applique pas toujours aussi aisément qu'une recette qu'on suivrait mécaniquement, les écoles et les entreprises ont donc voulu s'assurer contre toute dérive : c'est le moment du contrôle dans l'enseignement et dans l'entreprise.

### *Le moment du contrôle*

L'examen et plus précisément les entretiens de personnalité et de motivation, caractéristiques des processus d'admission aux écoles de commerces et de recrutement en entreprise, ont pour fonction de mettre en évidence les profils dont les principes moraux seraient trop douteux et de les écarter.

Concentrons-nous sur l'exemple des entreprises puisqu'il présente une extension de la logique du Droit à celle de l'éthique. Les codes éthiques commencent à exister à partir des années 1950 aux Etats-Unis. Ils se donnent, pour objectif premier, d'uniformiser les critères éthiques d'une entreprise et, pour objectif second, de dresser les collaborateurs pour qu'ils se comportent ainsi que le souhaite l'entreprise.

Les dirigeants et les subordonnés d'une entreprise manifestent, dans un premier temps, des avis divergents en matière de ce qui est bien ou mal. Les dirigeants, pour qu'ils prennent des décisions au nom de l'entreprise et non en leur nom propre, doivent réfléchir suivant ses critères moraux et non les leurs. Le dirigeant doit sortir de l'exemplarité qu'il pourrait vouloir manifester en tant que personne pour adopter l'exemplarité que veut sa fonction dans l'entreprise. À terme, toutefois, les codes doivent participer à l'élaboration d'une culture

d'entreprise auxquels les collaborateurs et les dirigeants adhèrent sans action extérieure. On dira alors qu'ils sont acculturés. Ce dressage est visible dès l'école à travers l'ampleur des injonctions exprimées aux élèves, école dont on peut dire, de la maternelle à la classe préparatoire, qu'elle a peu changée, s'inspirant du modèle militaire de l'école mutuelle (Foucault, 1975). Le dressage de l'entreprise a pour objectif de créer une identité, dans la société disciplinaire, entre la fonction et l'homme en lui prescrivant ce que son poste commande.

Toutefois, il s'avère que les codes apparaissent peu efficaces à réguler véritablement les actions litigieuses commises au sein d'une entreprise. Il est difficile de prendre les dirigeants en flagrant délit même si fréquemment les rumeurs et les soupçons se diffusent dans les entreprises. Par ailleurs, il faut mentionner que les sanctions sont bien souvent peu prohibitives. Il faut que le délit soit connu du grand public pour que de fortes mesures disciplinaires soient prises et mises en œuvre. En entreprise, rarement peut-on surveiller et fréquemment ne punit-on pas. L'autorité limitée des codes éthiques démontre bien que l'entreprise n'est au fond qu'une entité dans laquelle on prétend la vertu et dans laquelle on ne s'intéresse en fin de compte qu'en apparence à son appropriation authentique. Le code éthique fonctionne identiquement au Droit et en possède les mêmes limites. C'est pourquoi Peter Drucker (2008) affirmait que les formations en éthique dans les grands MBA d'universités américaines n'étaient au fond qu'une façade si bien que la seule solution, selon nous, serait de recourir à des délateurs internes (*whistle-blower*) pour contrôler davantage les agissements des dirigeants. Or, les entreprises craignent beaucoup les dénonciations publiques dans la mesure où cela détériore très durement leur image de marque et peut aboutir, comme dans le cas de l'Affaire Weinstein, à la faillite et la vente d'une firme florissante. La délation réduit les coulisses disponibles aux dirigeants pour se comporter de manière non exemplaire si bien que le mythe de l'exemplarité comme caractéristique du dirigeant ne semble plus crédible.

Aujourd'hui l'éthique en entreprise semble être engagée dans une évolution qui rend nécessaire de concevoir autrement le devoir d'exemplarité du dirigeant. Au lieu de voir l'homme exemplaire comme une forme de super-héros possédant toutes les qualités humaines en apparence, il semble raisonnable de le définir de façon moins hyperbolique, selon le principe d'honnêteté : c'est un individu dont les paroles sont en adhésion avec les actes.

## **2- L'exemplarité comme préoccupation morale : une éducation active**

L'exemplarité doit être vue, selon nous, comme adéquation entre les paroles et les actions d'un dirigeant. À partir de l'exigence d'honnêteté qui caractérise le dirigeant exemplaire, l'ensemble des qualités morales peut être refondé suivant un critère de conformité interne et non externe au bien. Former à l'exemplarité exige dès lors de sensibiliser le dirigeant non plus à une simple conformité d'apparence à un code moral mais à une véritable adhésion de fond aux principes éthiques. Former à l'exemplarité devient pour l'entreprise une préoccupation éthique. Ainsi, notre étude de l'entreprise étudie la possibilité pour celle-ci d'entrer dans un processus de moralisation (Kant, 1981).

### ***Les limites de l'exemplarité de convention***

L'exemplarité, pour être considérée comme crédible, ne peut se réduire à une conformité externe au bien mais doit également relever d'une conformité interne.

### *Le travestissement*

Penser la notion d'exemplarité comme travestissement nous conduit à brosser le portrait du monde de l'entreprise comme un monde amoral où l'art du paraître vient à remplacer l'être. Au monde idyllique peint par Dale Carnegie fait place l'univers sinistre de *Moral Mazes*. Cet ouvrage de référence dans la discipline d'éthique des affaires est une étude réalisée par le sociologue Jackall (1988) concernant le fonctionnement réel des entreprises américaines et dans laquelle le comportement éthique des dirigeants prend une place majeure. Le dirigeant d'entreprise de *Moral Mazes* s'apparente au Prince de Machiavel (2005) affectant une conduite morale fondée, par exemple, sur la justice ou la piété, pour être vu favorablement par ses salariés. Ce n'est pas tout. Le dirigeant distord, par ailleurs, la vérité sur ses décisions et ses actions en s'appuyant sur un personnel, chargé de la communication externe et interne de l'entreprise, dont la vocation est d'inventer des histoires susceptibles, par leur vraisemblance, d'être prises pour argent comptant par les media et les salariés. Reconnu exemplaire par les effets du « storytelling », le dirigeant le devient de facto aux yeux des autres car ce qui importe le plus, ce n'est pas de se comporter de manière exemplaire mais d'être réputé tel. Par ce truchement, le dirigeant utilise la confiance qu'il inspire dans l'unique objectif de pouvoir réprimer d'autant plus sévèrement les opposants à son autorité lorsque la situation l'exige. La lutte pour l'accroissement et la conservation du pouvoir est son seul but. À cette fin, le Prince n'hésite pas à se décharger des basses besognes sur des intermédiaires qui porteront seuls la responsabilité d'actes dont il est au fond l'auteur, et subiront l'opprobre de l'opinion publique. De même, un dirigeant d'entreprise s'appuie sur ses cadres intermédiaires pour imposer des décisions perçues comme moralement condamnables.

On peut citer en exemple la procédure de licenciement décidée par le dirigeant mais mise en œuvre par les cadres des ressources humaines. Ce sont ainsi les Ressources Humaines qui font prioritairement l'objet de la crainte et de la haine des salariés. Lors de l'Affaire des Chemises Arrachées dans les locaux d'Air France en octobre 2015, ce n'est pas le PDG de l'entreprise qui a été victime de l'animosité des salariés, lors de la présentation du plan de restructuration, mais bien le DRH qui a été pris à partie. La question du paraître est donc primordiale lorsque l'on envisage l'exemplarité comme la manifestation, dans l'action, d'un ensemble de qualités morales. De l'ordre de l'apparence, l'exemplarité se conçoit par rapport aux effets qu'elle engendre. Elle n'est possible, ni efficace que par la crédulité de ceux qui la reconnaissent en autrui, assimilant implicitement le paraître à l'être, l'exemplarité à la sainteté. Le travestissement est une des conditions nécessaires à la manipulation et le machiavélisme peut être ainsi défini comme le « processus par lequel le manipulateur obtient davantage qu'il n'aurait obtenu sans l'intention de manipuler » (Ricks et Fraedrich, 1999). Au-delà de la question de la confiance, c'est donc la question de l'exploitation qui se fait jour. On veut tromper quand on n'a pas la possibilité d'être honnête avec autrui, de discuter à visage découvert de quelque chose qui serait dans notre intérêt, c'est-à-dire de négocier. Puisqu'il n'est pas faisable d'exiger davantage du salarié sans contrepartie, il faut trouver d'autres moyens. L'exemplarité a pour première qualité de générer par l'admiration, plus que l'obéissance, la soumission du salarié à la volonté du dirigeant. C'est ainsi que la réussite de nombreux leaders est liée à leur habilité à pouvoir demander plus de la part de leurs salariés sans aucune contrepartie en retour. Lorsqu'on admire un homme, on accepte avec facilité de n'être qu'un moyen à son service car la valeur se situe moins du côté du sujet qui admire que de l'objet admiré. L'admiration est de moindre intensité quand elle porte sur

une compétence technique. En revanche, l'excellence morale que l'on admire chez un dirigeant est perçue comme une perfection qui oblige à reconnaître sa volonté et sa vision de l'entreprise comme bonnes en soi et incite à s'engager sans réserve dans le projet d'entreprise.

Toutefois, cela ne signifie pas que le dirigeant exemplaire soit transcendant à la manière du saint pour le profane. La sainteté participe pour le croyant d'une forme de grâce ou pour le non-croyant d'une contingence tandis que l'homme exemplaire est un modèle ayant pour caractère d'être imitable. L'exemplarité doit susciter, ainsi, par entraînement, l'imitation d'un comportement jugé désirable et qui astreint davantage les imitateurs que ceux qui l'initient. L'imitation induite par l'exemplarité n'est pas la copie d'un modèle. Elle n'est que la copie d'une apparence que l'être dit exemplaire a l'art de produire. Cela vient du fait que l'imitateur n'a pas accès aux intentions de celui qu'il imite mais tente d'extrapoler les caractéristiques de la personne que son admiration le porte à imiter à partir de l'observation de son comportement. La propension à imiter l'exemplarité est donc fort intéressante pour l'entreprise puisqu'elle vise à faire des employés des saints qui imitent des personnes qui n'en sont pas. Le défaut de l'imitation est au fond également la raison de son efficacité, c'est-à-dire sa faculté à créer un comportement nouveau en faisant l'hypothèse qu'elle ne fasse pas elle-même l'objet d'un travestissement de la part des employés auxquels elle était destinée.

Il faut ainsi remarquer que bien souvent les qualités morales valorisées par une organisation sont prétendument fondées si bien que leur origine, loin de se trouver dans la nature humaine, réside dans des compromis locaux produits par des luttes de pouvoir. C'est pourquoi, selon Machiavel, c'est moins la vertu du dirigeant qui doit être recherchée, même si elle est utile, que sa « vertu », sa puissance, autrement dit sa faculté à imposer sa volonté à autrui par sa force de décision et sa force d'application. La « vertu » est le socle de la vertu perçue par les dirigés car l'entreprise est un lieu de lutte de pouvoir où les principes éthiques du moment sont déterminés par le plus fort. « L'esprit d'équipe signifie s'aligner à l'idéologie dominante du moment ou [...] s'incliner devant le dieu qui exerce son emprise à ce moment-là » (Jackall, 1988, 52). On aspire à imiter souvent le chef moins parce qu'il est quelqu'un dont on est sensible à la grandeur que parce que c'est quelqu'un de puissant qui impose sa volonté suivant un processus de contrainte et d'internalisation de la contrainte. D'où le fait qu'en école de commerce, comme les programmes en attestent, on forme en réalité davantage au leadership qu'à l'exemplarité conçue comme l'outil d'une domination plus secrète. Chez les acteurs dans l'organisation, les vertus morales tendent à n'être qu'« une fausse image de la charité » (Pascal, 2015). Mais cette perversion des valeurs par le dirigeant ne peut qu'encourager à terme leur détournement par les salariés. En effet, on ne peut pas être indéfiniment crédule lorsque l'on est abusé. Si la confiance est un préalable, elle n'est pas néanmoins un acquis définitif. Elle se remet en jeu constamment au cours de chaque interaction entre le dirigeant et ses subordonnés. On ne peut faire confiance qu'aux personnes qui sont crédibles, c'est-à-dire qui respectent leurs engagements. Une théorie de l'exemplarité doit d'abord s'adosser à une théorie de la crédibilité.

### *La crédibilité*

La crédibilité est ce qui permet à un individu d'assimiler une action à une intention fondée sur une règle (Kyddland-Prescott, 1977). Le monde de l'entreprise est certes souvent imprévisible. Le hasard peut y faire et défaire des destins du jour au lendemain si bien qu'on

## Numéro spécial sur la formation

veuille fréquemment par facilité se sortir d'une mauvaise passe par des truchements souvent peu éthiques. Mais c'est une raison supplémentaire pour œuvrer à stabiliser un tant soit peu un cours des choses erratique (Comte-Sponville, 2004). En effet, les actionnaires demandent des profits croissants mais également stables ; les salariés demandent de la prévisibilité car ils ont une aversion importante à l'égard du risque, considérant la stabilité de leur emploi comme la condition de leur réalisation personnelle. À cette éthique d'entreprise fondée sur l'apparence, il convient donc d'adjoindre une éthique personnelle assumée chez les dirigeants. Les dirigeants de banque centrale, par exemple, ne sont pas jugés crédibles seulement par l'histoire et la culture de leur organisation mais aussi par leur personnalité et leur conviction profonde (Rogoff, 1985). Si le code peut encadrer un certain nombre de circonstances, l'éthique personnelle est l'authenticité morale qu'attendent les collaborateurs. Ce n'est pas dans le calme que la vertu se manifeste le mieux, mais dans les épisodes de crise où les modèles extérieurs ne suffisent plus pour donner des réponses et résoudre les dilemmes éthiques qui se posent. Un dirigeant doit prendre des engagements auxquels il se tient s'il souhaite être crédible et si, un jour, les conditions imposent qu'il ne respecte pas sa parole pour de justes raisons, les salariés maintiendront leur confiance, ne pouvant le tenir pour malhonnête. On ne demande pas, en effet, aux dirigeants de tout prévoir mais de faire de leur mieux pour prévoir. Imaginons, au contraire, un dirigeant complètement imprévisible sans principes rendus publics.

Chacune de ses décisions est dichotomique : soit il fait ce qu'il dit, soit il ne le fait pas. Les subordonnés reconnaissent honnêtes par principe les décisions de leur dirigeant et le suivent en conséquence mais s'ils sont une fois trompés, ils ne croient plus en sa parole et vont dès lors considérer toutes ses décisions comme la manifestation d'une duplicité. Les acteurs s'aligneront sur l'hypothèse la plus probable (celle de la tromperie) et réagiront en conséquence. Ils seront amenés de moins en moins à rester loyaux (*loyalty*) et de plus en plus à quitter l'entreprise (*exit*), à s'opposer publiquement au dirigeant (*voice*) et pour la majorité à exprimer une opposition tacite (*apathy*) (Hirschman, 1995 et Bajot, 1988). Or, une politique d'entreprise, si elle ne reçoit pas un soutien suffisant de ses salariés, ne peut pas réussir. C'est pourquoi, au-delà des codes que l'entreprise s'impose, le dirigeant se donne des règles personnelles pour stabiliser les anticipations des acteurs et les faire aller dans son sens. Ces règles ne peuvent pas, comme les codes, être purement formelles. Elles n'existent que parce qu'elles sont appliquées et reçoivent leur crédibilité de ce principe même. Le dirigeant est engagé et doit faire preuve d'honnêteté en ne dérogeant pas à ces règles.

Ayant démontré la nécessité d'adosser une véritable préoccupation morale à l'outil managérial, il convient désormais de réfléchir davantage à la nature d'une exemplarité qui en serait l'expression.

### ***L'exemplarité comme cohérence n'est pas une exemplarité a minima***

#### *De l'exemplarité par conviction*

L'exemplarité est définie comme cohérence entre le discours et l'action d'un dirigeant. Dans la précédente définition de l'exemplarité, le dirigeant se comportant de manière exemplaire apparaissait comme l'exemple d'un idéal d'homme. Dans cette nouvelle définition de l'exemplarité, le dirigeant exemplaire devient l'exemple des principes qui définissent à la fois son action et celle qu'il prescrit aux autres. On dénommera la première vision exemplarisme et la deuxième exemplarité. Il existe des maximes qui s'adressent au

dirigeant et des maximes qui s'adressent aux collaborateurs car les devoirs des acteurs d'une entreprise ne sont pas exactement les mêmes suivant leurs statuts. L'exemplarité en tant qu'elle s'adresse au sujet énonciatif se nomme fidélité. L'exemplarité en tant qu'elle s'adresse aux autres se nomme honnêteté.

Cette nouvelle définition de l'exemplarité est plus humaine et probablement plus efficace à long terme que la première. Elle permet au dirigeant de poser des règles connues de tous auxquels lui-même est soumis, étant susceptible de recevoir les sanctions afférentes s'il ne les respecte pas. Ce critère d'exemplarité peut être considéré comme n'étant pas assez exigeant face à la perfection, bien qu'apparente, revendiquée par l'exemplarisme. L'exemplarité par conviction n'engage le dirigeant qu'à respecter sa parole. Or, Cette parole est indéterminée. Le dirigeant peut s'engager à rien ou presque dans l'action et être suivant notre nouvelle définition toujours exemplaire. C'est une limite qui peut être dépassée car les engagements d'un dirigeant sont soumis au jugement de ses collaborateurs et le contraignent à agir.

### *Une éthique co-construite*

Manquer d'exigence envers soi pour un dirigeant, c'est se rendre vulnérable au mépris de ses collaborateurs et perdre les effets bénéfiques de l'exemplarité en termes de confiance, d'obéissance et de zèle.

Cette publicité des principes permet l'établissement d'une discussion entre le dirigeant et ses collaborateurs pour déterminer ce que le dirigeant peut exiger de la part de ses collaborateurs et ce que ces derniers peuvent lui demander en retour. On nomme raison communicationnelle (Habermas, 1999) cette aptitude du dialogue à faire jaillir un compromis entre deux individus leur permettant de dépasser leurs croyances personnelles pour aboutir à une position commune raisonnable. Le complément, donc, de la cohérence entre le dire et l'agir, est une forme de justice procédurale, autrement dit l'établissement d'une procédure de décision collective acceptée de tous et dont le résultat est considéré par tous comme juste. La raison communicationnelle, dans l'entreprise, exige de chacun qu'il soit capable de justifier raisonnablement sa position, d'écouter avec attention celle de l'autre pour définir précisément et équitablement les choix éthiques que le dirigeant devra ensuite s'imposer et imposer à ses collaborateurs. Ce choix construit par la délibération permet de trouver le meilleur équilibre entre les intérêts et les convictions de chacun des acteurs de l'entreprise. Mais plus on étend la communauté de conversation des membres directs de l'entreprise à l'ensemble des parties prenantes et plus on constate une hétérogénéité des intérêts qui complexifie le jeu de l'agir communicationnel. C'est pourquoi on constate que plus la communauté qui participe aux décisions de l'entreprise s'élargit et plus nécessairement le seul critère du choix moral viable devient le critère d'universalité sans contradiction de Kant (Kant, 1994). Exercer la raison communicationnelle dans une communauté définie, c'est le faire à l'exclusion des autres. La solution de la conversation est un intérêt commun qui exclut les autres. Mais si l'ensemble des hommes est compris dans la communauté de discussion, alors la communauté ne peut pas aboutir à une solution dont la mise en œuvre se fait au détriment de quelqu'un. La condition d'interaction devient donc le fait de demander à quelqu'un ce qui devrait se demander à tout homme en général. C'est la formule de l'impératif catégorique (Kant, 1994). La deuxième reformulation de cet impératif commande à tout homme de voir son semblable non seulement comme moyen mais également comme fin. On accepte d'entrer dans une entreprise collective et d'y contribuer à la condition qu'elle

## Numéro spécial sur la formation

contribue également à notre propre bien-être. Toutefois, dans la mesure où les acteurs d'une entreprise ne sont pas tous aptes au dialogue, il faut suspendre le critère d'universalité et agir par exception. L'écart entre le comportement d'un dirigeant et l'idée d'exemplarité est donc lié à la nécessité de préserver l'organisation d'individus qui pourraient la menacer et cet écart est lui-même décidé par raison communicationnelle. La raison communicationnelle, en matière éthique, est une raison incarnée faisant signe vers une raison parfaite. On voit que l'exemplarité nouvellement définie peut conduire à travers le temps à s'approcher d'une forme d'exemplarisme dans la mesure où elle signifie adopter l'ensemble des qualités morales souhaitables pour un homme.

Cette approche s'inspire du concept de parler-vrai de Foucault (Foucault, 2009) mais dans une dualité de sens qui complète l'expression originelle. Il ne s'agit pas seulement de parler vrai mais aussi de parler du vrai. Premièrement, il faut parler vrai dans la mesure où le parler doit se rapporter à un critère de vérité. Ce critère de vérité, c'est l'identité entre le discours d'un homme et l'effectivité de ce discours dans l'action. Deuxièmement, il faut parler du vrai dans la mesure où il doit y avoir la meilleure identité possible entre le discours d'un homme et la réalité plus générale à laquelle son discours renvoie dans le cadre de la raison communicationnelle. C'est ce que Foucault nomme le courage de la vérité, qui est au fond un courage collectif et dont le dirigeant est l'initiateur.

### *Un exemple*

L'histoire de la direction de Nissan par Carlos Ghosn est révélatrice à cet égard (Garrette, 2016). Ghosn a justifié les raisons de son succès par le fait qu'il avait premièrement annoncé ce qu'il allait faire pour redresser Nissan, deuxièmement donné les raisons pour lesquelles il allait faire ce qu'il avait exposé, troisièmement mis en application ce qu'il avait affirmé et quatrièmement commenté chaque rebondissement pour l'associer à la continuité de son action lorsqu'elle n'était pas évidente. D'après Ghosn, « si vous voulez exercer dans une situation de crise un leadership, il faut vous engager et il faut que vous soyez prêts à le dire, indépendamment » (ibid., p.690-691). Indépendamment signifie que cet engagement est inconditionnel : « il n'y avait pas de conditions : je n'ai pas dit « si l'économie japonaise..., si le taux d'échange yen/dollar..., si ceci... ». On a dit « quelles que soient les conditions, ces trois engagements doivent être remplis : la promesse, la motivation et la responsabilisation. » « Si n'importe lequel de ces trois n'est pas rempli on s'en va, et il y a quelqu'un d'autre qui doit traiter les problèmes de l'entreprise » (ibid., p.690-691). La raison pour laquelle Ghosn s'implique de cette manière n'est ni « par calcul ni par ruse mais par conviction ». On peut dire qu'elle vient, en un sens, de l'évidence qu'un nouveau contrat tacite doit être lié entre le dirigeant qui entame une transformation majeure de l'entreprise, et les salariés qui pourraient y être réticents. Ce pacte est le socle qui constitue la trame du nouveau récit d'entreprise que tisse Ghosn pour relier un présent difficile et un avenir prometteur (Ricoeur, 1991). Mais ce pacte n'exclut pas des dimensions techniques. De bonnes intentions sans la maîtrise des moyens concrets de leur réalisation ne sont que de vaines paroles. C'est cette habileté technique qui permet à Ghosn de définir collégialement avec ses salariés, en groupes de travail transversaux, les leviers d'action pour améliorer les performances de l'entreprise et se donner des objectifs et des échéances atteignables pour tirer au mieux parti de ces leviers d'action. C'est en associant compétences morales et compétences techniques que le dirigeant permet à son entreprise en tant qu'entité collective d'être responsable, c'est-à-dire de « suivre la loi qu'elle s'est prescrite » (Rousseau, 2011). Cette responsabilité se fonde sur un socle moral. C'est pourquoi on peut la nommer

également autonomie (Kant, 1994). L'exemplarité morale apparaît donc indissociable d'une forme d'exemplarité technique. C'est par la conjonction de ces deux qualités que Carlos Ghosn a pu succéder en 2005 à Louis Schweitzer à la tête de Renault et en faire dans le cadre de l'Alliance Renault-Nissan-Mitsubishi, le premier groupe automobile mondial.

Au-delà d'une réflexion prenant pour sujet les relations éthiques entre acteurs d'entreprises, nous généralisons, en réalité, notre réflexion à l'ensemble des parties prenantes d'une entreprise et plus largement encore à l'ensemble de la société. L'entreprise, en ce qu'elle est l'entité qui doit le plus tenir en harmonie des impératifs d'efficacité et d'éthique, est probablement le cadre le plus juste pour concevoir une exemplarité adaptée à notre temps et nécessaire à la société en général.

Ayant démontré les conditions de faisabilité d'une exemplarité qui, tout en étant plus accessible, donne néanmoins la possibilité d'imaginer une forme de perfection morale, nous devons nous questionner sur la modalité particulière de sa transmission.

### ***Former à l'exemplarité : une vision plus large***

La transmission de la vertu ne se limite pas à la transmission d'un savoir. Elle impose également de véhiculer la conviction intérieure en son bien-fondé.

#### *De la vie-éthique à la moralité*

Kierkegaard (1982) distingue deux modalités de communication auxquelles nous associons deux modalités principales de transmission scolaire : la première est nommée communication directe et prend la forme de l'enseignement, la deuxième est nommée communication indirecte et coïncide avec la formation. L'enseignement fondé sur la transmission du savoir, est une éducation passive où l'enseignant est un émetteur qui envoie un message à un élève en situation de récepteur. L'enseignement réussit et aboutit à ses fins à condition que le message soit codé de la manière la plus intelligible possible pour son récepteur (Shannon, 1949). L'enseignement aboutit à la *vie-éthique* (comportement conforme aux principes éthiques d'une société donnée) qui renvoie à l'exemplarité par convention. Dans notre société de communication, cette modalité de transmission est la plus courante. La formation fondée sur la transmission d'une aptitude à agir, est, en revanche, une éducation active où l'élève est partie prenante de l'apprentissage et trouve par lui-même les réponses auxquelles on souhaite le conduire. C'est la *moralité* (intention éthique) que nous avons nommée exemplarité par conviction. Pendant trop longtemps, on a cru en le pouvoir d'un savoir moral et d'un contrôle pour amener les dirigeants à la vertu. Mais ce qui a été efficace avec les Grands du royaume de France sous Louis XIV et participé au processus de civilisation mis en évidence par Élias (2003) ne l'a pas été avec les grands dirigeants de ce siècle. Il est une chose de sortir l'homme de la barbarie. Il en est une autre de le faire accéder réellement à la morale. Ce contrôle s'est fait au détriment d'un véritable vécu moral si bien qu'en voulant rapprocher les hommes de force de la vertu, on les a, en fait, éloignés davantage (Foucault, 2009). La communication directe transmet un savoir objectif et donc anonyme qui supplante l'expérience personnelle si bien que les personnes deviennent des individus vivant dans la redite de ce qu'ils ont déjà entendu et le déni de ce que leur vécu leur indique. C'est le règne de l'opinion commune qu'aujourd'hui, on nommerait plus volontiers le conformisme.

