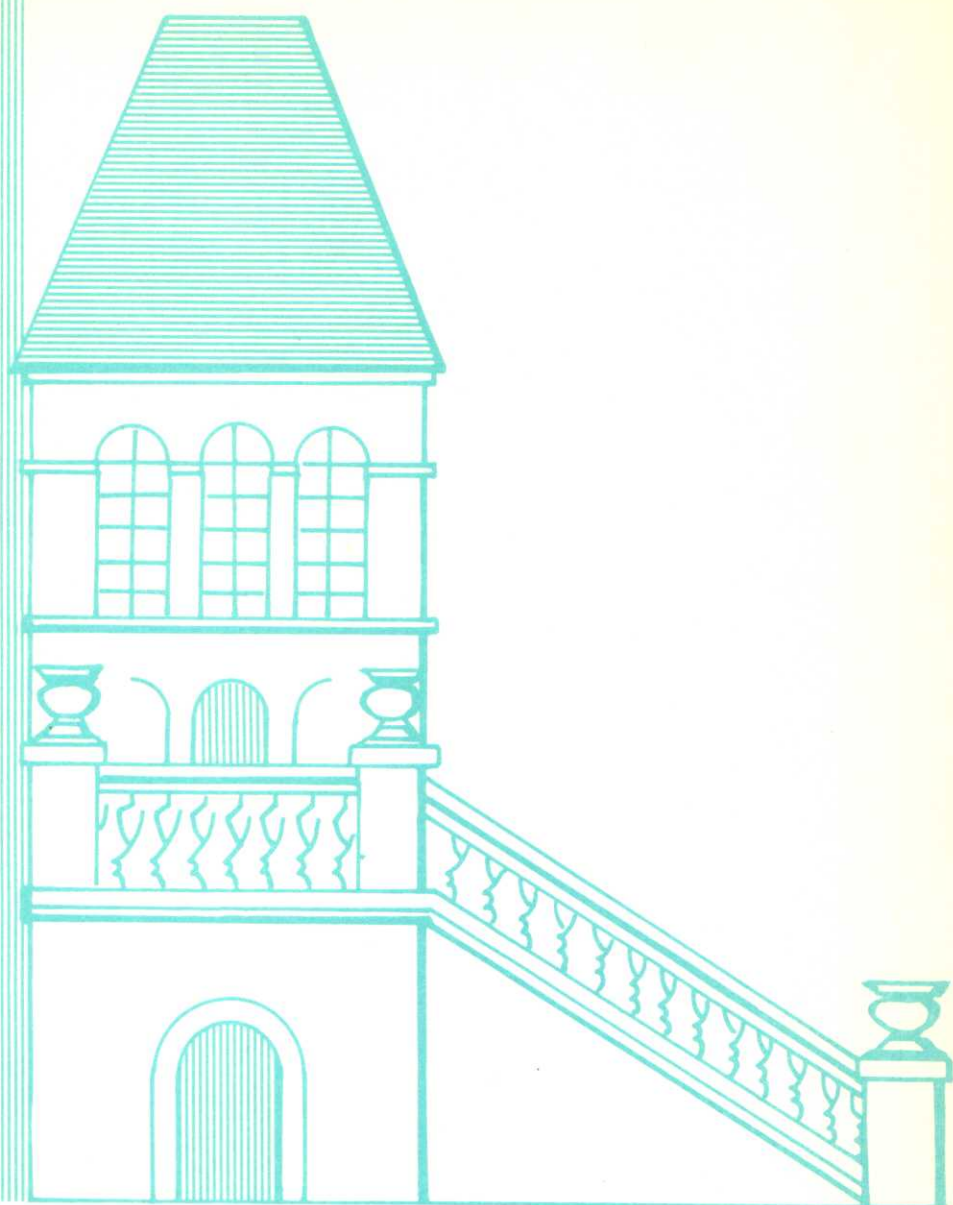


LA PHILOSOPHIE



LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Almé JANICOT**

Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

Marcel HIGNETTE

TRESORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**

Micheline DUCRAY - Françoise MUSY

Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

E R R A T A

- page 9 : ligne 14. Lire "par elles-mêmes" et non "pas elles-mêmes".
- page 14 : ligne 15. Lire "Lucrèce" et non "Lucrère".
- page 16 : ligne 3. Lire "sans cesse" et non pas "sans cese".
- page 24 : ligne 20. Lire "tendait à être niée" et non "tenait à être niée".
- page 30 : ligne 27. Lire "imiter servilement" et non "imitier servilement".
- page 30 : ligne 39. Lire "avoir en elles" et non "avoir en elle".
- page 34 : ligne 9. Lire "concertations interdisciplinaires" et non "concentrations".
- page 34 : quatre lignes avant la fin. Lire "et valables pour une autre".
- page 35 : sept lignes avant la fin. Lire "avec des comparaisons plus ou moins poussées".
- page 47 : neuf lignes avant la fin. Lire "et pour certaines sections introduit un type d'apprentissage".
- page 54 : ligne 2. Lire "que par un travail patient".
- page 62 : neuf lignes avant la fin. Lire "nous avons ainsi créé".
- page 65 : ligne 5. Lire "satisfaire cette demande".
- page 65 : ligne 8. Lire "le foyer même où devrait...".
- page 67 : ligne 20. Lire "mais cela ne doit pas...".
- page 70 : huit lignes avant la fin. Lire "la déficience en fait logiquement partie".
- page 73 : lignes 1 et 2. Lire "Ceci a pour corollaire l'abandon du contenu à lui-même, et alimente...".
- page 76 : lignes 14 et 15. Lire : "en égard aux exigences minimales".
- page 78 : lignes 21 et 22. Lire "ou du concept. C'est, - qui ne serait à même d'en témoigner - un des obstacles...".

page 81 : ligne 8. Lire "le rejet raciste et antisémite...".

page 81 : deux lignes avant la fin. Lire "... avec leurs intérêts politiques). Spécifique est encore l'opposition à RAMEAU dans d'autres textes".

page 83 : lignes 11 et 12. Lire "... tentation pas toujours suscitée pour l'enseignant-auteur ; tentation échouant souvent pour l'enseignant-professeur".

page 99 : ligne 6. Lire "sous le haut patronage".

=====

LA PHILOSOPHIE

* * * *

- Sommaire

3 - AVANT PROPOS

5 - INTRODUCTION, par Jacques MUGLIONI, Inspecteur Général de l'Instruction publique

I - UNE RAISON D'ETRE :

9 - La philosophie n'est pas idéologie, par Etienne BORNE, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction publique.

15 - La jeunesse de l'intelligence, par Jean-Louis POIRIER, professeur de première supérieure au Lycée Henri IV.

- L'actualité de la philosophie, par Alain POIRSON, professeur au Lycée de Saint Germain.

27 - L'intervention philosophique dans le contexte pluridisciplinaire, par Henri PENA-RUIZ, professeur de lettres supérieures au Lycée expérimental de Sèvres.

II - DES PLACES INSTITUTIONNELLES DIVERSES : DONNEES ET PERSPECTIVES :

38 - Le métier d'enseigner la philosophie, par Jean LEFRANC, maître-assistant à l'Université Paris IV, président de l'association nationale des professeurs de philosophie de l'enseignement public.

42 - La philosophie dans les classes terminales, par Jean DUGUE, professeur au Lycée de Creil.

48 - L'enseignement philosophique en classe préparatoires, par Bernard MORICHERE, professeur de lettres supérieures au Lycée Henri IV.

55 - La philosophie dans les écoles normales, par Charles Michel CINTRAT, Jacques HONORE et Charles TOUYAROT, professeurs à l'école normale d'Auteuil.

61 - L'enseignement de la philosophie dans les universités, par Pierre TROTIGNON, maître-assistant à l'université de Lille.

64 - La philosophie dans les grandes écoles, par Olivier CHEDIN, maître-assistant à l'université de Paris I.

66 - L'enseignement de la philosophie a-t-il sa place en formation d'adultes? par Marie-France MOTTE, professeur au Collège de La Villeneuve de Grenoble.

N° 4 - Décembre 1979

LES AMIS DE SEVRES

Revue trimestrielle

96è numéro

III - QUELQUES ASPECTS FONDAMENTAUX DU TRAVAIL PHILOSOPHIQUE:

- 70 - Pourquoi la dissertation philosophique?, par Dominique FOLCHEID.
- 75 - Réflexions sur l'approche des textes dans l'enseignement philosophique, par Michel BEL-LASSEN, professeur au Lycée expérimental d'Enghien.
- 83 - Le texte philosophique dans une pédagogie de la réflexion critique, par Liliane DARQUETS, professeur au Lycée expérimental de Montgeron.
- 86 - L'enseignement philosophique et le travail autonome, par Nelly LESELBAUM, professeur de philosophie, chargée d'études à l' I N R P.

93 APPENDICE:

Quelques indications sommaires sur le profil de l'enseignement philosophique en France

99 - LA VIE DE SEVRES

AVANT - PROPOS

L'enseignement philosophique est-il en crise ? Qu'en est-il de l'identité de la philosophie, envisagée dans son rapport à la culture et saisie comme enseignement spécifique ? Cerner et préciser une *raison d'être* souvent méconnue, mais aussi montrer la grande diversité des conceptions, des démarches et des méthodes qu'elle rend possible : tel est l'objet de ce numéro, qui atteste la richesse et la vitalité de l'enseignement philosophique.

Il y a quelques années, dans un numéro des Amis de Sèvres consacré à la «Communauté éducative» (N° 1 - 1975), Mmes Dina DREYFUS et Florence KHODOSS précisaient ainsi l'enjeu d'un tel enseignement :

«La rationalité de type philosophique est ce vœu, proprement philosophique, de suivre en tout la raison et la raison seule (...). Contester les valeurs de la raison, c'est risquer de mutiler à jamais ceux qui n'ont pas reçu cette éducation de la raison par elle - même qu'est la rationalité. Car à ceux - là manquera non un savoir déterminé, ni une recette de vie, ni une clé pour ouvrir toutes les portes ou pour résoudre toutes les difficultés de l'existence. Ce qui leur manquera, c'est la possibilité d'échapper aux stéréotypes de l'idéologie commune, de soutenir leurs choix politiques et moraux pour les faire sortir du vague des opinions incontrôlées, d'arracher les passions du brouillard affectif pour les gouverner, de se défendre des duperies flatteuses qui sollicitent chacun en tous domaines et des vendeurs de politique, de religion, de mystique. Ce qui leur manquera, enfin, c'est non seulement la possibilité de tenir un discours rationnel, mais aussi de se garder des discours irrationnels de la tyrannie, déguisée sous une phraséologie démocratique, ou d'une mystique ésotérique ; de résister aussi bien aux illuminés sincères qu'aux charlatans et, peut - être, à ses propres rêveries . . . ».

Ces propos, toujours actuels, nous semblent donner à ce travail la meilleure des introductions.

Jean Auba

INTRODUCTION

Sous sa forme actuelle, l'enseignement philosophique est l'un des plus neufs parmi les enseignements dispensés dans les lycées et dans les écoles normales d'instituteurs. Il doit cette nouveauté et cette vitalité à l'action persévérante, profonde, le plus souvent obscure - je veux dire connue seulement d'un public restreint d'élèves - de quelques professeurs de philosophie conscients de ce que l'institution leur donne l'occasion et les moyens de véritablement philosopher en classe sans se départir de leur fonction même. Ainsi l'enseignement philosophique contemporain a produit, non pas à proprement parler des modèles, car il ne peut en exister en philosophie, mais des exemples capables de susciter des initiatives et d'inspirer des courages. S'est alors développé un mode de philosopher indissociable de l'enseignement et d'un attachement pour la classe qui dissipe une fois pour toutes l'illusion de croire que le temps passé avec les élèves est du temps perdu. La classe, lieu de l'enseignement philosophique, est en même temps le lieu de la philosophie la plus vivante et la plus présente.

S'il en est ainsi, il peut sembler paradoxal de constater d'un côté la fragilité manifeste d'une institution exposée aux persécutions d'un réformateur qui poursuivrait en fait une politique rétrograde, ou encore le déclin des études classiques, voire le mépris dans lequel est parfois tenue aujourd'hui à l'école la pensée spéculative, - et, de l'autre, dans la pratique courante de l'enseignement philosophique, une assurance nouvelle, une vigueur accrue, une démarche résolue à la croisée de la tradition et de l'actualité. En même temps qu'il cesse d'apparaître comme le couronnement, que ses détracteurs estimaient surtout rhétorique ou ornemental, des études littéraires, l'enseignement philosophique approfondit davantage les exigences fondamentales qui le distinguent d'études scientifiques et techniques nécessairement multiples et très diverses. D'un même mouvement encore, il prend une conscience plus aiguë de sa spécificité et il s'ouvre à tous les aspects de la culture contemporaine. Loin de subir la tentation de renoncer à ses exigences propres pour tenter maladroitement de survivre, il n'hésite pas à affirmer sa différence en vue de mettre en pleine lumière l'intérêt, la nécessité, l'urgence d'une réflexion critique et constructive dont il vise à stimuler la pratique et à produire les moyens. D'où le contraste, qui déconcerte toujours, entre sa faiblesse apparente et sa force très réelle. Les professeurs savent bien que c'est la fermeté de leur conviction philosophique qui décide finalement du choix entre cette apparence et cette réalité.

Comment, dans ces conditions, s'étonnerait - on d'assister aux progrès d'un enseignement qui - je tiens à en témoigner - est actuellement meilleur que par le passé ? Cette appréciation, en apparence hasardeuse, est en fait fondée sur deux constatations. D'une part, en effet, l'abandon presque général du manuel conduit les professeurs à prendre la pleine responsabilité de leur enseignement. Le programme de 1973 qui consacre cette obligation, ou plutôt cette liberté, fait explicitement appel à l'initiative de chacun pour le choix et la formulation des problèmes philosophiques que la liste des notions invite à poser. Les inconvénients que cette liberté peut comporter sont largement compensés par la qualité de l'invention et de l'approfondissement personnels qui sont gages de rénovation. D'autre part, l'étude des grands textes, autrefois presque inconnue, incite l'enseignement à se régénérer sans cesse, à renoncer à la platitude à laquelle habituent les abrégés et à remonter aux sources vives de la pensée philosophique. Ici encore, la difficulté de ce genre d'exercice, qui demande à être situé et conduit avec beaucoup de rigueur, ne doit pas faire oublier la capacité de renouvellement qu'il apporte. Et ces deux réformes ne procèdent pas d'un arbitraire décret : elles résultent avant tout d'un effort progressif et observable dans la pratique quotidienne de l'enseignement philosophique. Il convenait seulement de reconnaître cet effort, de lui donner le champ libre et de l'encourager ; ce qui fut fait.

