

le portique

Le Portique

Revue de philosophie et de sciences humaines
3-2006 | Soins et éducation (I)

L'Ecole de la vie industrielle

Philippe Choulet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/918>
ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Référence électronique

Philippe Choulet, « L'Ecole de la vie industrielle », *Le Portique* [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), mis en ligne le 08 janvier 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/918>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

L'Ecole de la vie industrielle

Philippe Choulet

- 1 Interrogeons-nous sur l'état de l'Ecole aujourd'hui en France, sur celui des institutions et des humains en général dans la vie industrielle en Occident (et plus, si affinités, ce qui ne saurait tarder...)¹.

L'École comme vrai remède au malaise institutionnel

- 2 Si nos contemporains, et en particulier les jeunes gens, sont dans un malaise permanent (euphémisme...), c'est que *leur réel est devenu peu à peu illisible*, et que *la tâche des institutions est de le leur rendre lisible et compréhensible à nouveau*. Les institutions, qu'est-ce à dire? Certes, la Famille (et la Police, la Justice, la Prison, etc.!...), mais d'abord l'Ecole, puisque celle-ci est l'institution du savoir, de la connaissance, de l'observation, où justement l'esprit de l'enfant (de l'adolescent, de l'adulte...) apprend à régler, à critiquer, à rectifier les "savoirs" qui lui viennent d'autres lieux — ceux, en particulier, de la vie privée, de la famille, de la Rue (qui tend à devenir une institution à elle seule, hélas...), des jeux et divertissements, des amis, de la bande, du gang, etc. Certes, on ne peut pas tout exiger de l'Ecole — la Famille demeure tout de même un lieu à la fois d'initiation spécifique, *sui generis*, et de pathologie spécifique², *sui generis*... —, mais elle a un rôle essentiel dans la *rationalisation du monde*, et nous sommes plus qu'intrigués par la légèreté avec laquelle on a pu laisser certains pédagogues expérimenter librement sur ses structures. Nous le disons clairement: le délire pédagogique français des I.U.F.M. et apparentés est à l'éducation scolaire ce que l'art contemporain est à l'art classique et moderne³. Baudelaire avait bien senti le problème ("l'artiste moderne est un enfant gâté", *Salon de 1859*), problème qui s'est étendu au professeur et à l'instituteur, et sans doute même aux parents, pris dans le mouvement perpétuel consumériste et dans le "sentiment de toute-puissance". Nous sommes donc devenus des enfants gâtés, et notre vision du monde, notre comportement, notre attitude à l'égard des générations à venir sont ceux d'enfants gâtés.
- 3 L'École est à nos yeux la seule institution qui peut vraiment nous aider à faire de la société industrielle, vieille de seulement deux siècles, une *civilisation* digne de ce nom, en réduisant les barbaries de toutes sortes (capitalisme sauvage, guerres mondiales ou nationales, communautés closes et fanatiques, le "narcissisme des petites différences" —

Freud, *Malaise dans la civilisation* —, aliénations et servitudes consuméristes, fétichisme de la marchandise, cynisme égotiste, amour des convictions et mépris pour l'idée même de responsabilité, culture de la transgression, haine du travail, de la loi, de toute autorité, tabou de la force (mais pas de la violence! On a certes des tabous, mais pas de scrupules!), crispation sur les libertés formelles, culte de la nostalgie du monde ancien — “c'était mieux avant”!...).