C'est ainsi qu'on veut, à l'heure actuelle, apprendre l'éthique par séances de MOOC de

## Numéro spécial sur la formation

Harvard ou de conférences TEDx à un auditoire anonyme. L'objet de l'éthique a moins trait à ce qu'est l'action bonne qu'à la volonté qui en participe comme nous l'avons déjà vu. Or, la volonté ne relève pas du savoir mais de l'adhésion. Donc, vouloir la déterminer par le savoir est une absurdité et ne donne lieu qu'à une exemplarité de convention qui est le contraire de l'éthique. La communication indirecte, en considérant son destinataire non comme un individu anonyme mais comme une personne particulière, donne les moyens d'aider l'apprenant à revenir à sa primitivité (Kierkegaard, 1982). La primitivité est la faculté pour un homme de s'éprouver lui-même et de réfléchir par lui-même hors de l'opinion d'autrui. En le faisant revenir à lui-même, on a bon espoir qu'il puisse consulter sans voile sa sensibilité et sa raison pour déterminer la véracité ou non de telle ou telle position et l'adopter pleinement si elle est vraie. Choisir suppose de trancher entre deux modes de vie contraires avec leurs conséquences, ce qui est à la source de l'angoisse dont l'expérience est strictement individuelle. Cette angoisse nourrit le vécu moral de l'homme dont tous les choix l'engagent absolument. L'exemplarité par conviction peut ainsi apparaître. Cette exemplarité par conviction n'exclut pas le respect de certaines conventions. Il est nécessaire de prendre en compte la morale publique par respect pour les autres dans la raison communicationnelle et de faire parfois des compromis en prenant toujours en compte notre morale privée.

*En quoi consiste dès lors la formation à l'exemplarité ?*

Kierkegaard prend l'exemple de l'ironie mais d'une ironie à considérer dans un sens bien spécifique. Cette ironie, il l'aperçoit dans la maïeutique de Socrate. Celle-ci se définit comme un exercice d'apprentissage lors duquel un maître, par l'usage de questions, amène un élève à prendre conscience des contradictions dont est traversé son propre discours. Le principe d'accès à la vérité, dans la maïeutique, est interne bien qu'un individu extérieur accompagne un apprenant dans cette prise de conscience. S'oppose ainsi l'éducation libérale platonicienne à l'éducation professorale des sophistes qui considèrent que les valeurs, du fait de leur contingence culturelle, doivent être enseignés aux hommes (Platon, 1997). Ce à quoi le platonisme répond par l'hypothèse de la réminiscence (Platon, 1993). Tout homme contient en lui l'intuition de ce qui est vrai et de ce qui est bon mais il a besoin qu'on l'accompagne pour en prendre pleinement conscience. L'enjeu de la maïeutique est dès lors de conduire à une connaissance de soi au fait de ses limites ainsi qu'au souci de soi, son pendant éthique. Il ne s'agit pas d'aboutir trop vite à une autre doctrine qui, à nouveau, détournerait du vécu. Ce qui importe, c'est de persévérer dans l'attention au vrai pour continuer à vivre selon le bien. Le souci de soi est lié à l'idée que le gouvernement des autres suppose d'abord le gouvernement de soi. Nous ne pouvons pas, en effet, avoir de légitimité à diriger les passions des autres si nous-mêmes, nous sommes esclaves des nôtres. C'est paradoxalement par une réflexion d'abord égocentrique qu'on est capable dans un second temps de se consacrer pleinement aux autres.

Ce parcours qui conduit au gouvernement des autres s'opère, d'après Deslandes (2013) en quatre étapes. La première se nomme l'avènement de soi (ou primitivité). Elle est caractérisée par l'aptitude du dirigeant à sortir du tumulte des choses extérieures et à revenir en lui pour s'étudier. Elle vient de la prise de conscience d'un manque dans les représentations qu'on pensait établies de la réalité. La deuxième se nomme l'évaluation de soi. Après être revenu en lui, le dirigeant doit donc étudier sans fard son action dans l'objectif d'y percevoir les éléments d'amélioration pour s'approcher de l'exemplarité. Cette seconde étape exige donc une forme d'extériorisation de soi pour s'étudier comme une chose et non comme une personne, c'est-à-dire avec objectivité. Cette objectivisation de soi est nécessaire

pour ne pas réifier qui nous sommes et nous empêcher d’imaginer que nous ne pourrions pas être davantage nous-mêmes en nous transformant. La troisième se nomme la transformation de soi. Connaissant ses voies d’amélioration, le dirigeant doit désormais les mettre en application. Or sa volonté, même solidement établie, ne suffit parfois pas pour convertir la maxime en action. Pour cela, le dirigeant doit utiliser des techniques de soi qu’il accompagne d’objectifs de sorte à contrôler les progrès qu’il accomplit. Il réalise ainsi la synthèse d’un en-soi et d’un pour-soi éthiques dans un devenir éthique qui se construit par un travail de soi. Les auteurs antiques ont mis très tôt l’accent sur ce travail. *Le Manuel* d’Épictète se conçoit comme un guide pratique de libération ayant pour but d’accompagner par une série d’exercices l’élève dans sa quête du bonheur défini comme l’absence de troubles.

Chez les Stoïciens, cette absence de trouble est permise par le détachement à l’égard de toutes les choses qui ne dépendent pas de nous. Ces exercices constituent la trame des *Pensées pour moi-même* de Marc-Aurèle qui utilisa cet écrit à vocation purement personnelle pour étudier et juger son mode de gouvernement de l’Empire Romain. Ayant purifié son propre gouvernement intérieur, le dirigeant peut dès lors gouverner les autres d’autant mieux qu’il lutte à chaque moment pour se gouverner lui-même. On voit donc l’importance de l’exemplarité comme travail pour rendre la vertu imitable. La quatrième et dernière se nomme le récit de soi. C’est le point de jonction entre l’épopée individuelle et l’épopée collective que doit réaliser le dirigeant en passant du gouvernement de soi au gouvernement des autres. Notre vie doit être présentée de telle sorte que les autres puissent également développer leur souci d’eux-mêmes et passer par les différentes étapes que nous avons décrites précédemment. Il faut évoquer à la fois les difficultés auxquelles nous avons été confrontés et les ressources dans lesquelles nous avons puisé la force de les surmonter.

Dans le récit de soi, le discours et la vie ne font qu’un par opposition à la rhétorique des sophistes qui avaient tendance à faire le pari de leur scission dans une fiction de soi visant à édifier. L’exemplarité est ainsi une qualité qui fait signe vers elle-même mais aussi vers les autres. L’homme exemplaire est ainsi un homme qu’on admire non seulement pour l’excellence de son caractère mais aussi pour sa faculté, en tant que modèle, à rendre accessible aux autres cette qualité. C’est un homme qui ne dicte pas les actions à faire mais élève les idées de tous au niveau de la raison pour aboutir aux meilleures règles et aux meilleures décisions pour l’entreprise mais aussi potentiellement pour la société. Valoriser l’exemplarité, c’est réfléchir autant à sa nature qu’à sa condition de propagation. Penser l’exemplarité, c’est penser l’universalisation de la vertu en élucidant l’origine de sa recherche. Si l’exemplarité est cherchée d’abord parce qu’elle est nécessaire au fonctionnement de l’entreprise, le dirigeant découvre également qu’elle est désirable en soi. Du fait qu’elle est le seul moyen d’obtenir sans réserve l’admiration des autres, l’homme désire l’exemplarité et ressent de la joie lorsqu’il se comporte ainsi. La mise en œuvre de l’exemplarité permet dès lors même l’accroissement de la productivité du dirigeant si bien que l’organisation peut renforcer plus encore son efficacité économique. Derrière le progrès économique émerge ainsi le progrès moral de l’homme.

Au terme de cette étude, on a démontré la nécessité de rapporter l’exemplarité à une forme de sainteté. Toutefois, on ne parle pas ici d’un retour à une sainteté religieuse qui est souvent naïve et n’a aucune place dans une entreprise. L’étude de l’exemplarité en tant que conformité apparente complète la notion de la sainteté d’un art de la représentation qui est la condition même de son imitation. C’est pourquoi on peut dire de l’exemplarité par

conviction qu'elle est la synthèse de la sainteté et de l'exemplarité par convention.

### Conclusion

Le dirigeant de Ford entre 1970 et 1978, Lee Iacocca, s'est rendu célèbre pour avoir été responsable de l'échec de la Ford Pinto à cause duquel il a été remercié. Néanmoins, après ce limogeage, il se distingua, lors de sa direction de Chrysler entre 1978 et 1992, pour avoir opéré le redressement spectaculaire d'une entreprise tout juste renflouée par l'État, en suivant le principe de l'honnêteté dont il fait la promotion dans *Talking Straight* (Iacocca, Kleinfeld, 1988). Le parcours de ce dirigeant témoigne dans les faits de la mutation du sens de l'exemplarité en entreprise que nous avons voulu opérer théoriquement. L'exemplarité, d'abord conçue comme un exemplarisme qui suppose de singer ce que la convention veut du dirigeant, devient faculté à respecter l'identité entre le discours et l'action, fondée sur la conviction, en dialogue transparent avec le reste du personnel.

Il est permis de distinguer plus précisément trois niveaux de l'éducation en l'homme. La culture scolastique a trait à la connaissance des outils utiles à la vie de l'homme. La culture pragmatique a trait à l'habileté que possède l'homme dans l'usage de ces outils dont la fin lui est dictée par autrui. La culture morale a trait à l'habileté que possède l'homme dans l'usage de tous les outils utiles à la réalisation des fins que lui présente sa raison et particulièrement sa raison pratique (Kant, 1981). Dans le cadre de l'entreprise, le dirigeant associé à la culture scolastique est le manager, limité à l'usage d'outils, sans perspective autonome sur les fins à réaliser. Le dirigeant associé à la culture pragmatique est le leader, maître des outils, guidé par une vision, porté par un charisme mais non encore par une moralité. Son exemplarité procède de la convention. Enfin, le dirigeant associé à la culture morale incarne la figure du grand homme unissant en lui l'habileté dans l'usage des objets, la maîtrise des hommes et la compréhension des fins. Son exemplarité procède de la conviction. L'homme véritablement exemplaire, en lequel devrait consister le dirigeant, ne peut ainsi négliger ce qui relève en lui de la dimension managériale puisque son autorité dérive au premier chef de la supériorité de ses compétences techniques, pour s'accomplir ensuite pleinement, via l'affirmation d'un charisme, dans les qualités morales qui donnent aux premières leur sens. On respecte le manager ; on estime le leader ; on admire le grand homme. Les qualités morales du grand homme permettent d'obtenir durablement le dévouement des collaborateurs dans la réalisation du projet d'entreprise qui est également, en partie, le leur.

C'est pourquoi, dans le cadre du progrès économique, le progrès moral est nécessaire et doit être, selon nous, demandé par les actionnaires et favorisé par les instituts de formation, financés partiellement, si nécessaire, par l'État. Le surcoût lié à l'individualisation partielle de la relation entre le formateur et l'apprenant est de loin compensé par les bénéfices futurs, portés par de telles formations. Il est, d'ailleurs, regrettable que les écoles de commerce se limitent aujourd'hui à l'enseignement d'outils, c'est-à-dire à développer les compétences des managers sans qu'elles réfléchissent réellement à leur contribution dans la constitution de leaders et de grands hommes, tâche qu'elles laissent aux entreprises et dont ces dernières ne s'acquittent que faiblement. Ce n'est pas leur première fonction et cela suppose que leurs dirigeants soient eux-mêmes déjà exemplaires.

Cette réflexion impose dès lors de se pencher sur la formation qui doit être elle-même donnée aux formateurs à l'éthique dont le principal champ d'exercice est celui des écoles de commerce. On a beaucoup débattu concernant la crise de l'éducation que nous serions en

train d'expérimenter. On a beaucoup critiqué l'apprentissage par le savoir. On a voulu lui substituer l'apprentissage par la découverte. Chacun a, selon nous, son intérêt. Dans le cas de l'éthique, l'accent à mettre sur l'apprentissage par la découverte est simplement plus fort que dans les autres domaines du fait de l'importance de l'adhésion de l'apprenant dans la transmission du savoir. Tirant son origine d'une conviction intérieure, la formation procède d'un dialogue entre un professeur et un apprenant et vise à conduire l'apprenant, par l'étude de ses certitudes, à retrouver une perception et un jugement authentiques sur le monde et sur lui-même. Cette formation n'exclut pas une part d'enseignement parce que tout homme commence par apprendre avant de savoir et que tout homme, en s'inspirant de l'apport des autres, peut approfondir sa propre primitivité et affiner toujours davantage son jugement. L'homme peut ainsi devenir autant le destinataire que le producteur du savoir. Or, un savoir dont on est producteur est un savoir auquel on adhère pleinement. C'est parce qu'on croit du plus profond de soi à la vérité d'une chose qu'on trouve la détermination pour transformer son action, par l'effet du travail, en habitude dont on ne dévie jamais.

Dès lors, peut-on envisager un enseignement qui s'appuierait sur la primitivité des apprenants pour l'enrichir ? On n'apporte du crédit à un enseignement qu'à condition qu'on ait l'impression que celui-ci ait grandi d'une manière ou d'une autre le professeur qui est en face de nous. On tend à ne vouloir apprendre d'autrui qu'autant qu'on éprouve que sa façon de penser, sa façon de vivre sont supérieures aux nôtres et sont dignes de nous inspirer. La crédibilité d'un savoir particulièrement éthique est dépendante de l'incarnation de ce savoir dans la personne qui tente d'en faire l'enseignement. La philosophie est la discipline, par excellence, qui reconnaît à la personnalité du professeur un rôle primordial dans la transmission du savoir. Or la philosophie, aujourd'hui, souffre de ce manque d'incarnation. Son enseignement a perdu de sa crédibilité car il porte de plus en plus sur un savoir déraciné dont la pertinence perçue dans l'amélioration de notre vie quotidienne s'est amenuisée. En parallèle, les professeurs chargés de sa transmission ont négligé de plus en plus l'incarnation de leur savoir en leur personne. Il convient donc de redonner vie à l'enseignement de la philosophie morale afin de rendre possible un enseignement formateur qui atteste d'une caractéristique singulière de l'exemplarité : l'exemplarité est autant un objet d'enseignement qu'une modalité d'enseignement. Ainsi œuvrer à former à l'exemplarité, c'est œuvrer à ce qui constitue la matrice de toute transmission entre les hommes. C'est pourquoi la formation à l'exemplarité est, pour nous, la première des formations à recevoir dans la mesure où elle est à la fois une des conditions majeures du bonheur de l'enseignant en tant qu'homme et la condition nécessaire de son autorité dans son activité professionnelle.

Si on définit le Bien en soi comme ce qui est bon par soi et ce qui rend les autres choses bonnes par lui (Aristote, 2013), on pourra conclure que l'incarnation du plus grand de tous les biens, le Bien en soi, c'est l'exemplarité et en particulier au sein de l'entreprise.

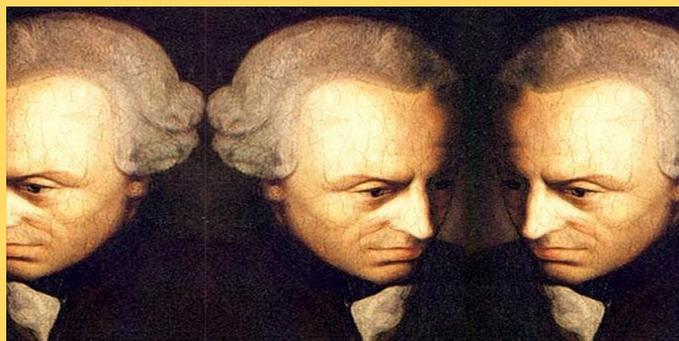
## Bibliographie

- AKERLOF, G., YELLEN, J. (Mai 1990) « The Fair Wage, Effort Hypothesis and Unemployment », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 105, n° 2, 255-283.
- ALCHIAN, A., DEMSETZ, H. (Décembre 1972) « Production, Information Costs, and Economic Organization », *American Economic Review*, vol. 62, 777-795.
- ALGAN, Y., CAHUC, P. (2007) *La société de défiance : Comment le modèle social français s'auto-détruit ?*, Paris, Éditions de la Rue d'Ulm.

## Numéro spécial sur la formation

- ARISTOTE, (1994) *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin.
- ARISTOTE, (2013) *Éthique à Eudème*, Paris, Flammarion.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2004) *Le capitalisme est-il moral ?*, Paris, Albin Michel.
- CONDORCET (1994) *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, « Premier mémoire sur l'instruction publique », Paris, Flammarion, 61-65.
- CORY, J. (2002) *Activist Business Ethics*, New York, Kluwer Academic Publisher.
- DALE CARNEGIE INSTITUTE (1995) *Comment trouver le leader en vous*, 105, 108-109 Paris, Le Livre de Poche.
- DESCARTES, R. (2011) *Méditations Métaphysiques*, Quatrième Méditation, Paris, Éditions Flammarion.
- DESLANDES, G. (2012) *Le Management Éthique*, Paris, Dunod.
- DESLANDES, G. (2013) *Essai sur les données philosophiques du management*, Paris, PUF.
- DICK, B., KLEISEN, R. (2001) cité par Deslandes, G., *Le Management Éthique*, 34.
- DRUCKER, P. (2008) *Managing Oneself*, Cambridge, Harvard Business Review Press.
- ELIAS, N. (2003) *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket.
- ÉPICTÈTE (2015) *Manuel*, Paris, Flammarion.
- FNEGE, INSTITUT DE L'ENTREPRISE, CERCLE DE L'ENTREPRISE ET DU MANAGEMENT (2010) *Repenser la formation des managers*, Paris, FNEGE.
- FOLLET MARY (2002) *Diriger au-delà du conflit*, Paris, Village mondial.
- FOUCAULT, M. (1975) *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2009) *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Le Seuil.
- FREEMAN, E. (2010) *Strategic Management : A Stakeholder Approach*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- FREEMAN, E., HARRISON, J., WICKS, A., (2007) *Managing for Stakeholders : Survival, Reputation and Success*, New Haven, Yale University Press.
- GARRETTE, B., et alii (2016) *Strategor – Toute la Stratégie d'entreprise*, Paris, Dunod.
- GOND, J.-P. (2001) « L'éthique est-elle profitable ? », *Revue Française de Gestion*, n° 136, 77-85
- HABERMAS, J. (1999) *Raison et communication : conscience morale et activité communicationnelle*, Paris, Flammarion.
- HART, O. (1988) « Incomplete Contracts and the Theory of the Firm », *Journal of Law, Economics and Organization*, n° 4, 119-140.
- HIRSCHMAN, A. (1995) *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.
- HITT, M., BLACK, S., PORTER, L. (2004) *Management*, Chap. 5 « Ethics and Social Responsibility » Upper Saddle River, Prentice Hall.
- HOUVER, N. (2018) *Le Petit Management 2018 – Les pratiques indispensables*, Paris, Dunod, 44.
- IACocca, L, KLEINFELD, S. (1988) *Talking Straight*, New York City, Bantam Books.
- JACKALL, R. (1988) *Moral Mazes, the World of Corporate Management*, Oxford, Oxford University Press.
- KANT, E. (1981) *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette.
- KANT, E. (1989) *Critique de la raison pratique*, Livre I chapitre 3 « Des mobiles de la raison pure pratique », Paris, Folio.

- KANT, E. (1994) *Métaphysique des mœurs, I*, Paris, Flammarion.
- KIERKEGAARD, S. (1982) *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse*, in Œuvres complètes, vol. 14, Paris, Éditions de l'Orante.
- KYDLAND, F., PRESCOTT, E. (1977) « Rules rather than Discretion : The Inconsistency of Optimal Plans », *Journal of Political Economy*, 85 (3), 473-491.
- MACHIAVEL, N. (2007) *Le Prince*. Chapitre 15 « Des choses pour lesquelles tous les hommes, et surtout les princes, sont loués ou blâmés », Paris, Folio (édition Originale : 1513).
- MARC-AURELE (1999) *Pensées pour moi-mêmes*, Paris, Flammarion.
- MAYO, E. (1933) *The Human Problems of an Industrial Civilization*, Abington-on-Thames, R.-U., Routledge.
- PASCAL, B. (2015) *Pensées*, Paris, Flammarion.
- PLATON (1993) *Ménon*, Paris, Flammarion, 155-171.
- PLATON (1997) *Protagoras*, Paris, Flammarion.
- PLATON, (1999), *Alcibiade Majeur*, Paris, Flammarion.
- PLATON, (2002) *La République*, Livre II, Paris, Flammarion.
- POLANYI, K. (2009) *La Grande Transformation*, Paris, Gallimard.
- RICKS, J., FRAEDRICH, J. (1999) « The paradox of machiavelism : Machiavelism may make a productive sales but poor management reviews », *Journal of Business Ethics*, 20, 197-205.
- RICOEUR, P. (1991) *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (2001) *Le Juste*, « De la morale à l'éthique et aux éthiques », Paris, *Revue Esprit*.
- ROGOFF, K. (1985) « The Optimal Degree of Commitment to an Intermediate Monetary Target », *Quarterly Journal of Economics*, 100, 1169-1189
- ROUSSEAU, J.-J. (2011) *Le contrat social*, Paris, Flammarion.
- SHANNON, C. (1949) *Mathematical Theory of Communication*, Champaign, University of Illinois Press.
- TSOUKAS, H., CUMMINGS, S. (1997) « Marginalization and Recovery : the Emergence of Aristotelian Themes in organization studies ».
- WILLIAMSON, E. (1993) « Calculativeness, trust, and economic organization », Chicago, *The Journal of Law and Economics*, 36 (1), part 2, 453-486.
- WILLIAMSON, O. (juin 1974) « The Economics of Antitrust : Transaction Cost Considerations », *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 122, 1439-1496.
- ZALEZNIK, A. (2004) « Managers and Leaders : Are they different ? », *Clinical leadership & management review, the journal of CLMA*, 18(3), 171-177.



# La spiritualité et l'intuition dans la construction du savoir en gestion

Stefka MIHAYLOVA-MARBURGER  
Maître de conférences HDR en gestion  
Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité

Cette étude est faite dans le but de présenter nos réflexions sur la création du savoir managérial. Nous proposons un essai de conceptualisation de la formation des connaissances en management en présentant un ensemble de trois axes : 1. le savoir théorique ou abstrait, 2. le savoir pratique, fondé sur l'action et 3. le savoir spirituel, ayant trait à l'intuition et à la créativité. A la fin de notre réflexion, nous proposons quelques pistes d'amélioration de l'enseignement en gestion en utilisant des éléments du savoir spirituel et de l'intuition. Mots clés: spiritualité, construction du savoir, théorie, pratique, intuition.

*This study is done in order to present our reflections on the creation of managerial knowledge. We propose an essay to conceptualize the formation of management knowledge by presenting a set of three axes: 1. Theoretical or abstract knowledge, 2. Practical knowledge, based on action and 3. Spiritual knowledge, having traits to intuition and creativity. At the end of our reflection, we propose some avenues for improving management education using elements of spiritual knowledge and intuition. Key words : Spirituality, knowledge building, theory, practice, intuition.*

*« Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer le feu ».*  
Montaigne

L'enseignement en sciences de gestion dans les universités en France est l'effet de la discipline la plus dynamique, nécessitant une adaptation interdisciplinaire et professionnelle permanente. Cette adaptation se produit sur deux dimensions : d'un côté, une adaptation à l'espace (au contexte international, en l'occurrence) et, de l'autre côté, à la variable temps (l'écart entre le moment d'apprentissage et le moment de la mise en pratique). La constatation précédente nous amène vers des réflexions épistémologiques, des analyses théoriques et des études empiriques dans le but d'optimisation du processus de l'acquisition des connaissances lors de l'enseignement en gestion.

La forte concurrence dans le secteur de l'éducation nationale (entre les universités et les écoles privées) et au niveau international (différences des diplômes et des certificats) nous impose à étudier les possibilités d'amélioration de l'enseignement universitaire en management. Les problèmes rencontrés ne viennent pas uniquement de l'environnement social et législatif, mais aussi de l'intérieur de la profession de l'enseignant en gestion. La place et l'exercice de cette profession ont changé. En premier lieu, on constate une baisse de notoriété de la profession des enseignants universitaires, suite à l'image de déconnection de l'enseignement universitaire et la vie réelle dans les entreprises. Les statistiques montrent que les étudiants diplômés des universités ne possèdent pas souvent les compétences nécessaires pour intégrer rapidement leurs postes dans les entreprises et être efficaces. Pour remédier à cette faiblesse, les universités françaises mettent en place des liens beaucoup plus proches et suivis avec la pratique par l'intermédiaire des stages dans les entreprises, des projets tutorés, suivis par les praticiens, et par l'intervention des managers dans l'enseignement universitaire. Deuxièmement, la transmission du savoir dans les universités

ne repose plus uniquement sur la communication des informations sur un sujet ou une discipline, car les nouvelles technologies fournissent toutes les informations aux étudiants, ces derniers parfois plus à l'aise avec la recherche des informations que les enseignants eux-mêmes. D'autres explications de la perte de la notoriété de la profession de l'enseignant en gestion sont d'ordre politique, législatif, économique et social. Pour cette raison, nous nous sommes posé la question suivante : Quelles peuvent être les nouvelles pistes et les moyens, susceptibles d'optimiser l'enseignement français de gestion ?

En utilisant différentes approches historico-culturelles, socio-psychologiques, cognitivistes, et d'autres, nous avons étudié les méthodes innovantes dans l'enseignement universitaire en gestion. Nous avons procédé à l'adaptation et à l'ajustement des méthodes et du cadre conceptuel au terrain étudié. Ainsi, pour répondre à notre problématique, dans un premier temps, nous avons mobilisé un certain nombre de concepts sur la création des connaissances scientifiques et du sens (Piaget, 1972 ; Astolfi et al., 2008 ; Viennot, 2008). Ensuite, nous nous sommes basés sur les méthodes de la didactique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 1998 ; Bourgoin et Toumen, 2015 ; Leclercq, 2012), afin d'analyser et de décomposer les différents aspects de l'enseignement en gestion dans les universités françaises. Dans un second temps, nous avons présenté nos réflexions sur la place de l'intuition, voire même de la spiritualité, dans la création du savoir en gestion. Les résultats de nos réflexions et des analyses, qui en découlent, sont positionnés dans la deuxième partie de cette communication.