Encore faut - il ne pas se tromper sur la nature du rapport que notre enseignement entretient avec la tradition philosophique ou, si l'on préfère, avec l'histoire de la philosophie. L'enseignement philosophique contemporain, en effet, institue une nouvelle sorte de respect pour les textes, qui exclut aussi bien les méthodes réductrices que la tentation dogmatique. L'objet de l'enseignement philosophique n'est pas le texte, mais ce dont il est question dans le texte ; et, dans un texte philosophique, il est toujours question de la vérité. Nous ne demandons pas à un grand philosophe ce qu'il faut penser, mais comment il peut être utile à l'esprit de s'y prendre pour penser. Nous ne sommes pas des disciples qui n'auraient d'autre tâche que de commenter indéfiniment les écrits de leur maître, mais des élèves qui n'ont jamais fini d'apprendre d'eux - mêmes, pour peu qu'on leur indique le chemin. Ainsi seulement la tradition nous apprend à penser notre présent. Quant au traditionalisme, il nous enchaîne au passé parce qu'il a perdu le sens vrai de la tradition. Car celle - ci nous donne constamment l'exemple de la recherche, de la critique, voire de la rupture, et nos lectures assidues nous apprennent essentiellement la liberté de l'esprit. C'est ainsi que la raison cultivée peut se tourner à loisir vers les problèmes du présent, qui sont ses vrais problèmes, sans craindre de succomber à l'opinion ou à la mode. Et certes les modes traversent plus que jamais la pensée philosophique. Mais l'enseignement philosophique, plus que tout autre sensible à l'actualité et aux problèmes du monde, doit à son enracinement dans les œuvres des grands philosophes la capacité de s'instruire et d'instruire sur cela même qui fait aujourd'hui question.

Ce paradoxe montre pourquoi le professeur de philosophie ne peut guère espérer trouver compréhension ou appui hors de sa classe. On n'apprend à lire, en effet, qu'à des élèves qui ont à la fois le désir et le loisir d'aller jusqu'au terme de l'exercice. Il faut avoir véritablement entrepris cette aventure de la pensée, comme font jour après jour le professeur et ses élèves, pour en pénétrer le sens et en recueillir le bienfait. Mais il faut aussi se persuader que les élèves ne sont jamais seulement ce qu'ils peuvent paraître, et qu'ils attendent tout. Car attendre d'eux quelque secours, c'est renverser les rôles et s'exposer à perdre tout courage. Il est vrai, en un sens, que la classe terminale n'est plus ce qu'elle était quand elle accueillait un petit nombre d'élèves choisis, instruits aux lettres comme aux sciences, préparés dès l'enfance à remplir les devoirs élémentaires de la lecture et de l'écriture. Les professeurs de philosophie sont aujourd'hui unanimes pour constater que leurs élèves ont encore presque tout à apprendre, surtout dans l'ordre essentiel de l'élémentaire. Il leur serait alors facile de pleurer sur la misère du temps. Mais nombreux sont ceux qui, loin de sombrer dans un misérabilisme qui est de mode, relèvent le défi. L'enseignement philosophique, en effet, introduit un certain ordre de questions, de concepts, de discours, ce qui lui permet de ne presque rien présupposer et d'assumer pourtant, avec les élèves tels qu'ils sont, toute la culture. Qu'on ne dise pas cette vue arbitraire ou irréaliste. Il ne s'agit que d'un constat ; le constat d'une pratique effective et assez répandue pour fournir à l'enseignement philosophique sa pleine justification.

Mais un enseignement peut-il vivre seulement des progrès qu'il accomplit, des succès qu'il remporte, de l'audience qu'il obtient ? Son avenir dépend certes, en premier lieu, de l'autorité intellectuelle et morale des professeurs qui s'y consacrent. Il n'en est pas moins tributaire de l'institution, de sa solidité, de sa cohérence, des conditions qu'elle détermine et qui ordonnent l'effort quotidien. Or on sait que, pour les professeurs de philosophie, les conditions de travail n'ont cessé de se dégrader depuis quinze ans. La diminution de l'horaire hebdomadaire dans certaines classes, l'augmentation du nombre de classes comportant un horaire de philosophie très étroit, le démantèlement, puis l'écrasement délibéré et concerté, avec la complicité de toutes les parties en cause, de la terminale A, ont eu pour effet d'accroître les charges de l'immense majorité des professeurs de philosophie : un plus grand nombre de classes dans un même service (le service composé de quatre à neuf classes tend à se généraliser) et, en conséquence, des effectifs très accrus, ce qui en particulier rend de plus en plus lourde, en fin d'année scolaire, la correction du baccalauréat. Une telle situation crée un grave préjudice pédagogique qui est ressenti à la fois par les élèves et par leurs professeurs. Avons-nous assez dit que ce qui est mauvais pour les professeurs ne peut pas être bon pour les élèves ? L'enseignement philosophique exige un effort de renouvellement,

une constante mise à jour, un loisir ou, si l'on veut, un temps suffisant pour une libre réflexion et de vastes lectures, qui supposent des conditions d'exercice dangereusement compromises. Son avenir dépend des solutions qui seront apportées à cette difficulté croissante, sur laquelle l'Inspection générale de philosophie, pour sa part, ne cesse, depuis des années, d'appeler l'attention.

Cet enseignement a besoin, avant tout, d'un horaire hebdomadaire suffisamment étoffé (faut-il rappeler qu'il est concentré dans la seule année terminale ?) pour que la réflexion ait le temps de se former, de progresser avec suite, de se fortifier par la conscience de ce progrès même. Cette question de l'horaire, dans l'ensemble des terminales scientifiques et techniques, prime toutes les autres. Un professeur de philosophie peut certes souhaiter que ses élèves sachent lire et écrire, peut-être aussi qu'ils ne soient pas démunis de toute culture littéraire et scientifique ; quant à la philosophie, c'est son affaire et il sait qu'il peut la mener à bien, si du moins le temps ne lui est pas injustement mesuré.

C'est surtout après la classe terminale que la philosophie n'a pas encore la place qu'elle mérite d'avoir. Comme la formation des instituteurs, qui demande une constante référence aux exigences de la culture et de la pensée philosophiques, les diverses formations données par l'Université et par les Grandes Ecoles devraient comporter une part de philosophie, sans laquelle elles demeurent tronquées et incomplètes. Est-il besoin de le répéter ? L'enseignement philosophique ne se propose pas de former des philosophes, c'est-à-dire d'assurer sa propre reproduction, mais de contribuer à rendre la pensée de chacun attentive aux exigences majeures de liberté et d'universalité.

Il existe donc en France, dans l'institution scolaire, un enseignement qui ne se laisse pas définir dans la seule limite des nécessités scolaires, un enseignement dont la capacité de renouvellement témoigne de sa relation privilégiée avec le temps présent et dont le lien original avec la tradition garantit le pluralisme et la liberté de style, un enseignement visant, non pas à compléter simplement une culture, mais à instruire véritablement dans l'ordre des idées représenté et médité pour lui-même. Sa jeunesse tient à sa capacité de réinventer son propre contenu, d'intégrer et de surmonter les modes qui le traversent. Mais, tandis que la plupart des autres enseignements sont soutenus par la société dont ils paraissent exprimer ou servir les intérêts immédiats, l'enseignement philosophique a besoin, pour exister et pour avoir les moyens de remplir ses obligations, d'un projet et d'une volonté politiques. Sa misère ou sa prospérité témoignent de la médiocrité ou de la qualité des ambitions que nourrit une société et qui lui donnent son sens.

Jacques Muglioni

I — UNE RAISON D'ÊTRE

LA PHILOSOPHIE N'EST PAS IDEOLOGIE

Alors que l'enseignement philosophique est mis en question à chaque nouvelle réforme, et que, sans la vigilance assidue de tous ceux qui en assument la responsabilité, cet enseignement risquerait d'être privé de l'espace nécessaire à la place qui convient, c'est - à - dire à la jointure du secondaire et du supérieur, les thèmes et les débats présumés philosophiques ne cessent de faire recette et d'allécher le chaland sur toutes les scènes publicitaires. L'existentialisme est - il vraiment mort ? Où en est le structuralisme ? Quel bouleversement de pensée nous apportent «les nouveaux philosophes» ? Telles sont les bonnes questions à poser et auxquelles il ne faut pas manquer de faire les bonnes réponses pour acquérir un droit d'entrée dans ce qu'il est convenu d'appeler la modernité.

Mode et publicité sont si étrangères à l'essentiel qu'elles ne sont pas elles - mêmes marques ni de vérité ni d'erreur de qualité ou de faux - semblant et qu'il peut y avoir, dans ce qui se dit pour être répété, à la fois du neuf et de l'excellent. De plus, même dans les formes les plus dégradées et les moins innocemment raccrocheuses d'une vulgarisation qu'on dit culturelle pour user d'un mot propre à tous usages, il se trouve toujours méconnaissable, reconnaissable, un grain ou une ombre de philosophie. Si bien que le tohu - bohu actuel de mode et de publicité témoigne cependant pour la philosophie et la permanence d'un besoin.

Cette vitalité philosophique dont peuvent tenir compte les réformateurs, si préoccupés d'ajuster l'école au temps comme il va et à la vie comme elle est, propose cependant quelques traits négatifs qui pourraient nuire à l'«image de marque» de la philosophie, pour continuer à parler un langage bien culturel.

Dans les dernières décennies, on a en effet assisté à une succession précipitée des modes ; les mots qui désignent un système ou symbolisent une attitude ont leurs périodes fastes et leurs saisons d'infortune : «idéisme» ou «humanisme», longtemps identifiés avec la seule philosophie digne de ce nom et en dehors de laquelle il ne pouvait y avoir que naïveté ou barbarie, et tellement mal famés aujourd'hui qu'il suffit pour la disqualifier sans recours de les accrocher à la pensée d'autrui. Un jour, tout est au vécu, soigneusement nettoyé de tout extrincésisme idéal ou idéal ; le lendemain, la phénoménologie ayant fait son temps, on ne jure plus que par la rigueur formelle du concept dès lors qu'on est passé du règne de l'«existence» à l'empire de «la structure». Surprises et retournements de comédie et butin favori des essayistes.

De plus, se manifeste une multiplicité de dispersion et de dissidence qui est un autre signe d'effervescence fiévreuse. Les grandes synthèses se défont, et on ne tolère plus que des pensées «éclairées». Ainsi, entre autres exemples, depuis une certaine lecture

très décapante de la «Phénoménologie de l'esprit» dont il paraît qu'elle a fait date, on trouve partout, le système n'ayant plus cours, des miettes hégéliennes récupérées et enrôlées. A la rupture des synthèses se joignent, pour ajouter à la confusion, les mariages forcés entre pensées antagonistes, et le «freudo - marxisme» est la plus agréablement scintillante de ces fausses synthèses. Tableau brouillé dans lequel il est difficile de trouver une figure intelligible.

Enfin, la violence due à une politisation forcenée, procédés terroristes qui inculpent la pensée adverse d'intelligence avec l'ennemi et les forces mauvaises de la société, mais aussi bien les délices et les délires des fausses technicités et des vraies préciosités, tous ces parti- pris langagiers contribuent à donner à l'actualité philosophique ce style «convulsif» que remarquait déjà Merleau - Ponty, en même temps que se produit une clôture babélique des langues, chacun s'acharnant à ne donner qu'un sens tribal aux mots de sa tribu. D'où le partage singulièrement éprouvant entre une vulgarisation d'une médiocrité déshonorante d'une part et d'autre part un vertige d'ésotérisme qui, pour être aisément imitable, n'en signifie pas moins une rupture de communication. Or, la philosophie n'existe que dans et par la communication, ce qui fait qu'elle est de droit enseignable ; le jour où les poètes ne sont lus que par des poètes et les philosophes que par des philosophes, ne peut - on pas s'interroger sur l'avenir de la poésie et de la philosophie ?

Les signes qu'on vient de sommairement décrire pourraient donc passer pour des symptômes d'une crise que les ennemis de la philosophie feraient aisément passer pour une maladie mortelle. A quoi bon alors enseigner les dogmes et les rites d'une religion en train de mourir ? Certes, la crise de la philosophie est indéniable ; mais une crise, «moment périlleux et décisif» selon la définition du Littré, est aussi un défi pouvant susciter un redoublement de vitalité. Encore faudrait - il que le haut clergé, pourvu et achalandé ne pratique pas, alors qu'il doit tout à la philosophie, les mœurs brillantes, voyantes, sceptiques de l'antiphilosophie, laissant au bas clergé à l'œuvre dans les classes la plus mauvaise mais aussi la meilleure part, celle du labeur et de la conviction authentiquement philosophiques. Car il se trouve que, si la philosophie des professeurs est la philosophie, la philosophie de l'«intelligenza» se résoud bien souvent en anti - philosophie. Les symptômes équivoques qu'on a énumérés en premier lieu sont les indices d'un mal plus profond qu'il importe maintenant de dévisager en pleine lumière.

La machine à détruire la philosophie -et son rendement n'est jamais aussi bon que lorsqu'elle est maniée par des philosophes -consiste dans une allégation d'idéologie opposée à toute œuvre et à toute doctrine philosophiques. Les discours que l'homme tient sur l'homme et qui font le contenu de toute philosophie existent incontestablement comme phénomènes culturels et qui ne paraissent avoir sens, telle est l'illusion commune à l'auteur et à ses lecteurs, que par un certain rapport, au moins cherché, peut - être atteint,

avec la réalité et la vérité des choses. Le recours aux sciences humaines qui sont sciences de la culture va dissiper cette apparence. Etant fondamentalement culturelles, les idées philosophiques n'ont pas valeur par ce qu'elles représentent, désignent ou suggèrent mais par le rôle qu'elles ont joué, qu'elles peuvent jouer encore dans un certain champ culturel. La fonction d'un discours philosophique est de justifier et donc de perpétuer des institutions et des intérêts ou au contraire de les contredire au nom d'autres institutions et d'autres intérêts en train de renouveler la face de la société. C'est dire que toute philosophie, faite ou à faire, ne peut être qu'idéologie, et la question à poser à son sujet n'est plus : «en quoi est-elle vraie, en quoi est-elle fausse ? mais à quoi a-t-elle servi ? à quoi peut-elle servir encore ?» Ou pour user de la formule-clé, on se demandera, en face d'une doctrine, «comment ça fonctionne», en pensant à la fois à sa cohérence formelle indispensable pour donner l'illusion de la vérité et aussi à son utilité politique et sociale, plus cachée mais toujours décryptable.