Penser enfin le nouveau réel industriel

- 4 Cela exige un diagnostic et un pronostic.
- 5 *Le diagnostic.* Il concerne le surgissement du nouveau réel, le réel industriel, et sa transformation permanente. Nous prenons à la lettre l'événement de la révolution industrielle (1810-1820) en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis, et qui a modifié radicalement, et sans doute irréversiblement, l'expérience *totale* des humains (sensibilité des cinq sens, sensibilité du cœur, perception, imagination, mémoire, discours, sentiment de puissance, vision du monde, etc.), en raison de son intervention sur les conditions matérielles d'existence. Le champ de conscience en a été bouleversé, sans qu'il puisse s'appuyer vraiment sur les anciennes représentations du monde agricole (qui va du néolithique à la fin du XVIIIe siècle — même si ces représentations sont encore quelque peu efficaces de nos jours, mais plus pour bien longtemps...). L'industrie a imposé une révolution permanente, bien supérieure à celle, politique, de la Révolution française de 1789-1793. Le fait de ne penser qu'à la seconde et à ses effets — la fétichisation des libertés formelles (liberté, égalité, fraternité, le citoyen comme principe et fin de la République, crispation sur les droits démocratiques⁴... sans “devoirs”, sur les “droits de l'homme”...) — produit un déplacement et un brouillage très pernicieux des vrais problèmes, qui sont ceux de la maîtrise du nouveau réel surpuissant et de la lucidité comme enjeu primordial de la dite liberté, ou de la dite fraternité... L'Ecole doit absolument se préoccuper de la compréhension des formes nouvelles du réel matériel industriel, tout comme l'Ecole Jules Ferry s'était préoccupée, avec un relatif succès — après tout, nous en sommes les héritiers, et nous lui devons reconnaissance et gratitude — de la maîtrise et de la compréhension du réel agricole... Bref, si les sectes s'intéressent au “nouveau sens” de la vie, notre objectif, lui, est bien le sens de *la nouvelle vie*, et ce sens ne peut s'appuyer que sur les principes pérennes que l'humanité a déjà découverts.

Ce qui est exigé de l'École industrielle

- 6 Le problème est que si le réel change, les contenus de savoir et de connaissance changent aussi, même si nous devons être attentifs à l'héritage des principes pérennes que l'humanité, dans son entier, a patiemment construits, parfois à son corps défendant — la question de *l'interdit*, la transmission des formes symboliques, et en premier lieu celles de la *place* et de la *limite*.
- 7 Les méthodes et les contenus d'enseignement de l'ancienne École, qui réussirent, à leur façon, à extraire certains savoirs de la civilisation agricole pour les enseigner (jusqu'à une relative perfection, dont nos grands-parents et nos parents ne se plaignirent pas...), deviennent ainsi peu à peu obsolètes, parce qu'ils appartiennent au monde ancien et qu'ils ne sont plus, pour bon nombre d'entre eux, *opératoires*. Il nous faut d'ailleurs être attentifs à ceux qui le sont encore (après tout, le calcul, l'orthographe, la grammaire — “César n'est pas au-dessus de la grammaire”, disaient les Latins...), pour les conserver et les mettre hors de portée de l'expérimentalisme pédagogique...
- 8 La crise de l'École depuis quarante ans est le symptôme avéré de cette crise, et ce ne sont ni les renoncements aux exigences de l'instruction⁵ (et surtout pas le renoncement au

"scolaire"...) et des méthodes anciennes élémentaires (qui passent pour violentes et fascisantes! Diable! Sait-on encore ce qu'est / ce que fut le fascisme?⁶), ni les régressions démagogiques à l'œuvre dans les I.U.F.M. (qui passent pour l'avant-garde du progrès pédagogique, du formalisme de "l'apprendre à apprendre" à l'idéologie de "l'élève au centre"), ni l'augmentation infinie des sacro-saints "moyens" (financiers), qui sauveront le navire. L'École, et avec elle les instituteurs, les professeurs, les administratifs, doit opérer une réforme radicale et générale, aussi bien dans ses méthodes que dans ses contenus d'enseignement — elle doit être *en phase avec sa structure matérielle effective*.

- 9 Qu'est-ce en effet qu'une "bonne École"? Dans son principe, elle *établit* dans les consciences le lien *critique* entre la réalité vécue et les savoirs transmis, de telle manière que ces savoirs éclairent et instruisent l'élève sur la nature, l'origine, le sens et la validité de son expérience. Elle lui permet de prendre du recul par rapport à ce vécu, et, au mieux (c'est le but avéré), d'*asservir* les médias⁷ et les puissances de toute espèce (marchandises, argent, machines, images, parole, écriture, discours dominants...) qui menacent sa *liberté*, sa *dignité* (*liberté* et *dignité* sont, avec la *justice*, les trois valeurs essentielles de l'humanité moderne).