## **I. LA FORMATION EN GESTION - A L'INTERFACE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Le cadre théorique de notre réflexion repose sur des concepts originaires de la didactique des sciences en gestion. Nous avons ensuite montré l'importance de la formation professionnelle et la place de l'innovation dans l'enseignement en gestion. La deuxième sous-partie est consacrée aux moyens d'interaction et aux possibilités de synergie entre la formation professionnelle et la formation universitaire en gestion, aptes à favoriser et à maintenir la créativité des futurs managers. Enfin, nous avons présenté quelques nouveaux aspects de la création du savoir en gestion, vus sous une approche cognitive.

### **1.1. La formation universitaire – spécificité et modes opératoires**

Le lien réciproque entre la théorie et la pratique rend le savoir flexible, aide son adaptation aux diverses situations et favorise son évolution. Ce postulat qui fait l'unanimité de tous les chercheurs, est encore plus valable pour la création du savoir managérial : le savoir le plus lié à la gestion du capital humain et du capital intellectuel. Selon Delacour (2010), la relation théorie / pratique est aussi le moyen le plus certain à aboutir *a posteriori* à une innovation. Or, cela impose la présence et/ou l'élaboration d'un ensemble de dispositifs et des outils, basés sur l'observation, l'analyse, la mémorisation, la transmission, la régulation et l'évaluation de situations éducatives.

En général, la formation en gestion dans les universités se positionne sur deux axes. D'un côté, la didactique étudie des représentations des étudiants, leurs modes de raisonnement, leur façon d'apprendre, d'acquérir du savoir et des compétences, et cherche à adapter l'enseignement en fonction des attentes. D'un autre côté, elle analyse la place de l'enseignant dans la transmission des connaissances, l'application des méthodes modernes et

## Numéro spécial sur la formation

des nouveaux outils informatiques, ainsi que les aspects psychosociaux de la relation étudiant / enseignant. La didactique accorde aussi une place non négligeable à la personnalité et à l'enthousiasme du formateur, à sa capacité à motiver les étudiants et à transmettre le savoir, tout en les gérant et en assurant sa propre légitimité (Tourmen et Prévost, 2010). Il faut tenir compte aussi des envies d'apprendre mises en jeu par les étudiants (Métral, 2014). Le rapprochement de ces deux axes fournit des idées originales sur les modes d'intervention de l'enseignement, ainsi que des suggestions, susceptibles d'ouvrir des nouvelles pistes pour améliorer l'enseignement en management.

Selon les auteurs de la didactique scientifique, il existe plusieurs modalités d'une formation (Cf. Astolfi et Devalay, 1989) :

- Formation par observation ;
- Formation par instruction qui place le « formé » en situation de réception d'une information du formateur ;
- Formation par production – elle consiste à mettre le stagiaire en situation de réaliser des matériaux divers en lien avec des problèmes dont il recherche une solution ;
- Formation par simulation – mise en situation, jeux de rôles ;
- Formation par documentation ;
- Formation par rétroaction d'observer leur comportement et de réinvestir dans une nouvelle action le résultat de leur analyse (*Idem*, p. 118-119).

Selon cette classification, la pratique professionnelle intègre la formation par production, alors que la didactique en gestion englobe les autres modalités. Or, la formation et surtout la création du savoir managérial n'est pas si simple que ça, car les formes et les modalités de la formation ne sont pas séparées, mais interagissent et produisent des connaissances suite à cette interaction.

Dans le cadre de la didactique des sciences Astolfi et Devalay distinguent différents types d'apprentissage (Cf. Astolgi et Devalay, 1989) :

- Apprentissage par investigation ;
- Apprentissage par transmission - réception ;
- Apprentissage par investigation - structuration (*Idem*, p.108-109).

L'apprentissage par « investigation » et l'apprentissage par « investigation – structuration » ont fait déjà l'objet de plusieurs études en sciences d'éducation. En revanche, le processus de « transmission – réception » diffère à l'université et lors de l'apprentissage sur le lieu du travail. Selon les résultats des études, le processus d'apprentissage par « transmission – réception » est plus facile et mieux utilisé dans l'entreprise. Un résultat étonnant a émergé : 90 % des étudiants sont capables de transmettre à autrui leurs connaissances, acquises lors de l'apprentissage professionnel, alors que le taux des étudiants qui peuvent transférer leurs savoirs universitaires est que de 15% (Mihaylova-Marburger, 2017a). Ce résultat nous conduit à réfléchir sur l'amélioration de la formation universitaire via des coachings et des groupes de travail sur les méthodes pédagogiques de transfert des compétences. Il nous motive également d'étudier les différents types de liens entre le savoir théorique et le savoir pratique dans le but de trouver des éléments de synergie entre eux.

### **1.2. La formation universitaire en gestion et la formation professionnelle – interaction et synergie**

Comme nous l'avons déjà démontré dans la partie 1.1., l'enseignement en gestion suppose des liens permanents entre la théorie et la pratique. La didactique professionnelle, fondée sur l'apprentissage professionnel et sur la préparation pratique à exercer un métier

(Pastré, 2011, Pastré et al., 2006), nous a dévoilé des perspectives modernes pour l'enseignement en gestion. Cette démarche suppose la mise en place des modes de formation innovantes, capables d'augmenter les possibilités d'acquisition du savoir, d'enrichir les connaissances et de les rendre plus dynamiques, ainsi que d'organiser leur transmission.

Dans cette optique, la fonction essentielle de la didactique professionnelle consiste à utiliser l'analyse du travail pour construire une formation mieux adaptée à la pratique et à la réalité professionnelle. Cette approche s'avère encore plus importante pour les formations en gestion étant donné la spécificité du métier des managers. Certains auteurs considèrent que la formation professionnelle offre un cadre à la fois technique et pratique pour analyser et appliquer l'expérience des personnes. Elle permet de « travailler sur de l'activité non pas observée mais racontée » (Bourgoin et Toumen, 2015). Pour cette raison, le quotidien des managers et leur expérience s'avèrent une des meilleures possibilités pour former les futurs cadres supérieurs, voir des leaderships.

La formation professionnelle en gestion repose sur plusieurs formes d'acquisition du savoir. La liste des différentes formes d'enseignement pratique, que nous présenterons ci-dessous, n'est pas exhaustive. Elle est élaborée dans le but de présenter l'expérience actuelle dans les universités françaises.

- L'expérience vécue lors des stages (Kunegel, 2011) et son analyse au retour dans le cadre de l'élaboration et de la soutenance d'un mémoire de stage au centre de formation.
- La formation en alternance – le croisement entre l'expérience professionnelle et l'enseignement universitaire (Astier, 2007 ; Fernagu-Oudet, 2010 ; Pennaforte et Pougnet, 2012).
- La validation et le suivi des acquis de l'expérience professionnelle à l'issue de l'accompagnement en VAE (Chakroun, 2009).
- L'expérience professionnelle préalable à une formation des adultes dans le cadre de la formation continue (Charlier et al., 2013 ; Tourmen, 2013 ; Vermesch, 1994).
- L'expérience acquise lors de travaux pratiques (Métral, 2012) : en gestion, en l'occurrence, il s'agit des ateliers de travail en groupe, d'élaboration des stratégies en commun (*time building*), des jeux d'entreprise, des simulations et des études des cas pratiques, des projets tutorés (Avantey et Gabaut, 2015) etc.
- L'expérience dans le cadre des groupes de travail, fondée sur l'analyse de la pratique et de la liaison formateur / formé (Avantey et Gabaut, 2015 ; Mayen, 2001 ; Vinatier, 2012) : l'introduction des pratiques de coaching dans l'enseignement en gestion.

Selon les étudiants, le rapprochement et la complémentarité entre l'enseignement à l'université et l'apprentissage au sein de l'entreprise fournissent une validation supplémentaire des connaissances dans la pratique. Ce témoignage rejoint, d'une part, la constatation de Vermersch (1994) qui accorde un rôle important à la formation professionnelle concernant l'approbation et la pertinence des connaissances. D'autre part, il montre que les compétences, créées dans des situations concrètes, garantissent un niveau plus élevé de mémorisation des connaissances acquis par le biais du vécu et de l'apport personnel dans la résolution des problèmes. Le vécu et la solution conçus par les moyens propres à chaque étudiant sont plus valorisants et, de fait, le savoir obtenu devient plus stable et durable.

Un autre aspect du lien entre la formation à l'université et la pratique dans les entreprises est celui de la socialisation des étudiants. Paradoxalement, la socialisation est plus suivie et élevée à l'université que sur le lieu du travail (Mihaylova-Marburger, 2017). La formation universitaire crée des liens forts entre les étudiants, favorise la communication

interpersonnelle et la formation des groupes restreints ou des équipes de travail. Ce n'est pas le cas pendant leur travail dans les entreprises, car les étudiants y sont rarement bien intégrés, ne prennent pas beaucoup d'initiatives et ne participent pas de plein gré dans la vie sociale. En d'autres termes, l'université favorise la création de l'esprit collectif, alors que l'entreprise garde une approche individuelle et individualisée par rapport aux apprentis. Néanmoins, l'orientation sociologique est très importante dans la construction des compétences. L'idée de Moscovici d'insister sur l'aspect social des représentations comme « modalités particulières de connaissances » (Moscovici, 2014, p.54), consolide notre avis que la réappropriation sociale des concepts scientifiques et des savoirs pratiques doit s'effectuer dans l'interaction des deux formes d'apprentissage – théorique et pratique. Ni l'une, ni l'autre ne doit être négligée, ignorée et/ou surévaluée.

### **1.2. Des nouvelles orientations dans l'enseignement en gestion – une approche cognitive**

L'énumération des différentes formes de création et de transmission des connaissances en gestion, ainsi que la présentation de nombreuses situations dans lesquelles les étudiants peuvent acquérir des compétences, suppose un élargissement de notre réflexion du champ conceptuel vers le champ cognitif.

Dans ce but, nous nous sommes référés aux méthodes et aux outils de la didactique professionnelle (Bourgoin et Toumen, 2015). Cela nous a permis de définir les procédés centrés sur la conceptualisation des situations et sur l'observation des acteurs en action. L'orientation de l'enseignement en gestion vers une « didactique-action » nous a accordé une ouverture vers la pratique (Métral, 2012), en mettant l'accent sur le fonctionnement quotidien des cadres supérieurs et des chefs d'entreprises.

Les pratiques professionnelles ajoutées à la formation universitaire n'aboutissent pas seulement à un ajustement des connaissances, mais constituent une forme d'évaluation des « compétences en situation ». En termes d'exemple, El Mostafa, Lenoir et Desjardins (2012) annoncent qu'en didactique professionnelle, « la notion de situation est centrale, en toute cohérence avec la centration sur la logique de l'action et l'acte professionnel » (Idem., p.27). Quant à Pastré (2004), il indique que la formation peut être organisée « autour des situations représentatives d'un métier » (Pastré, 2004, p.6). Analysant les différentes dimensions du travail Bourgoin et Toumen (2015) distinguent aussi : 1) les situations vécues, 2) l'activité en situation et 3) les ressources développées (Idem., p.128).

Dans la même logique, Vergnaud (2001) définit l'application et l'évaluation des connaissances dans des situations concrètes comme une « descente vers le cognitif » (Idem. p.48). L'introduction du cognitif nous a permis d'approfondir l'idée d'interaction entre la formation pratique et la formation théorique en gestion, car le savoir en gestion ne porte pas seulement sur des actions observables en situation. Le savoir unit les différents modes de raisonnement et les connaissances qui les organisent, les représentations des acteurs et même l'élaboration et le partage du sens commun. La construction des « compétences situationnelles » est le but et en même temps le résultat du rapprochement théorie / pratique tout en allant au-delà des deux. De cette manière, ni le formateur, ni le savoir, mais la « situation », en tant qu'espace de rencontre entre l'apprenant et l'éducateur face aux problèmes réels, est mise au centre de l'apprentissage.

Dans le but de renforcer la structure conceptuelle de la « situation » en tant que pilier des compétences, certains auteurs parlent de « schèmes ». En effet, le couple « situation-activité

», (Mayen, 2004), a été complété par la notion de « schème ». Dans le cadre de l'apprentissage professionnel, la théorie des schèmes est aussi nommée « conceptualisation dans l'action » Vergnaud (1996). Cette théorie est née du prolongement des théories piagétienne sur le développement de l'intelligence chez les enfants (Piaget, 1947). Piaget décrit les schèmes comme des « structures internes d'action qui peuvent être activement répétées » (1947, p. 13) et organisées par des « règles » et des « concepts » (Idem).

La théorie des schèmes, proposée par Vergnaud (1996, 2001), fournit un cadre d'analyse qui nous a servi comme base pour détecter le lien entre la pratique et la théorie dans l'enseignement en gestion. Cette théorie nous a également donné la possibilité de trouver des éléments et des méthodes communs à la frontière de la formation universitaire en gestion et de la formation professionnelle.

Dans le même ordre d'analyse, nous constatons que le savoir, acquis lors des situations au sein de l'entreprise, s'avère très utile au retour de l'étudiant à l'université. Ainsi, la situation vécue est transférée, repensée et parfois appliquée par l'étudiant pendant l'analyse des études de cas et lors de sa participation aux cours en gestion à l'université. Dans ce sens, nous pouvons parler d'une reconceptualisation du savoir pratique à l'université ou d'un élargissement du savoir vers le niveau cognitif. Si nous utilisons la définition de Piaget, à son retour à l'université l'étudiant subit une « prise de conscience » (Piaget, 1947) du savoir pratique et l'intériorise plus facilement. Il s'agit donc d'un processus de relecture de l'action et de la révision du savoir. C'est encore plus valable dans le domaine de la gestion, car c'est une science transversale qui comporte en soi des éléments de différents domaines scientifiques. Toujours dans la logique de la conceptualisation piagétienne, nous pouvons déduire que le terme de « cognitif » s'applique beaucoup plus à la gestion, qu'aux autres sciences humaines. Piaget s'intéresse davantage à la cognition qu'à la conceptualisation et insiste sur la nature des opérations logiques et transversales dans le cadre du « cognitif », alors que le terme « conceptuel » privilégie la construction du savoir dans chaque domaine précis. Dans ce sens, la formation en gestion s'avère, selon nous, plus cognitive que conceptuelle.

Par ailleurs, la théorie des schèmes propose quatre portes d'entrée possibles : « 1) travailler sur les indices des variables de situation et les règles d'action afférentes, 2) travailler sur les buts et les résultats du travail, 3) travailler sur les connaissances-en-actes centrales dans l'activité, 4) travailler sur les concepts organisateurs de l'exercice du métier » (Cf., Bourgouin et Toumen, 2015). Dans le cadre de la présente étude nous nous référerons uniquement aux deux dernières portes d'entrée, à savoir : a) les connaissances en actes ou les théorèmes-en actes prouvées dans des situations concrètes et b) les concepts organisateurs et leur schématisation dans une structure conceptuelle. Ce choix nous paraît légitime dans le sens où les deux premières portes d'entrée sont déjà bien analysées et formellement conceptualisées par les chercheurs en sciences de gestion. En termes de constatation, nous pouvons annoncer que la troisième porte d'entrée (travailler sur les connaissances-en-actes) est facilement utilisée et beaucoup plus présente dans l'entreprise. C'est le lieu de formation des « compétences situationnelles ». Quant à la quatrième porte d'entrée (travailler sur les concepts organisateurs), elle ne peut pas exister sans qu'un lien réciproque, entre l'apprentissage pratique et la formation théorique, soit instauré. Les concepts organisateurs ne peuvent être identifiés qu'après une analyse de l'ensemble du travail, car ils sont des produits des allers-retours entre les deux types de formation – universitaire et pratique. Ils organisent les éléments des deux formations dans le même ensemble et aident la construction des passerelles permanentes entre elles.

### II. LA CREATION DU SAVOIR EN GESTION

Dans la première partie nous avons présenté les deux côtés du savoir en management – le côté théorique, acquis lors de l’enseignement en gestion dans les universités et des écoles de commerce, et, le côté pratique, observé, acquis et exercé au sein des entreprises. Or, la spécificité du métier du manager nous amène à l’idée que ces deux côtés de la construction du savoir ne sont pas suffisants pour la réussite managériale. Pour cette raison, dans cette deuxième partie de notre réflexion, nous avancerons l’idée que l’intuition et la spiritualité doivent trouver leur place dans le système de création du savoir.

#### 2.1. Le cube du savoir

Encore les chercheurs de l’Ecole Palo Alto parlent de l’intelligence émotionnelle des chefs d’entreprises comme un facteur clé de leurs succès. La composante émotionnelle est bien analysée dans les travaux récents en gestion et elle a déjà trouvé sa place dans les pratiques managériales. Toutefois, cette composante n’est pas suffisante en elle-même de former seule un nouvel axe dans le système du savoir, au même titre que la théorie et la pratique. Elle ne couvre pas, selon nous, tous les aspects d’un troisième type de savoir au même niveau d’importance que les deux précédents. Elle fait partie de ce nouvel troisième axe bien évidemment, sans pour autant le fonder entièrement.

Dans le cadre de la présente réflexion, nous nous permettons d’avancer l’idée que l’ensemble du savoir théorique, du savoir pratique et du savoir émotionnel n’englobe pas tous les aspects de la création des compétences. L’ensemble tripartite – théorie, pratique et émotions - n’explique pas certains domaines de l’activité managériale : comme, par exemple, la présence de l’intuition dans les affaires, la créativité dans la stratégie globale de l’entreprise, l’innovation dans les modes de management, la sensation de ce qui va se produire, etc.

Dans la même logique de réflexion, nous pouvons transposer le savoir théorique à l’abstraction et le savoir pratique à l’action<sup>1</sup>. Or, dans ce raisonnement manque tout ce qu’un être humain peut sentir et acquérir comme savoir sans faire tellement des efforts, sans être à la recherche de ce savoir et même, sans en prendre conscience. Il s’agit des idées venues subitement et de loin, des innovations survenues dans le sommeil de certains scientifiques, des prévisions des écrivains et des philosophes, des pressentiments des peintres et des poètes, exposés dans leurs œuvres d’art qui tracent des événements à venir. Le sentiment et la sensation qu’il existe une force universelle qui guide, les visions qui surviennent d’un coup, les impressions d’entendre une voix qui parle, conseille et montre le bon chemin, font l’objet de plusieurs témoignages des personnalités politiques et des leaders célèbres. Il s’agit d’un phénomène inexplicable par la pensée matérialiste occidentale, d’un processus qui émerveille les humaines et qui les laisse en même temps dépourvus des moyens pour l’expliquer. Du coup, les individus intègrent et intériorisent ce phénomène sans pouvoir l’expliquer et, par conséquent, sans pouvoir le reproduire et/ou le concevoir quand ils le souhaitent. Le fait qu’il n’est pas reproductible par la volonté humaine, donne l’impression de l’inexistant et l’image du néant. Dans le but de l’expliquer, les scientifiques parlent de l’inconscient qui intervient dans les comportements des individus, de l’intuition qui aide la création, de l’âme humaine qui fait le lien entre l’existence terrestre et l’univers. C’est l’âme qui ouvre la porte et qui introduit les êtres vivants dans le réseau des idées universelles. Quel

---

<sup>1</sup> Le savoir émotionnel qui a des traits avec le comportement et les relations du manager avec les autres sera l’objet de notre réflexion postérieure.

que soit le nom qu'on lui accorde, ce phénomène existe, il est présent parce que complètement observable. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas explicable par les moyens d'aujourd'hui, qu'il doit être nié, caché ou opprimé.

Les faits exposés plus haut, nous permettent à revenir vers les réflexions sur la construction du savoir, afin d'intégrer la spiritualité et l'intuition en tant qu'éléments essentiels de l'acquisition du savoir. De la même manière que l'abstraction théorique est produite par la pensée humaine et que l'action pratique est assurée par le corps, l'intuition est liée à l'âme de l'être humain.

Depuis l'Antiquité, l'intuition est un des contenus de la spiritualité, car elle provienne de la sensibilité humaine qu'on lie à l'esprit. Selon Platon, par exemple, l'être humain est conçu comme un corps animé, c'est-à-dire doté d'une âme. Le vivant est affecté par les objets et les sujets sensibles. Platon nomme « impressions » (pathêmata) les mouvements, provoqués dans le corps par l'extérieur. Néanmoins, toutes les impressions ne sont pas perçues par l'âme, seules le sont les sensations (aisthêsis) qui constituent des jugements de l'âme sur les objets. Par la suite, dans l'ouvrage Théétète, les deux sages, Socrate et Théétète, réfléchissent ensemble sur la définition de la science. Ils pensent que la connaissance humaine trouve sa source dans le contact de l'âme au sensible. Le sensible vient du grec αισθησίς (sensation), ou ce qui est susceptible d'être perçu par les sens. En d'autres termes, le sensible est le produit de l'ensemble des impressions et des représentations. Selon Socrate, la science est donc la sensation et l'opinion en même temps. Si la science n'est que la sensation, elle serait transformée sans cesse, car il est impossible d'y trouver la stabilité nécessaire. L'opinion lui accorde la stabilité nécessaire. En résumé, encore à l'Antiquité, les sensations, l'âme et la spiritualité participent dans le processus de création du savoir.

D'une part, les sensations ne doivent donc pas être écartées du processus de création du savoir. D'autre part, les émotions ne couvrent pas la totalité des sensations humaines : elles ne représentent qu'une petite partie. Par conséquent, il nous paraît souhaitable au lieu d'utiliser le concept du savoir émotionnel, d'avancer plutôt le concept de savoir intuitif, sensationnel et spirituel qui englobe les émotions, les sensations, les impressions, les représentations, les intuitions et les jugements.

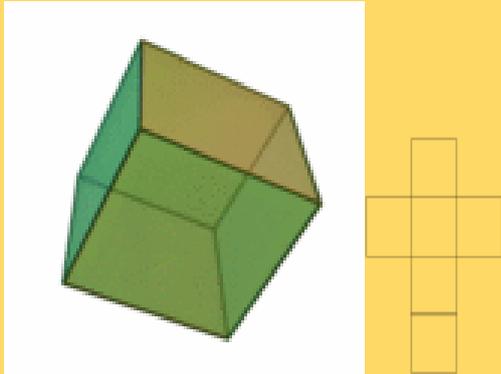
Pour donner une forme plus synthétique de la conceptualisation, présentée plus haut, nous proposons un système de la création du savoir qui repose sur les axes suivants : 1. Savoir théorique, basé sur le processus d'abstraction et guidé par la pensée humaine ; 2. Savoir pratique fondé sur l'action des individus ; et 3. Savoir spirituel lié à l'intuition et les sensations des humains. Le tableau suivant dévoile les caractéristiques de ces trois formes du savoir.

**Tableau 1 : L'ensemble tripartite de création du savoir**

Forme du savoir	Processus	Moyens
Savoir Théorique	Abstraction	Pensée
Savoir Pratique	Action	Corps
Savoir Spirituel	Sensation ; Intuition	Âme ; Esprit

## Numéro spécial sur la formation

L'ensemble tripartite du système du savoir peut être présenté graphiquement à l'aide de la forme du cube<sup>2</sup>.



Cette figure tridimensionnelle est formée par les trois axes du savoir – théorique, pratique et spirituel. Ainsi, les trois axes du savoir qui forment le cube sont : axe A – Intuition ; axe B – Abstraction et axe C – Action. Chacune des trois axes est présente sur quatre arêtes. Les compétences de chaque métier de l'activité humaine sont présentes sur les trois axes du savoir, mais en différents degrés : forte présence et faible présence. Les trois axes sont, en effet, divisés en deux par rapport au degré de sa présence (fort ou faible) dans la construction du savoir du métier. Les deux extrêmes (forte présence et faible présence) forment les matrices des axes. Or, étant donné que les axes sont trois et non pas deux, les matrices ne sont plus en deux dimensions (2D), mais en trois dimensions (3D). Elles se présentent sous forme graphique d'un cube et non pas d'un carré. Par conséquent, nous avons huit possibilités qui sont les suivantes :

1.     A. – Intuition – Forte  
       B. – Abstraction – Forte  
       C. – Action – Forte
  
2.     A. – Intuition – Forte  
       B. – Abstraction – Forte  
       C. – Action – faible
  
3.     A. – Intuition – Forte  
       B. – Abstraction – faible  
       C. – Action – Forte
  
4.     A. – Intuition – faible  
       B. – Abstraction – Forte  
       C. – Action – Forte
  
5.     A. – Intuition – Forte  
       B. – Abstraction – faible

---

<sup>2</sup> Le cube est un prisme dont toutes les faces sont carrées donc égales et superposables. Le cube figure parmi les solides les plus remarquables de l'espace. C'est le seul des cinq solides de Platon, ayant exactement 6 faces, 12 arêtes et 8 sommets.

- C. – Action – faible
6. A. – Intuition – faible  
B. – Abstraction – Forte  
C. – Action – faible
7. A. – Intuition – faible  
B. – Abstraction – faible  
C. – Action – Forte
8. A. – Intuition – faible  
B. – Abstraction – faible  
C. – Action – faible

Dans le cadre de ces huit matrices trois-dimensionnelles nous pouvons positionner la construction du savoir de tous les métiers. Par exemple, le savoir du métier du chauffeur se positionne dans le sous-cube 7 avec des niveaux de spiritualité et d'abstraction faibles et un niveau d'action fort. Le savoir des artistes est dans le cinquième sous-cube avec une forte intuition et une abstraction et une action plus au moins faibles. Le savoir scientifique, quant à lui, il prend place dans le deuxième sous-cube avec une intuition forte, une abstraction forte et une action plus au moins faible.

Etant donné que la distinction fort / faible expose l'état extrême, le savoir de chaque métier varie entre ces deux extrêmes selon le degré de sa présence. S'agissant des compétences individuelles de chaque personne exerçant le métier concret, le positionnement sur le cube peut se faire de la même manière. Le savoir individuel de chaque individu peut être donc présenté à l'aide de cette matrice trois-dimensionnelle du savoir.

## 2.2. Le leader spirituel – moteur du processus de la création du savoir

Au sens large du terme, la spiritualité est considérée comme une recherche de sens de l'existence humaine étroitement liée aux « valeurs universelles et éthiques » (Giacalone et Jurkiewicz, 2003). Elle se présente sous deux aspects : le premier, propre à chaque individu, accorde un vaste champ d'étude aux sciences en psycho-sociologie et, le deuxième, l'aspect communautaire, porte en soi des éléments ayant traits à la gestion des organisations.