Une semblable réduction ne laisse aucune chance à la philosophie, car une philosophie c'est - à - dire une idéologie ne pouvant remplir sa fonction, c'est - à - dire fonctionner efficacement qu'en se faisant passer pour vraie, autant dire que si une philosophie n'est qu'illusion sans innocence dans sa prétention théorique à la vérité, elle est moralement une imposture. Comment ainsi démasquée pourrait-elle encore fonctionner ? la philosophie n'a plus de place alors que dans la décharge des mécaniques désaffectées ou au mieux dans le musée des objets culturels périmés.

Si elle a sa base de départ dans les sciences humaines, la thèse réductrice peut aussi faire monter en ligne de puissants arguments d'autorité.

D'abord, un raisonnement d'origine marxiste. C'est l'auteur de «La critique de l'économie politique» qui le premier a traité de «formes idéologiques» droit et morale, religion et philosophie - ainsi nommées parce qu'elles n'ont pas en elles-mêmes leur explication et leur sens. Dès lors, la philosophie comme recherche de la vérité est entièrement démystifiée, puisque doctrines et problèmes philosophiques ne sont qu'idéologie. L'homme n'aura plus besoin de philosophie, dès lors qu'il ne se proposera que «les tâches» qu'il peut remplir, pour traduire correctement une célèbre citation qui, dans sa version courante, n'est qu'une belle infidèle.

Autre autorité non moins considérable, celle de Freud. L'auteur de «l'interprétation des rêves» emploie pour décoder le langage trompeur d'un désir refoulé une catégorie traduction - trahison, qui une fois extrapolée et généralisée fournira une clé pour interpréter une philosophie, assimilée a priori à un discours chiffré. Et de même que le rêve est le gardien du sommeil, ainsi une philosophie, convaincue d'idéologie, avouera qu'elle est la gardienne du sommeil d'une société, dont elle traduit les conflits en représentations désamorçées et apaisantes pour l'empêcher de se réveiller révolutionnairement.

Pésera enfin d'un poids décisif la caution nietzschéenne. Sera tranché par l'épée indo - européenne de Zarathoustra le nœud même du débat, puisque l'idée même de vérité que Pascal disait «invincible à tout le pyrrhonisme» perd toute validité, même idéale et normative, dès lors qu'elle n'exprime plus qu'un bas besoin de sécurité et la retombée découragée d'un amour de la vie qui n'explode et ne brille avec éclat que lorsqu'a sauté le verrou de la vérité. Le «pereat veritas» fait de l'idée de vérité l'idéologie des idéologies. Et la mort de la vérité, plus radicale chez Nietzsche que «la mort de Dieu» et chez les petits nietzschéens que «la mort de l'homme», ne saurait annoncer que la mort de la philosophie.

Le discours anti - philosophique nourri, convergence significative, par les sciences humaines et les pensées «du soupçon» les unes et les autres dogmatiquement interprétées apporte, quoi qu'il en ait, sa pierre à la vérité vivante de la philosophie. Toute vigilance critique est philosophique. Et il n'est pas de philosophie qui ne soit exposée à manipulation, détournement et confiscation au profit d'intérêts sociaux et politiques. Le marxisme, grand démythificateur d'idéologies retourne à l'idéologie dès lors qu'il devient doctrine d'Etat et fournit des critères de civisme dans des sociétés dites socialistes. En même façon que l'humanisme des droits de l'homme a servi de couverture et de justification à une société bourgeoise qui, aliénante pour le plus grand nombre, se donnait pour progressiste et libérale. Mais une dégradation de l'essence, une falsification de finalité ne sont intelligibles que par rapport à la pureté de l'essence et à la rectitude de la finalité. La philosophie sait ce qu'est l'idéologie et elle peut faire la théorie, philosophique de sa propre dégradation idéologique, en remarquant, par exemple, que c'est en devenant systématique et dogmatique, en se transformant en technique de réfutation imparable de ses dissidents, qu'une philosophie, infidèle à son propre esprit, sert idéologiquement les puissances de ce monde.

Une théorie philosophique de l'idéologie n'est pas incapable de montrer d'abord que la tentative de réduction de la philosophie à l'idéologie est elle - même idéologique. Polémique pour polémique, ne conviendrait - il pas de se demander à quoi sert cette réduction et à qui elle profite, et si ce ne serait pas d'aventure à une civilisation utilitaire et à une société du profit qui ne peut prendre son parti ni de la radicalité d'une exigence critique ni de l'universalité d'une vérité humaine qui sont les deux faces d'une philosophie digne de ce nom. Mais surtout et essentiellement, la part faite à l'enracinement des philosophies classiques et modernes dans un moment historique et un champ culturel, ce qu'il y a de philosophique dans une philosophie émerge de l'histoire et transcende les cultures. Platon et Aristote, les Epicuriens et les Stoïciens, Descartes et Spinoza, Kant et Hegel ont beaucoup à nous dire, et plus encore que leurs doctrines elles - mêmes les affrontements entre les doctrines sont capables de traverser les siècles et susceptibles d'éclairer et d'approfondir les interrogations de l'homme contemporain, qui, inquiet des questions

de fondement et de sens, se trouve en attente anxieuse de philosophie. Un enseignement de la philosophie qui s'interdirait à lui-même une lecture philosophique des philosophes, parce qu'il subirait la pression intimidante d'une idéologie dominante dans l'intelligenza dite avancée, ne pourrait être que suicidaire, et singulièrement vulnérable aux entreprises de démantèlement.

* *

La philosophie a toujours vécu en état de crise et parce qu'elle ne cesse de s'interroger sur elle-même et parce qu'une philosophie neuve ne s'affirme que dans la contestation d'une autre philosophie. Mais aujourd'hui il ne s'agit pas de l'avènement d'une philosophie inédite qui ferait crier les tenants de la tradition à la mort de la philosophie. La crise actuelle n'est pas une crise comme les autres, seulement un peu plus tumultueuse. Il y a philosophie partout où l'homme s'interroge sur les paradoxes de sa condition, sur les fondements de son savoir ou de son pouvoir, et, allant à l'extrême et à l'ultime, sur l'être et le néant, le sens et le non-sens. Mais si non pas telle ou telle réponse à ces questions mais le questionnement lui-même est renvoyé à l'idéologie, c'est la philosophie elle-même qui s'effondre. D'autant plus que le vertige de réduction est sans limites. Comment parler d'un questionnement si, pour toutes sortes de raisons psychanalytiques et anthropologiques, la notion même de sujet, et donc de sujet à la fois questionné et questionnant, est considérée comme une idole creuse, puisque «ça parle» et par chance «ça pense» dans l'inconscient ou dans le mythe sans qu'on ait besoin de personne pour parler et penser. Les notions d'homme et d'humanité sont elles-mêmes suspectes. Parce que «l'homme» n'est pas un concept opératoire dans les sciences dites humaines - pas plus que «la nature» dans les sciences dites de la nature - on en déduit abusivement que toute proposition dont l'homme est le sujet grammatical (car telle est pour le sujet la seule condition positive-ment possible) ne saurait être qu'idéologique et donc extérieure à la sphère de la vérité et de l'erreur. La réduction à l'idéologie est donc bien la machine à détruire la philosophie.

Pour défendre sa place dans l'institution universitaire, la philosophie doit faire la preuve qu'elle existe. En péril de mort dans la culture contemporaine, la philosophie, si sollicitée d'être le complice de sa propre agonie, ne résoudra la crise ou plutôt ne la portera au niveau qui convient que par un rebondissement créateur dont quelques signes apparaissent, parmi lesquels la redécouverte des classiques, le retour offensif de l'éthique et sous des formes parfois insolites, le renouveau de la métaphysique. Et, autre signe, il se trouve aussi que les champions de l'antiphilosophie ne sont pas sans nostalgie philosophique.

Dans la finale de ses «Mythologiques», Claude Lévi-Strauss s'en prend sans s'embarrasser de précautions aux philosophes et à la philosophie. De ses travaux, qui ont tant ajouté à notre connaissance des cultures passées ou même présentes, l'auteur écrit, «dans la paix de sa conscience d'ethnologue», qu'ils ne peuvent

que «contribuer à une abjuration de ce qu'on entend aujourd'hui par philosophie». («L'homme nu» p.570). De telles formules et d'autres semblables font la fortune des technocrates réformateurs si soucieux de modernité et qui veulent tant de bien à la philosophie. Claude Lévi - Strauss, assez philosophe pour savoir où sont les enjeux, s'en prend avec beaucoup d'humeur au sujet et au «moi» dont il nous dit qu'il n'est qu'un «nœud d'événements sans substrat». Par raisons ethnologiques puisque les mythes sont «anonymes» ? Prémises qui n'autorisent guère une conclusion aussi dogmatique, laquelle ressuscite la vieille problématique du moi - substance.

L'antiphilosophie ne fait pas toujours appel à la plus médiocre philosophie pour se débarrasser de l'autre. Dans les dernières pages de son finale, Claude Lévi - Strauss retrouve le grand style de Lucrèce annonçant la fin du monde et le retour de toutes choses aux atomes. Lui qui a donné une grande part de sa vie aux mythes sait que tout «l'univers, la nature, l'homme», est mythe appelé à être anéanti une fois épuisées toutes «les ressources de leur combinatoire». Mais pour conclure ainsi au néant, assumer la problématique de Hamlet, constater qu'il y a dans la conscience humaine une contradiction entre la certitude d'être et l'évidence du non - être, pour inscrire enfin le petit mot «rien» à la fin de la dernière page d'une œuvre monumentale, il faut être plus métaphysicien qu'ethnologue. Les esprits, s'il est permis d'user d'un vocable aussi idéologique, qui ont donné tant de gages à l'antiphilosophie ne peuvent s'empêcher au moins lorsqu'arrive l'heure des ultimes récapitulations de céder à un inéluctable, le questionnement de l'homme sur l'homme, et de réinventer la philosophie. Pourvu qu'ils soient d'une certaine taille.

Etienne Borne

LA JEUNESSE DE L'INTELLIGENCE

(Réflexions sur l'histoire de l'enseignement philosophique en France).

On a pu dire qu'avec l'enseignement de la philosophie, institué, en France, comme enseignement public, Socrate était devenu fonctionnaire. Pour séduisante que soit cette idée, elle nous semble vaine, étrangement intemporelle et aveugle à ce fait que l'enseignement de la philosophie, y compris et surtout depuis la III^{ème} République, a profondément changé, au point qu'à notre sens l'histoire qui en a fait l'originalité atteste exactement le contraire d'une fonctionnarisation : ce ne sont pas les philosophes qui se sont transformés en professeurs serviles et appointés, mais les professeurs qui ont trouvé, par une sorte de brèche qui n'a fait que s'élargir au point d'être aujourd'hui irréversiblement ouverte, la possibilité de devenir philosophes, selon un droit qu'aucun pouvoir n'ose plus, directement, leur contester. Nous croyons que l'enseignement de la philosophie n'a jamais été aussi philosophique et aussi libre qu'aujourd'hui, et nous voudrions nous écarter autant du misérabilisme à l'égard du présent que de la nostalgie d'un passé nullement idyllique et heureusement révolu : l'enseignement de la philosophie est de plus en plus libre et de plus en plus moderne, et prouve ainsi qu'il est effectivement philosophique ; son histoire institutionnelle est celle de son devenir philosophique, et c'est par cette histoire que l'enseignement français s'est profondément distingué : par quoi, à l'étranger, il est quelquefois incompris, mais le plus souvent - pourquoi ne pas le dire ? - pris en modèle. On peut prévoir que bientôt la possession d'un enseignement véritablement philosophique, dans le second degré, ne sera plus un privilège de la France. Que, pour l'instant, ce privilège soit français est dû, certainement, au hasard, ou, si cela est différent, à l'histoire ; mais qu'il soit celui de la philosophie, cela est assurément significatif et philosophique. C'est ce qu'on peut montrer par le récit de l'histoire de l'enseignement de la philosophie, en France, dont se dégage un sens qui n'est pas ambigu (1).

Cette histoire est d'abord celle de l'accession à la liberté. Sans cela, il serait dérisoire de parler de philosophie. Cette conquête est d'autant plus significative qu'elle fut longue et pénible. Chacun mesurera aisément la liberté dont on jouit de nos jours, dans l'enseignement de la philosophie, au poids de la servitude dont on s'est affranchi. M. André Canivéz rappelle comment c'est seulement à

(1) On en trouvera les détails dans le livre de M. André Canivéz, *Jules Lagneau, professeur de philosophie, essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle*. 2 tomes. Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 1965.

partir de 1870 que le professeur de philosophie peut être un philosophe (2). Avant cette date, il est à la merci des pouvoirs politiques et religieux, toujours soupçonné d'opinions dangereuses, sans cesse rappelé à la soumission, contraint, pour vivre, à accepter la médiocrité, voire la nullité philosophiques, attentif surtout à ne pas penser. C'est quand il n'était pas fonctionnaire, mais employé, que le professeur de philosophie ne subsistait que par une trahison continue, triste et résignée. Ne parlons ni de l'Ancien Régime, avec ses professeurs cléricalisés, ni de l'époque napoléonienne, avec ses professeurs militarisés : évoquons simplement le sombre souvenir de Victor Cousin qui prétendit sauver l'enseignement de la philosophie en garantissant sa servilité (3), et Fortoul, qui le supprima, en 1852, écrivant dans son rapport des lignes inquiétantes (4). Le chemin parcouru avec la III^{ème} République est donc immense, et l'on s'en convaincra en lisant les *Instructions* d'Anatole de Monzie, toujours en vigueur : «(. . .) nous voulons que le mot de liberté soit inscrit au début même de ces instructions. La liberté d'opinion est dès longtemps assurée au professeur et il paraîtrait aujourd'hui contradictoire avec la nature même de l'enseignement philosophique qu'il en fût autrement.» (*Instructions du 2 septembre 1925*).