L' École devant la confusion des médias

- 10 Nous cherchons un modèle opératoire de cette École à venir. Insistons sur l'origine du malaise: nous autres humains sommes sans cesse en retard⁸ sur le mouvement révolutionnaire de la réalité dominante (sciences, techniques, médias, modes de vie...), et notre conscience de sujets reste désarmée et épuisée devant cet afflux de sollicitations qui bouleverse les nerfs, les esprits, les systèmes de perception et d'évaluation⁹... Ce malaise est "logique" (nous n'avons pas dit "normal"), parce qu'il accompagne nécessairement tout bouleversement matériel. On peut penser qu'il en a été de même pour l'invention de l'écriture au néolithique¹⁰, et nous savons quelque chose de la crise des consciences survenue avec l'imprimerie à la Renaissance (avec la disparition du moine copiste...), et, plus près de nous, avec la photographie (pensons aux anathèmes de Baudelaire sur la mort annoncée de la peinture...), le téléphone, la radio, le cinéma, la télévision, les machines électroniques, la BD, l'ordinateur ou Internet... Ce malaise exige soin, accompagnement, renforcement des résistances devant l'ennemi — à défaut d'espérer une vraie guérison... —, réparation des blessures, des fractures, et apaisement des pathologies sociales nouvelles. Il n'est pas indifférent de constater que le phénomène "névrose de guerre" est apparu à la conscience scientifique et rationnelle (chez Freud) au moment de la première guerre industrielle, celle de 14-18. Nous sommes toujours en état de guerre, et le fait qu'elle soit larvée n'enlève rien aux pathologies sociales¹¹.

- 11 Nous avons ainsi formulé un axiome qui rend raison de cette expérience complexe, relevant à la fois du sentiment de toute-puissance livré par tout nouveau média et du malaise qui en est la conséquence: "Lorsqu'une civilisation change de média, et que les médias nouveaux apparaissent, bien avant qu'ils puissent produire du sens, leur puissance de formulation ou d'information du réel est expérimentée tous azimuts, dans tous les sens et dans le plus grand désordre" (BE, I, p. 91).

L' École du savoir critique et de la responsabilité

- 12 Soyons donc certains d'une chose: ce qui est et sera possible sera nécessairement tenté et expérimenté. Nous encourageons ainsi la formation, l'institutionnalisation, d'un véritable enseignement critique de la sémiologie des médias dominants, qui traiterait à la fois de l'origine de ces médias¹², de leur invention, de leur mode de fonctionnement, des volontés qui s'en emparent, et de l'évaluation de leur richesse, de leur puissance ambivalente

(stérilité / fécondité). Pour reprendre un de nos schèmes de pensée¹³: le média lui-même ou son usage va-t-il dans le sens de l'entropie — le degré zéro de l'énergie, la mort, *Thanatos*, le rétrécissement du champ de conscience — ou dans le sens de la néguentropie, la ressource vivante de la vie, *Eros*, l'augmentation, l'intensification du champ de conscience...? Pour légitimer cette recherche de modèle et parvenir à un pronostic encourageant et raisonnable (pessimisme et scepticisme de la raison, certes, mais optimisme et détermination de la volonté!...), deux tâches sont nécessaires:

- 13 — d'une part, rappeler les principes pérennes par lesquels l'humanité a cherché à s'éduquer (dans son rapport entre réel, imaginaire et symbolique), afin de fixer les conditions d'émergence d'une vraie civilisation dans ce nouveau monde, ce qui arrimerait l'École à un humanisme mondial et vraiment effectif (et pas seulement bourgeois ou moralisateur); ce point nous vaut d'être traités régulièrement de "réactionnaires" — ainsi, pour nos deux articles sur la responsabilité et l'irresponsabilité¹⁴ —, comme si nous avions des leçons de politique ou de morale à recevoir de la morale gauchiste!
- 14 — d'autre part, redonner aux mots de l'expérience un sens véritable, dans la mesure où la culture industrielle a profondément troublé le rapport d'évidence que la conscience humaine entretenait avec l'univers du sens¹⁵. Car cette culture industrielle¹⁶ ne va pas de soi, et nous retrouvons ici un vieux problème de l'humanité, celui de la transmission de son art culturel: apprendre à nommer, à nommer justement, à bien nommer¹⁷. Il faut faire comprendre à l'homme industriel contemporain comment, par exemple, les anciennes exigences de la responsabilité, de l'apprentissage, de la connaissance, de la morale, de la vérité, de la dignité, de la justice, du sacré, du travail ou de la création (entre autres), à la fois se maintiennent et se renouvellent. Il ne s'agit donc pas de faire table rase du passé (autre barbarie¹⁸...), mais de conserver sa leçon et les formes encore valides qu'il nous lègue: *apprendre* à lire, à écrire, à compter, à parler, à consentir aux puissances légitimes, à sentir, à réfléchir, à juger, à travailler, à aimer, etc. Une amnésie est criminelle: celle de ne pas se sentir en dette.
- 15 L'École doit pouvoir modifier ses méthodes d'enseignement, en donnant un autre rôle au maître et aux outils médiatiques qu'il peut utiliser et *asservir*, pour faire entrer de façon évidente et naturelle une conscience déjà immergée dans la culture des nouveaux médias (celle de l'élève¹⁹) dans les secrets de fabrication de cette culture, reçue, acceptée et consommée passivement. Cela implique *l'instruction d'un savoir critique*, que nous appelons "savoir de la genèse" ou "savoir de l'origine", un "savoir de la loi de la fabrication de la chose", comme dit Marx, apte à démystifier le fétichisme de toute marchandise (*Le Capital*, I, chap. IV, "Le fétichisme de la marchandise et son secret").
- 16 Il faut ainsi proposer à l'esprit de l'élève et des maîtres les "bons" contenus de savoir — des objets actuels et effectifs, qui déterminent justement le mode de production de la vie industrielle. Si l'expérience a changé, les savoirs changent et les conditions matérielles de leur transmission également. On peut le regretter, mais là n'est pas la question. Comme dit Auguste Comte, "il faut régler l'intérieur sur l'extérieur"... Cela vaut pour le savoir matériel. Mais en ce qui concerne la question des principes, c'est toujours à l'esprit d'essayer de régler l'extérieur sur ses formes intérieures quand elle sont *pérennes*²⁰... Pas plus qu'on ne lâchera sur notre *désir* (on n'a dit ni *caprice* ni *lubie* ni *pulsion*...), on ne lâchera pas sur la question des *principes*.
- 17 La puissance de la réalité industrielle, cependant, est telle qu'elle ne peut être maîtrisée que si et seulement si nous apprenons les conditions et les formes de sa production, ce qui nous en fait comprendre les effets, les dangers et les risques. Il s'agit bien de réconcilier

l'École avec les *disciplines* qui *gouvernent* des secteurs entiers de la réalité — la science, la technique, certes, mais aussi les sciences humaines, le droit et l'art des images (art ancien et art nouveau: cinéma, photo, vidéo, par ex.). La conscience de chacun peut alors s'inscrire dans une série d'exigences qui peuvent se répercuter démocratiquement (c'est notre vœu) sur les divers domaines de pouvoir, puisque nous pourrions en parler en connaissance de cause. C'est seulement de cette manière que l'élève, éduqué à l'École de la civilisation industrielle, pourra devenir un citoyen moderne véritable, un citoyen *concret*, instruit par la réalité complexe et problématique de son temps, un sujet un peu moins malade, un peu moins délirant, ou en tout cas suffisamment lucide sur lui-même et les autres pour cultiver une forme de prudence et d'éthique de la responsabilité.

NOTES

1. Cf. Ph. Choulet et Ph. Rivière, *La Bonne École, I. Penser l'École dans la civilisation industrielle*, Champ Vallon, 2000. *II. Institution scolaire et contenus de savoir dans la civilisation industrielle*, Champ Vallon, 2004. Dans la série "Viatiques de l'homme industriel", cf. Revue *L'Animal*. L'électricité, n° 11-12. Le pétrole, n° 13. La radio I, n° 14-15. La radio II, n° 16-17. Le médicament I, n°18. Le médicament II, n° 19 (à paraître). Et Ph. Choulet, "Quel universel enseigner aujourd'hui? Le besoin de philosophie". *Cahiers d'Europe*, n°3. "La culture industrielle comme nature humaine", Revue *Réseaux*, "Nature et Culture: source elgique). *L'idiot musical*, Glenn Gould, *Contrepoint et existence* (avec André Hirt), Kimé, 2006.
2. Cf. Lacan, "Les complexes familiaux dans la formation de l'individu", *Autres Ecrits*, Seuil, 2001, p. 23-84.
3. Cf. BE I, pp. 89-93. Et l'article sur l'enseignement des arts, BE, II, pp. 144-155.
4. On relira le chapitre de Tocqueville sur le futur despotisme démocratique (*De la Démocratie en Amérique*, IV).
5. ale, des Instituteurs aux Professeurs des Ecoles. Rien d'innocent.
6. La phrase de Barthes, "La langue est fasciste", reflète bien l'inconscient petit-bourgeois libertaire de cette génération, qui hait toute contrainte, jusqu'à (dénier la nécessité des contraintes intérieures. Umberto Eco a rectifié le tir, dans *La guerre du Faux* (Livre de poche, Essais). Etonnez-vous, après ça, si l'enseignement du français est devenu si problématique, si le professeur de français, qui a en lui un écrivain plus ou moins raté ou réussi, en tout cas méconnu, exige qu'on le prenne pour professeur de Lettres / de Littérature... Sur l'enseignement du français à l'École, cf. BE, II, p. 156-174.
7. Cf. Mac Luhan: "Idéalement, l'éducation est une entreprise de défense civile contre les retombées des médias" (*Pour comprendre les médias*, Seuil, p. 226).
8. Cf. Platon, *Protagoras*, mythe du Protagoras. Nous sommes dans la situation d'Epiméthée ("celui qui regarde après"), et notre prométhéisme est double: il est