La spiritualité est un domaine assez récent dans les recherches en gestion. Les essais de théorisation d'un management lié à la spiritualité (Friedman et Lobel, 2003 ; Fry, 2003 ; Giacalone et Jurkiewicz, 2015a, 2015b ; Mitroff et Denton, 1999, 2000 ; Sass, 2000), ainsi que les études empiriques sur les pratiques spirituelles, l'évaluation et la mesure des outils de la spiritualité au milieu de travail (Asmos et Duchon, 2000 ; Cavanagh, 1999 ; Emmons, 1999 ; Kolondinsky et al., 2008) ont tracé un nouvel axe de recherche dans la gestion des ressources humaines. Or, la spiritualité n'est pas utilisée dans la formation des futurs managers.

Toutefois, un certain nombre de chercheurs montrent que l'utilisation de la spiritualité dans les entreprises est une approche positive. Elle élargie la gestion des organisations et lui donne une profondeur (Sass, 2000, p.195). Elle rajoute aussi une nuance d'espoir et d'harmonie avec un esprit universel. La spiritualité au travail est vue souvent comme une formation d'esprit commun, l'équipe étant un moyen de développement interpersonnel (Voynnet-Fourboul, 2015). Dans cette logique, Sass (2000) distingue différents niveaux de spiritualité – de niveau individuel jusqu'au niveau organisationnel.

Selon Jacques Rojot (2016), elle est une forme de limite à la rationalité qui est primordiale

## Numéro spécial sur la formation

pour le bon fonctionnement des entreprises. Or, l'auteur précise que, tout de même, les croyances spirituelles, les émotions et la rationalité peuvent cohabiter dans certaines situations. Concilier la rationalité et la spiritualité en trouvant leur synchronisation est assez difficile dans les faits. Le contexte organisationnel est souvent envahi par des « processus rationalisants » (Voynnet-Fourboul, 2014, p.16), alors que l'adaptation des entreprises à l'environnement actuel suppose d'aller au-delà d'un raisonnement purement rationnel. Ainsi, à l'opposition rationalité / spiritualité se rajoute l'opposition entre le matériel et le spirituel. Cette dernière accorde à la spiritualité une connotation non matérielle ou plutôt « postmatérialiste » (Giacalone et Jurkiewicz, 2003), la liant au monde des idées et de l'idéologie.

L'utilisation des pratiques spirituelles dans les entreprises passent par la personnalité et l'initiative des leaderships initiés (Cavanagh, 1999). Le rôle du leader est essentiel pour les organisations, car c'est la personne qui donne la vision stratégique et par sa détermination peut motiver les ressources humaines, les engager dans la création de la richesse et les inspirer à être créatifs et innovateurs (Cf. Bass, 1985). Or, même si on est en admiration devant les leaders de l'époque, il faut regarder dans l'avenir et chercher des nouvelles voies pour l'évolution des managers (Kouzes et Posner, 2007, 2010). Dans cette logique, les auteurs annoncent l'émergence d'un nouveau type de leader – leader spirituel. Il émane une influence idéalisée proche du charisme qui articule avec l'espérance et avec une vision claire et déterminée pour l'avenir de l'entreprise. Le leadership spirituel exprime des motivations particulières et intrinsèques (Fry, 2003) et se comporte plutôt comme un coach, que comme un dirigeant coercitif, poursuivant le but de répondre au maximum aux besoins fondamentaux des employés. Certains auteurs soulignent le développement spirituel des managers et leur intelligence spirituelle (George, 2006) comme primordiales pour le bon fonctionnement des entreprises. Selon Emmons (2000, p.19), l'activité spirituelle des leaders s'exprime dans la mobilisation des ressources spirituelles de tous pour faire face aux difficultés tout en dépassant les intérêts personnels de chacun.

Dans l'optique du système du savoir, le leader spirituel est donc la personne qui aide la créativité et la transmission du savoir spirituel. Une des missions essentielles des leaders spirituels est le transfert de leurs idées aux autres collaborateurs et l'orientation des comportements de ces derniers vers une spiritualité organisationnelle. Nous allons nous servir du modèle de Ken Wilber des Quatre Quadrants en Entreprise Intégrale, présenté dans le tableau N°2, (Wilber, 2015, figure 13, p. 98), afin de faire le lien entre les différents types de leadership et le savoir spirituel.

Tableau 2. Les Quatre Quadrants en Entreprise Intégrale, (Wilber, 2015, p. 34)

<p><b>Théorie Y</b></p> <p>Se concentre sur la compréhension psychologique</p> <p><b>JE</b></p>	<p><b>Théorie X</b></p> <p>Se focalise sur le comportement individuel</p> <p><b>CA</b></p>
<p><b>Gestion culturelle</b></p> <p>Met en avant la culture organisationnelle</p> <p><b>NOUS</b></p>	<p><b>Gestion des systèmes</b></p> <p>S'intéresse au système social et à son environnement</p> <p><b>EUX</b></p>

Le modèle de Wilbert nous permet de proposer quelques réflexions concernant les quatre

approches de la gestion des organisations :

- Le quadrant (1) de la Théorie Y correspond au « leader individuel ». Au centre de ce quadrant se positionne la spiritualité du leader, ainsi que son développement personnel. Ce type de leader aide l'organisation par son exemple, son authenticité personnelle (Avolio et Gardner, 2005) et sa loyauté vis-à-vis des autres. L'évolution spirituelle se produit à l'intérieur de la personne et a posteriori ses résultats touchent les autres membres de l'organisation. En effet, plus le leader est spirituel, plus il a la faculté d'aider les autres dans leur propre évolution. Son rôle dans le processus de la création du savoir est la Construction du savoir spirituel.
- Le quadrant (2) de la Théorie X nécessite un « leader relationnel ». Dans ce deuxième quadrant la priorité est accordée au comportement réel du leader dans ses relations quotidiennes avec les autres. Le centre est déplacé donc de l'individu (quadrant 1) vers le collectif (quadrant 2). En l'occurrence, le rôle du leader est de déployer des connexions positives avec ses collaborateurs, de produire une dynamique du groupe, d'être à l'écoute, de gérer les situations conflictuelles. Le leader est le moteur dans la formation de l'esprit d'équipe par le biais de la spiritualité et de la bienveillance : il rassure ses suiveurs et si nécessaire les protège. Il est la personne qui organise également la Transmission du savoir spirituel.
- Le quadrant (3) de la Gestion Culturelle est managé par un « leader organisationnel », dont la préoccupation principale est la gestion interne de l'organisation. Le manager crée une culture organisationnelle pour identifier l'organisation et pour donner des repères claires et stables à ses collaborateurs. Il joue sur la particularité de l'organisation et met en valeur les traditions. Au lieu de chercher des suiveurs comme dans le quadrant (2), il compte sur la participation de tout le monde et utilise la délégation et l'interaction à tous les niveaux. Sa stratégie devient interpersonnelle. L'engagement et les sacrifices de tous les employés au nom de l'organisation forment un fort sentiment d'appartenance. Dans ce cas le leadership accommode, guide et organise la spiritualité de tous pour concevoir une spiritualité, dite organisationnelle. Dans ce cas il incite l'organisation à une Mémorisation du savoir spirituel.
- Le quadrant (4) de Gestion des Systèmes est concentré sur les aspects collectifs externes. La spiritualité ici est élargie jusqu'à l'universalité. L'objectif est de développer la société, en général, dans une logique de globalisation et d'internationalisation. La vision stratégique de leader est d'obtenir une harmonie avec la nature et de lier les résultats économiques avec l'environnement et sa protection. Les activités spirituelles de « leader sociétal » trouvent leur expression dans la responsabilisation sociale et sociétale de l'entreprise, dans le développement durable et la préservation écologique de l'environnement pour les générations futures. Le rôle du leader spirituel est ainsi l'Universalisation du savoir spirituel.

Les résultats de notre réflexion sont présentés d'une manière synthétique dans le tableau suivant.

## Numéro spécial sur la formation

Tableau 3. Les quatre formes de spiritualité et les quatre types de leader spirituel

<p style="text-align: center;"><b>Leader personnel</b></p> <p>Individu Interne Développement personnel du leader</p> <p style="text-align: center;"><i>Spiritualité individuelle</i> <b>CONSTRUCTION DU SAVOIR</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Leader relationnel</b></p> <p>Relations Externe Bien être de l'équipe, dynamique des groupes</p> <p style="text-align: center;"><i>Spiritualité collective</i> <b>TRANSMISSION DU SAVOIR</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Leader organisationnel</b></p> <p>Organisation Interne Développement de l'organisation et de sa culture interne Traditions et particularités</p> <p style="text-align: center;"><i>Spiritualité organisationnelle</i> <b>MEMORISATION DU SAVOIR</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Leader sociétal</b></p> <p>Société Externe Développement sociétal, RSE, DD</p> <p>Universalité et projection dans l'avenir</p> <p style="text-align: center;"><i>Spiritualité sociétale</i> <b>UNIVERSALISATION DU SAVOIR</b></p>

### 2.3. L'enseignant en gestion – Maître du savoir managérial

Les idées, exposées précédemment, montrent le rôle du leader spirituel dans le système de la création du savoir. Or, des études sur l'utilisation du savoir spirituel dans la formation des futurs managers à l'université, n'ont pas été faites, à notre connaissance au jour d'aujourd'hui. Nous allons donc essayer de donner quelques idées à ce sujet.

Premièrement, comme nous avons démontré dans la partie 1.3., les compétences situationnelles sont fondées sur la formation théorique et la formation pratique en gestion tout en allant au-delà de ces deux types de savoir. Le troisième axe du système du savoir, nous semble être un moyen pertinent susceptible d'accorder un sens nouveau aux « compétences situationnelles ». Nous pensons que l'introduction de la spiritualité permettra d'aller justement au-delà de la théorie et de la pratique tout en les gardant dans l'ensemble du savoir managérial. L'intuition est très présente au moment où les managers sont confrontés à des situations complexes et compliquées. Les jeux de simulation des situations à risque managérial, sont une des possibilités d'intégrer le savoir spirituel et l'intuition dans la résolution des problèmes. La participation des étudiants dans des exercices pareils stimulera leur créativité et donnera une plus grande importance de leurs sensations et pressentiments.

Deuxièmement, le système du savoir, étalé sur trois axes : axe A – Intuition ; axe B – Abstraction et axe C – Action, nous ne permet pas seulement de reconstruire le système de création du savoir, mais aussi de revoir le métier du formateur en gestion et de l'enseignement en management en général. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la première partie, la profession de l'enseignant en gestion est de plus en plus dévalorisée. Suite à cette constatation nous avons essayé de trouver des nouvelles pistes pour améliorer l'enseignement en gestion et redonner de la valeur à la profession. L'introduction de la spiritualité et du savoir intuitif nous semble être une des possibilités à saisir. Nous étalerons ci-dessous quelques idées, liées à la spiritualité et à l'intuition, susceptibles de faire avancer les réflexions à ce sujet.

Nous nous sommes inspirés de la théorie des obstacles dans l'apprentissage. Encore Piaget tente à décrire les obstacles dans l'acquisition des connaissances par les enfants (Cf., Piaget, 1947). L'idée d'introduire les obstacles dans l'enseignement fait évoluer la réflexion en didactique des sciences. Sans les minorer, ni les survaloriser, les obstacles à l'apprentissage sont incontestablement présents et même ils sont devenus une nécessité

pour l'évolution du savoir et pour la création du sens. Cette idée a été reprise par Gaston Bachelard qui souligne l'importance des obstacles pour le progrès intellectuel des individus (Bachelard, 2000). L'auteur montre le caractère discontinu de la construction des concepts et avance l'idée que les obstacles épistémologiques ou les ruptures épistémologiques sont susceptibles de provoquer dans certains cas des révolutions scientifiques. En effet, il nous invite à repenser l'évolution de la science davantage en termes de rupture que de continuité. Les sauts dans l'évolution de la pensée scientifique sont très souvent résultats d'un obstacle ou d'un vide difficile à surmonter ou à remplir par les moyens déjà connus.

Toutefois, d'autres auteurs avancent l'idée que le progrès scientifique et l'évolution des individus représentent une forme de dépassement des obstacles jugés franchissables. Jean-Louis Martinand, par exemple, montre l'importance du lien objectif /obstacle (Martinand, 1986) et suppose que l'obstacle peut être surmonté, à condition que l'objectif est élevé. Autrement dit, l'obstacle, selon l'auteur, n'est pas une difficulté en soi, mais plutôt une opportunité à saisir pour évoluer et continuer. Les obstacles dans l'acquisition du savoir sont très souvent surmontés à l'aide de la synergie entre la théorie et la pratique. Or, cette synergie n'est pas suffisante. Le vide suppose une nouvelle idée, l'obstacle dans l'acquisition du savoir amène à l'innovation, à la créativité, à la sensation innovante, guidée par l'âme. La logique est donc inversée – il ne faut pas chercher l'information et les connaissances existantes, mais essayer de trouver le vide dans le savoir. Quant au formateur en gestion, il peut basculer d'une présentation du savoir existant, vers l'énumération des failles et du vide dans le savoir. A l'aide du savoir intuitif, le formateur motivera les étudiants pour remplir le vide dans le savoir. Cette approche est beaucoup plus créative et valorisante. Le formateur prendra le rôle d'animateur des discussions sur le sujet et guidera la construction des idées, vers un résultat souhaité. De telle manière, le lien - professeur / étudiant, prendra la forme, connue pendant l'Antiquité, - Maître / Disciple, chacun avec son rôle légitime et valorisé.

Pour donner un exemple de la recherche du vide dans le savoir managérial, nous pouvons citer les pratiques, mises en place en Israël et en Russie. Ces pratiques portent le nom « des incubateurs des idées » et elles sont organisées avec la participation des universitaires, des meilleurs étudiants au niveau master et des managers. Il s'agit d'un travail en commun sur un projet innovant ou sur la résolution des problèmes concrets. Ces équipes sont financés par l'entreprise et se réunissent après le temps du travail, afin de construire et/ou de créer une nouvelle stratégie managériale. Actuellement, ces incubateurs d'idées sont devenus très à la mode en Russie (Cf. Mihaylova-Marburger, 2017b).

## CONCLUSION

Notre étude présente un essai de conceptualisation d'une nouvelle approche sur le système de création du savoir humain. Il nous a paru nécessaire d'introduire le savoir spirituel dans la création des compétences managériales. Nous avons exposé nos réflexions sur le rôle du leader spirituel dans l'introduction, la transmission et la mémorisation de ce savoir. L'utilité du savoir spirituel et intuitif dans la formation des futurs managers a été aussi démontrée.

Toutes ces réflexions sont un premier essai en français de conceptualisation de ce sujet, avec toutes les faiblesses et le danger que cela puisse produire. Dans ce sens, nous voulons souligner qu'il s'agit d'idées, proposées dans le but d'entamer les discussions des chercheurs sur cette problématique.

### Références bibliographiques

- ASHMOS D.P., DUCHON D., 2000, « Spirituality at work : A conceptualization and mesure », *Journal of Management Inquiry*, vol. 9, p. 134-145.
- ASTIER P., 2007, « Alternance construite, prescrite, vécue », *Education permanente*, 172, 61-72.
- ASTOLFI J-P., DEVELAY M., 1989, *La didactique des sciences ; « Que sais-je ? »*, Paris, PUF
- ASTOLFI J-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y., TOUSSAINT J., 2008, *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions bibliographie*, Paris.
- AVANTEY A., GABAUT F., 2015, *La dynamique du Tutorat. Les passeurs de compétences*, Paris, Le Manuscrit.
- BACHELARD G., 2000, *Essai sur la connaissance approchée*, (6<sup>e</sup> édition), Librairie philosophique Vrin.
- BASS B., 1985, *Leadership and Performance beyond Expectations*, New York : Free Press.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., 1998, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURGOIN F., TOUMEN C., 2015, *Usages de la didactique professionnelle en formation-principes et évolution*, l'Harmattan.
- CAVANAGH G.F., 1999, « Spirituality for managers : Context and critique », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, p.186-199.
- CHAKROUN B., 2009, *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- CHARLIER E., ROUSSEL J-F, BOUCENNA S., 2013, (Eds), *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- DELACOUR G., 2010, *Apprendre comme inventer*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue au Conservatoire National des Arts et Métiers.
- EL MOSTAFA H., LENOIR Y., DEJARDINS J., 2012, « La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement : apports et questionnements », *Travail et apprentissages*, 10, 9-15.
- EMMONS R.A., 1999, *The psychology of Ultimate Concerns : Motivation and spirituality in Personality*, New York, Guilford Press.
- EMMONS R.A., 2000, « Is spirituality an intelligence ? Motivation, cognition, and psychology of ultimate concern », *The International Journal for the Psychology of Religion*, vol. 10, p. 3-26.
- FERNAGU-OUDET S., 2010, « Alternances et professionnalisation », *Dossier des Sciences de l'Éducation*, 24, 83-95.
- FRIEDMAN S., LOBEL S., 2003, « The happy workaholic : A role model for employees », *Academy of Management Executive*, vol. 17, p. 87-98.
- FRY L.W., 2003, « Toward a Theory of Spiritual Leadership », *Leadership Quarterly*, vol. 14 (6), p. 693-727.

- GEORGE M., 2006, « How intelligent are you really ? From IQ to EQ to SQ, with a little intuition along the way », *Training and Management Development Methods*.
- GIACALONE R.A., JURKIEWICZ C.L., 2003, « The interaction of materialist and postmaterialist values in predicting dimensions of personal and social identity », *Human relations*, vol. 57, p. 1217-1230.
- GIACALONE R.A., JURKIEWICZ C.L., 2015a, « The science of workplace spirituality », In : *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, p. 3-26, 2<sup>e</sup> édition, Routledge.
- GIACALONE R.A., JURKIEWICZ C.L., 2015b, *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, 2<sup>e</sup> édition, Routledge ; 1<sup>ère</sup> édition (2010), Sharpe.
- KOLONDINSKY R.W., GIACALONE R.A., JURKIEWICZ C.L., 2008, « Workplace values and outcomes : Exploring personal, organizational, and workplace spirituality », *Journal of Business Ethics*, vol. 81, p. 465-480.
- KOUZES J.M., POSNER B.Z., 2007, *The Leadership Challenge*, 4th ed., San Francisco : Jossey-Bass.
- KOUZES J.M., POSNER B.Z., 2010, *The Truth About Leadership*, San Francisco : Jossey-Bass.
- KUNEGEL P., 2011, *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.
- LECLERCQ E., 2012, *Des trajectoires aux parcours de transitions une approche de la professionnalisation*, Habilitation à diriger les recherches de Sociologie, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- MARTINAND J.-L., 1986, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang
- MAYEN P., 2001, *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Grenoble, Université Pierre Mendès.
- MAYEN P., 2004, « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », In. : MARCEL J.-F., RAYOU P., (Editeurs), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris : INRP.
- METRAL J.-F., 2012, « La didactique professionnelle : vers une didactique de l'action professionnelle ? », *Travail et apprentissages*, 10, 85-105.
- METRAL J.-F., 2014, « Processus de mobilisation d'un individu pour une situation : une proposition théorique pour la formation professionnelle », *Travail et apprentissages*, 13, 73-93.
- MIHAYLOVA-MARBURGER S., 2017a, « Didactique en gestion et didactique professionnelle : enjeux et complémentarité », Colloque AIRMAP, juin 2017, Nice.
- MIHAYLOVA-MARBURGER S., 2017b, « L'enseignement professionnel dans les universités françaises et les universités russes », Colloque AURP, octobre, Paris.
- MITROFF I.I., DENTON E.A., 2000, *A Spiritual Audit of Corporate America*, Jossey-Bass.
- PASTRE P., 2004, « Recherches en didactique professionnelle », In. : SAMURCAY R., PASTRE P., *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse ; Octarès, 1-13.

## Numéro spécial sur la formation

- PASTRE P., 2011, *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, « Note de synthèse sur la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- PENNAFORTE A., POUUNET S., 2012, *Alternance : cultivez les talents de demain : Apprentissage, professionnalisation, formation continue... : un système gagnant-gagnant*, Paris, Dunod
- PIAGET J., 1972, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, Paris.
- PIAGET J., 1947, *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- ROJOT J., 2016, *Théories des organisations*, 2<sup>e</sup> édition - MA Editions, 1<sup>ère</sup> édition (2003), ESKA.
- SASS J.S., (2000), « Characterizing organizational spirituality : An organizational communication culture approach », *Communication Studies*, vol. 51, p. 195-207.
- TOURMEN C., 2013, « L'expérience des formés : obstacle ou ressource pour les formateurs ? », In. CHARLIER E., ROUSSEL J-F, BOUCENNA S., (Eds), *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- TOURMEN C., PREVOST H., 2010, *Être formateur aujourd'hui*, Dijon : Raison et Passions.
- VERGNAUD G., 1996, « Au fond de l'action, la conceptualisation », In. : BARBIER J-M., (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.
- VERGNAUD G., 2001, « Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences », In. : FIGARI G., ACHOUCHE M., (Eds), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck, 43-51.
- VERMESCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VIENNOT L., 2008, *Didactique, épistémologie et histoire des sciences*, Paris, PUF.
- VINATIER I., 2012, « Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale », *Travail et apprentissages*, 10, 39-61.
- VOYNNET-FOURBOUL C., 2014, *Diriger avec son âme ; Leadership et spiritualité*, Caen, Editions EMS.
- WILBER K., 2015, *Le livre de la Vision Intégrale*, InterEditions, (1<sup>ère</sup> version française 2008 ; version anglaise 2007).

# Chroniques dans *Le Persévérant* en 1843-1844

Jean Gustave COURCELLE-SENEUIL<sup>1</sup>

Au début de sa carrière d'avocat d'affaires et d'entrepreneur dans l'industrie du fer, le futur grand économiste Courcelle-Seneuil (1813-1892) a collaboré à un petit journal provincial du Centre qui paraissait trois fois par semaine (les mardi, jeudi et samedi). Le journal en question, qui touchait tous les départements du Centre de la France, a existé entre 1842 et mai 1848. A l'âge de trente ans Courcelle Seneuil tenait une chronique très incisive sur l'évolution des faits et des idées sous la Monarchie de Juillet. Nous présentons ici les textes relatifs à l'année 1843 et au début de 1844. Ils concernent les travaux publics, les caisses d'épargne et la Banque de France. Mots clés : Journalisme, libéralisme, chronique économique, Courcelle-Seneuil, XIX<sup>e</sup> siècle.

*At the beginning of his career as a business lawyer and entrepreneur in the iron industry, the future great economist Courcelle-Seneuil (1813-1892) collaborated on a small provincial newspaper at the Centre, which appeared three times a week (Tuesdays, Thursdays and Saturdays). The newspaper in question, which touched all the departments of the Centre of France, existed between 1842 and May 1848. At thirty years old Courcelle Seneuil held a very incisive chronicle on the evolution of facts and ideas under the monarchy of July. Here we present the texts relating to the year 1843 and to the beginning of 1844. They concern the public works, the savings Banks and the Banque de France. Key words: Journalism, Liberalism, Economic Chronicle, Courcelle-Seneuil, 19th century.*

## **Samedi 6 mai 1843 (deuxième année, n° 53, p. 1)**

LIMOGES. Le gouvernement actuel de la France n'a pas plus d'initiative en matière de travaux publics qu'en politique. Il se laisse tout simplement aller aux impulsions qu'il reçoit, tantôt de hauts capitalistes ou de faiseurs d'affaires, tantôt des députés chargés des intérêt ou, pour parler plus exactement, des désirs de telle ou telle localité.

Aussi tous les grands projets de chemins de fer, de canalisation, se distinguent-ils par un défaut de prévoyance et de vues d'ensemble réellement extraordinaire. On se lance dans les entreprises au hasard, à l'aventure, ou on recule devant les projets les plus urgents et les plus sages, sans examen, au gré d'influences obscures et qui ne sont pas toujours légitimes, sans s'occuper de l'état des finances publiques et des ressources économiques que renferme la France.

Un journal doctrinaire fait d'ingénieuses distinctions entre les *déficits* et les *découverts*. L'équilibre entre les recettes et les dépenses de l'Etat<sup>2</sup> a cessé d'exister, mais, ajoute-t-il, les fonds consacrés aux travaux publics produiront un revenu: ce sont de simples avances qui mettent le trésor à découvert, non en déficit.

En théorie, cette distinction est fort juste: en pratique, on doit reconnaître que les charges publiques s'accroissent en même temps que l'intérêt de la dette, et il n'est nullement démontré que les fonds employés aux travaux publics soient toujours employés utilement. En tout cas, il est certain que le gaspillage est énorme, de toute manière, et que l'Etat n'obtient pas, avec une somme déterminées, la moitié des résultats qu'il serait possible d'obtenir. Tous ceux qui connaissent l'histoire de nos travaux publics depuis douze ans en

---

<sup>1</sup> Nous remercions notre collègue Vincent Lagarde, du CREOP à l'Université de Limoges, pour le scan des articles. Leur analyse fera l'objet d'une publication ultérieure dans cette revue.

<sup>2</sup> Courcelle-Seneuil écrit ce mot sans majuscule à la première lettre, nous l'avons modernisé (LM).

## Numéro spécial sur la formation

sont bien convaincus.

Ensuite lorsqu'on s'occupe de travaux publics, il est un côté de la question que l'on néglige trop et qui mériterait cependant un sérieux examen. On parle de placer immédiatement des sommes qui s'élèvent au chiffre de 1,500 millions comme s'il s'agissait de quelques centaines de mille francs, sans savoir si ce placement est possible et s'il ne troublerait pas toutes les branches de la production.

Que les travaux soient exécutés par l'Etat ou par des compagnies, les 1,500 millions que l'on propose d'immobiliser devront être pris sur la masse des capitaux disponibles qui existent en France et qui alimentent le commerce, l'industrie, l'agriculture, en un mot toutes les branches de production. Est-on sûr qu'une réduction de 1,500 millions, sur la masse de ces capitaux, n'élèvera pas le taux de l'intérêt et ne réduira pas les prix, celui des immeubles notamment ?

A notre avis, il y a là un danger sérieux auquel on ne songe pas assez. Le taux de l'intérêt est déjà fort élevé en France: le prix des immeubles commence à ne plus s'élever et nous doutons que l'emploi des 1,500 millions donnât une compensation suffisante à l'élévation du taux de l'intérêt et à une diminution, même légère, dans le prix des immeubles.