Qu'on ne s'y trompe pas : s'il faut assurément être reconnaissant à la République d'avoir donné à l'enseignement philosophique et pour la première fois dans l'histoire, des conditions institutionnelles décentes, si cette conquête est sans aucun doute une conquête politique, il ne fait pas de doute non plus qu'elle serait demeurée vide de sens si elle n'avait été accompagnée d'une évolution de l'enseignement lui-même. L'accession à la liberté d'opinion est indissociable du mouvement par lequel les professeurs de philosophie ont fait de leur enseignement un enseignement véritablement philosophique. C'est aussi grâce à cela que cette liberté nouvelle, à l'œuvre dans l'enseignement républicain, n'est pas tombée dans le piège de l'histoire : car ces conditions étaient celles également d'une autre sorte de philosophie officielle, et on a pu reprocher à cet enseignement, qui se croyait libre, d'exprimer encore l'idéologie de la «République bourgeoise». Ce que l'avenir a démenti : si on pouvait

(2) Ouvrage cité, tome I, pp. 10 et suiv.

(3) «Les cours de philosophie de nos collègues sont aujourd'hui plus limités et plus surveillés qu'ils ne l'étaient sous Monseigneur l'Evêque d'Hermopolis et sous M. Royer-Collard» (intervention du 24 avril 1844 devant la Chambre des Pairs), et : «Si un seul professeur de philosophie s'écartait un seul instant du respect profond et sincère qu'on doit à la religion catholique, il y serait énergiquement rappelé» (Séance du 15 mai 1844). Cité par Canivez, O. C., tome I, p. 172.

(4) «Les discussions politiques et philosophiques conviennent peu à des enfants. Lorsque l'intelligence n'est pas formée, les recherches intempestives ne produisent que la vanité et le doute ; il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et a excité les justes alarmes des familles. «in Canivez, O. C., tome I, p. 182. C'est Victor Duruy qui rétablit, le 23 juin 1863, l'enseignement de la philosophie.

encore parler, en 1900, d'une philosophie tacitement officielle, cela n'est plus possible de nos jours et jamais cet enseignement n'a été aussi indépendant et aussi philosophique que maintenant, raison pour laquelle il est quelquefois de nouveau contesté.

Car l'histoire de l'enseignement philosophique n'est pas seulement politique, et la liberté d'opinion dont a besoin le professeur n'est que la condition négative de cette autonomie de la philosophie qu'il faut réussir à traduire dans un enseignement sans la trahir. Ce sont donc aussi le contenu et les méthodes de l'enseignement de la philosophie qui ont changé et assuré tout à la fois son caractère philosophique et sa modernité.

Il n'est pas difficile d'enseigner la philosophie lorsqu'il existe une philosophie officielle, puisqu'on sait alors quelle philosophie il convient d'enseigner. En ce cas, dispenser une philosophie toute faite, c'est simplement se dispenser de philosopher. C'est ce qu'ont fait, plus ou moins volontiers, les professeurs de philosophie jusque vers 1850, et ce, presque depuis le Moyen-âge. Car l'accession de l'enseignement de la philosophie à sa forme philosophique (5) n'est pas seulement le fruit d'une lutte politique, elle exigeait encore de se libérer des contraintes, exactement scolastiques, de l'institution scolaire elle-même. Enseigner a longtemps consisté à répéter, à faire apprendre et à faire réciter. Comme le professeur de calcul ou de grammaire, le professeur de philosophie était astreint à suivre un

(5) C'est Kant qui a dégagé le plus clairement les conditions théoriques de l'acte d'enseigner la philosophie, dans «L'architectonique» de la *Critique de la Raison Pure* (Méthodologie, ch. III).

D'abord, il ne peut pas y avoir d'enseignement de la philosophie, parce que celle-ci n'existe pas au sens où par exemple existent les mathématiques, mais seulement comme «la simple idée d'une science possible» (a). Ce qu'on peut seulement enseigner sous ce nom ne serait que l'histoire de la philosophie (ou son aspect historique et extérieur), ce qui ne serait nullement un enseignement de philosophie.

En revanche, ce qu'on peut faire, c'est «apprendre à philosopher». Par quoi seul un tel enseignement peut se dire philosophique. L'accent est donc mis sur l'intériorisation et la compréhension des connaissances par l'élève, non sur leur acquisition et leur contenu objectif. On a vu comment, très évidemment, le caractère historique et doctrinaire de l'enseignement l'empêchait d'être philosophique, interdisait toute pensée et tout questionnement direct. On enseigne la philosophie - c'est - à - dire son histoire, ou des doctrines non critiquées - dans divers pays du monde, mais nulle part, sauf en France, pour l'instant, on n'apprend à la jeunesse à philosopher. Telle est l'originalité de l'enseignement philosophique français, dont nous voudrions montrer, dans les pages qui suivent, qu'elle a une signification elle-même philosophique.

- (a) Ou alors, ce qui existe, ce n'est qu'un système philosophique déterminé. Qui voudrait enseigner la philosophie n'aurait le choix qu'entre enseigner sa philosophie (et de quel droit ?), ou celle de l'Etat (et au prix de quelle servilité ?), ou une bouillie éclectique (comme y incitait Victor Cousin) dont la vraie fonction est, comme on le sait, d'interdire tout exercice de la pensée et non pas d'instruire.

Il y aurait un singulier malentendu à arguer, ici, de la critique hégélienne visant la phrase de Kant (*Rapport à Niethammer sur l'enseignement de la philosophie*, in B. Bourgeois, *Textes pédagogiques* de Hegel, Vrin, 1978, pp. 58 et 141 et suiv.). Car Hegel veut simplement dire qu'on n'apprend pas à penser en ne pensant rien, et chacun, y compris Kant, en sera d'accord. Il n'y a pas d'enseignement philosophique qui n'ait recours aux œuvres des philosophes, mais ce recours n'est philosophique que s'il n'est pas extérieur et historique. Hegel lui-même a condamné sans ambiguïté, dans les *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, cette pensée qui aborde l'histoire de la philosophie d'un point de vue purement historique, et refuse de repenser pour son propre compte les pensées du passé.

manuel, à en épuiser, selon l'ordre, les questions, et à en ressasser les réponses. On ne concevait pas qu'un enseignement pût innover, questionner, problématiser : il n'était pas question, en étudiant la philosophie, que l'élève ou le professeur se missent à philosopher à leur tour. Si elle voulait entrer dans la classe et demeurer philosophique, la philosophie avait donc à inventer son enseignement : c'est ce qui a commencé sous la III^{ème} République et se poursuit de nos jours. En élaborant peu à peu sa propre pratique pédagogique, la philosophie a non seulement réussi à défaire, pour son propre compte, les usages qui sclérosaient son enseignement, mais encore, nous semble-t-il, elle a joué un rôle de modèle et d'avant-garde dans la modernisation de l'institution scolaire en France.

Ainsi, en devenant philosophique, l'enseignement de la philosophie introduisait dans l'enseignement en général un esprit nouveau d'intelligence, d'ouverture à la réalité, d'exigence théorique. Et ce mouvement est loin d'être fini. On peut tenter de le décrire rapidement : jusqu'au XIX^{ème} siècle (6), on enseignait la philosophie, le cours était au mieux un résumé dicté, de la doctrine des divers philosophes retenus par la tradition ou, plus tard, par l'éclectisme cousinien. Quand cette méthode n'entraînait pas un insurmontable ennui chez les élèves, à tout le moins les confinait - elle dans la poussiéreuse obscurité de livres qu'il ne lisaient même pas. Mais, vers le milieu du XIX^{ème} siècle, le mouvement commence à se dessiner et le programme tend à devenir ce qu'il est de nos jours : un programme de questions ou de notions. Au reste, et assez rapidement, ces questions abandonnent l'allure scolastique des questions de cours pour devenir des questions directes, expressément ordonnées à la réalité, aux «grands problèmes», ou à l'actualité, comme c'est le cas maintenant et depuis les instructions de 1925, qui stipulent : «Le professeur ne négligera pas les occasions que le programme lui offre si nombreuses, de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre. S'il ne doit pas avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie, pourquoi craindrait-on d'aborder devant lui les questions d'«actualité» ?». Ces lignes, qui expriment la pratique devenue générale de chaque professeur, sont révolutionnaires : c'est par là, enfin, que l'enseignement de la philosophie s'affirme comme philosophique en amenant les élèves non plus à apprendre scolastiquement des questions et des réponses, mais à s'entraîner à penser conceptuellement et par eux-mêmes, à faire *eux-mêmes* de la philosophie. Cette classe est née, unique au monde, où, au lieu d'apprendre la philosophie on la pratique effectivement. Unique au monde, mais aussi, en ce temps, dans l'Ecole, puisque c'est à tra-

(6) cf. Canivez, Ouvrage cité, tome I, p. 88.

vers l'enseignement philosophique qu'apparaissent clairement ces exigences qui deviendront longtemps après celles des autres disciplines, et qui manifestent, dans le refus de toute scolastique, la naissance d'une pédagogie moderne : comprendre plutôt qu'apprendre, savoir plutôt que réciter. En un mot, l'intelligence. Aussi convient-il d'analyser correctement le statut « royal » de l'enseignement philosophique dans l'organisation républicaine de l'École : il n'exprime pas tant, à notre sens, le règne de la philosophie sur les autres sciences, selon une hiérarchie platonicienne, que le rôle de modèle pédagogique de cet enseignement devenu, avant les autres, du fait de ses exigences théoriques spécifiques, actuel et ouvert à la réalité. En fait, c'est au moment même où tout l'enseignement se transforme et devient moderne plutôt que classique, c'est au moment où apparaissent et se développent les enseignements nouveaux et scientifiques que la philosophie prend son importance dans les études, au point que l'année terminale lui est presque exclusivement consacrée : l'expansion de l'enseignement philosophique n'est pas contemporaine des humanités classiques, mais de l'irruption dans l'École de la culture scientifique de ce monde qui est maintenant le nôtre. L'année de philosophie est née sous les auspices de la modernité : elle est contemporaine d'une révolution, le baccalauréat sans latin (7). Mais il ne faudrait pas croire, ce qui serait encore passéisme, que la modernité de l'enseignement philosophique s'épuise au seuil du XX^{ème} siècle. Si la classe des années 1880 paraît infiniment vivante et moderne, infiniment philosophique, par rapport aux sinistres récitations de nos séculaires Collèges Royaux, combien paraît-elle encore besogneuse et morne, encombrée et peu instructive, par rapport à ce qui se fait de nos jours ? Car l'enseignement philosophique, sans que l'institution scolaire change notablement, n'a fait, lui, que se moderniser, que devenir encore plus philosophique, les professeurs, invités à l'originalité et à l'invention, devenant de plus en plus qualifiés et de plus en plus philosophes.

(7) Cf. Canivez *Ouvrage cité*, tome I, p. 290 : « . . . en 1874 c'est une véritable révolution qu'on fait. On décide que désormais le baccalauréat se passera en deux ans, et qu'à l'épreuve de la seconde partie on ajoutera une épreuve de langues vivantes. Décision salvatrice : l'élève n'est plus obligé, pendant la dernière année de ses études, de se livrer à un énorme et inutile travail de mémoire pour fixer un immense programme. Il peut enfin écouter un professeur de philosophie, après avoir justifié de la qualité de son savoir littéraire. La philosophie retient l'essentiel de ses préoccupations au lieu d'être une charge supplémentaire dans un labeur déjà harassant et sans valeur formatrice. La classe de philosophie est désormais l'achèvement des études et la révélation d'un esprit nouveau. Si l'on y songe, c'est là la transformation la plus radicale qui ait été apportée depuis la Renaissance dans la collation du grade élémentaire. Le professeur s'adresse enfin à des esprits libérés des servitudes classiques, vers, discours, compositions latines, version grecque, rhétorique française, mémorisation historique et géographique, et à des jeunes gens qui ont déjà vu le feu. Certes ils ont encore un programme d'histoire, mais qui concerne seulement la période de 1789 à 1875, et de géographie, mais qui ne comprend que les grandes puissances contemporaines. On leur demande enfin d'assimiler un programme de sciences, sans doute long, mais sans appareil mathématique. Pour une fois une nouvelle institution scolaire, au lieu d'écraser l'intelligence sous un surcroît de travail, la libérait en vue d'un progrès réel. »

Si, comme on l'a vu, l'introduction d'un programme de questions était un premier progrès contre la scolastique des résumés de doctrines, un tel programme risquait à son tour d'engendrer répétition et ennui. Par exemple, l'existence, au programme, d'un chapitre de psychologie avait le mérite d'ouvrir la philosophie à un ordre de questions, à l'époque, entièrement nouveau et, sous un certain point de vue, audacieux en ce temps, puisqu'il délivrait de la métaphysique traditionnelle et de la théodicée. On sait, pourtant, à quels résultats cela a conduit : un psychologisme dogmatique et fastidieux qui éliminait rapidement toute possibilité de réflexion philosophique, les légendaires et interminables leçons sur l'intelligence des singes supérieurs. La vitalité de la philosophie, cependant, a triomphé de ces pesanteurs et, aujourd'hui, ces classes n'existent plus où l'on parle de ce genre de recherches. Pareillement, et récemment, l'introduction de la psychanalyse, de la linguistique et des sciences de l'homme a révolutionné l'étude de bon nombre de questions, pour le plus grand profit de la réflexion philosophique : quelle est la discipline qui accueille davantage, dans l'enseignement secondaire, pour les interroger, des recherches aussi novatrices et contemporaines ? Et le progrès ne s'arrête pas : si l'envahissement par les savoirs positifs de cette sorte est une menace de sclérose et de dogmatisme, on peut penser que la modernité de demain saura mettre ces références au rang de la psychologie de nos aïeux, libérant une pensée philosophique plus puissante encore.