celui, *aveugle*, de la puissance industrielle qui bouleverse tout sur son passage — la guerre de 14-18 et la suite / la disparition progressive de la biodiversité, y compris de celle des langues et des cultures minoritaires, l'épuisement de certaines ressources énergétiques en un peu moins d'un siècle, etc. —, et celui, humain et soucieux du soin de l'humanité, qui essaie de réparer les dégâts de l'insouciance d'Epiméthée et de son propre double téméraire... La modernité avec l'aide de

Freud, a mieux défini l'homme que ne le faisaient les Anciens (l'homme comme l'homme un animal

malade, animal de la dépense, de la violence, de la démesure (*hybris*), de l'excès. Peut-on *enfin* entendre ça?

9. Tout de même, un étonnement (un peu forcé...): nous vivons dans une société du savoir, de celui, positif, des sciences dures (mathématiques et sciences de la Nature), et de celui, interprétatif, des sciences humaines. Il est très difficile de faire passer ces savoirs dans les institutions et les esprits autrement que sous la forme de la manipulation, de l'idéologie et de la justification béate — certaine sociologie, certaine économie, certaine psychologie sont aujourd'hui dans le fétichisme du fait, que Nietzsche appelait le "faitalisme", et les sciences de l'administration sont dominantes... Ces savoirs ne parviennent pas à reprendre leur activité critique radicale. Marx avait pourtant annoncé une "Critique de l'économie politique", des sociologues comme Weber ou Bourdieu avait inauguré une ère critique forte pour la sociologie, et la psychanalyse a revisité les problèmes de l'humanité grâce à la question de l'inconscient pulsionnel, vient à l'Ecole

aujourd'hui, ou dans les Tribunaux... On aura compris que notre "remède" (de cheval vapeur!) est de l'ordre de la rationalité, de la culture, de l'esprit et de l'instruction. Pour nous, la raison n'est pas "l'ennemie la plus acharnée de la", les poètes (surtout

contemporains), ou les prophètes nous sortent de l'impasse...

10. Cf. Sur l'écriture, le mythe du *Phèdre*, de Platon.

11. Sur la question de l'usage *métaphorique* du vocabulaire pathologique (paranoïa, schizophrénie, névrose, psychose, hystérie), cf. BE, I, p. 75-76.

12. Cf. *Principe de pensée du réel* n°8, BE, I, p. 124: Le savoir fondamental est le savoir de l'origine et de la genèse des choses.

13. Cf. *Principe de pensée du réel* n°3, BE, I, p. 118-120.

14. Cf. "Responsabilité et vérité de la communauté humaine industrielle", et "L'irresponsabilité en temps industriels, entre humour et tragique", BE, II, p. 89-116. Précisons; la délinquance en col blanc (le capitalisme prédateur dont parle Marx, et qui demeure toujours effectif, malgré les protestations de vierges effarouchées des financiers et grands patrons de tout bord) coûte bien pas seulement sur

le plan financier. Rappelons ce principe, contre le cynisme recuit: *l'excellence a des devoirs*. Notre monde souffre de son moment capitaliste, mais ce moment n'est qu'une contradiction secondaire. La contradiction principale est là: on ne comprend rien à un mode de vie nouvellement déterminé par la technoscience et les médias industriels. Là est le soin de l'Ecole.