On peut citer, sans doute, l'exemple de l'Angleterre et des Etats-Unis qui ont placé immobilièrement, en travaux publics, des sommes énormes, sans en éprouver trop de dommage. Mais il est bon d'observer que les capitaux disponibles regorgent depuis longtemps en Angleterre, et que toutes les ressources de l'Union américaine sont utilisées par un admirable système de crédit.

En France, au contraire, les capitaux disponibles sont rares et timides: les progrès du luxe privé et de la corruption ne permettent guère qu'ils s'accumulent. Nous n'avons point d'ailleurs un système de crédit qui amène sur le marché les petits capitaux, qui leur permette de faire concurrence aux capitaux considérables et qui réduise le taux de l'intérêt à un chiffre à peu près uniforme dans toutes les parties du territoire national.

Nous avons vu dernièrement une émission de 150 millions de titres de la dette publique jeter la perturbation dans le cours des fonds publics. Que serait-ce si on émettait pour 1,500 millions de valeurs du même genre, actions des compagnies ou titre de l'Etat ?

L'établissement d'un bon système de crédit devait précéder les grands travaux publics: c'était la marche rationnelle. Pour avoir voulu procéder autrement, on rencontre des difficultés énormes et on subit l'ignoble tutelle des hauts banquiers. Mais, l'établissement d'un bon système de crédit est incompatible avec la corruption politique et commerciale que nos gouvernants se plaisent à propager. Il ne faut donc espérer, sous leur règne, ni bon système de crédit, ni, par conséquent, de grandes améliorations matérielles.

### **Samedi 13 mai 1843 (deuxième année, n° 56, p. 1)**

LIMOGES. Nous avons reproduit sans commentaire dans notre dernier numéro des extraits d'une correspondance relative à la concession du chemin de fer d'Orléans à Tours. Ces extraits dont quelques-uns seulement ont été publiés dans les journaux de Paris, ont produit dans cette ville et à la chambre une sensation profonde: nous ne doutons pas qu'ils n'aient préoccupé l'attention de nos lecteurs, particulièrement dans l'arrondissement de Rochecouart.

Aujourd'hui nous avons sous les yeux le texte entier des documents soumis à la chambre

des députés par MM. Walvein et Barry. Avant d'exprimer aucune opinion sur le fonds de l'affaire et sur la conduite d'un député de la Haute-Vienne, nous avons étudié cette brochure, recherché avec soin le rôle qu'avait rempli Edmond Blanc<sup>3</sup>, et nous devons communiquer à nos lecteurs le premier résultat de notre examen.

Il faut bien constater d'abord que Monsieur Edmond Blanc s'était chargé de représenter les intérêts de la compagnie Walvein et Barry<sup>4</sup> et qu'il les a représentés avec toute l'activité de l'agent d'affaires le plus dévoué. C'est un fait que met hors de doute la lecture de ses lettres.

Si M. Edmond Blanc n'était qu'un simple particulier, ce fait n'aurait aucune gravité. Mais le mandat de législateur n'impose-t-il pas des devoirs auxquels M. Edmond Blanc a manqué ?

Député, Monsieur Edmond Blanc était appelé à délibérer sur la concession du chemin de fer d'Orléans à Tours, à défendre les intérêts de l'Etat contre les prétentions des compagnies, à juger entre les offres des compagnies rivales. Monsieur Edmond Blanc ne s'était-il pas placé, en devenant l'agent d'affaires d'une compagnie, hors de toutes les conditions d'impartialité? Que dirait-on d'un juge qui se ferait l'agent d'affaires d'un particulier ou d'une compagnie, et qui jugerait les débats que ce particulier ou cette compagnie apporterait devant son tribunal ?...

Toutes nos lois assimilent avec justice l'Etat à un mineur dont la tutelle est confiée aux pouvoirs constitués, à la chambre des députés surtout. Comment cette tutelle sera-t-elle exercée fidèlement, comment les intérêts de l'Etat, qui sont ceux de tous les contribuables, ne seront-ils pas sacrifiés, si les députés se chargent d'intérêts contraires et s'ils apportent dans l'exercice de ce nouveau mandat toute l'ardeur de l'intérêt privé ? Que penserait-on d'un magistrat qui, appelé à homologuer un partage entre mineurs et majeurs, aurait représenté avec le plus grand zèle les intérêts des majeurs et se serait identifié avec ces intérêts, au point d'oublier son caractère de juge ?...

Il y a dans la correspondance de M. Edmond Blanc une phrase significative que nous devons signaler de nouveau. C'est celle par laquelle il vient annoncer à M. Barry sa nomination de membre de la commission du budget, nomination qui le met, dit-il, dans une *position très forte vis-à-vis de tous les ministres*.

Quel sens donner à ces expressions ? Membre de la commission du budget, M. Blanc est spécialement chargé de garder la bourse des contribuables, de veiller à ce que les ministres n'obtiennent pas des crédits exagérés, ne se livrent pas à de vaines dépenses. Les devoirs qu'impose une telle fonction sont stricts et rigoureux ; ils n'admettent ni négociation, ni ménagements intéressés. M. Edmond Blanc n'a-t-il pas méconnu la rigueur de ce nouveau mandat lorsqu'il s'est contenté d'observer que les fonctions nouvelles dont il est investi le mettent, vis-à-vis des ministres, dans une *position très-forte*, absolument, comme s'il s'agissait de lutter et de marchander ?

Nous ne pousserons pas plus loin ces réflexions : il nous semble impossible que M. Edmond Blanc ne fournisse pas bientôt des explications sur les lettres publiées par MM. Walvein et Barry. Attendons que les débats de la chambre et de la presse sur le chemin de fer

---

<sup>3</sup> Adolphe Edmond Blanc (à ne pas confondre avec Louis Blanc) est un homme politique né en 1799 à Paris et mort le 4 avril 1850 dans la même ville. Avocat de formation il fut député de la Haute-Vienne de 1832 à 1848. Il soutenait le gouvernement de la Monarchie de Juillet et obtint la direction de travaux publics vers 1844 (LM).

<sup>4</sup> Voir le *Journal des Chemins de fer*, 1843, volume 2, samedi 24 juin, n° 64, p. 576. La compagnie était formée au départ avec Monsieur Gauthier. Voir aussi *La Phalange*, "La féodalité industrielle et les vertus de la presse", 1843, p. 2057 et p. 2277 (LM).

## Numéro spécial sur la formation

d'Orléans à Tours éclairent la question d'une manière plus complète.

### **Jeudi 6 juillet 1843 (deuxième année, n° 78, page 1)**

LIMOGES. Nous vivons, comme chacun sait, sous l'empire des doctrines d'intérêt matériel. Cependant l'expérience vient tous les jours confirmer des prévisions justes et tristes : jamais gouvernement ne montra, en matière de travaux publics, une impuissance plus radicale que celui dont toutes la politique avait, dit-on, pour but l'exécution des grands travaux publics.

On se rappelle les conditions étonnantes accordées à M. Rothschild<sup>5</sup> pour le chemin de fer du Nord. Ces conditions ont tué le projet en germe. Le projet d'Orléans à Tours pour lequel M. Edmond Blanc a pris le rôle d'un agent d'affaires et a écrit de si belles lettres, le projet d'Orléans à Tours, disputé par des compagnies rivales, est aujourd'hui à peu près abandonné.

Reste le projet d'Avignon à Marseille, soumis en ce moment à la chambre et sur lequel le député de Limoges, associé à M. Rothschild, paraît disposé à réaliser d'immenses bénéfices.

Ce projet, peu important dans l'immense réseau de chemins de fer qu'on avait d'abord tracé, n'est pas encore accepté par la chambre. S'il est rejeté, le gouvernement n'aura rien fait, rien pu faire: s'il est adopté, on aura obtenu, en tout cas, un bien mince résultat.

Les causes de cette impuissance du gouvernement ne sont pas un secret: nous les avons énumérées souvent. La première est dans la réorganisation, si l'on peut ainsi dire, des capitaux disponibles, dans la juste défiance qu'inspirent les compagnies industrielles; la seconde est dans les préférences capricieuses que les ministres montrent toujours pour tels ou tels grands capitalistes, auxquels ils ne craignent pas d'accorder les conditions les plus exorbitantes.

De là un défaut de concurrence et, de la part de la chambre, une défiance légitime, une répugnance profonde pour tous les projets qui lui sont présentés. Qui doit-on blâmer en tout ceci? Le *Journal des Débats* qui avait sans doute de graves motifs pour regretter l'avortement des projets de M. Rothschild sur la ligne du Nord, le *Journal des Débats* accusait la chambre. De quoi cette assemblée est-elle coupable? D'avoir repoussé des projets contraires à l'intérêt public, des projets spoliateurs? Non sans doute: mais de ne savoir, de n'oser mettre fin à la domination de ceux qui les proposent; d'empêcher seulement ou plutôt de retarder quelques actes de mauvais gouvernement, sans jamais imposer des hommes capables de bien gouverner. Si l'on doit accuser la chambre, c'est bien moins pour ce qu'elle fait que pour ce qu'elle ne fait pas, que pour cette indécision, pour cette peur de l'inconnu, obstacle à toute amélioration, à toute réforme.

### **Mardi 19 décembre 1843 (deuxième année, n° 146, p. 1)**

LIMOGES. La polémique qui s'est récemment élevée entre le National et M. De Lamartine appelle l'attention de tous les hommes qui réfléchissent, et il est du devoir de la presse de s'en occuper sérieusement.

Il s'agit des caisses d'épargnes<sup>6</sup> dont le *National* avait justement critiqué l'organisation actuelle.

---

<sup>5</sup> Courcelle-Seneuil a écrit Rotschild: nous rectifions (LM).

<sup>6</sup> Voir "Caisse d'Epargne, 1818-2018", *Histoire d'Entreprises*, numéro hors-série, mars 2018, 50 p. (LM).

Les dépôts confiés à ces caisses s'élèvent aujourd'hui à 340 millions dont l'Etat paie l'intérêt à 4 %. Si les finances de l'Etat prospèrent, il paie l'intérêt d'une somme qui reste oisive dans les caves de la Banque de France, et s'il survenait une crise, l'Etat accablé de demandes de remboursement ne pourrait y tenir. Qu'on se figure un peu l'effet qu'aurait produit, en 1830, un passif de 340 millions ou plus, remboursables immédiatement.

Il est vrai qu'il existe une sorte de situation bâtarde dans laquelle l'Etat s'obère doucement et à petit bruit, sans crise industrielle et partant sans demande de remboursement. Cette situation est la nôtre depuis l'avènement de M. Guizot; mais est-ce une situation normale?

La critique du *National* était donc d'une justesse incontestable. M. De Lamartine en a pris texte pour aborder le fond de la question et pour proposer un plan de réforme dont voici les bases:

"Les dépôts des caisses d'épargnes seraient administrés par une banque générale qui en paierait l'intérêt à 2 %. L'Etat ajouterait à cet intérêt d'autres 2 % et une garantie des intérêts et du capital. Cette banque émettrait des billets de petite coupure, de 25 à 250 francs par exemple, portant intérêt. La banque recevrait des dépôts de toutes sommes contre ces billets."

Ce projet n'est pas défini suffisamment. La banque générale serait-elle administrée par l'Etat ou par les particuliers ? Le *National* adopte cette dernière opinion et il démontre facilement le peu de consistance de ce plan. Quant à nous, nous préférons penser que la banque proposée par M. De Lamartine serait administrée par l'Etat.

Dans ce cas, au lieu d'employer à son usage l'argent des dépôts, l'Etat, se faisant banquier, le prêterait aux particuliers, mais à des conditions qui, quoique en espère M. De Lamartine, ne donneraient pas de bénéfices.

L'idée de donner à l'Etat le monopole du crédit privé n'est pas nouvelle et elle se reproduira souvent. C'est de cette idée, émise avec succès par Law, qu'est née celle que développe M. De Lamartine. Mais la question des caisses d'épargnes n'est ni résolue, ni même posée.

Cette question est celle-ci: "Trouver aux fonds déposés aux caisses d'épargnes un placement sûr et productif, une administration économique, une grande facilité de remboursement."

Eh bien ! Il n'est nécessaire ni de réfléchir, ni de discuter longtemps pour voir que l'escompte qui fournit à la production un fonds de roulement est la seule opération qui satisfasse aux conditions voulues.

Chacun sait aussi que les banques de circulation sont le meilleur moyen de faire produire à l'escompte tout le bien qu'il peut produire et d'obtenir toute l'économie désirable.

Il est donc clair que les dépôts des caisses d'épargnes ne pourraient être mieux placés que dans des banques de circulation. Ces banques, bien constituées, sont, on le sait, un des principaux auxiliaires de la production. Elles sont instituées d'ailleurs de manière à fournir, autant qu'il est possible, des remboursements soudains et considérables.

Les banques de circulation peuvent, seules, prendre, sans inconvénient, ou avec les moindres inconvénients possibles, les dépôts des caisses d'épargnes. L'exemple de l'Angleterre et des Etats-Unis ne laisse aucun doute sur ce point.

Mais la France n'a point de banques de circulation dignes de ce nom : elle manque du premier instrument des améliorations matérielles. Il est donc impossible, en ce moment, de

## Numéro spécial sur la formation

résoudre d'une manière satisfaisante la question des caisses d'épargnes, d'éviter le danger énorme qu'elles font courir au Trésor.

Vainement on s'épuisera en conjectures et en plans plus ou moins ingénieux. Le même inconvénient, les mêmes dangers subsisteront toujours.

Ce n'est pas le seul problème que le défaut de banques de circulation empêche de résoudre. Il n'est aucune des questions qui se rattachent à la production qu'on puisse résoudre d'une manière pratique et satisfaisante, sans banques de circulation.

### **Jeudi 21 décembre 1843 (deuxième année, n° 147, p. 1)**

LIMOGES. La discussion à laquelle donnent lieu les caisses d'épargnes est la meilleure preuve de la mauvaise organisation ou plutôt de l'absence de toute organisation du crédit en France.

N'est-il pas singulier de voir les hommes d'Etat d'un pays qui se dit civilisé embarrassés sérieusement par l'existence d'un dépôt de 340 millions dans les caisses d'épargne ? N'est-il pas singulier de voir que le placement de ces 340 millions serve de matière à de longues contestations et qu'il soit impossible d'arriver à une solution satisfaisante, faute d'établissements de crédit ?

Tout ce fracas à propos de 340 ou 350 millions, dans un Etat dont le budget s'élève à plus de 1,300 millions et dont la production dépasse annuellement six milliards, mériterait qu'on y réfléchît sérieusement.

Mais on aime peu à réfléchir, en France, surtout sur les questions financières, surtout sur le crédit. On croit volontiers sur ces matières quiconque parle d'une manière tranchante, particulièrement pour nier, et il n'est point de proposition, si absurde qu'elle soit, qui ne puisse être soutenue avec des chances de succès.

Les économistes de notre temps ont assez vanté, comme chacun sait, le mérite de la liberté commerciale, l'efficacité de la concurrence. Eh bien ! Lorsqu'il s'est agi du crédit, ils ont renié tous leurs principes, invoquant les règlements et l'autorisation du gouvernement et le monopole contre lequel ils ont fait tant de belles tirades.

Ainsi ceux qui ne reculaient pas devant les plus énormes abus de la concurrence ont soutenu, sans rire, qu'il ne pouvait y avoir dans chaque ville qu'une banque de circulation et que cette banque devait être soigneusement contenue. Quant à ceux qui ont toujours combattu la concurrence commerciale, ils ont regardé les banques de circulation comme la source de tous les maux et dernièrement un journal radical, la *Réforme*, attaquait en principe, comme inutiles et dangereuses, les banques de circulation, contre lesquelles s'élèvent d'ailleurs chez nous des préjugés vulgaires très-puissants.

De ces belles théories des prétendus savants, adoptées avec empressement par l'opinion publique, il est résulté que, tandis que le travail et le talent se faisaient, dans le domaine de la production, une concurrence terrible, la libre concurrence des capitaux n'était pas admise: tandis que la concurrence abaissait le prix du travail et du talent dans la production, le loyer du capital, protégé par le monopole, n'éprouvait que des réductions lentes et presque insensibles.

Cependant, qui niera l'importance des capitaux dans toutes branches de la production?

Personne ne songe à nier l'excellence des chemins de fer, et pourtant ces voies de communication pourraient donner matière à de nombreuses critiques, surtout lorsqu'il s'agit

de les établir dans les pays pauvres. Pourquoi les banques de circulation, aussi éprouvées au moins que les chemins de fer, d'une utilité plus générale et plus considérable, sont-elles, on ne peut pas dire critiquées, mais niées, en France ? C'est une question qu'il ne nous appartient pas de résoudre, mais qui formera un chapitre curieux dans l'histoire des erreurs humaines.

On voit l'Angleterre et les Etats-Unis s'élever, par l'usage des banques, au faite de la puissance agricole, commerciale et industrielle, et on se refuse à reconnaître l'évidence ; on montre, on grossit à plaisir les abus qui se trouvent dans ces banques, comme dans toutes les institutions humaines. Et on a tellement peur de l'abus qu'on s'interdit l'usage, comme ce roi qui, de peur d'être empoisonné, se laissa mourir de faim.

Nous ne répéterons pas ici ce que nous avons dit ailleurs<sup>7</sup> avec plus de développements sur les banques de circulation. Mais nous n'hésitons pas à affirmer que *jusqu'à ce que la constitution actuelle de la propriété ait été changée*<sup>8</sup>, les banques de circulation seront le moyen le meilleur et le plus énergique de donner de l'activité à la production ; de réduire la domination, si excessive en France, du capital sur le travail et le talent ; en un mot de servir les intérêts matériels de la nation et particulièrement de la classe qui vit de son travail.

Jusqu'à preuve du contraire, nous soutiendrons aussi que des banques particulières, placées sous la surveillance et le contrôle de la publicité et du gouvernement, commanditeront mieux la production qu'une banque centrale, fondée par l'Etat ou par une compagnie privilégiée. Nous ajouterons que ces banques seront d'autant plus utiles aux particuliers, d'autant moins dangereuses pour la sûreté de l'Etat, qu'elles seront plus nombreuses et plus indépendantes.

Provisoirement, nous ne pouvons prendre au sérieux des assertions dénuées de preuves, comme celles d'un journal spécialement dévoué aux intérêts matériels, la *Démocratie pacifique*. Ainsi nous trouvons dans ce journal l'aphorisme suivant : "Les compagnies particulières ne peuvent commanditer que le commerce."<sup>9</sup>

Pourquoi ? Le journal socialiste<sup>10</sup> ne le dit pas : il passe outre et conclut hardiment comme d'une vérité démontrée. Qui se douterait, en le voyant trancher si hardiment la question, qu'il existe *plusieurs centaines* de banques particulières de circulation qui commanditent l'industrie et l'agriculture, en Ecosse et aux Etats-Unis ? Cependant il est certain que ces banques existent, qu'elles se prospèrent et rendent de grands services, que la fondation de plusieurs d'entre elles remonte à un siècle environ.

Autre assertion du journal socialiste : "... A moins qu'on n'autorise l'émission de billets de 1 fr. ou de 50 c., ce qui serait le *nec plus ultra* de la folie et de l'imprévoyance." Pourquoi, encore une fois ? La *Démocratie Pacifique*, qui explique tant de choses vulgaires et fort inutiles en matière de crédit, ne nous donne sur ce point important aucune explication. Assurément nous ne conseillerions pas, en France, pays peu habitué au papier-monnaie, l'émission de billets de très-petite coupure, mais nous ne croirions pas devoir trancher cette grave question aussi lestement que le journal fouriériste, ni d'une façon aussi absolue.

---

<sup>7</sup> *Le crédit et la banque*, par J. G. Courcelle Seneuil, Paris, chez Pagnerre, 1840 (CS).

<sup>8</sup> Allusion au premier livre polémique de Proudhon sur la propriété, paru en 1840 (LM).

<sup>9</sup> Phrase reprise telle quelle dans François Vidal (1844) *Des caisses d'épargne*, Paris, Librairie Sociétaire, p. 6 (LM).

<sup>10</sup> Fondé en 1843, c'est la suite de *La Phalange* qui remontait à 1836. Ce quotidien de l'école fouriériste était alors dirigé par Victor Considerant. Son sous-titre était: *journal des intérêts des gouvernements et des peuples*. Il cessera de paraître en 1851 (LM).

## Numéro spécial sur la formation

Quant aux fonds déposés aux caisses d'épargne, il est certain qu'ils ne peuvent jamais servir à former un capital de banque, soit entre les mains de l'Etat, soit entre les mains de compagnies particulières, parce qu'il peut arriver des circonstances où le remboursement presque intégral de ces dépôts serait demandé. Ces fonds peuvent seulement être déposés et placés, comme appoint, en quelque sorte, au service et dans les opérations d'une banque de circulation déjà constituée.

### **Samedi 23 décembre 1843 (deuxième année, n° 149, p. 1)**

LIMOGES. Les banques de circulation, telles qu'elles existent en Angleterre, en Ecosse et aux Etats-Unis sont un des agents de production les plus actifs et les plus sûrs qu'il y ait au monde. Leur utilité est prouvée et ceux qui l'ont niée n'ont jamais appuyé leurs critiques de considérations sérieuses. Pourquoi donc la France ne possède-t-elle aucune banque de circulation digne de ce nom ? Pourquoi leur établissement est-il entouré d'obstacles de tout genre et presque impossible ?

C'est que, chez nous, le commerce et l'industrie datent d'hier et que l'opinion ancienne a été formée par les propriétaires fonciers. Or le crédit foncier, le crédit réel est surchargé de tant d'entraves et si cher que son usage, fort dangereux, a toujours été considéré avec raison comme une cause de ruine. De là une partie de l'impopularité dont le crédit est frappé.

Il faut ajouter qu'il a toujours été impossible de constituer, en France, des établissements de crédit privé. La monarchie absolue marcha jusqu'à la fin, entourée de monopoles, de compagnies privilégiées fondées par des faiseurs d'affaires. Fonder le crédit au milieu de la tourmente révolutionnaire était impossible et l'empereur, voulant revenir aux errements de l'ancienne monarchie, s'empressa de revenir aux privilèges et aux faiseurs d'affaires. Depuis cette époque ils n'ont point cessé de régner.

Dire quels obstacles ils susciteront ou ont suscités à tout essai de banque de circulation serait impossible. M. d'Esterno a spirituellement écrit un volume sur les difficultés qui avaient retardé la fondation de la banque de Dijon et introduit dans ses statuts de déplorables modifications. Mais M. d'Esterno est loin d'avoir tout dit et nous doutons que, grâce à la liberté dont jouit la presse, il soit possible de tout dire. Comment attaquer de front et nominalement la féodalité financière qui domine et dirige le gouvernement, qui dispose à son gré du pouvoir politique ?

Le public juge les institutions et les usages par l'utilité qu'il en retire. Eh bien ! le public, en France, ne croit pas à l'utilité du crédit : il en regarde même l'usage comme dangereux et les opérations du banquier sont vues avec une certaine défaveur. Cet état de l'opinion suffirait seul pour démontrer aux hommes qui réfléchissent combien il y a à faire pour arriver à une bonne organisation du crédit. Il ne faut pas être étonné que les banques de circulation soient considérées comme quelque chose de fabuleux et qu'il n'existe sur ce sujet à peu-près aucune idée pratique.

On ne doit pas être étonné non plus de voir la plupart des spéculations commerciales et industrielles tournées, non vers la production, mais simplement vers le gain à tout prix.

Dans cet état de l'opinion et des mœurs, les marchands de vieilles théories, rajeunies à l'usage de notre temps, peuvent librement se donner carrière. Aussi, que n'ont-ils pas dit, au sujet des dépôts des caisses d'épargne ?

On a supposé d'abord que ces dépôts appartenaient presque en totalité à des ouvriers, ce

qui est une erreur. Les ouvriers proprement dits n'en possèdent pas la moitié, par le quart peut-être. Les domestiques, classe bien moins nombreuse et moins intéressante, ont dans les dépôts une mise aussi considérable. Il faut faire aussi la part de ceux qui, touchant des revenus annuels, déposent à la caisse d'épargne, pour la retirer au moment du besoin, la portion de ces revenus qui ne leur est pas immédiatement nécessaire.

Les dépôts appartenant à des ouvriers sont ceux dont il serait peut-être le plus facile de débarrasser l'Etat utilement. Peut-être suffirait-il d'autoriser législativement, la création de sociétés, possédant un capital inaliénable, et pouvant faire et appliquer des règlements intérieurs, sous la surveillance de l'autorité. Alors il serait possible que les ouvriers de même profession retirassent leurs dépôts de la caisse d'épargne pour les employer à l'acquisition d'instruments de travail, au moyen desquels ils cesseraient d'être simples salariés pour devenir membres libres d'une corporation industrielle<sup>11</sup>. – Cette solution des difficultés relatives aux dépôts faits par des ouvriers à la caisse d'épargne vaudrait la peine d'être étudiée sérieusement, parce qu'elle renferme peut-être la solution du problème difficile de l'organisation du travail.

### **Jeudi 8 février 1844 (troisième année, n° 295, p. 1)**

LIMOGES. La Banque de France est, de notre temps, une puissance de premier ordre. Il ne serait pas exact de dire qu'elle fait partie du gouvernement, car elle est, à proprement parler, le gouvernement lui-même : ceux qui connaissent les secrets ressorts de notre régime, plus ou moins représentatif, le savent parfaitement.

C'est donc avec raison que la presse s'occupe chaque année du compte-rendu présenté par le gouverneur de cet établissement à l'assemblée générale des actionnaires. On doit regretter seulement que la presse soit presque toujours la dupe complaisante d'une mystification. Les comptes-rendus par le gouvernement de la Banque de France ne sont pas autre chose et cet établissement lui-même n'est, en quelque sorte, qu'un masque destiné à couvrir une coalition toute puissante.

Que contiennent ordinairement les comptes-rendus du gouverneur de la banque ? Le maximum, le minimum et la moyenne des escomptes, de la réserve, du papier de circulation, etc., chiffres insignifiants, lorsqu'ils sont isolés, parce qu'ils laissent ignorer le mouvement général des opérations de la banque et les oscillations que ce mouvement a éprouvées. Ces chiffres ne sont que des documents destinés à satisfaire les hommes dont la science est toute mnémonique et qui se croient fort instruits, lorsqu'ils peuvent dire : "La somme des billets de circulation de la Banque de France s'est élevée, en 1843, au chiffre de 248 millions." Pour que le compte-rendu du gouverneur de la banque contienne autre chose que ces documents inutiles, il faut qu'il se soit passé quelque fait énorme que l'on ne puisse dissimuler.