En outre, si un programme de questions incite à un travail plus directement philosophique qu'un programme d'auteurs, c'est encore un programme, ce qui semble s'opposer à l'idée d'un travail philosophique entièrement libre. Un enseignement public ne peut se passer d'un programme. Toutefois, il convient de remarquer que c'est l'enseignement philosophique qui a donné l'exemple dans l'entreprise de concilier les exigences du programme et la dignité de la réflexion. C'est en philosophie, qu'expressément, le programme est devenu de moins en moins programmatique. Les Instructions de 1925, codifiant une pratique déjà ancienne, mentionnent que «L'ordonnance du cours (. . .) est laissée à la convenance du professeur», et, dès cette époque, le programme lui-même précise, en son préambule, qu'il ne doit pas être compris comme le plan imposé d'un cours : «L'ordre et les divisions du programme n'enchaînent pas la liberté du professeur ; il suffit que les questions qui y figurent soient toutes traitées.» Précision d'une extrême importance, puisque ses effets sont libérateurs : c'en est totalement fini de cette époque, qui dura au moins jusqu'au Second Empire, où le professeur devait simplement répéter, où la problématique et les conclusions lui étaient imposées. Il est explicitement appelé à faire usage de sa liberté, et le programme, par un extraordinaire changement de fonction, devient la garantie même de cette liberté. Liberté qui n'a fait que s'accroître puisque les plus récents programmes, ceux de

1973, confirment cette liberté du professeur à inventer son cours en formulant enfin ce droit de façon positive et en libérant la forme même des questions : on ne reprend plus le célèbre «n'enchaîne pas la liberté du professeur», mais on invite directement le professeur à élaborer lui - même, en quelque sorte, son propre programme : «L'étude des notions est toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs.

Les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager.» (B. O. E. N. du 1er novembre 1973).

Jamais, par conséquent, l'enseignement philosophique n'a été institué dans des formes aussi philosophiques. Jamais, et sans doute nulle part ailleurs : il y a quelque chose d'exceptionnel dans cette reconnaissance, venue de l'institution scolaire, du droit à une pensée libre, et non scolaire.

Ce n'est donc pas la philosophie qui s'est scolarisée en allant à l'École, mais bien l'École qui s'est mise à la hauteur de l'exigence philosophique. Car, et c'est par ces considérations que nous voudrions conclure, en France, grâce à la présence d'un enseignement philosophique, les élèves pensent effectivement en apprenant à penser dans les classes terminales des Lycées. Ceci parce que, en classe de philosophie, on *fait* de la philosophie, au lieu de recevoir, comme jadis, une philosophie toute faite. L'enseignement de la philosophie, parce qu'il est lui - même philosophique, non seulement dans son contenu (la rationalité), mais aussi dans sa méthode (la pensée libre), est l'enseignement qui est pédagogiquement et théoriquement le plus vivant et le moins scolaire. Toutes ces générations de citoyens qui se souviennent d'avoir enfin «respiré» en classe de philosophie le savent parfaitement. Il faut néanmoins expliquer pourquoi.

D'abord, et pour la première fois, l'élève est appelé à participer intelligemment à la classe, non pas pour réciter une leçon apprise, mais pour comprendre et trouver, pour suivre une pensée et pour partager le questionnement surgi du cours. Car ce cours est nouveau : absolument (quel professeur a osé faire deux fois le même cours ou faire un cours qui n'était pas de lui ?), et relativement aux autres disciplines, puisque ce cours est *parlé*, s'adresse directement à l'élève, invité pour la première fois à écouter et à comprendre au lieu de transcrire sous la dictée (8) ; puisque également, par le jeu

(8) Les Instructions jointes aux programmes de 1902 ont formellement interdit le cours dicté, et cette interdiction est rappelée à nouveau par la Circulaire du 26 septembre 1922. Cette mesure est clairement dirigée contre les méthodes du passé, qui ont longtemps sévi, jusqu'au seuil du XXème siècle.

des questions du professeur s'instaure un dialogue où l'élève s'étonne lui-même de sa propre puissance de penser, bref, apprend à philosopher.

Ensuite, ce que quelques uns, par un aveuglement peut-être de mauvaise foi, présentent, à propos du travail de la classe de philosophie, comme *alea* de la notation, qui serait subjective ou partielle, est encore, en fait, ce par quoi la philosophie montre le chemin aux autres disciplines : il est vrai que les résultats scolaires, en philosophie, ne sont fonction ni de la mémoire, ni de la quantité des connaissances et que la notation ne repose pas sur un barème formel, mais sur des critères intelligents, qui relèvent d'un jugement, mais non pas de la subjectivité. Seuls en doutent ceux qui n'ont jamais réussi en philosophie. De nos jours, c'est dans toutes les disciplines qu'on cherche des épreuves et un système de correction qui, comme c'est le cas depuis longtemps en philosophie, tienne compte des véritables qualités des élèves, sans accorder de prime à ce qu'on appelle le «bachotage».

Enfin, l'enseignement de la philosophie ouvre la voie aussi d'un point de vue théorique : c'est le seul enseignement qui ne soit pas scolaire au sens où il serait coupé de la recherche fondamentale. Que ce soit en histoire, en physique, en mathématiques, les élèves du Secondaire travaillent toujours sur des manuels et ne sont jamais, ou rarement et anecdotiquement, mis en présence des œuvres mêmes des historiens, des physiciens ou des mathématiciens. Au contraire, en classe de philosophie, les manuels, survivance essoufflée de l'Ancien Régime, n'ont jamais plus droit de cité. Ils ne sont que le vestige - quand on les rencontre encore - de cette époque où il fallait répéter plutôt que penser. En revanche, et de plus en plus, on lit, en classe de philosophie, en vue d'enrichir la réflexion directe sur les notions, les livres des grands philosophes eux-mêmes. Quel élève a lu Newton en classe de physique ? Ou Bourbaki en classe de mathématiques ? Quel élève, en classe de philosophie, n'a lu Platon ou Descartes, Freud, Deleuze ou Foucault ? (9). L'enseignement philosophique n'est pas scolaire en ce sens qu'aucune coupure n'existe entre l'enseignement et la recherche, y compris la recherche la plus contemporaine. Il n'y a pas, sauf dans ces manuels dont plus personne ne veut encore, une philosophie pour les classes et une philosophie pour les philosophes ; précisément parce que, dans cette classe, les élèves sont appelés à devenir eux-mêmes philosophes.

(9) Le développement de l'étude directe des auteurs, prévue dès longtemps par les programmes, est cependant récent. Son originalité est de n'être jamais historique : les textes sont lus exclusivement en vue d'éclairer les notions du programme, jamais selon une préoccupation historique ou érudite. Cf. les Instructions du 2 septembre 1925.

Ce développement contribue donc à rendre l'enseignement plus rigoureux, mieux documenté, en somme, à donner un contenu à la pensée qui risquerait de tomber dans l'abstraction, il ne signifie nullement un retour aux résumés de doctrines ou à l'histoire de la philosophie (cf. plus haut, note 5).

C'est encore pour cette raison que l'enseignement philosophique ne s'adapte pas au découpage de notre scolarité en diverses filières. C'est la même philosophie, avec le même programme (sinon le même horaire) qui est enseignée aux Techniciens, aux Scientifiques, aux Littéraires, et la philosophie confirme par là, dans son enseignement, sa vocation d'universalité.

La philosophie semble donc s'être assez bien accommodée des formes de l'institution scolaire. Non qu'elle s'y soit pliée. Nous avons voulu montrer, au contraire, qu'elle les a adaptées à ses exigences propres, contribuant par là non à revendiquer pour elle-même on se sait quels privilèges, mais, tout simplement, à changer l'Ecole. Toutes ces transformations que l'on voit aujourd'hui se faire, cette fièvre de renouvellement pédagogique à laquelle on assiste dans toutes les disciplines, bref, cette poussée libératrice qui monte dans l'Ecole de toutes parts, il y a longtemps que la philosophie en a donné le signal et l'exemple, et, loin d'avoir perdu le souffle, elle ne cesse de montrer le chemin, ayant gardé toute sa jeunesse : celle de l'intelligence.

Jean - Louis Poirier

L'ACTUALITE DE LA PHILOSOPHIE

L'inactualité même de la philosophie est la meilleure garantie de son actualité. Il serait vain de demander aux enseignants de philosophie de répondre aux questions les plus immédiates. Cette interrogation existe, elle constitue même l'essentiel de la demande des élèves. Cette demande aujourd'hui prend peut-être une dimension particulière et exemplaire, dans la mesure où l'exercice de l'enseignement de la philosophie n'a pas lieu hors de l'histoire. Or, ce qui domine massivement aujourd'hui dans ce contexte, c'est un scepticisme qui revient à rendre équivalentes toutes les idées. Dans ces conditions, au-delà de l'acquisition d'une technique de raisonnement, on verrait mal la fonction d'une activité qui justement enseigne au terme d'une démonstration à prendre parti pour telle ou telle thèse. La lassitude qui parfois apparaît dans la pédagogie n'a d'autre cause que cette négation de la nécessité de construire des démonstrations. Et ainsi on en vient à mettre sur le même plan différentes idées parfois contradictoires, sans voir la contradiction. Le désarroi également présent parfois est lui aussi l'effet de cette neutralisation de différentes thèses. On sait par ailleurs, que, dans son histoire, l'activité philosophique a toujours été prise de position : tout se passe aujourd'hui comme si celle-ci tenait à être niée. Peut-être les questions ont-elles gagné en complexité, compte tenu du développement sans précédent des sciences, compte tenu aussi des avatars de la politique, mais rien n'interdit de penser que la meilleure manière d'y voir clair est de mettre en place des démonstrations.

Ce souci de prouver peut paraître anachronique lors d'une domination massive du dogmatisme. La voie uniquement affirmative de certains conduit à faire l'économie des preuves ; il suffirait alors d'énoncer un certain nombre de propositions afin de provoquer le ralliement. Ce discours de la persuasion a pu faire florès, et séduire, séduire d'autant plus qu'il est la manière la plus paresseuse de répondre aux questions.

L'actualité de la philosophie ne peut-être que la prise en considération de ces deux écueils : le scepticisme et le dogmatisme. Et la manière dont il est possible d'en sortir imprime une certaine attitude à l'acte pédagogique. Le pédagogue peut sembler démuné : il ne possède que sa parole. Et sa parole n'est ni persuasive, ni soupçonneuse. Qu'est-elle donc ? On voudrait qu'elle devienne uniquement transmission d'un savoir, or elle ne transmet pas un savoir, mais une manière d'interpeller l'actualité.

L'actualité dont disposent les élèves est essentiellement construite à partir de la lecture des journaux et de l'écoute des différents

organes d'information : c'est dire qu'elle n'est jamais donnée, mais construite. Et toute l'intervention du pédagogue revient à faire comprendre la nécessité du détour ; il lui faut faire la preuve de l'intérêt de l'acquisition des concepts, lesquels permettront de *retravailler* une information qui, manipulée sans précaution, ne dit plus rien par excès de signification.

On peut objecter que les textes sont «illisibles». Cet argument de mauvaise foi n'est pas nouveau. On répondra que nous n'avons jamais à prendre les textes comme des fins, mais comme des moyens. Dans cette perspective, la lecture de *La République* de Platon, ou de *L'Éthique* de Sinoza n'offre pas de difficulté majeure ; nous n'avons pas à prendre comme argument les obstacles purement techniques : toute technique suppose un apprentissage, et la philosophie n'échappe pas à la règle. Or, nous sommes dans une conjoncture paradoxale : sans doute la demande de philosophie n'a-t-elle jamais été aussi intense, et au même moment les moyens de la satisfaire diminuent d'une manière alarmante. Imaginons un instant le désarroi dans lequel se trouvent les adolescents qui ont le désir de philosopher. Et ne parlons pas de ceux qui se destineraient, par «excentricité», à enseigner la philosophie. Quand on désigne ce désir philosophique, on n'invoque pas comme par magie «quelque chose» qui existerait «comme ça» d'une manière diffuse et indicible. Les autres enseignements, dans leur élaboration même, rencontrent la philosophie, d'où le besoin souvent d'allier divers types d'intervention afin de dépasser les limites de sa propre pratique. Par exemple, il paraît difficile à un enseignant d'histoire, outre la transmission d'un savoir qui porte sur les faits, de ne pas mener une réflexion sur la notion de loi, sur le problème du déterminisme, voire sur la question des idéologies. De même, un mathématicien ne peut pas, sans se discréditer, faire l'économie d'une interrogation sur l'histoire des sciences et éviter les problèmes posés par la constitution des énoncés scientifiques. Tout ceci est connu, la plupart du temps on se réfugie derrière des discussions techniques afin de ne pas poser les questions théoriques et idéologiques. Ce qui revient à admettre une logique, qui justement doit être combattue. Par exemple, certains seraient tentés de voir dans l'attitude des classes «scientifiques» (Terminales C, D) envers la philosophie la marque du désintérêt elle-même : or ce «détachement» tout relatif n'a d'autre cause que l'emploi du temps et le jeu des coefficients. Même un élève désireux d'accéder à la connaissance des textes et de la technique philosophique est bloqué «institutionnellement» dans la mesure où la force de travail qu'il lui est possible d'investir dans cette matière rencontre la limite objective et subjective de l'horaire. Ainsi, en prenant un effet pour une cause, on argumente à bon compte et on se persuade du fléchissement de l'intérêt pour la philosophie. Mais la question de savoir s'il existe une demande philosophique ne saurait être escamotée de cette manière. Les expériences pédagogiques qui ont eu lieu ici et là démentent la thèse du désinté-

rêt. On sait aussi que la philosophie passe par la libre discussion, l'affrontement des idées et par la recherche non soumise à des exigences à court terme : le pluralisme *de fait* des études de philosophie s'oppose à la volonté d'hégémonie manifestée ici et là par ceux pour qui le savoir est directement lié à l'exercice du pouvoir. Or, nous savons bien aujourd'hui que l'enseignement de la philosophie est «une dépense improductive» dont les effets dans l'actualité ne sont pas immédiatement perceptibles ; cet excès indispensable parce qu'il autorise non pas les débordements, mais l'investigation, le droit à l'erreur, est considéré comme insupportable.

La nécessité vitale est parfois reconnue mais n'importe quel pouvoir politique objecte aussi que la philosophie peut se transmettre ailleurs que dans l'enseignement. Hors du rapport pédagogique tel qu'il existe à l'intérieur de l'école, on pourrait dans cette logique concevoir une «information libre» qui porterait sur des questions ou sur des textes philosophiques. Ce transfert de l'information philosophique de l'école aux médias en séduit plus d'un, à commencer par de récents idéologues qui, partis d'une critique de l'école, ont préféré investir les différents appareils idéologiques (radio, télévision, presse, maison d'édition) afin d'accroître leur audience et de rentabiliser à outrance leur propos. C'est là une conception mercantile de l'enseignement et si la pédagogie philosophique, par malheur, se réduisait à cet art de la propagande, la philosophie ne tarderait pas à disparaître.