15. D'où le Glossaire, BE, I, pp. 133-352, qui va d'*Admiration* à *Vrai et Faux*.

16. Sur "industriel / post-industriel" ou sur "moderne / post-moderne": on peut parler de post-moderne pour indiquer la différence de degré introduite par la culture du simulacre électronique. Mais le "post-industriel" est un gadget

. Nous sommes

toujours dans l'industriel, parce que 1° nos médias sont électriques et supposent les moteurs, y compris quand ils sont de... recherche...; 2° il y a toujours un prolétariat, chargé de la production, et le fait qu'il soit devenu "invisible" (*sic!*) pour l'aveugle conscience occidentale petite-bourgeoise parce qu'il a été exporté (Asie du Sud-est, Europe de l'Est, Amérique du Sud, et bientôt Afrique...) n'enlève rien à son existence, au contraire!... 3° Il y a toujours des centres de recherche, des ingénieurs, un investissement financier, humain, nerveux, scientifique, technologique... Rien de nouveau, de ce côté, qui nous ferait croire à un changement d'*épistémè* ou de socle matériel... Nous conseillons donc aux

e en ethnologue,

les institutions industrielles, même rescapées, ou d'observer un peu mieux le monde actuel de la production des machines, dont aucune ne se fait par l'opération du Saint-Esprit...

17. Cf. Nietzsche, *Gai Savoir*, § 58 & 261.

18. N.B. Notre "point V" des *Principes de pensée du réel* (BE, I, p. 121-122), qui acuer l'héritage et de

haïr le passé — cette haine n'étant, anthropologiquement, qu'une haine de soi. vec un

symptôme extraordinaire, qui est la complaisance au fait de n'être absolument plus conséquent avec soi-même (*principe d'inconséquence*)... L'éthique n'est pas tant un problème "moral" (Jésus, Rousseau, Kant), qu'un problème de *sens logique*, de *sens de la nécessité* (Spinoza, Wittgenstein, Cavailles). Nous insistons sur cette "éthique de l'homme industriel".

19. Pensons à l'ordinateur, aux jeux vidéos, aux concerts de musique électronique, à Internet, à l'accès à toute une culture par laquelle les jeunes gens d'aujourd'hui s'instruisent, se divertissent et... brûlent plus ou moins allègrement les étapes: le porno, par exemple. Il faudra bien réduire un jour la domination du "crétin obnubilé par la machine" (Mac Luhan) — que ce crétin soit

sens, le

temps ne fait rien à l'affaire ("quand on est c..., on est c...")!...

20. Cf. *Principe de pensée du réel* n°1, BE, I, p. 116-117: la transhistoricité (le pérenne) et l'historique.

RÉSUMÉS

L'humanité d'aujourd'hui subit de plein fouet les effets révolutionnaires des nouveaux médias industriels, depuis le début du XIXe siècle, jusqu'à faire l'expérience d'une tout autre existence, qui n'a plus grand chose à voir avec celle de la civilisation agricole. C'est à l'École que revient la tâche de civiliser les nouveaux modes de vie, afin de résister aux formes barbares dominantes,

par la constitution et l'instruction d'un savoir critique qui éclairera nos contemporains sur leur nouvelle vie matérielle surpuissante.

Hoy en día, la humanidad sufre de lleno los efectos revolucionarios de los nuevos medios de comunicación industriales, comenzados a inicios del siglo XIX, y que la han llevado a hacer la experiencia de una existencia totalmente diferente, que tiene poco que ver con aquella de la civilización agrícola. A la Escuela compete la tarea de civilizar estos nuevos modos de vida, a través de la constitución y la instrucción de un saber crítico, para poder resistir a las formas bárbaras que se imponen, e iluminando a nuestros contemporáneos sobre su nueva vida material superpoderosa.

AUTEUR

PHILIPPE CHOLET

Professeur de Philosophie à Strasbourg, en classes préparatoires de Lettres Supérieures 2^{ème} Année (Ulm) au Lycée Fustel de Coulanges (Strasbourg) et en classes préparatoires HEC 2^{ème} Année au Lycée Kléber. Chargé de cours (préparation des Concours de recrutement, CAPES et Agrégation) à l'Université Marc Bloch. Professeur d'Histoire de l'Art et de Philosophie du scénario à l'École Emile Cohl, Lyon.