Le compte-rendu de 1843 révèle un fait de ce genre: *L'ensemble des opérations de la banque présente une diminution de 195 millions*. Quel signe nouveau de cette prospérité croissante dont parlait le discours de la couronne !

---

<sup>11</sup> Cette idée n'est pas neuve assurément. L'acquisition des instruments de travail a été essayée plusieurs fois; mais l'état de la législation et quelques autres obstacles n'ont guère permis aux sociétés industrielles de se développer. Depuis plusieurs années, des ouvriers français et des chartistes anglais réclament l'expérience peu coûteuse et inoffensive que nous indiquons. *L'Atelier* a développé cette idée avec beaucoup de force (CS).

## Numéro spécial sur la formation

Il faut remarquer qu'il n'y a eu en 1843 ni panique, ni bruit de guerre, ni crise commerciale d'aucune sorte, ni importation de grains sur une grande échelle ; le crédit de la banque n'a été, n'a pu être ébranlé et la circulation de ses billets n'a point diminué. On ne peut donc expliquer la réduction signalée par le compte-rendu que par ce fait bien simple, mais fort peu rassurant : "les personnes en relations avec la banque ont fait, en 1843, pour 195 millions d'affaires de moins qu'en 1842." Et si l'on compare le chiffre de 1843 à celui de 1839, on trouve dans les escomptes une diminution qui n'est plus de 195, mais de 236 millions. Encore une fois, est-ce là un signe de prospérité publique ?

Pour consoler les actionnaires de la banque, Monsieur d'Argout leur a rappelé le temps où les escomptes s'élevaient à 500 millions seulement ; il a reculé de 30 ou 40 ans en arrière: triste consolation !

Et si nous avons sous les yeux les documents que possède sans doute Monsieur le gouverneur, peut-être trouverions-nous que, si la situation de la banque vaut mieux, au point de vue des actionnaires, qu'il y a 30 ans, elle n'atteste pas dans les affaires commerciales l'accroissement qui semble en résulter.

Depuis plusieurs années, en effet, le compte-rendu nous apprenait que le nombre des personnes admises à l'escompte augmentait d'une manière notable. Cette année, le compte-rendu se tait sur ce point important. On peut supposer, néanmoins, que la banque a continué à admettre à l'escompte les petits capitalistes et les petits billets, parce que son personnel ne suffit plus au service des recouvrements.

Puisque la valeur moyenne des billets escomptés a suivi, depuis vingt ans environ, une progression décroissante, on doit conclure que le conseil de la banque admet aujourd'hui à l'escompte beaucoup de personnes qui, dans les mêmes conditions, n'y auraient pas été admises il y a vingt ans. L'accroissement des opérations de la banque n'indique donc pas une augmentation proportionnelle dans les opérations commerciales de Paris.

Les précédents comptes-rendus et M. Gautier, dans le travail qu'il a publié sur la banque<sup>12</sup>, avaient essayé de classer les personnes admises à l'escompte, en banquiers, commerçants en gros et en détail. Le compte rendu de 1843 se tait sur ce point et on ne doit guère le regretter, car il n'y avait et il ne pouvait y avoir rien de vrai dans les classifications essayées jusqu'à ce jour. Qui ne sait, en effet, que l'escompteur du commerce intérieur ou, comme disent les misanthropes, l'usurier, a presque toujours le titre et l'apparence du marchand au détail, et que lui seul, parmi les petits commerçants, peut donner du papier à trois signatures ?

Au reste, pourquoi critiquerions-nous en détail les opérations d'un établissement, mal à propos appelé *Banque de France*, dont les opérations ne touchent, en réalité, que le commerce de Paris. Portons plutôt les yeux sur le service des comptoirs établis dans les départements.

Dans cette partie de son service, la banque a obtenu un accroissement de 2 millions, somme insignifiante, si l'on songe qu'elle a établi des comptoirs nouveaux et que les anciens, établis récemment dans des localités choisies, doivent nécessairement, durant les premières années, voir augmenter leurs opérations.

Rien n'atteste d'ailleurs, dans les localités auxquelles la Banque de France a octroyé des

---

<sup>12</sup> Jean Elie Gautier (1839) *Des banques et des institutions de crédit en Amérique et en Europe*, Paris, Coulon et Compagnie, "Encyclopédie du Droit ou répertoire raisonné de législation et de jurisprudence", 21<sup>e</sup> volume, 6<sup>e</sup> livraison, 97 p.

comptoirs comme une faveur signalée, un accroissement de prospérité.

Tous les faits que chaque jour révèle nous confirment dans cette conviction que la Banque de France, telle qu'elle est constituée, rend fort peu de services à la production et oppose à tout projet d'amélioration un obstacle à peu près invincible. Sa constitution présente d'ailleurs, au point de vue politique, des dangers fort graves qui augmenteront encore, si la banque réalise jamais ses projets ambitieux.

Il ne faut pas perdre de vue que la Banque de France est dirigée par les principaux banquiers de Paris.

L'intérêt de ces banquiers et de faire en sorte que tout le papier de Paris et des départements soit obligé à passer chez eux pour arriver à l'escompte modéré que peut donner une banque de circulation. Dans Paris, leur monopole est désormais constitué et bien assuré.

Il n'en est pas de même dans les départements. L'établissement d'une banque de circulation y détruit immédiatement ce monopole.

Voilà pourquoi l'établissement des comptoirs a toujours rencontré de grands obstacles dans le conseil même de la banque. Voilà pourquoi les premiers comptoirs furent établis sur une base si étroite qu'il fallut les supprimer.

Quelques villes de commerce importantes parvinrent alors, bien qu'avec d'immenses difficultés, suscitées principalement par les directeurs de la Banque de France, à établir des banques locales de circulation.

La prospérité des premières banques et les besoins croissants du commerce donnèrent lieu à la création de banques de circulation dans les villes de moindre importance.

Mais que d'efforts ! Que de peines ! Que de préjugés absurdes à vaincre, particulièrement dans la haute administration ! Que d'améliorations interdites, de statuts libéraux mutilés, pour la plus grande gloire et le plus grand profit des principaux faiseurs de la Banque de France !

Enfin neuf banques départementales de circulation ont été créées et, malgré les lourdes entraves dont on les avait surchargées, elles ont prospéré. C'est alors que la Banque de France s'est mise à répandre ses comptoirs dans toutes les villes où elle supposait qu'une banque locale pourrait s'établir. Le nombre de ces comptoirs s'est vite établi à dix.

Les dix comptoirs ont escompté, en 1843, 240 millions d'effets, et mis en circulation 5,929,000 fr. de billets.

Les escomptes des neuf banques, pendant la même année, se sont élevés à 523 millions et les billets mis en circulation à 69,735,700 fr.

On conclura sans doute de ces chiffres, que les comptoirs devraient être remplacés par des banques locales et que celles-ci devraient être émancipées. La Banque de France conclut autrement: elle veut tout simplement absorber les banques départementales. Tel est le secret que nous révèle le *Journal des Débats*, et il ne manquera pas, au besoin, de théoriciens qui feront de belles phrases pour prouver qu'il est utile de concentrer dans un seul établissement le commerce du crédit !

Le vice principal de la Banque de France pour remplir les fonctions d'escompteur, c'est d'être trop grande. Que serait-ce, si elle couvrait toute la France ? Elle dicterait des lois au gouvernement et dévorerait, sans s'enrichir, mais en enrichissant ses directeurs, généraux et locaux, le commerce et l'industrie.

Le commerce de Limoges, montra, il y a quelques années, de la répugnance pour l'établis-

sement d'un comptoire de la Banque de France, et il eut raison de réserver l'avenir. Que n'a-t-il fait effort pour obtenir une bonne banque locale de circulation dans un temps où les obstacles étaient grands, mais bien moindres qu'aujourd'hui !

### Bibliographie (LM)

- Cardan, Jérôme (1652) *La science du Monde ou la sagesse civile de Cardan*, Paris, Thomas Jolly, p. 281 (sur les faiseurs d'affaires).
- Corbin, Alain (1975) *Archaïsme et modernité en Limousin au XIXe siècle, 1845-1880 : la naissance d'une tradition de gauche*, Paris, Marcel Rivière, p. 822.
- Coquelin, Charles (1859) *Le crédit et les banques*, Paris, Guillaumin (introduction de CS).
- Courcelle-Seneuil, Jean Gustave (1840) *Le crédit et la banque*, Paris, Pagnerre.
- Esterno, Ferdinand-Charles-Philippe, comte d' (1838) *Des banques départementales en France, de leur influence sur les progrès de l'industrie*, Paris, Librairie du Commerce, chez Renard, 242 p. (p. 134-220 sur la banque de Dijon).
- Gautier, Jean Elie (1839) *Des banques et des institutions de crédit en Amérique et en Europe*, Paris, Coulon et Compagnie, 97 p.
- Gimont, Paul de (1612) *Advis sur le plaidoié de Maître Pierre de la Martelière, avocat en la Cour, fait en Parlement les 17 & 20 de Décembre 1611*, Paris, François Théophile, p. 84 (sur les discoureurs d'affaires).
- Juurikkala, Oskari (2002) « The 1866 False Money Debate in the Journal des Economistes », *Quarterly Journal of Austrian Economics*, vol. 5, n° 4, winter, p. 37-41.
- Malbranque, Benoît, Nguyen, Me (2014) « Jean Gustave Courcelle-Seneuil : parcours d'un libéral authentique », *Laissons Faire*, n° 12, septembre.
- Marco, Luc (1991) « Courcelle-Seneuil, orthodoxe intransigeant », in Michel Lutfalla et Yves Breton dir., *L'économie politique en France au XIXe siècle*, Paris, Economica, p. 141-161.
- Marco, Luc (2012) « Le risque chez Courcelle-Seneuil : une approche éclectique et libérale au milieu du XIXe siècle », *Vie et Sciences de l'Entreprise*, n° 191-192, p. 118-131.
- Marco, Luc (2013) "Présentation" in *Le manuel des affaires de Courcelle Seneuil (1855)*, Paris, L'Harmattan, p. v-xvi.
- Marqfoy, Gustave (1862) *La Banque de France dans ses rapports avec le crédit et la circulation*, Paris, Guillaumin, 242 p.
- Morgues, Matthieu de (1643) *Diverses pièces pour la défense de la Reyne Mère du Roy très-chrestien Louis XIII*, Paris, chez l'auteur, p. 85 (sur les faiseurs d'affaires).
- Plessis, Alain (1998) *Histoires de la Banque de France*, Paris, Albin Michel, p. 179 (sur CS).
- Proudhon, Pierre-Joseph (1841) *Qu'est-ce que la propriété ? 1<sup>er</sup> mémoire*, Paris, chez Prévot, 316 p.
- Ribeill, Georges (2000) « Courcelle-Seneuil, fondateur du management des entreprises au milieu du XIXe siècle », in Jean-Philippe Bouilloud et Bernard-Pierre Lécuyer, direction, *L'invention de la gestion : histoire et pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 31-44.
- Thuillier, Guy (1980) *Bureaucratie et bureaucrates en France au XIXe siècle*, Genève, Droz, p. 99-113 (« Le mandarinat selon Courcelle Seneuil »).
- Vidal, François (1844) *Des caisses d'épargne*, Paris, Librairie Sociétaire, 75 p.

# LE PERSÉVÉRANT

## JOURNAL DES DÉPARTEMENTS DU CENTRE.

Ce journal paraît le mardi, jeudi et samedi. — PRIX DE L'ABONNEMENT : 26 fr. pour un an; six mois, 14 fr.; trois mois, 8 fr. — INSERTIONS : 25 c. la ligne, justifié. des Annonces; 50 c. la ligne, justifié. du Journal. — Les Lettres et les Paquets doivent être affranchis. — BUREAUX, à Limoges, place Royale.

### LIMOGES.

La banque de France est, de notre temps, une puissance de premier ordre. Il ne serait pas exact de dire qu'elle fait partie du gouvernement, car elle est, à proprement parler, le gouvernement lui-même : ceux qui connaissent ses secrets ressorts de notre régime, plus ou moins représentatif, le savent parfaitement.

C'est donc avec raison que la presse s'occupe chaque année du compte-rendu présenté par le gouverneur de cet établissement à l'assemblée générale des actionnaires. On doit regretter seulement que la presse soit presque toujours la dupe complaisante d'une mystification. Les comptes-rendus par le gouverneur de la banque de France ne sont pas autre chose et cet établissement lui-même n'est, en quelque sorte, qu'un masque destiné à couvrir une coalition toute puissante.

Que contiennent ordinairement les comptes-rendus du gouverneur de la banque? Le maximum, le minimum et la moyenne des escomptes, de la réserve, du papier de circulation, etc., chiffres insignifiants, lorsqu'ils sont isolés, parce qu'ils laissent ignorer le mouvement général des opérations de la banque et les oscillations que ce mouvement a éprouvées. Ces chiffres ne sont que des documents destinés à satisfaire les hommes dont la science est toute anémone et qui se croient fort instruits, lorsqu'ils peuvent dire : « La somme des billets de circulation de la banque de France s'est élevée, en 1843, au chiffre de 248 millions. » Pour que le compte-rendu du gouverneur de la banque contienne autre chose que ces documents inutiles, faut qu'il se soit passé quelque fait énorme que l'on n'aie dissimulé.

Le compte-rendu de 1843 révèle un fait de ce genre : l'ensemble des opérations de la banque présente une diminution de 195 millions. Quel signe nouveau de cette prospérité croissante dont parlait le discours de la couronne! Il faut remarquer qu'il n'y a eu en 1843 ni panique, ni nuit de guerre, ni crise commerciale d'aucune sorte, ni importation de grains sur une grande échelle; le crédit de banque n'a été, n'a pu être ébranlé et la circulation de billets n'a point diminué. On ne peut donc expliquer la duction signalée par le compte-rendu que par ce fait simple, mais fort peu rassurant : « Les personnes en allions avec la banque ont fait, en 1843, pour 195 millions d'affaires de moins qu'en 1842. » Et si l'on compare le chiffre de 1843 à celui de 1839, on trouve dans les escomptes et diminution qu'il n'est plus de 236 millions. Encore une fois, est-ce là un signe de prospérité publique?

Pour consoler les actionnaires de la banque, M. d'Argout a rappelé le temps où les escomptes s'élevaient à 500 millions seulement; il a reculé de 30 ou 40 ans en arrière : la consolation!

Il nous avisons sous les yeux les documents que possède le doute M. le gouverneur, peut-être trouverions-nous, si la situation de la banque vaut mieux, au point de vue des actionnaires, qu'il y a 30 ans, elle n'atteste pas

dans les affaires commerciales l'accroissement qui semble en résulter.

Depuis plusieurs années, en effet, le compte-rendu nous apprendait que le nombre des personnes admises à l'escompte augmentait d'une manière notable. Cette année, le compte-rendu se fait sur ce point important. On peut supposer, néanmoins, que la banque a continué à admettre à l'escompte les petits capitalistes et les petits billets, parce que son personnel ne suffit plus au service des recouvrements.

Puisque la valeur moyenne des billets escomptés a suivi, depuis vingt ans environ, une progression décroissante, on doit conclure que le conseil de la banque admet aujourd'hui à l'escompte beaucoup de personnes qui, dans les mêmes conditions, n'y auraient pas été admises il y a vingt ans. L'accroissement des opérations de la banque n'indique donc pas une augmentation proportionnelle dans les opérations commerciales de Paris.

Les précédents comptes-rendus et M. Gauffier, dans le travail qu'il a publié sur la banque, avaient essayé de classer les personnes admises à l'escompte, en banquiers, commerçants en gros et en détail. Le compte rendu de 1843 se fait sur ce point et on ne doit guère le regretter, car il n'y avait et il ne pouvait y avoir rien de vrai dans les classifications essayées jusqu'à ce jour. Qui ne sait, en effet, que l'escompteur du commerce inférieur ou, comme disent les misanthropes, l'usurier, a presque toujours le titre et l'apparence de marchand au détail, et que lui seul, parmi les petits commerçants, peut donner du papier à trois signatures?

Au reste, pourquoi critiquerions-nous en détail les opérations d'un établissement, mal à propos appelé Banque de France, dont les opérations ne touchent, en réalité, que le commerce de Paris. Portons plutôt les yeux sur le service des comptoirs établis dans les départements.

Dans cette partie de son service, la banque a obtenu un accroissement de 2 millions, somme insignifiante, si l'on songe qu'elle a établi des comptoirs nouveaux et que les anciens, établis récemment dans des localités choisies, doivent nécessairement, durant les premières années, voir augmenter leurs opérations.

Rien n'atteste d'ailleurs, dans les localités auxquelles la banque de France a octroyé des comptoirs comme une faveur signalée, un accroissement de prospérité.

Tous les faits que chaque jour révèle nous confirment dans cette conviction que la banque de France, telle qu'elle est constituée, rend fort peu de services à la production et oppose à tout projet d'amélioration un obstacle à peu près invincible. Sa constitution présente d'ailleurs, au point de vue politique, des dangers fort graves qui augmentent encore, si la banque réalise jamais ses projets ambitieux.

Il ne faut pas perdre de vue que la banque de France est dirigée par les principaux banquiers de Paris.

L'intérêt de ces banquiers est de faire en sorte que tout le papier de Paris et des départements soit obligé à passer chez eux pour arriver à l'escompte modéré que peut don-

ner une banque de circulation. Dans Paris, leur monopole est désormais constitué et bien assuré.

Il n'en est pas de même dans les départements. L'établissement d'une banque de circulation y détruit immédiatement ce monopole.

Voilà pourquoi l'établissement des comptoirs a toujours rencontré de grands obstacles dans la haute administration. Voilà pourquoi les premiers comptoirs furent établis sur une base si étroite qu'il fallut les supprimer.

Quelques villes de commerce importantes parvinrent alors, bien qu'avec d'immenses difficultés, suscitées principalement par les directeurs de la banque de France, à établir des banques locales de circulation.

La prospérité des premières banques et les besoins croissants du commerce donnèrent lieu à la création de banques de circulation dans les villes de moindre importance.

Mais que d'efforts! que de peines! que de préjugés absurdes à vaincre, particulièrement dans la haute administration! Que d'améliorations interdites, de statuts libéraux mutilés, pour la plus grande gloire et le plus grand profit des principaux faiseurs de la banque de France!

Enfin neuf banques départementales de circulation ont été créées et, malgré les lourdes entraves dont on les avait surchargées, elles ont prospéré. C'est alors que la banque de France s'est mise à répandre ses comptoirs dans toutes les villes où elle supposait qu'une banque locale pourrait s'établir. Le nombre de ces comptoirs s'est rapidement élevé à dix.

Les dix comptoirs ont escompté, en 1843, 240 millions d'effets, et mis en circulation 5,929,000 fr. de billets.

Les escomptes des neuf banques, pendant la même année, se sont élevés à 323 millions et les billets mis en circulation à 69,735,700 fr.

On conclura sans doute de ces chiffres, que les comptoirs devraient être remplacés par des banques locales et que celles-ci devraient être émancipées. La banque de France conclut autrement : elle veut tout simplement absorber les banques départementales. Tel est le secret que nous révèle le Journal des Débats, et il ne manquera pas, au besoin, de théoriciens qui feront de belles phrases pour prouver qu'il est utile de concentrer dans un seul établissement le commerce du crédit.

Le vice principal de la banque de France pour remplir les fonctions d'escompteur, c'est d'être trop grande. Que serait-ce, si elle couvrait toute la France? Elle détiendrait des lois au gouvernement et dévorerait, sans s'enrichir, mais en enrichissant ses directeurs, généraux et locaux, le commerce et l'industrie.

Le commerce de Limoges, montra, il y a quelques années, de la répugnance pour l'établissement d'un comptoir de la banque de France, et il eut raison de réserver l'avenir. Que n'a-t-il fait effort pour obtenir une bonne banque locale de circulation dans un temps où les obstacles étaient grands, mais bien moindres qu'aujourd'hui!

### FEUILLETON.

#### CAMILLE.

xii.

— Je n'en porterais pas moins mon fardeau jusqu'au bout, reprit M. Eusebe. Il faut ici que le destin de chacun s'accomplisse. Je si ce matin même M. de Frangeuil; je lui montrai la vie de l'enfant dans mes mains; je meucaurai; je supplierai tout-à-tour; ne traînerai à ses pieds. Il cédera, quelque chose me le dit. Une Pulchérie mariée, je sais un moyen de guérir Camille. Camille est femme; je le sens, une femme sublime, mais une femme; c'est-à-dire un être faible dans sa force, et inégal dans sa grandeur. Son soulagement de tout-à-l'heure est une défiance comme Jésus en nous en portant sa croix qui était trop lourde. On ne peut pas aller davantage à une femme qu'à un Dieu. Le spectacle de mon vier pour Pulchérie a abattu Camille, ce spectacle la tuera. Elle est trop grande pour mourir; elle comprend trop bien l'air pour que je la laisse y succomber.

— Ailleurs, voulez-vous que je vous le dise, Nestor? Je serais un misérable l'ignoré de ne pas sauver cette femme; car jamais aucun homme n'est aimé comme je le suis. Que de choses m'ont été révélées depuis l'heure! Que de sacrifices, d'abnégation, de dévouement, d'oubli soi-même! Et comment l'ai-je payé! Sans le savoir, j'ai été bien paible. Ah! je ne dois plus blâmer Pulchérie; je dois au contraire comprendre et l'absoudre. Ma faute m'explique la sienne, et je sais présentement la passion la plus vraie peut être méconnue.

— Eusebe! Eusebe! s'écria Kernann en voyant le découragement de Camille, je crois en effet à Camille un courage de Romaine, et c'est sur cela qu'elle ne peut vous blâmer d'avoir ignoré un amour qu'elle

cachait. Et puis se souvient-on des torts de celui qu'on aime? Avant de l'accuser, on l'absout, et le crime n'est pas commis qu'il est déjà pardonné.

— Je ne suis pas digne d'être aimé d'elle.

— Aimez-la et vous le devenez.

— Non! dit Eusebe; je l'ai blessé au cœur; je l'ai habitée à son mal, à cette idée que j'en aimais une autre. Je l'aimerais, qu'elle n'y croirait pas.

— Elle y croira si cela est. Vous ne connaissez donc guère les femmes. L'aimez-vous?

— Je la révère et l'admire.

— Pauvre Camille!

— Vous avez raison, ce n'est pas assez; mais je peux mieux faire pour son repos et je le ferai.

— Et vous lerez bien. Le diable m'emporte si je ne voudrais pas être à votre place.

— Vous ne savez pas quel souhait vous formez. Vous n'y seriez pas plus tôt que vous le regretteriez.

— Comme vous me dites cela!

— Je vous le dis comme je le pense; la connaissance que j'ai acquise de Camille m'a décidément donné le dessous dans la lutte inégale que je souterrais contre un sort injuste. Je pouvais me faire à l'idée des torts de Pulchérie envers moi, mais non à l'idée des miens envers Camille. Je suis, en un mot, las de ma personne, et quand le sort de chacun sera fixé, enfui assurément....

— Eusebe! reprit Kernann en fixant sur Laurent un regard scrutateur, je vous ai toujours connu du courage; le plus grand, le plus vaillant, est de savoir souffrir. Je ne veux plus sonder tous les mystères de Dieu et des hommes, outre qu'il est un crime, le suicide est une lâcheté.

— Annibal s'est empoisonné, dit Eusebe; et quand on a lu Obermann, on n'a plus peur de seraputes là dessus. Du reste, vous m'a-

vez peut-être mal compris. — Donnez-moi votre main, et adieu.

— Au revoir! dit le stathuaire en pressant d'une manière significative la main qu'on lui tendait. Bon courage! et si vous avez jamais

besoin de moi....

— Je me souviendrai d'aujourd'hui.

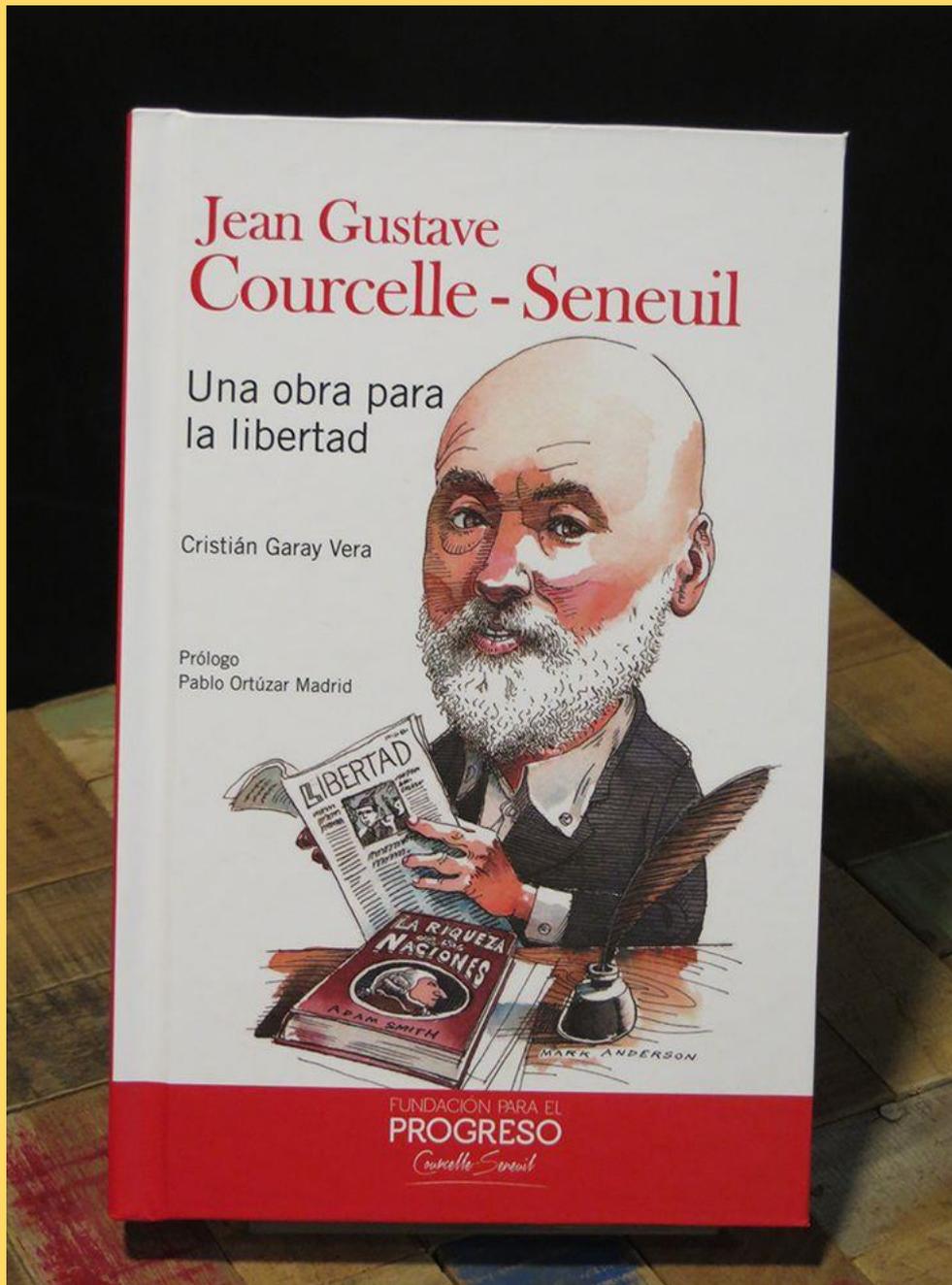
xiii.