Ce qui fait la force de la philosophie, ce que nous appellerons sa «base de masse», c'est essentiellement l'enseignement. Ce qui se passe en effet dans la relation pédagogique doit être préservé dans la mesure où l'acte pédagogique ne consiste pas, en dépit de la maîtrise inévitable (due à l'inégalité de savoir et d'expérience) à faire passer par la violence un savoir ; tout au plus s'agit - il de produire une technique de raisonnement, liée à l'assimilation critique de notions, catégories ou concepts. Ainsi, le refus du dogmatisme et de la violence symbolique est - il la meilleure façon de développer une puissance critique que le pouvoir politique est toujours soucieux de détruire.

Alain Poirson

L'INTERVENTION PHILOSOPHIQUE :
UNE ACTIVITE SPECIFIQUE
DANS LE CONTEXTE PLURIDISCIPLINAIRE

*

L'effervescence que suscite aujourd'hui la notion très ambiguë d'interdisciplinarité ne peut laisser les professeurs de philosophie indifférents. S'il est vrai que l'exigence de rigueur y trouve rarement son compte, et que d'inquiétantes implications de globalisation-voire de multivalence - peuvent y être décelées, la prise en charge des questions très réelles qu'elle recouvre sur le plan pédagogique n'en est pas moins nécessaire. On s'aperçoit alors que les malentendus concernant la signification et la spécificité de l'enseignement philosophique, d'une part, et les illusions qui se développent souvent autour de l'interdisciplinarité, d'autre part, sont en fait de même nature, quand ils ne s'impliquent pas réciproquement : d'un côté, on semble se méprendre sur la fonction réelle de l'intervention philosophique, et l'on en opère une réduction positiviste ; de l'autre, on dote l'interdisciplinarité de «vertus philosophiques». Ainsi, l'occultation du philosophique rend crédible l'illusion interdisciplinaire, tandis qu'en retour celle-ci alimente une conception erronée de la philosophie. Double malentendu ? Peut-être. En tout état de cause, il est nécessaire de rappeler en quoi consiste, rigoureusement, l'intervention philosophique, afin de pouvoir statuer sur la fécondité - et les limites éventuelles - d'une démarche interdisciplinaire.

Nous défendrons ici la thèse suivante : un approfondissement des exigences philosophiques, saisies dans ce qu'elles ont de spécifique et d'irréductible, n'est pas incompatible avec un certain type de démarche interdisciplinaire, à condition toutefois d'en définir précisément les enjeux et les modalités. L'intervention philosophique se produit dans un contexte pluridisciplinaire qui ne peut lui être indifférent, si du moins l'anime le souci de son propre impact pédagogique. Peut-être y a-t-il quelque intérêt à élucider les processus de tous ordres qui «traversent» ce contexte et déterminent les conditions dans lesquelles se constitue l'univers mental des élèves, confrontés au disparate des disciplines et des démarches intellectuelles. Une démarche pédagogique appropriée peut-elle être conçue, à partir des exigences philosophiques, pour prendre en considération les incidences d'un tel contexte sur le cheminement philosophique qu'il s'agit d'obtenir ? Nous voudrions que les élèves

apprennent à philosopher efficacement eux-mêmes. Tel est du moins l'objectif des professeurs de philosophie. Est-il dès lors possible de faire l'économie d'une réflexion sur les modalités de l'appropriation par les élèves des savoirs et des structures intellectuelles qui leur sont nécessaires ? Ces questions nous semblent décisives pour penser aujourd'hui le statut de l'enseignement philosophique et tenter de définir quelques-unes des démarches pédagogiques pouvant contribuer à son épanouissement.

Les remarques qui suivent s'organiseront successivement autour de trois points fondamentaux. Dans un premier temps, nous rappellerons ce qui constitue et spécifie l'intervention philosophique, définie dans son caractère irréductible. Puis, nous réfléchirons sur la façon dont une telle intervention « s'insère » - et se produit au sein du contexte pluridisciplinaire de la pédagogie. Enfin, nous essaierons de montrer l'enjeu philosophique d'une démarche interdisciplinaire conçue dans une perspective d'explicitation pratique de la fonction critique des savoirs et des démarches intellectuelles cultivés par chaque discipline.

LA FONCTION SPECIFIQUE DE L'INTERVENTION PHILOSOPHIQUE

A ceux qui prétendent - et ils sont plus nombreux qu'on ne pense - que la diversification et le développement récents des sciences humaines ôteraient à la philosophie tout objet, toute signification propre, il conviendrait de rappeler que jamais la fonction de l'intervention philosophique n'a été de se substituer aux démarches scientifiques, ni de « répéter » purement et simplement le discours tenu par les sciences. Il est vrai qu'en d'autres temps la science a pu d'une certaine manière être pensée comme partie intégrante de l'entreprise philosophique. Mais il s'agit là de configurations culturelles déterminées au sein desquelles, notons - le, les exigences philosophiques restaient parfaitement distinctes et autonomes par rapport aux emprises et aux modèles d'intelligibilité de savoirs assignables historiquement. Même si les différents systèmes philosophiques réparables dans l'histoire de la pensée ont pu proposer des types particuliers d'intégration ou de réappropriation de savoirs produits en dehors d'eux, la nature même de l'intervention philosophique dans le champ culturel ne permet pas que l'on confonde le « travail » du philosophe et celui du savant. Il n'y a jamais eu, à proprement parler, usurpation par la philosophie des tâches qui ne seraient pas les siennes - et l'on n'en finit pas à ce sujet de perpétuer un malentendu. Plus récemment, on a cru pouvoir invalider la philosophie après lui avoir attribué une prétention qui jamais n'a été la sienne - celle de constituer une épistémologie générale. Chaque science particulière peut légitimement revendiquer de produire elle

même sa propre réflexion épistémologique, et l'assimilation de la philosophie à une épistémologie relève là encore d'un singulier malentendu. Il y aurait beaucoup à dire sur les méprises qui alimentent un contre sens complet sur le sens de l'intervention philosophique, et nourrissent de ce fait l'entreprise des fossoyeurs de la philosophie en donnant à leurs arguments une fausse modernité. Contentons nous de rappeler la conyergence fondamentale qui unit des penseurs par ailleurs très différents. Le «*philosopher*» c'est avant tout une pratique de la réflexion en quête de sa propre maîtrise, et appliquée à tous les domaines fondamentaux de l'existence. Comme on l'a dit souvent, les rationalités produites par les sciences restent régionales et ne peuvent, d'elles - mêmes, intervenir efficacement pour normer ces domaines. L'intervention philosophique a pour objet ce que Kant appelait «l'usage courant de l'entendement». La rationalité qu'elle produit ne saurait se réduire à un «double» des rationalités scientifiques régionales, puisqu'il s'agit d'obtenir une réflexion maîtrisée dans l'élaboration des choix existentiels fondamentaux. Et cela, aucune juxtaposition pure et simple de savoirs particuliers -fût - elle coextensive à l'ensemble du connaissable - ne peut ni ne pourra y parvenir. Les savants eux - mêmes montrent à quel point les rationalités qu'ils produisent, et qu'ils prétendent quelquefois déployer en dehors de leurs domaines d'origine, sont limitées et surtout incapables de se prémunir contre des utilisations mystifiées et des récupérations idéologiques. La vigilance philosophique est plus que jamais de rigueur lorsque des savants prétendent donner des leçons de rationalité générale par une simple explicitation de leur pratique (cf. Monod : «La modestie sied au savant, non aux idées qui l'habitent») ou, pire, faire passer pour science des thèses idéologiques tout à fait contestables (cf. Debray - Ritzen «Lettre ouverte aux parents des petits écoliers») et reçoivent, pour une telle entreprise, l'appui des mass - media . Dans un contexte culturel où les savoirs fétichisés, détachés des démarches productrices, et extrapolés sans rigueur anesthésient la réflexion dans l'illusion d'une rationalité prédéfinie et omniprésente, le travail critique opéré par la philosophie sur les représentations les plus courantes reste d'une actualité - on dirait même d'une urgence irremplaçable. Rappelons les propos de Kant (Critique de la Raison pure, Architectonique, Presses Universitaires de France pages 563 - 564) :

«Il est de la plus haute importance d'isoler des connaissances, qui sont distinctes des autres par leur espèce et par leur origine, et de les empêcher soigneusement de se mêler et de se confondre avec d'autres, avec lesquelles elles sont ordinairement liées dans l'usage - Ce que fait le chimiste dans la séparation des matières, le mathématicien dans sa théorie pure des grandeurs, le philosophe est encore plus tenu de le faire afin de pouvoir déterminer sûrement la part qu'un mode particulier de la connaissance a dans l'usage courant de l'entendement, sa valeur et son influence propres».

La philosophie, en rupture avec le domaine immédiat des opinions et des préjugés (Platon oppose philosophie et philodoxie République V 479e), est productrice de sa propre justification comme elle est productrice de son propre intérêt. Sans rupture initiale, et instauratrice, point de philosophie. On connaît l'enjeu existentiel d'une telle rupture (Descartes, Préface aux principes de la philosophie : « c'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir, que de vivre sans philosopher» . . .). Mais le dogmatisme idéologique et l'obscurantisme - même travesti en «spontanéité créatrice»- n'en finissent pas de produire leurs effets démobilisateurs et de nourrir les adversaires de la philosophie. Enseigner la philosophie, ce n'est pas faire assimiler une philosophie, mais initier méthodiquement au maniement conceptuel qui conditionne la réflexion maîtrisée. De ce point de vue, comme le rappelait Kant, aucun système philosophique ne peut être privilégié, sinon à titre d'illustration exemplaire de ce qu'est une démarche réflexive:

. . . «Jusqu'ici, on ne peut apprendre aucune philosophie, car où est - elle, qui la possède, et à quoi peut - on la connaître? On ne peut qu'apprendre à philosopher» (Critique de la Raison Pure, Architectonique, Presses Universitaires de France, page 561)

. . . «Celui qui veut apprendre à philosopher doit au contraire considérer tous les systèmes de philosophie uniquement comme une histoire de l'usage de la raison et comme des objets d'exercice de son talent philosophique. Le vrai philosophe doit donc faire, en pensant par lui - même, un usage libre et personnel de sa raison et non imitier servilement» (Extrait de la «Logique», Vrin, page 26).

Comme pédagogie de la réflexion, la philosophie ne peut faire l'économie ni d'un travail conceptuel ni d'une réappropriation active des démarches réflexives des grands philosophes. C'est en ce sens qu'Hegel en parle comme d'un «long chemin de culture», récusant d'un même mouvement les illusions scientistes ou positivistes et le spontanéisme obscurantiste. Contre les premières, il écrit :

«On ne se rend pas assez compte que ce qui est vérité selon le contenu, dans quelque connaissance ou science ce que ce soit, peut seulement mériter le nom de vérité si la philosophie l'a engendré ; que les autres sciences cherchent autant qu'elles veulent par la ratiocination à faire des progrès en se passant de la philosophie, il ne peut y avoir en elle sans cette philosophie ni vie, ni esprit, ni vérité». (Phénoménologie de l'Esprit, Préface).

Quant au spontanéisme qui prétend recueillir les attributs valorisés de la liberté, et démobilise en fait la réflexion, Hegel lui adresse une critique dont les termes n'ont rien perdu de leur actualité.

«Il est pénible de voir que l'absence de science et la grossièreté sans forme ni goût, incapables de fixer la pensée sur une seule pro-

position abstraite et encore moins sur le lien de plusieurs propositions, assurent être tantôt l'expression de la liberté et de la tolérance de la pensée, tantôt encore la génialité» (Phénoménologie de l'Esprit, Préface).

Réalisation critique du langage et des représentations implicites qu'il véhicule, la philosophie témoigne pour une capacité de réflexion et d'analyse qui, certes, « reflète » les conditions d'une époque toujours déterminée historiquement mais s'affirme dans une distanciation essentielle et irréductible. Marx et Engels eux mêmes, dont on a dit trop souvent qu'ils réduisent l'intervention philosophique à un simple épiphénomène idéologique, signalent sans ambiguïté l'*autonomie* de la réflexion philosophique, et son rôle décisif dans la recherche d'une pensée maîtrisée, nécessaire aussi bien dans les domaines de la pratique qu'investit directement l'idéologie dominante que dans l'activité scientifique où elle produit plus subrepticement ses effets. On peut, pour s'en convaincre, relire quelques lignes significatives de la «Dialectique de la Nature» (Editions Sociales, page 211):

«Les savants ont beau faire, ils sont dominés par la philosophie. La question est de savoir s'ils veulent être dominés par quelque mauvaise philosophie à la mode, ou s'ils veulent se laisser guider par une forme de pensée théorique qui repose sur la connaissance de l'histoire de la pensée et de ses acquisitions». Après Marx et Engels, Lénine et Althusser n'ont cessé de réaffirmer la valeur de l'intervention philosophique, notamment dans la production de distinctions à fonction critique dans le donné des représentations communes. (cf. L. Althusser. «Philosophie et philosophie spontanée des savants» Editions, Maspero).

La philosophie cultive donc une capacité de questionnement, d'ouverture de problèmes là où trop souvent les stéréotypes semblent accréditer des réponses à des questions qui jamais n'ont été posées explicitement, et dont bien sûr les implications engagent par avance des conceptions particulières. Ainsi, poser une question de sens ou de finalité là où la technocratie gestionnaire et l'économisme s'en tiennent à des questions de fonctionnement, c'est intervenir philosophiquement pour produire une distanciation, un regard critique sur des processus qui en fait engagent des choix, et pas seulement des nécessités fonctionnelles. Les questions concernant le sens du développement économique et social, même si elles ne sont pas toujours pertinentes ni rigoureusement formulées, en offrent une illustration. De même, assigner les domaines de validité de notions et de représentations que l'idéologie commune tend à transférer d'un point à un autre pour justifier telle ou telle réalité de fait constitue une intervention de type philosophique. Ainsi, l'utilisation de sinistre mémoire des catégories darwiniennes (la «lutte pour la vie» et la «sélection du plus apte») dans le champ de la vie

sociale auquel pourtant elles ne sont pas homogènes (puisque la culture définit un ordre sui generis) constitue une confusion contre laquelle aucun savoir séparé ne peut prémunir, et que seule une intervention de type philosophique est à même de prévenir ou de dénoncer. Pas plus qu'une simple addition des différents savoirs spécialisés n'est à même d'interdire les usages frauduleux et les transferts illégitimes sur lesquels la philosophie a prise, l'interdisciplinarité n'est en mesure, par sa seule vertu, de produire les effets critiques de la formation philosophique. L'idée même d'une confrontation des savoirs, d'une élucidation de leurs conditions de possibilité et d'utilisation, définit une tâche spécifique qui a toujours constitué l'objet, le sens d'être de l'intervention philosophique.