En quittant Kernann, Eusebe monta précipitamment chez lui, il était sous l'empire d'une exaltation extraordinaire et d'un parti pris violent, il gagna son cabinet sans rien dire à personne; et, quand il y fut seul, il se jeta dans un fauteuil et se mit à pleurer. Oh les hommes ne valent que de l'héroïsme. Dieu voit souvent bien des faiblesses! Eusebe se livra aux premiers égarements de sa douleur, sans examen, sans raisonnement, sans courage, sans essayer de se raidir; il s'y laissa aller comme un homme épuisé qui se noie. Eusebe ne sentait pas même en ce moment le besoin de se montrer fort à ses propres yeux. Il fut homme enfin, avec tous les peuples de l'homme; car les limites du bien, de la force, de la grandeur de notre nature sont là : le meilleur ne peut les franchir.

Quand sa douleur eut épuisé un peu de son énergie dans les larmes, Laurent se leva, ouvrit son secrétaire et y plaça la boîte de pistolets qu'il y avait prise le matin. Une des deux armes était restée chargée; avec la baguette, il s'assura de celle qui contenait la balle et la poudre, et la plaça près de lui, puis il fit la revue de ses papiers, les rangés, écrivit et mit enfin dans ses affaires cet ordre que le monde aime à trouver chez ceux qui s'en vont. Les tiroirs, les cartons furent inventoriés avec un soin rigoureux. Les tiroirs qui résistaient étaient forcés, une seule boîte restait intacte dans le coin obscur du meuble où elle était reléguée. C'était celle où la mère d'Eusebe avait renfermé la grande et triste énigme de la naissance de son fils. Elle peindra bientôt à l'œuvre de peur d'emporter un regret de plus. Mais il y a des douleurs si profondes qu'elles croient à avoir plus rien à ménager; et qu'elles défilent le sort de les augmenter d'une larme.

Au moment où l'homme va connaître les secrets immenses de Dieu, il éprouve d'ailleurs je ne sais quelle soif de ce monde tout ce qui peut être su. Eusebe ouvrit la boîte, toute l'histoire de sa mère y était contenue dans un paquet de lettres d'amour écrites treize ans auparavant. La première qui tomba sous les yeux de Laurent lui apprit ce qu'une mère sait le mieux faire à son enfant, le secret de sa

Ce feuilleton ne peut être reproduit sans l'autorisation expresse de l'auteur. — Voir les nos des 18, 20, 22, 23, 25, 27, 30 janvier, 1<sup>er</sup>, 3 et 6 février.



Livre sur Courcelle-Seneuil paru en 2013 au Chili en espagnol (141 pages)

Sur le rôle de Courcelle-Seneuil au Chili, voir le livre très critique de Leonardo Fuentealba Hernandez (1945) *Courcelle-Seneuil en Chile: errores del liberalismo economico*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 112 p.

## Études bibliographiques

### Feu ? Long Feu

L. H. - Wilhelm

Un petit ennemi s'il vous plaît ?

Le 25 mai 1845 la *Revue sociale*, organe de gauche édité à Lyon, publie un compte-rendu bibliographique sur un opuscule signé « Timon » traitant de la méchanceté littéraire. Timon est le pseudonyme du vicomte de Cormenin soit Louis-Marie La Haye (1788-1868). Le compte-rendu est signé par un mystérieux « L.H. » qui rajoute le nom de Wilhelm. Il reprend le même style emphatique que l'original et donne un texte assez amusant. Peut-être s'agit-il de l'auteur lui-même. Mots clés : Polémique, Méchanceté, Littérature, France, année 1845.

*On 25 May 1845 the Revue sociale, a left-wing organ published in Lyon, published a bibliographical report on a booklet signed "Timon" dealing with literary wickedness. Timon is the pseudonym of the Viscount of Cormenin or Louis-Marie La Haye (1788-1868). The report is signed by a mysterious "L.H." which adds the name of Wilhelm. It takes on the same emphatic style as the original and gives a rather amusing text. Perhaps it is the author himself. Key words: polemic, wickedness, literature, France, year 1845.*

\*

« Au feu ! au meurtre ! au feuilleton !!.... au voleur ! Au journaliste ! au radicaliste ! au gallcaniste !.... je suis libellisé, conspué, échaudé, tympanisé, sophistiqué, assassiné ! je vous le fais à savoir ! tenez-vous le pour dit — au feuilleton ! au voleur !!.... »

Eh ! bon Dieu, Timon, pourquoi ces cris funèbres, à qui en avez-vous ? Vous voilà haletant, violet, hagard, horripilé ; voilà que comme César vous vous drapez pour mourir ! Eh ! Qui donc, mon ami, vous égorge ainsi au mépris des convenances, et de M. Gabriel Delessert ? — Éveillée de bon matin par vos clameurs, ma philanthropie s'élance en chemise à la rescousse, je cherche bravement autour de vous, pour la combattre avec vous, la caterve<sup>1</sup> de vos bizarres ennemis : je n'en vois point : vous êtes seul.

Puis le cœur vous revient au ventre, vous voilà frais et preste, vous faites le beau, vous chargez votre tromblon à triple charge, à grand fracas, et puis gaillardement, comme un olympien, vous foudroyez un peu ces mêmes ennemis.... que je vois moins que jamais : et pour cause, qui voudrait aujourd'hui vous prendre au sérieux ?

Ah ! il vous faut des ennemis... qu'est-ce à dire ? et pourquoi cette Guérilla ?

C'est que, mon bon monsieur, un ennemi est une aubaine littéraire, apprenez-le : les voleurs ne s'adressent d'ordinaire qu'aux goussets copieux et ventrus, et n'est pas détroussé qui veut; voyez plutôt : on se forge des libellistes, on embusque des victimaires, on s'invente des injures d'électeurs poussifs ou de portiers politicomanes, pour pouvoir ensuite surgir tout-à-coup, *Deus ex machina*, en brandissant son écu, et s'écrier : gloire et victoire, je suis venu, j'ai vaincu, j'ai terrassé le dragon. Puis l'on se guinde au capitole, et l'on pose sur le corps de ses ennemis improvisés ! Merci de la leçon, Timon, elle nous réjouit fort, bravo ! »

---

<sup>1</sup> Caterve : bande de gens à pied, peloton de soldats (en langage militaire, mot venant de l'italien ; LM).

Merci de la leçon, Timon, elle nous réjouit fort, bravo ! nous comprenons à cette heure pourquoi *honne, calomnié, couvert de boue*, comme vous disiez l'être, vous voilà derechef le plus net, le plus propre, et de votre aveu le plus encensé, le plus sérénadé, le plus typographié, le plus lu... – comme vous l'ajoutez très humblement.... Oh ! la douce et gracieuse chose qu'un ennemi ! un petit ennemi, S'il vous plaît !

Et moi qui le plaignais de tout cœur, quand il demandait à grands cris un nom qu'il pût prendre, saisir, terrasser, un nom agressif, le nom d'un de ces écrivailleurs souterrains qui tirent son sang goutte à goutte à coups de stylet, moi qui m'écriais avec Orgon : oh le pauvre homme ! le pauvre homme je faillis, crédule enfant, lui donner mon modeste nom en pâture — pour le consoler.

Qui l'aurait refusé son nom, au Timon d'autrefois, au Timon jeune et puissant du livre des orateurs ? Qui le donnerait aujourd'hui à ce Timon qui ne se souvient plus du temps où, lutteur anonyme, il combattait, lui aussi, la visière baissée, alors que sa gloire sommeillait encore à l'ombre étroite de son pigeonnier ; son nom de guerre nous suffisait bien alors, lui en demandions-nous un autre ? De quel droit serait-il plus exigeant, le rhéteur essoufflé, que l'on renoncerait à poursuivre à travers son cliquetis de verbes prétentieux ou barbares, ses broussailles d'adjectifs bizarres et touffus, sa logique qui meurt sous les périodes, — triviale quand elle veut être bouffonne, bouffonne quand elle veut être sérieuse.

Et d'abord quelle contradiction :

Il crie anathème contre ceux qui attaquent l'Église, lorsqu'ils ne font peut-être, en réalité, que se défendre contre elle : « donnez-nous d'abord une autre religion et puis nous verrons. » D'accord. C'est chose fatale, il est vrai, que la négation quand elle ne procède pas d'une affirmation salutaire et préexistante ; nier parce que l'on nie, c'est faire crouler sur soi l'édifice en le secouant à sa base, au lieu de l'étayer sagement ; eh bien ! donc, pourquoi proscrire, pourquoi annihiler l'université, non point parce qu'elle existe d'une certaine manière, mais parce qu'elle existe ? — Qu'il cherche donc avant un autre collège, une autre théorie d'éducation plus une, plus religieuse, plus profonde, qu'il la cherche cette théorie, et qu'il la trouve, s'il le peut, dans son cœur ou dans la haine de pratiques plus coupables que celles dont il s'irrite :

Quoi ! dites-vous, Timon, les élèves se peignent, se peignent et se lavent ! — J'en doute, vous les calomniez. — « Que dis-je ! ils sont brossés et parfumés ! » — Et plût au ciel qu'ils le fussent davantage ! — « Ils apprennent l'orthographe, les mathématiques ! » — Qu'avez-vous donc appris, Timon ? — « Nos jeunes gens fument ! » — Assurément, on peut avoir d'aventure le cigare aussi spirituel que la tisane ! — « Ils polkent ! » — Passionnément. Une polka vaut parbleu bien vos masurkas politiques et populaires !

Vous êtes bien gai, bien facétieux, Timon, vous l'êtes plus à coup sûr que le père qui, — lorsque son fils, pour une année suivie de dix autres années, entre en penchant sa tête rose et jeune sous les voûtes calmes et froides du collège, — parcourt d'un œil effrayé le manuel universitaire, et songe à quelles épreuves longues, terribles, il va l'exposer ! Vous l'êtes plus que cette mère qui voit rentrer et s'asseoir au foyer son fils pâli des longues veilles et de la fièvre des examens.... Mais quelquefois ce jeune homme s'appelle Alphonse Karr, Victor Con-

siderant, Alfred de Musset, Paul-Louis Courier, Villemain, Edgard Quinet.... et la mère essuie en pleurant les larges tempes de son enfant !!

Pour Dieu, Timon, laissez-les polkailler et fumailler ! Que dire de ce collègue utopique où l'élève, loin du tambour que veut crever le pamphlétaire, pourrait ou non, suivant ses vœux, s'asseoir à la table d'étude ; où les travaux, les pratiques, ne seraient point dans cette promiscuité fatale dont s'offusque Timon ?

Voudrait-il, d'aventure, assigner à certaine semaine les confessions que tant il regrette ; à une autre semaine encore ces études qu'on exige au grand dam des stations à l'église ?

Nous ne voulons ni l'impiété, ni le cynisme, non, non, nous n'y croyons pas ! Mais supposons que l'université enseigne la démence, la sottise, le crime, aux jeunes gens qu'on lui livre ; nous voulons même croire pendant cinq minutes qu'elle en fait « des Eunuques du sérail » — des Eunuques, juste ciel ! — Vous croyez que tout est dit ? vous croyez que ces jeunes *scélé-rats* qui formeront le monde *officiel* de notre homme d'état méritent ses verbeux anathèmes ? — Allons donc ! vous ne connaissez pas son admirable logique : le voici qui vient à notre aide, il craint de nous embarrasser par des subtilités, — ce bon Timon, — les femmes ont retenu cette virilité de l'âme que les hommes ont perdue ; elles enseignent à leurs jeunes fils la morale et la religion — qu'ils ne peuvent désapprendre, etc. » Ils sont donc sauvés « ces petits messieurs » et le seul crime que Timon puisse désormais leur reprocher c'est d'être peignés et rasés » — habitude bien irréligieuse, en vérité, et que nous ne défendrons plus.

Ainsi, voilà l'axiome de Timon : il n'y a que la moitié de la société officielle de perdue ; l'autre moitié — la femme — reste heureusement pour ramener la brebis au bercail ; — elle s'éclaire, on ne peut désapprendre de semblables instructions, — dit Timon, elles sont donc toutes deux éclairées, toutes deux sauvées, ces deux parties du tout, — et vous verrez que le tout rentrera dans le grand tout » en dépit de M. Cousin, de M. Dupin et de Timon. — Toujours d'après Timon.

Que reste-t-il alors de son magnifique désespoir en face de l'ignorance, de la méchanceté universitaire ?

Mais Timon ne se rend pas à l'évidence : il a dérobé la lanterne de Diogène, afin de chercher un homme, un homme honnête et capable, « auquel il voulût confier pour un quart d'heure les affaires de son pays ; » il l'a cherché dans la magistrature, dans les académies, dans les chambres, dans la presse, dans le commerce ; « il s'est tué les yeux et il n'a rien vu... »

Il se tue tous les jours les yeux ; tous les jours il rallume sa lanterne et il ne voit pas mieux le peuple français. — Décidément tout n'est pas rose dans le métier de triomphateur, — infortuné Timon, son ophtalmie me touche ! — où trouvera-t-il un gouvernant, où trouvera-t-il un gouverné, car l'un ne peut se passer de l'autre ?

Ah ! j'ai bien trouvé le gouvernant : c'est lui le sage, le penseur profond, le pamphlétaire vertueux, le député consciencieux, le savant jurisconsulte, — il a retourné sa lanterne et il s'est vu.

## Numéro spécial sur la formation

Mais le gouverné, où est-il ? — C'est le peuple, sans doute ? — Non, il en parle, comme tant d'autres, sans dire ce que c'est. — Alors ces heureux mortels, ces élus, ne peuvent être que les femmes et le clergé, les seuls qu'il loue, les seuls qui conservent quelques traditions du bon : — heureuses femmes, heureux clergé, — trop heureux Timon.

Cependant que deviendront ses sujets quand finira cette génération ?

— Vil gallican, que t'importe ! — le pamphlétaire a parlé !

C'est avec de pareilles armes que Timon s'imagine terrasser M. Dupin ; quand il le croit vaincu : « laissons-le là, — s'écrie-t-il dans sa clémence, — ne battons pas un ennemi à terre, » puis il le relève un peu plus loin et se hisse sur ses orteils pour essayer de le souffleter : — quelle combat et quelle victoire ! — Il est bien plus généreux encore avec certain docteur qu'il exhume de la Sorbonne, auquel il souffle des inepties dont il triomphe par des calembours.

Eh bien ! moi aussi, je vous saisis, dom Timon, par votre surplis, — par le bouton de votre habit, veux-je dire — et je vous interroge.

MOI : Il y a longtemps, dom Timon, que vous composez des homélies dans vos pamphlets ?

VOUS : Pas très longtemps : — depuis que les cardinaux, les archevêques et les évêques font des pamphlets dans leurs homélies ; ils font des pamphlets parce qu'ils sont sages, et ils sont sages parce qu'ils sont tous sortis du peuple.

MOI : Oui, — Monseigneur de Bonald, par exemple ?

VOUS : Et le cardinal de Latour-d'Auvergne-Lauraguais, — et Mgrs de Forhin, de la Croix-d'Azolette, d'Astros, etc., ne sont-ils pas du peuple et du bas peuple, ceux-là ?

MOI : Ceci est sans réplique, — passons. — Vous dites, dom Timon, que l'église de France n'est menacée d'aucun schisme, — pourquoi deux pamphlets-homélies contre ce schisme illusoire ?

VOUS : On m'oubliait un peu, — et d'ailleurs « est-ce qu'il me sera interdit de défendre la religion, même lorsqu'elle n'est pas attaquée ? »

MOI : Certes non, — mais vous assurez qu'au temps du grand règne, le pape ayant voulu percevoir l'impôt de la régale sur les bénéfices français, Louis XIV s'y opposa : — c'était donc mal, dom Timon ?

VOUS : Assurément ; il violait effrontément la souveraineté de la nation.

MOI : De quelle nation, je vous prie ; — de la nation italienne ?

VOUS : Non pas, — de la nation française !

MOI : Pardon, je ne comprends pas : vous parlez d'impôts, vous qui n'en vouliez pas en France, il y a quelques années, — et comment se fait-il que la nation française fût intéressée à la perception de ces impôts par les Romains ?

VOUS : La raison en est bien simple : ne doit-elle pas hommage-lige à sa reine ?

MOI : Bien ! ce n'est plus la souveraineté du peuple français que Louis violait. Le tyran en voulait au trésor pontifical ?

VOUS : C'est probable ; — et c'est un acte odieux et attentatoire à la nation italienne, si dévote, si ultramontaine ! C'est là une nation ! elle « ni lecture ni écriture, » ce qui la rend aussi savante qu'orthodoxe. Abd-el-Kader — le prêtre marabout — et son conclave de Bédouins ultramontains, me paraissent seuls au-dessus d'elle.

MOI : Ah ! je prends acte de votre aveu. Dom Timon, vous êtes ultramontain !

VOUS : Moi, ultramontain ! Non, mille fois non. — Regardez à la couverture de mon avant-dernier pamphlet.

MOI : Vous êtes gallican ?

VOUS : Encore moins. Gallican, cela veut dire « idolâtre, fanatique et crétin. »

MOI : Pour qui donc êtes-vous enfin, dom Timon ?

VOUS : Eh ! parbleu, je suis pour Cormenin ; ne le voyez-vous pas ?

MOI : Je le voyais. Mais cette personnalité exclusive, égoïste, ne trouble-t-elle jamais votre conscience de pamphlétaire un peu despote ?

VOUS : Jamais ! Je m'appelle César — et les règles de conscience sont pour les petits !

MOI : Vous absolvez donc Napoléon 1<sup>er</sup> — le César — d'avoir promulgué les articles organiques ?

VOUS : « Oui et non. » Je l'ai défendu quand on ne l'attaquait guère. Je l'ai loué, encensé, panégyristiqué en 1810, j'ai fourbi « son grand sabre. » — Aujourd'hui, je l'attaque, je le presse, je le briserai pièce à pièce : je ne lui laisserai que son petit chapeau, — ou je ne m'appelle pas Timon.

MOI : Et de la restauration, de la légitimité, en pensez-vous du bien ?

VOUS : « Oui et non. » En 1815, j'ai nettoyé, retourné ses vieux habits, j'ai restauré ses galons, retapé sa perruque à la Ramillies : en 1830, j'ai lacéré cette perruque, arraché ces galons, déchiré cet habit pour qu'on vit sa phtisie à nu... — Vous choisirez.

MOI : Ah !... Et de la souveraineté du peuple français, dom Timon ?

VOUS : « Oui et non. » l'ai toujours l'air de la proclamer : — c'est une bonne enseigne — mais je n'en crois pas un mot ; — foi de pamphlétaire, je préfère la souveraineté de Cormenin (Vicomte).

MOI : D'accord. — Et de la souveraineté du Clergé, — et de l'infaillibilité du Pape ?

VOUS : « Oui et non. » Je les défends en 1845 — je n'en avais jamais soufflé mot, — vienne l'année 1846, et nous verrons bien !

MOI : Ah ! vous n'avez donc pas de principes, pas de conviction, dom Timon. — Quel homme vous êtes !

## Numéro spécial sur la formation

VOUS : Point de principes, moi ! point de conviction, moi ! — Me prenez-vous pour un Carnot ou pour un Laffitte ? — Quelle honte ! — Mon principe est de n'avoir pas de principes, ma conviction de n'avoir pas de conviction, sachez-le bien ! — Et j'écartèlerai d'une girouette le champ de gueules de mon écusson de vicomte, — car je suis vicomte, corbleu ! de par les ministres de Louis XVIII.

MOI : Ah ! cette fois, je suis convaincu. Et alors, comme bon nombre de rieurs seraient aussi de mon côté, vous laisseriez dans ma main le revers de votre soutane — de votre habit, ai-je dit — et vous ajourneriez l'interrogatoire à huitaine, « vous trouvant trop seul dans le grand tout. »

C'est assez jouer avec ces contradictions. Soyons plus affirmatifs, plus sincères que le défenseur de l'ultramontanisme, — qui n'est pas ultramontain. La société n'est point ce qu'elle devrait être, ce qu'elle pourrait être, nous le proclamons depuis longtemps, nous qui croyons à la régénération, au baptême social ! Mais si vicieuse qu'elle soit, elle compte des hommes, ils sont nombreux, qui n'attaquent point la Religion dans le prêtre, l'éducation dans le père, la famille dans l'épouse. Non, la vertu n'est point l'apanage exclusif de la femme ou du prêtre ; il est des magistrats, des médecins, des avocats, des commerçants, des littérateurs honnêtes et capables, qui sortent la tête haute de l'Université ; ils savent, comme nous, que le prêtre, Dieu merci, n'est pas la Religion, ils sentent bouillonner autour d'eux de nobles et généreux ferments, — et c'est justement pour cela qu'ils parlent de réformes. — Non, l'éducation de nos collèges, tout incomplète qu'elle est, ne peut se comparer à l'étroite éducation des séminaires, il ne faut qu'un peu de bonne foi pour s'en convaincre. Enfin « des eunuques du sérail » ne sont pas plus redoutables pour la famille que les hommes d'il y a cinquante ans. Retranché dans votre personnalité orgueilleuse, drapé dans votre solitaire vertu, vous ne voyez en France qu'une société que nous ne voyons point, une société officielle « qui lit, rit, boit, joue, blasphème, ripaille, criminaille. » — Vous parodiez trivialement le Jérémie biblique, et vous ne comprenez pas que Jérusalem vous manque !...

Voyez-le se ruer sur le gallicanisme ! — Nous ne combattons point les arguments dont il s'est endimanché : de plus robustes que nous se fatigueraient à les pressurer. Ce n'est point avec des pamphlets qu'une religion se défend ! Seulement, nous ne croyons pas à l'importance de certains antagonismes, de certaines naumachies religieuses ; nous ne les prenons pas au sérieux, malgré Timon et quelques autres qui le voudraient bien ; nous croyons, en revanche, à l'imprudence de certaines susceptibilités qui se traduisent avec trop de fracas, ce nous semble, et qui eussent été plus sages, en laissant dans leurs ténèbres natales, des attaques plus imprudentes encore.

Maintenant que l'oubli a déjà fait justice de cette fièvre éphémère, nous ne voyons devant nous que Timon ; le dernier pamphlet, c'est tout Timon ; il n'est écrit que pour Timon, il ne nous parle que de Timon, il ne nuira qu'à Timon, — et c'est à Timon seul que nous répondons en lui parlant de Timon.

Qu'il nous pardonne, en faveur du sujet, nos menus emprunts à son style gracieux et varié.

L. H. — WILHELM.

## Références (LM)

BASTID, Paul (1948) *Un juriste pamphlétaire : Cormenin, précurseur et constituant de 1848*, Paris, Hachette, 283 p.

BOUTON, Victor (1845) *Boulet rouge contre Timon : feu ! contre feu !*, Paris, chez l'auteur, 28 p.

CORMENIN (1838) *Très-humbles remontrances de Timon, au sujet d'une compensation d'un nouveau genre que la liste civile prétend établir entre quatre millions qu'elle doit au trésor et quatre millions que le trésor ne lui doit pas*, Paris, Pagnerre, 5<sup>e</sup> édition, 58 p. + 16 p. du catalogue de l'éditeur en fin de volume.

CORMENIN (1845a) *Oui et Non au sujet des ultramontains et des gallicans ; pas Timon (qui n'est ni l'un ni l'autre)* Paris, Pagnerre, 96 pages.

CORMENIN (1845b) *Feu ! Feu ! par Timon*, Paris, Pagnerre, 5<sup>e</sup> édition, 128 p.

## Biographie résumée de Cormenin :

Louis Marie de La Haye, baron puis vicomte de Cormenin, était un homme politique, littérateur et juriste né à Paris le 6 janvier 1788 et mort dans la même ville le 6 mai 1868. Son père était lieutenant général de l'Amirauté à la fin du règne de Louis XVI. Lui suivit des études de droit qui le firent avocat en 1808. Deux ans plus tard il est nommé auditeur au Conseil d'Etat, dans la section du contentieux. Il fit toute sa carrière dans cette institution, nommé maître des requêtes surnuméraire en 1814, titulaire en 1815. Il se fait connaître par des ouvrages de droit administratif. Il obtient la légion d'honneur et est fait baron puis vicomte en 1818 et 1826. Il est élu député du Loiret en 1828 et réélu en 1830. Il appartient à l'opposition. En 1831 il est élu député de l'Ain et siège à l'extrême gauche. Il utilise le pseudonyme de « Timon » dans la revue *la Nouvelle Minerve* à cette époque-là. Il est constamment élu député de 1834 à 1842. Sa brochure de 1845 intitulée « Feu ! Feu ! » défend les jésuites menacés par l'Université de France. Ce texte éloigne de lui ses amis républicains et entraîne sa défaite aux élections de 1846. Il est élu en 1848 et siège parmi les conservateurs. Il revient au Conseil d'Etat et en est le vice-président. Retiré de la politique à l'arrivée du Prince Louis-Napoléon, il entre alors à l'Académie des sciences morales et politiques, dans la nouvelle section d'Administration (1855). Il devient commandeur de la Légion d'Honneur en 1865. Il meurt trois ans plus tard. Son fils (1821-1866) était directeur du *Moniteur officiel* sous le Second Empire. Ses éditeurs étaient Laurent-Antoine Pagnerre (1805-1854) et son fils Charles-Antoine (1834-1867).