LE CONTEXTE PLURIDISCIPLINAIRE ET L'INSERTION DE L'ACTIVITE PHILOSOPHIQUE.

L'enseignement philosophique ne peut partir d'une définition indépendante des «contenus» qu'il véhicule et des «techniques pédagogiques» qu'il met en œuvre. C'est le propre de ce qu'on pourrait appeler le pédagogisme de croire que le rapport pédagogique puisse se définir in abstracto, d'une façon hétérogène aux contenus. En l'occurrence, la discipline philosophique porte sur une démarche réflexive. Elle est philosophique avant tout dans la nature du processus pédagogique qu'elle met en œuvre, et pas seulement dans son «objet». Le cheminement de l'élève dans la conquête de la rationalité philosophique ne peut dès lors être saisi comme une «donnée» externe. Il fait partie de l'activité philosophique elle-même. Certes, dans le champ pluridisciplinaire, chaque discipline tend de plus en plus aujourd'hui à définir ses objectifs propres dans l'axe d'une finalité globale de l'éducation formulée comme «construction de l'esprit critique». Mais le cours de philosophie reste le lieu unique où une telle entreprise se systématise dans la pratique d'un travail réflexif associant étroitement l'exigence de rigueur et la volonté explicite de mettre en évidence, pour mieux les maîtriser, les enjeux existentiels de toute pensée.

Dans ce contexte pluridisciplinaire générateur, très souvent, de représentations a priori et d'idées toutes faites, l'insertion de l'enseignement philosophique ne va pas sans problèmes. Chaque discipline, en effet, semble reposer sur l'évidence d'un domaine d'objets tangible et préexistant. Pour la philosophie, les choses sont bien différentes : il s'agit de produire un intérêt qui s'inscrit presque toujours en rupture avec des «motivations», des demandes affectives de tous ordres qui habitent les élèves et valorisent a priori le cours de philosophie pour des raisons exactement inverses de celles que celui-ci tend à promouvoir. Dès lors se découvre une place pour

ce que Bachelard aurait appelé une «pédagogie de l'obstacle». D'abord, et avant tout, parce que le seul déploiement de la rationalité dans un discours rigoureux ne suffit pas à démanteler des préjugés et des habitudes mentales solidaires d'intérêts affectifs aussi multiples que contradictoires, et partant impliqués dans la sensibilité des élèves comme autant de foyers de résistance. Ensuite, parce que la situation précaire et singulièrement marginale de la philosophie dans le contexte institutionnel ne l'aide guère à mener à bien sa mission. Enfin, parce que la conjonction des conditionnements éducatifs, des pressions idéologiques de tous ordres (mass media), et de la juxtaposition anarchique de bribes de savoirs non maîtrisés dans l'univers mental de l'élève, engendrent le plus souvent l'illusion que les questions sont déjà formulées et investies avant même l'intervention philosophique. Il est bien connu que le plus difficile est d'apprendre aux élèves non à donner des réponses, mais à formuler des questions maîtrisées. Tâche ingrate et ardue lorsque les élèves munis de savoirs parcellaires, fétichisés, coupés des démarches qui leur donnent sens, opèrent des transferts, des glissements, des analogies illégitimes à l'insu des professeurs et, généralement, sans que ceux-ci s'efforcent d'explicitier de tels processus qui, pourtant, affectent le rapport pédagogique d'une manière ou d'une autre. Indépendamment de la déconnection des concepts et des schémas explicatifs par rapport à leurs champs d'origine, l'illusion d'un fonctionnement autonome du savoir, en une sorte de «technique de réflexion» ignorante des enjeux des raisonnements et des thèses produites accompagnée, paradoxalement, l'absence totale de rigueur critique à l'égard de notions communes souvent surdéterminées et floues, car utilisées dans des registres de sens et des domaines très différents. Ainsi se confirme que la pure et simple juxtaposition des disciplines sur le plan pédagogique laisse en dehors d'elle tout un implicite de relations, de réutilisations non maîtrisées. Les rationalités régionales de savoirs séparés réapparaissent ici, sur le plan pédagogique, avec les limitations que nous avons signalées plus haut.

L'insertion de la philosophie dans le contexte pluridisciplinaire mérite donc, en raison même des exigences qui la spécifient et des obstacles qu'elle rencontre, d'être élucidée, notamment à travers la prise en considération des *conditions* dans lesquelles l'élève accueille les cours qui lui sont adressés. Il s'agit de repérer les transferts implicites de catégories, les importations de «connaissances» en provenance d'autres disciplines, bref, toutes les utilisations non maîtrisées du champ pluridisciplinaire, tant sur le plan des attitudes intellectuelles les plus caractéristiques qu'au niveau des «informations» proprement dites.

L' ENJEU PHILOSOPHIQUE ET L' APPORT PEDAGOGIQUE D' UNE DEMARCHE INTERDISCIPLINAIRE.

A ce niveau de notre analyse, il est possible de saisir ce que peut être l'enjeu d'une démarche interdisciplinaire : expliciter non seulement les liens théoriques et les complémentarités existant entre les disciplines mais aussi les processus mentaux qui se produisent chez les élèves du fait que les «discours disciplinaires», se cotoyant en séquences successives, tendent souvent à interférer, voire à induire des attitudes intellectuelles de transferts ou de généralisations qui nuisent à la rigueur demandée dans chaque discipline. L'apport des concentrations interdisciplinaires doit donc être envisagé dans le champ même de la pédagogie, au niveau non d'un remaniement - illusoire et dangereux - des disciplines elles-mêmes, mais d'une approche méthodique des incidences de la pluridisciplinarité sur l'impact de chaque enseignement. L'espace de réflexion ainsi défini concerne le cheminement même de l'élève dans son appropriation des savoirs et des savoir-faire. Correctement exploré, il doit permettre, à travers le repérage des obstacles que le cloisonnement des disciplines engendre, une meilleure définition de la démarche pédagogique, voire, plus fondamentalement, une réévaluation de la pratique enseignante. Ainsi conçue, la démarche interdisciplinaire offre ce paradoxe apparent qu'elle maintient et renforce la spécificité de chaque discipline, en l'assignant de façon plus explicite et plus précise dans l'esprit de l'élève, ce qui est aussi une façon de la rendre plus opératoire.

Ordonner les points de vue n'est pas les confondre ; rendre explicites des complémentarités ou des différences n'est pas défaire des spécificités, mais inciter l'élève à mieux percevoir, -donc à assimiler de façon plus dynamique, - ce qui lui est enseigné. Il n'est pas rare de constater, dans une dissertation philosophique, que l'exemple est manié de façon empirique, que la généralisation abusive tient lieu de raisonnement rigoureux, que des concepts sont appliqués à des domaines théoriques auxquels ils ne sont pas homogènes. Ce type de constatation, les professeurs d'autres disciplines ont eux aussi l'occasion de la faire, même s'il n'est pas toujours dans leur propos d'en rendre compte par un travail d'explicitation critique. Les multiples démarches intellectuelles des élèves, saisies dans leur fonctionnement et dans leurs effets, constituent bien un domaine de réflexion qui relève, pratiquement, d'une approche interdisciplinaire. De même, l'absence de transferts maîtrisés, de mobilisation dynamique des connaissances acquises dans une discipline et valable, pour une autre, mérite une attention particulière.

Le paradoxe du champ pluridisciplinaire actuel est que coexistent en lui des contenus et des démarches dont l'organisation maîtrisée serait tout à fait féconde pour la formation de l'élève, alors

que le maintien dans l'implicite et le disparate laisse toute liberté aux analogies empiriques, aux transferts illégitimes, aux fonctionnements non rigoureux de la pensée. Il serait trop long de recenser ici toutes les possibilités de concertations interdisciplinaires susceptibles de prendre en charge, sinon de résoudre totalement, ce type de difficultés. Contentons nous de deux exemples dûment expérimentés.

Une concertation mettant en jeu les mathématiques et la philosophie, en classes terminales, peut être envisagée pour mettre en évidence, rendre explicite, la fonction critique de la traduction formelle. Celle-ci en effet est souvent « pratiquée » en cours de mathématiques, mais rarement explicitée dans l'enjeu qui peut être le sien au niveau de la maîtrise du raisonnement dans son usage le plus courant. Ici, le cours de philosophie (développé notamment dans l'étude des rubriques « Logique et mathématique » et « Le jugement ») peut s'articuler sur un effort d'approfondissement interdisciplinaire de ce qui trop souvent est vécu comme un simple exercice technique (passer du langage « naturel » au langage formalisé) dont les implications critiques ne sont pas dégagées. On peut par exemple utiliser quelques syllogismes choisis dans « Logique sans peine » de Lewis Carroll et, à partir de l'exercice de traduction formelle qui permet de s'affranchir des ambiguïtés du langage ordinaire (repérage rigoureux des *quantificateurs* et des *procédés réflexifs* - induction et déduction), solliciter des élèves le recensement et l'étude critique de raisonnements courants, admis comme des évidences, mais en fait porteurs de vices de forme ou de confusions logiques inaperçues. Dans ce cas, notons-le, l'exigence philosophique de réélaboration critique du langage et de distanciation s'accomplit non seulement sur le mode d'une compréhension intellectuelle mais aussi sur celui d'une appropriation pratique et ce, sans confusion d'aucune sorte entre les disciplines.

Dans un cadre un peu différent, il est possible d'envisager une concertation entre l'histoire et la philosophie permettant de promouvoir concrètement l'exigence de distanciation critique. Dans l'exemple qui suit, l'enjeu d'une réflexion philosophique sur les conditions de l'utilisation de concepts ou de procédés d'argumentation doit être éprouvé à travers l'analyse effective d'un processus historique.

On sait la fréquence, dans l'idéologie commune, des recours aux analogies historiques, avec comparaison plus ou moins poussées entre périodes différentes. On saisit moins aisément les enjeux idéologiques, pourtant très réels, de tels types d'argumentation (valorisation du présent, finalisation, fatalisation d'une situation, justification d'une position etc . . .). Ici comme ailleurs le propre de l'intervention philosophique n'est pas de dicter à l'historien une conception de la causalité ou un type particulier d'explication, ni de

répéter platement son propre discours, mais de mettre en évidence les conditions d'une utilisation maîtrisée des connaissances qu'il produit, et ce, dans un champ sur lequel la rationalité historique n'a pas immédiatement prise : celui des conditionnements idéologiques les plus courants. Prenons pour exemple le sujet de dissertation philosophique suivant : « L'histoire est-elle un perpétuel recommencement? ». Ce sujet peut être l'occasion d'une réflexion sur l'explication des crises et des guerres, avec le repérage concomitant de mystifications que l'imaginaire collectif véhicule, mais aussi que le discours des hommes politiques reprend et alimente. Ainsi d'un texte de Lloyd George après la première guerre mondiale («Mémo-randum de Fontainebleau»), portant sur les «conditions d'une paix juste et durable». Comparant les situations internationales de 1871 et de 1918, Lloyd George met en garde les vainqueurs de la guerre contre la tentation d'une trop grande sévérité à l'égard du vaincu. L'analogie qu'il effectue, pour les besoins de la cause (la Grande Bretagne désire en fait contrebalancer l'influence de la France sur le continent et faire de l'Allemagne une puissance tampon contre le bolchevisme), remplit une fonction idéologique et ne semble crédible que parce qu'elle coïncide avec l'apparence événementielle. Ce que permet d'obtenir une approche interdisciplinaire articulant l'élucidation historique et la réflexion philosophique, c'est, plus qu'une connaissance positive sur un «point» du programme, un repérage concret du fonctionnement idéologique d'un texte, dans le décalage très typique qu'il met en œuvre entre raisons invoquées et raisons réelles d'une position défendue (thèse). La compréhension «intellectuelle» s'approfondit et se stabilise dans une pratique effective où l'intervention philosophique se fait «éprouver» explicitement et, ainsi, dégage avec plus de force ses propres exigences.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, multiplier les exemples, ni développer le caractère forcément allusif de ces remarques. Signalons que des concertations entre la philosophie et les langues vivantes, la philosophie et le Français, sont également possibles, notamment dans l'approche des problèmes méthodologiques et des notions que l'on retrouve dans des contextes très différents (1). Articuler l'explication d'un texte étranger sur la conscience de son fonctionnement culturellement déterminé, programmer l'exercice de traduction à partir d'une élucidation différentielle de ce que les deux langues concernées mettent en jeu de représentations implicites ; initier les élèves à un maniement distancié et critique de l'exemple etc . . . : autant de démarches auxquelles nous nous contentons de faire allusion, et qu'il serait possible de mettre en œuvre. Ainsi conçue, l'interdisciplinarité n'est plus, selon nous, le lieu d'une dangereuse illusion, mais l'instrument d'une pratique vivifiante où l'ensemble du champ scolaire peut être mieux pris en charge, et, peut-être, davantage maîtrisé. Dans une telle pratique,

les exigences philosophiques, loin d'être diluées, sont formulées et recherchées de façon plus explicite, plus concrète aussi. Bien sûr, et là sans doute réside l'obstacle majeur, une telle promotion des exigences philosophiques, indépendamment des efforts d'*information* qu'elle implique pour tous les professeurs, tend - elle à susciter une redéfinition de chaque pratique enseignante, à faire voler en éclat empirisme et routine. Mais elle inscrit la discipline philosophique - et avec elle, toutes les autres disciplines - dans la vitalité d'une explicitation constante de son sens et, partant, de sa spécificité.

Henri Pena - Ruiz

(1) Qu'on nous permette de mentionner ici le numéro 4 des «Dossiers de Sèvres» (Année 1978), où figure le compte - rendu intégral d'un essai de développement systématique des concertations interdisciplinaires dans le cadre d'une Terminale A.

II — DES PLACES INSTITUTIONNELLES DIVERSES : DONNEES ET PERSPECTI- VES :

•

LE METIER D'ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE

Il était impossible de traiter ici de tous les aspects de la condition de professeur en France. On ne trouvera ici que quelques remarques qui touchent spécifiquement le métier d'enseigner la philosophie dans les lycées.