Sur la méchanceté analysée à l'époque, voir Marie-Stanislas Rattier (1843) *Cours complet de philosophie, mis en rapport avec le programme universitaire et ramené aux principes du catholicisme*, Paris, Gaume frères, volume 1, p. 273-275. Sur la méchanceté aujourd'hui, voir Christophe Regina (2013) *Dictionnaire de la méchanceté*, Paris, Max Milo, 384 p.



Portrait de Louis-Marie de La Haye, dit Cormenin (collection particulière)

## NOTES DE LECTURE

VIEU, Marie-Pierre éd. (2017) *Jean Jaurès, le manuscrit de 1908*, Paris, Les éditions Arcane 17, avec une introduction de Roland Froissac, 96 pages, 10 euros.

Cette petite maison d'édition de gauche publie des ouvrages critiques dans quatre collections : "Itinéraires", "Polar rouge", "Ecrits politiques", et "Francs-tireurs". Elle est dirigée par Marie-Pierre Vieu, députée européenne du parti communiste. Le présent opus est publié dans la collection "Ecrits politiques", en compagnie d'un ouvrage sur *Heidegger et le golem du Nazisme* (Maurice Ulrich), de *l'Occasion manquée* (Roger Martelli), de *Parlons politique* (Maryse Dumas et Robert Guédiguian, le cinéaste), de *la Promesse* (Marwan Barghouti). Le catalogue complet est disponible sur le site : [www.editions-arcane17.net](http://www.editions-arcane17.net) Le livre est soutenu par le Conseil régional des lettres d'Occitanie et par le journal communiste *l'Humanité*.

Après une préface de la directrice éditoriale, le texte est présenté par l'albigeois Roland Froissac sous le titre explicite : "Le parti socialiste selon Jean Jaurès" (page 11 à 36). Le manuscrit de Jean Jaurès, est, quant à lui, présenté de la page 37 à la page 78. Il s'intitule "Déclaration". Ce manuscrit a été acquis par une préemption étatique sur une vente en 2012. Ce texte a cependant coûté au Conseil général du Tarn la somme rondelette de 178 000 euros, l'Etat ayant apporté une subvention de 50 % ! Le texte manuscrit de 123 feuillets est reproduit photographiquement pour certaines feuilles. Il est suivi par une "causerie" de Roland Froissac sur une dizaine de pages (81 à 93). L'actualité du livre est indiquée dans la quatrième de couverture : "Juin 2017. La gauche connaît une cuisante déroute électorale et politique. Réduits à une représentation historiquement basse à l'Assemblée nationale, les partis qui l'ont incarnée semblent avoir épuisé leur force propulsive (sic). Un cycle historique est en train de se clore, et l'incertitude grandit sur les chemins que vont désormais emprunter les espérances d'émancipation, les formes qu'elle vont prendre." D'un côté Mélenchon cultive le populisme de gauche, de l'autre Hamon veut rechercher de nouvelles pistes.

Ce manuscrit est le texte d'une motion préparatoire au Congrès du Parti socialiste de 1908 à Toulouse. Il représente la motion de la Fédération du Tarn qui sera reprise à l'unanimité moins une abstention au terme du congrès et fera l'unité du parti pour les années suivantes, jusqu'à la guerre de 1914. on sait que Jaurès sera assassiné la veille de l'entrée en guerre de la France, le 31 juillet 1914.

Ce texte fut publié par le journal *Le Cri des Travailleurs du Tarn*, mais le manuscrit montre les ratures, les hésitations et les choix effectués par le grand Tribun socialiste. Voici les intertitres du texte : La propagande socialiste (p. 43); L'action réformatrice (p. 46); Le syndicalisme (p. 54); La grève générale (p. 59); L'action insurrectionnelle (p. 62); Les grèves et l'armée (p. 66); Action parlementaire et rapports avec les autres partis (p. 67). Tel quel ce petit livre peut devenir une bonne introduction à la pensée de Jean Jaurès. Il éclaire par avance les choix économiques et politiques qui seront à la base de la doctrine socialiste tout au long du vingtième siècle. Lecture fortement recommandée aux gestionnaires qui veulent mieux comprendre le monde politique étrange où nous vivons.

Vincent Autin (IHPM)

## Numéro spécial sur la formation

BELLOFIORE, R., COHEN, D., DURAND, C. et ORLÉAN, A. (2018) *Penser la monnaie et la finance avec Marx : autour de Suzanne de Brunhoff*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Economie, gestion et société », 172 p. (20 euros).

La collection dans laquelle est inséré ce très intéressant volume d'hommage a été créée en 2015 par Pascal Glémain avec un comité scientifique composé de Gilles Caire, Patrice Guillo-treau, Marc Humbert, Jean-Paul Maréchal et Michel Renault. Ont été publiés une vingtaine d'ouvrages en quatre ans, soit environ 5 par an. Trois d'entre eux peuvent intéresser les gestionnaires que nous sommes : *Entreprises solidaires* (2015), *Collaborations et réseaux* (2016), et *Risque financiers : mesures et conséquences* (2017). Sont annoncés : *Collaborer pour insérer ?* (2018), *Reconstruction de la Société* (2018) et *La Chine au risque de la dépendance alimentaire* (2018).

Les quatre directeurs du volume sont des économistes spécialisés en pensée marxiste : Riccardo Bellofiore est professeur à l'Université de Bergame (Italie), Daniel Cohen est à l'École normale supérieure, Cédric Durand à l'Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, et André Orléan à l'EHESS. Tous ont connu l'économiste Suzanne de Brunhoff, décédée en 2015 et à qui ce livre est dédié.

Six autres contributeurs sont associés à cette opération académique : Etienne Balibar (Université Kingston de Londres), Yves Duroux (ENS de Cachan), Duncan K. Foley (*New School for Social Research*), Robert Guttman (Université d'Hofstra et CEPN), Maria De Lourdes Rollemberg Moll (Université de Brasilia et CNRS), et Claude Serfati (Université Versailles-Saint-Quentin en Yvelines et IRES).

Après une très belle introduction des quatre directeurs, le plan retient deux parties : la première intitulée « Un marxisme des contradictions et des conflits » avec trois chapitres :

- Suzanne de Brunhoff et la critique de l'économie politique (Balibar et Duroux) ;
- Suzanne de Brunhoff : souvenirs intellectuels et personnels (Foley) ;
- Comment devenir marxien ? L'héritage de Suzanne de Brunhoff (Bellofiore).

La deuxième partie contient cinq chapitres plus techniques :

- De quelques débats à propos de la production marchande chez Marx (Orléan) ;
- La monnaie comme rapport social dans la pensée hétérodoxe française (Mollo) ;
- Suzanne de Brunhoff et les relations monétaires internationales (Guttman) ;
- La domination du capital financier contemporain : une lecture critique d'Hilferding (Serfati) ;
- Les métamorphoses de la pseudo-validation : penser le capitalisme financiarisé et sa crise (Durand).

Un appendice de trois textes complète utilement le reste de l'ouvrage :

- Suzanne de Brunhoff, une bibliographie sélective (Bellofiore et Durand) ;
- Hommage à Suzanne de Brunhoff publié par ATTAC France (Catherine Samary) ;
- Notice nécrologique publiée par la Royal Economic Society (Bellofiore).

Une bibliographie et la biographie des contributeurs viennent clore le livre. Les textes en langues étrangères sont traduits par Christine Vivier. Les gestionnaires seront intéressés plus particulièrement par les chapitres sur Hilferding et sur le capital financiarisé. Mais l'ensemble de l'opus mérite d'être lu et médité.

Annie Patiteau (IHPM)

CAHIER, Marie-Laure, SUTTON, Elisabeth (2016) *Publier son livre à l'ère numérique : auto-édition, maisons d'édition, solutions hybrides (le guide de l'auteur-entrepreneur)*, Paris, Eyrolles, 174 pages (19 euros).

Important ouvrage pour comprendre l'évolution récente et future du monde de l'édition. Il n'oppose pas la « vieille » édition sur papier et la « nouvelle » édition numérique, mais plaide pour leur coévolution. D'ailleurs ce livre est proposé dans les deux formats, le numérique étant en plus constamment actualisé pour tenir compte des évolutions récentes.

Le concept d'auteur-entrepreneur est mis en avance car le livre paraît chez l'un des leaders de l'édition gestionnaire : Eyrolles. Pourquoi passer par un éditeur ayant pignon sur rue quand on peut s'autonomiser soi-même en créant sa propre maison d'édition ? Mais cela n'est pas facile car les pièges de l'autoédition sont nombreux et les obstacles pas évidents à surmonter.

Les deux auteures sont des spécialistes du domaine : Marie-Laure Cahier a fondé en 2011 une structure de conseil en édition (Cahier&Co), elle a travaillé pendant 15 ans dans un grand groupe éditorial. Sa collègue Elisabeth Sutton est, quant à elle, spécialisée en édition numérique. Elle a fondé un site d'actualité sur ce thème : IDBOOX.com

Le livre est divisé en 8 chapitres : 1. Quel type d'auteur êtes-vous ? 2. Cinq bonnes (et moins bonnes raisons) de ne pas devenir auteur-entrepreneur ; 3. Cinq bonnes (et moins bonnes) raisons de devenir auteur-entrepreneur ; 4. Désintermédiation : mythe ou réalité ? 5. Réalisez et mettez en vente votre livre numérique ; 6. Promouvoir son livre sur Internet et les réseaux sociaux ; 7. Allez-vous gagner de l'argent ? 8. Quel statut juridique et fiscal pour l'auteur indépendant ?

Une introduction et une conclusion viennent encadrer cet ensemble et chaque chapitre est suivi par un « interlude » consacré à un cas précis d'auteur ayant franchi le pas. Une bibliographie papier et numérique complète le tout, ainsi qu'un index très pratique pour retrouver un point précis. Les gestionnaires seront très intéressés par ce livre car le fait de devoir donner des bénéfices à des éditeurs qui ne font presque rien pour eux est contraire à la logique managériale de maximisation de son chiffre d'affaires.

Ce livre est donc à la fois un guide pour devenir auteur-entrepreneur, et une réflexion sur l'évolution actuelle du monde de l'édition. Concernant le secteur « économie-gestion » le total du chiffre d'affaires est d'environ 34 millions d'euros. Avec le développement des outils numériques il devrait augmenter et la part des auto-éditeurs (17 % selon le dernier comptage de la BNF) ne devrait que croître.

Notre projet de rééditer des textes anciens en gestion avec des commentaires scientifiques entre tout à fait dans le droit-fil de cet ouvrage que nous allons utiliser pour développer notre revue et notre petite maison d'édition. Ouvrage donc très important pour nos futurs projets éditoriaux.

LM (IHPM)

## Numéro spécial sur la formation

FULIGNI, Bruno (2018) *Tour du monde à travers la France inconnue*, Paris, Editions du Trésor, 192 p. (19 euros). Illustrations par Sergio Aquindo. Carte détachable en couleur reprenant l'illustration de couverture.

Très beau petit ouvrage d'histoire anecdotique qui est publié sous jaquette rabattable avec un joli papier. Ce travail est réalisé par une équipe de six personnes : l'auteur, l'illustrateur, le directeur de la publication (Julien Alvarez), le concepteur graphique (Patrice Renard), la responsable de la fabrication (Lorraine Chouty) et le metteur en pages (Louis Buignet). Le tout est imprimé par Corlet pour le compte des éditions du Trésor, nées en 2012, et qui se situent au 38 de la rue d'Aboukir à Paris, dans le deuxième arrondissement de la capitale. Voir à ce sujet leur site : [www.editionsdutresor.com](http://www.editionsdutresor.com)

L'auteur a déjà publié près de 40 ouvrages chez une vingtaine d'éditeurs depuis 1997, c'est dire sa capacité extraordinaire de travail. Il est né en 1968 ce qui lui fait tout juste cinquante ans aujourd'hui. Historien et écrivain, il est haut fonctionnaire de la République française et maître de conférences (associé) à Science Po Paris. Spécialiste d'histoire politique il s'intéresse surtout aux aventuriers et aux archives de la police.

Ce livre est consacré aux peuplades qui habitèrent le territoire français métropolitain. En voici le sommaire :

1. L'île des Bélitres ;
2. Les Sarmates cachés ;
3. Les Huns de Courtisols ;
4. Les Hnidns de Lorraine ;
5. Les Francs de l'Alsace bossue ;
6. Les sauvages de Montoncel ;
7. L'enclave italienne d'Hautecombe ;
8. Lombards et Mexicains des vallées alpines ;
9. Les louchébumophones du Luberon ;
10. Le peuple élu de la Corse ;
11. Les Cagots de Gascogne ;
12. Les vahinés de la côte basque ;
13. Les Atlantes du Poitou ;
14. Les Bédouins de Touraine ;
15. Les Mongoloïdes du Finistère ;
16. Les Argentins du Boulonnais ;
17. Les Saxons des marais ;
18. Retour à Bar-Isis.

Une belle bibliographie complète le tout. On regrettera qu'il ne soit pas fait mention des pieds-noirs qui arrivèrent en masse en 1962 dans le Sud de la France. Il aurait pu aussi parler de la ville détruite de Lamothe en 1645 (en Lorraine). Mais tel quel ce petit livre est un véritable bonheur de lecture : bien écrit, intéressant et très informatif. La carte détachable peut facilement égayer un bureau trop austère de gestionnaire de cabinet. Lecture donc fortement recommandée pour oublier les techniques âpres de gestion.

Jean Le Caram (IHPM)

ESTIENNE, René, sous la direction de (2017) *Les compagnies des Indes*, Paris, Coédition entre Gallimard et le Ministère des Armées, 280 p. (35 euros).

Vaste entreprise historiographique conduite par un archiviste paléographe, conservateur général du patrimoine en poste au service historique de la Défense à Lorient. En compagnie d'un groupe d'auteurs au nombre de 20, l'ouvrage a pour but de faire le point sur les différentes compagnies des Indes qui ont existé sous l'Ancien régime et même au-delà. Le livre est luxueusement illustré en couleurs à partir des archives artistiques ou militaires. Il est divisé en quatre parties après un avant-propos de Christian Grataloup et une introduction en trois temps avec des textes d'Estienne, de Philippe Haudère (le grand spécialiste de ce domaine) et de Romain Bertrand. Voici la composition de ces chapitres :

Chapitre 1. La saga des monopoles ; Les compagnies des Indes européennes ; la compagnie des Indes orientales ; les compagnies de Chine ; la grande crise financière de la fin du règne de Louis XIV ; La compagnie perpétuelle des Indes ; et Commerce libre et compagnie de Calonne.

Chapitre 2. L'épopée maritime ; Arts et mesures de la navigation ; Les naufrages ; Le port de Lorient, comptoir industriel des Indes ; Sans vaisseaux, pas d'Orient ; Lorient, port constructeur ; Acteurs et facteurs de l'aventure asiatique ; La vie à bord.

Chapitre 3. Entre commerce et colonisation ; La France en Inde ; Du souffle de la guerre au destin des Empires ; Pondichéry, un urbanisme raisonné ; Les relations de la Compagnie avec la Chine et Canton ; Ile Bourbon et Ile de France ; L'affaire de l'Utile ; Louisiane et Saint-Domingue ; Sénégal et Guinée.

Chapitre 4. Du luxe à la grande distribution ; Marchandises et produits tropicaux ; Le goût de la Chine ; Métissages et productions ; L'engouement pour les textiles indiens ; Le raz de marée des tissus de la vente de 1741 ; Les porcelaines de Chine et d'exportation ; Le marché français ; De l'import-export à la révolution industrielle.

Annexes ; postface ; bibliographie ; index, remerciements ; crédits photographiques.

Le grand format du livre (20,5 x 25,7 cm) rend la lecture agréable, mais les caractères utilisés sont vraiment trop petits. La mise en pages est extrêmement sophistiquée ce qui rend le parcours agréable à l'œil.

La bibliographie est particulièrement bien conçue, avec les entrées suivantes : Archives ; Argent ; Café ; Chine ; Commerce ; Commerce libre et compagnie de Calonne (1770-1794) ; Compagnie des Indes européennes ; Compagnie des Indes orientales de Saint-Malo (1708-1719) ; Compagnie d'Ostende ; Compagnie française des Indes orientales (1664-1719) ; Compagnie française perpétuelle des Indes (1719-1770) ; la Compagnie suédoise ; Consommation ; Cotonnades et soieries ; *East India Company* (1600-1874) ; Espagne ; Epices et poivre ; Financiers et banquiers d'Ancien régime ; Ile Bourbon (La Réunion) et Ile de France (île Maurice) ; Inde française ; Lorient ; Louisiane ; Madagascar ; Moluques et Insulinde ; Mondialisation ; Musées ; Navigation ; Océan Indien ; Orient ; Personnels ; Pondichéry ; Porcelaine ; Portugal ; Révolution industrielle ; Routes de la Soie et des Epices ; Saint-Domingue ; Sénégal et Guinée ; Siam ; Thé ; Traite des Noirs ; Vaisseaux et navires ; *Verenigde Oost-Indische Compagnie* (1602-1795) ; et Vie à bord. On ne saurait être plus complet. Ouvrage recommandé aux gestionnaires qui s'intéressent aux entreprises d'Ancien régime.

Vincent Autin (IHPM)

## Numéro spécial sur la formation

MOURANCHE, Marielle, direction (2017) *Pierre de Fermat, l'énigmatique*, Toulouse, Editions midi-pyrénéennes – Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, 128 pages (18 euros).

Voici un très beau livre sur papier glacé et d'un format assez grand pour recevoir de belles illustrations en couleur. Il fallait bien cela pour rendre hommage à l'un des plus grands mathématiciens que la France ait connus. Pierre de Fermat est né vers 1607 à Beaumont de Lomagne (actuel département du Tarn et Garonne) et est mort le 12 janvier 1665 à Castres où il était magistrat de la ville. Il a commencé sa carrière comme avocat à Bordeaux, puis s'installe en 1631 à Toulouse où il est conseiller du Roi de France. En 1637 il achète la charge de conseiller en la première chambre des enquêtes du Parlement (de Toulouse). Il est délégué pour servir à Castres comme conseiller catholique à la Chambre de l'édit, division du parlement composée à parité de catholiques et de protestants et qui doit appliquer l'édit de Nantes de 1598.

Le livre retient le plan suivant :

- Préface par Philippe Rimbault ;
- Pierre de Fermat en quelques dates ;
- Fermat, personnage énigmatique (7 textes) ;
- Pierre de Fermat, *senator Tholosanus* (1 texte) ;
- Fermat humaniste (1 texte) ;
- Fermat mathématicien (2 textes) ;
- Fermat, une étonnante postérité (6 textes) ;
- Bibliographie sélective ;
- Crédits photographiques ;
- Liste des auteurs ;
- Remerciements.

Les contributeurs à ce très beau livre sont au nombre de 9 : Didier Foucault (Université Toulouse 2), Jean-Baptiste Hiriart-Urruty (Université de Toulouse), Jean-Luc Laffont (de l'Université de Perpignan), Yves le Pestiton (Lycée Pierre de Fermat, Toulouse), Claire Montiel (Association Fermat science), Delphine Montolu (CNRS), Marielle Mouranche (Conservateur des bibliothèques, à Toulouse), Jacques Poumarède (juriste, Université de Toulouse), et Maryvonne Spiesser (historienne des mathématiques, Université de Toulouse).

Etant à la fois juriste de profession et mathématicien de vocation, Fermat a certainement dû s'intéresser aux problèmes de gestion qui se posaient dans la bonne ville de Castres. Ainsi l'administration du lycée codirigé par les catholiques et les protestants a posé de redoutables problèmes de financement et de gestion des bâtiments. Il serait intéressant qu'un historien de la gestion des établissements publics se penche sur les archives subsistant sur ce problème résiduel. Il pourra s'appuyer sur une première synthèse écrite en 1981 par le géographe Yvan Hue : *Le collège de Castres, quatre siècles d'efforts 1574-1973*, Fiac, éditions Midi France, 352 pages. L'histoire de la gestion des entreprises a pour sources des réflexions mathématiques et juridiques : Fermat était à la croisée des chemins.

LM (IHPM)



Portrait de Pierre de Fermat (site fermatslibrary.com)

# SOMMAIRES DES NUMÉROS ANTÉRIEURS <sup>1</sup>

## RHPM n° 1, janvier-juin 2015, 124 p.

### Dossier : La gestion d'entreprise à la Renaissance

Okamba, *Utilité de la comptabilité d'engagements de Luca Pacioli (1494)*

Noumen, *Redécouvrir Cotrugli dans la pensée comptable*

Marco, *Le Choyselat, fondateur des plans d'affaires à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle*

Baujard, *L'imprimeur Christophe Plantin (1520-1589)*

Le Sylvain, *L'instruction des marchands et facteurs (1580)*

## RHPM n° 2, juillet-décembre 2015, 174 p.

### Dossier : Les Musées en question

Houdy, *La maison des Humanités. Présentation d'ensemble du projet*

Baujard, *Louvre-Abu Dhabi dans l'Ile de Saadiyat*

### Articles : Deux innovations

Bodolec, *Développer les filières bois françaises par les clusters*

Degos et Ben Hmiden, *Histoire des agences de notation financière*

## RHPM n° 3, janvier-juin 2016, 156 p.

### Dossier : Gestionnaires et économistes

Degos, *Origines et premières années de l'ESC de Bordeaux*

Micheau, *Livres de comptes et activités de Fortaney Dupuy (1505-1523)*

Mergiani et Marco, *Pyramide des besoins et risque du consommateur*

Abdelwahed et Marco, *Éléments pour une nouvelle épistémologie*

Borisova, *Les grands professeurs d'économie politique en Bulgarie*

Poivret et Marco, *Les anti-utopistes : trois auteurs oubliés*

*(Guilbault, Lincol, Prunteaux)*

---

<sup>1</sup> Hormis les notes de lecture qui accompagnent les dossiers et les articles de chaque numéro. La liste de ceux-ci sont disponibles auprès du rédacteur en chef de la revue à l'adresse courriel indiquée à la page 2 *in fine*.

**RHPM n° 4, juillet-décembre 2016, 122 p.**

**Dossier : Économie et comptabilité**

- Degos, *Les monnaies virtuelles aux risques avérés*  
Marco, *Une bibliographie commerciale sous le Consulat*  
Dupont, *Biographie d'Albert Dupont, historien de la comptabilité*  
Peyret-Lallier, *Causes d'échec et de réussite des firmes*  
Forcade, *La Société de l'Exposition Universelle*  
King, *Origine du terme « économie politique »*

**RHPM n° 5, janvier-juin 2017, 124 p.**

**Dossier : La concurrence des diligences**

- Marco, *La guerre des messageries en France (1817-1842)*  
Fourier, *Spoliation du corps social par les déperditions commerciales*  
Navier, *Considérations sur les principes de la police des roulages*  
Adam, *Pétition concernant les intérêts des maîtres de poste menacés par les chemins de fer*  
Burat, *Roulage (économie industrielle)* ; Bresson, *Réflexions statistiques sur les SA*  
Blanc, *La concurrence cause de ruine pour la bourgeoisie* ; O'ddoul, *La nature des fortunes*  
Laboulaye, *Industrie des transports* ; Courcelle-Seneuil, *Voitures publiques*  
Duchêne et Proudhon, *Des compagnies de voitures publiques*  
Marx, *L'exemple des calèches et des transports en mutation*  
De Foville, *Les variations des prix des transports*  
Musnier, *Les Messageries nationales vers 1850-1860*

**Article méthodologique**

- Mihaylova, *La didactique en gestion : à l'interface de la didactique des sciences et de la didactique professionnelle*

**RHPM n° 6, juillet-décembre 2017, 132 p.**

**Dossier : L'humour des économistes, une anthologie**

- Marco, *L'évolution de l'humour des économistes*  
Joly, *Le premier poète économiste : Antoine de Montchrétien*  
Galitzine, *De l'esprit des économistes sous la Révolution*  
Marion, *Un économiste amusant : Camille de Saint-Aubin*  
Maurice, *La conteuse économiste : Harriet Martineau*  
Diffre, *L'économiste ironique : Frédéric Bastiat*  
Dupuit, *L'économie politique est-elle une science ?*

## Numéro spécial sur la formation

Baudrillart, *Les mauvais économistes : des hétérodoxes ?*

### Extraits

Cobden, *De l'évolution de la mode en Angleterre*  
Keynes, *Perles de la Théorie générale et autres écrits*  
Schumpeter, *Bijoux de l'histoire de l'analyse économique*  
Sauvy, *Humour et économie politique*  
Maris, *Les sept péchés capitaux des universitaires*

### Enquête

Guillon et Gandur, *Qui étaient les économistes français en 1965 ?*

**RHPM n° 7, janvier-juin 2018, 114 p.**

**Dossier : L'humour des gestionnaires, une généalogie**

Baudier, *Un grand administrateur : l'abbé Suger au 12<sup>e</sup> siècle*  
Autin, *Le financeur de la découverte du nom d'Amérique en 1507*  
Marco, *Honoré de Balzac, gestionnaire utopiste*  
Bayard et De Courcy, *L'année sur la sellette (un charlatan en 1836)*  
Le Caram, *L'humour dans une bibliothèque d'économiste en 1854*  
La rédaction, *Bibliographie sur l'humour gestionnaire*

### Articles

Baujard, *À la recherche de fondements épistémologiques  
des usages du numérique en formation pour adultes*  
Borisova, *The Walrasian public entrepreneur, an important step towards general equilibrium*  
Hodonou, *Les infections nosocomiales et leurs coûts : un éclairage par l'économie des conventions*

### Documents

Renaud, *Entreprise collective contre firme individuelle (1891)*  
Lasserre, *Le profit, l'entreprise et l'intérêt général (1967)*

\*

Imprimé en France par ISI-Print (Saint-Denis, 93)

# Revue d'Histoire et de Prospective du Management

4e année, volume 4, n° 8, juillet-décembre 2018

\*

## DOSSIER

### LA FORMATION EN QUESTIONS

Jean-Paul VALETTE : Les projets d'enseignement élémentaire de la Révolution française (1789-1795)

Jean-Paul VALETTE : Les journées de février et juin 1848 dans *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert

Corinne BAUJARD : Innovation pédagogique et formation scientifique

Corinne BAUJARD : Former au risque en haute montagne

Valérie MELIN et Théophile PLÉE : Former à l'exemplarité : outil managérial ou préoccupation éthique ?

Stefka MIHAYLOVA-MARBURGER : La spiritualité et l'intuition dans la construction du savoir en gestion

\*

## DOCUMENTS

Chroniques de COURCELLE-SENEUIL en 1843-1844

L. H. – WILHELM : Étude bibliographique en 1845

\*

## NOTES DE LECTURE

ISSN : 2429-7631

17 euros