Rappelons que les professeurs de philosophie de lycées sont normalement recrutés par concours, concours nationaux qui ont lieu annuellement sur épreuves écrites (dissertations) et orales (leçons et explications de texte) : le concours de C A P E S (certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré) ou le concours d'agrégation. Ces concours ont toujours conservé un haut niveau théorique et supposent au moins quatre ans d'études universitaires pour le C A P E S et cinq ans pour l'agrégation. En fait, la préparation est souvent beaucoup plus longue ; de nombreux candidats sont déjà des enseignants, maîtres-auxiliaires ou professeurs certifiés se présentant à l'agrégation. Leur place sur les listes d'admission (souvent plus du tiers des reçus) montre que ces concours ne sont pas aussi incompatibles avec la réalité de l'enseignement qu'on le dit parfois. Compte tenu des traditions françaises et eu égard à la très grande indépendance des jurys, ce système de concours nationaux apparaît comme le plus juste ou, si l'on veut, le moins injuste des modes de recrutement.

Il est souvent reproché aux épreuves de ces concours d'être trop loin de la pratique courante de l'enseignement dans le second degré. La leçon ou l'explication de texte faites devant le jury, à cause même de leur haut niveau théorique, ne ressemblent guère à ce que pourra, et devra, faire le futur professeur devant ses élèves. Pour tenir compte de cet écart, le C A P E S n'est définitivement obtenu qu'après une année de stage pédagogique et des épreuves pratiques qui se déroulent dans une classe de lycée. Depuis quelques années, l'agrégation est suivie d'une année de stage analogue. La formation pédagogique ainsi assurée est-elle suffisante? La question, et la réponse, concernent les professeurs de toutes disciplines. Rappelons seulement, pour l'enseignement philosophique, que s'il veut exercer sa capacité critique en toute indépendance, une formation «théorique» très approfondie est particulièrement nécessaire, et qu'aucun savoir ou pratique pédagogique ne saurait en tenir lieu. D'ailleurs, l'opposition même du pédagogique et du philosophique pourrait bien être arbitraire, car toute pédagogie est d'abord une philosophie appliquée et ne peut prétendre en aucun cas se subordonner une réflexion philosophique dont elle relève directement.

Cependant, quels qu'aient été ses apprentissages, le jeune professeur devra bien, un jour, entrer dans «sa» classe, dans un lycée qu'il n'a pas choisi, dans une ville qui souvent ne correspond guère à ses vœux et qu'il ne connaissait pas quelques semaines auparavant. Il ne faut pas oublier l'importance des problèmes matériels et familiaux ainsi posés au professeur débutant. Mais, dans les meilleures conditions, l'épreuve restera redoutable, de se lancer à pleins risques, dans l'entreprise apparemment simple de parler de philosophie à des lycéens. Il n'y suffit pas de savoir parler de philosophie, comme la pédagogie contemporaine le rappelle à juste titre. Mais il n'y suffit pas davantage de savoir parler à des lycéens, comme on l'a naguère prétendu, jusqu'à faire parfois de la relation du professeur à ses élèves, non plus la condition, mais l'objet même d'un enseignement philosophique qui, dès lors, ne l'est plus que de nom. Rien n'est plus vain que d'attendre du dialogue philosophique les effets d'une psychothérapie collective. Le jeune professeur s'apercevra vite que, dans sa classe, il ne résoudra rien des difficultés personnelles de ses élèves ni des siennes propres, sinon indirectement par l'acquis de lucidité de la démarche philosophique. D'ailleurs il reconnaîtra d'autant plus librement la personnalité intellectuelle de ses élèves qu'il acceptera d'exercer, sans faux-semblant, une autorité due à la culture philosophique et à la maîtrise acquise des concepts.

Non sans en ressentir quelque désarroi, les professeurs de philosophie ont perdu l'appui d'un pouvoir traditionnel qu'ils avaient souvent eux-mêmes récusé. Ils savent que les conditions ne sont plus guère favorables au pouvoir charismatique qui fut celui d'illustres maîtres. Ce prestige attaché à leur discipline, qui fut réel sous la III^{ème} République et jusque vers le milieu de ce siècle, s'est singulièrement affaibli depuis qu'a disparu la «classe de philosophie», couronnement des études secondaires, si caractéristiques du lycée français. L'actuelle section A, qui en a pris la suite, est devenue «littéraire» au sens purement négatif du terme : elle a perdu ses enseignements scientifiques et ne peut plus, par exemple, préparer directement aux études médicales. En fait, peu d'élèves y entrent avec une vocation littéraire affirmée, en possession d'une culture classique réelle. Le professeur de philosophie dispose donc d'un horaire d'enseignement encore important dans une classe qui sert surtout de refuge aux lycéens jugés incapables de faire des mathématiques. Cette situation est d'autant moins satisfaisante que des élèves qui tireraient le plus grand profit d'un enseignement philosophique, sont amenés à choisir les sections «nobles» (scientifiques) où l'horaire de philosophie est nettement insuffisant. Dans cet absurde système d'orientation, par la seule inaptitude aux mathématiques, qui domine actuellement l'enseignement secondaire français, seuls les professeurs chargés, au-delà du baccalauréat, des classes préparatoires aux grandes écoles, échappent au sentiment d'enseigner

une discipline quelque peu amoindrie. D'autre part, la multiplication des sections scientifiques et techniques dont l'horaire de philosophie est restreint (3 heures, ou même 2 heures par semaine) conduit à des conditions de travail qui deviennent vite insupportables. Des professeurs chargés, ou plutôt surchargés, de huit ou neuf classes scientifiques ou techniques, perdent toute disponibilité d'esprit et s'épuisent en tâches répétitives (telle la correction d'innombrables dissertations) où la trace de la réflexion s'efface peu à peu. Les professeurs de philosophie ont donc quelques raisons de se plaindre d'une dégradation continue des conditions de leur enseignement.

Qu'on ne se méprenne pas sur ces remarques : il ne s'agit nullement de regretter le développement des formations scientifiques ou techniques. Les professeurs de philosophie ne se font pas les laudateurs du temps accompli ; ils ne rêvent pas de réserver leurs soins à une prétendue élite humaniste ; mais ils veulent, au contraire, épargner à leur discipline ce confinement mortel, persuadés qu'ils sont de la nécessité, aujourd'hui plus grande que jamais, d'associer la réflexion philosophique méthodique à tous les types de formation. S'il est souhaitable qu'un enseignement plus approfondi de philosophie continue à être donné dans certaines sections de lycées, le métier d'enseigner la philosophie ne retrouvera tout son sens, et tout son bonheur, que si des professeurs peuvent s'adresser à tous les lycéens des classes terminales littéraires, scientifiques et techniques dans des conditions pédagogiques efficaces. La situation de l'enseignement philosophique à la fin des études secondaires s'explique sans doute par l'histoire des institutions scolaires françaises. Mais il semble bien que c'est là, à la jonction du secondaire et du supérieur, qu'il a joué et joue encore pleinement son rôle. Les professeurs de philosophie trouveraient peut-être avantage à son éventuelle extension, mais non à son déplacement hors des classes terminales. Aucun lycéen ne doit achever ses études sans avoir connu une initiation suffisante à la réflexion philosophique. Aucun résultat satisfaisant ne sera vraiment obtenu, une longue expérience l'a montré, si l'horaire de philosophie n'est pas au moins de quatre heures hebdomadaires.

L'importance de ces revendications horaires est qu'elles définissent un seuil au-dessous duquel l'enseignement philosophique est menacé de se caricaturer lui-même. Car apprendre à philosopher n'est pas transmettre quelques idées générales choisies dans le panorama culturel du jour. Il n'y a pas de procédure accélérée pour une réflexion qui, faute de temps suffisant à son déploiement, cèderait vite la place à l'acquisition hâtive de formules à la mode. La remarque vaut tout autant pour le professeur que pour le lycéen. La philosophie ne se découpe pas, au gré des besoins, dans l'acquis d'une tradition, ou dans l'état présent d'une recherche. Pour grande qu'elle soit, l'habileté pédagogique du professeur serait dérisoire,

ou même dangereuse, s'il ne trouvait pas les conditions matérielles et d'abord le temps de philosopher, *l'otium*, sans lesquels il n'est ni dialogue réel, ni libre réflexion. Certes une «formation continue» des professeurs (dont les institutions sont encore inexistantes en France), pourrait y contribuer. Encore risquerait-elle elle-même de devenir néfaste, en se faisant l'illusoire justification d'un alourdissement de leurs tâches pédagogiques ou le prétexte d'un allègement de leur formation initiale.

On le voit, l'enseignement de la philosophie entretient des relations difficiles avec les institutions indispensables à sa survie, mais qui lui apparaissent à la fois protectrices et menaçantes. Il est vrai que la philosophie enseignée dans un lycée est une discipline parmi les autres, comme les autres. Mais il est vrai aussi qu'il lui est plus difficile qu'à aucune autre de se faire reconnaître une place nécessaire dans une société obsédée d'efficacité immédiate. D'ailleurs, et ceci aussi lui est particulier, il n'est aucune fonction, aucun lieu assignés du dehors à son enseignement, que la philosophie ne puisse et ne doive contester, insatisfaite même de ce non-lieu de l'interdisciplinarité qui lui est parfois accordé. Mais rien ne se fera que des garanties ne soient assurées, elles-mêmes inséparables des obligations qui définissent un métier.

D'aucuns ont pu ironiser sur la condition de «Socrate fonctionnaire», oubliant sans doute que Socrate revendiqua d'être entretenu aux frais de la Cité. Mais il est vain de rêver un Etat où Socrate gagnerait son procès. Dans nos sociétés modernes, la philosophie ne saurait ni se passer de ses bases universitaires sans dépérir, ni prétendre à s'installer dans une trop belle harmonie avec la vie publique sans devenir, en fait, la servante d'une tyrannie. La nécessaire répudiation de toute philosophie d'Etat ne va pas sans ambiguïté, ni sans quelque suspicion réciproque entre l'enseignement de la philosophie et les pouvoirs administratifs ou politiques qui s'exposent et se jugent eux-mêmes par les moyens et les libertés qu'ils lui accordent. Un certain malentendu reste inévitable, que la philosophie, si elle le peut, n'élucidera qu'à la fin.

Qui eût jamais commencé d'enseigner la philosophie s'il eût été requis au préalable de démontrer, et ce qu'elle est, et la possibilité même de l'enseigner? Le projet d'être, si mal que ce soit, Socrate à heures fixes et dans les limites d'un programme officiel, se développe en paradoxes insurmontables. Pourtant ceux-ci sont déjà levés depuis longtemps par la pratique d'enseigner la philosophie. Il faut accepter les risques de faire de la liberté d'esprit une matière obligatoire d'examen; et, entre les murs ternes d'une salle de lycée, la parole d'un modeste fonctionnaire aura chance de susciter les doubles imprévisibles d'un Alcibiade, d'un Xénophon ou, qui sait? d'un Platon.

Jean Lefranc

LA PHILOSOPHIE DANS LES CLASSES TERMINALES

*

L'enseignement philosophique dans les classes terminales se caractérise actuellement par un horaire hebdomadaire de huit heures en section A, cinq heures en section B, trois heures en sections C, D, E, F8, deux heures en sections G et H. Cette diversité des horaires n'entraîne pas un éclatement du programme : les notions comprises dans le programme des sections techniques (F8, G, H) se retrouvent, selon un autre groupement, dans ceux des autres sections ; les seules différences concernent le nombre de notions et d'œuvres étudiées. Ainsi, des notions fondamentales telles que la vérité, l'histoire, la liberté font l'objet d'une analyse partout où l'enseignement philosophique est présent. Si ce lieu institutionnel qu'est la classe terminale manifeste une réelle hétérogénéité - quant à la forme de culture des élèves, à leurs habitudes scolaires, à leurs préoccupations - le projet qui donne sens à la présence de l'enseignement philosophique en ce lieu ne peut être défini que dans sa nécessaire unité. Il n'existe pas une philosophie pour la section A, une autre pour les sections techniques : les exigences de notre enseignement y sont les mêmes.

Nous voudrions éclaircir cette unité et en faire apparaître le sens. A cette fin, nous centrerons plus particulièrement notre propos sur les sections techniques, non pour en faire un cas d'espèce, mais pour illustrer, à travers elles, le rôle spécifique de l'apprentissage philosophique. En effet, la présence de la philosophie dans les sections à faible horaire ne doit pas être conçue dans la perspective d'une concession au traditionalisme, à titre de survivance ou d'hommage rendu à une forme de culture en voie de disparition ; elle répond à une nécessité toute actuelle, en relation avec la nature même de ces sections et avec le contexte scolaire et social que nous connaissons. La place justifiée de la philosophie dans les terminales A ne doit pas faire perdre de vue le caractère particulièrement significatif de l'intervention philosophique dans les autres terminales.

Certes, l'importance de fait des sections techniques pour l'avenir de notre enseignement mérite d'être soulignée, dans la perspective d'une promotion de la philosophie dans toutes les terminales en tant que matière obligatoire donnant lieu à un examen. Mais c'est une question de droit qui nous préoccupe ici : à quel titre cette présence de la philosophie est-elle requise là où les apparences laissent croire parfois que l'on pourrait se passer d'elle ? En proposant

quelques réflexions sur les conditions dans lesquelles un travail résolument philosophique peut se faire dans ces sections, nous ne nous intéresserons pas ici à un simple problème de pédagogie différenciée, mais au sens philosophique de la présence de notre enseignement dans toutes les terminales.

Enseigner la philosophie dans des terminales G, H ou F8 est difficile, pour de nombreuses raisons : le peu de temps consacré à l'apprentissage philosophique dans un horaire hebdomadaire lourd, le contraste entre cet apprentissage et les autres disciplines, l'absence d'une maîtrise élémentaire de la langue, les habitudes scolaires non critiques des élèves, leurs difficultés devant un effort de réflexion qui n'est pas basé sur la répétition d'une donnée initiale, le fait qu'ils ne soient pas préparés à s'interroger sur les démarches intellectuelles, sur les procédés de validation des résultats, en quelque domaine que ce soit, le manque de culture littéraire ou scientifique (pas de biologie depuis la troisième, pas de physique depuis la seconde en section G). Il serait tentant de définir les sections techniques par une plus grande faiblesse du niveau. Mais cette notion de niveau est ambiguë, elle conduit à l'idée qu'il faudrait se «mettre au niveau» des élèves, en entendant par là : adapter notre enseignement, notre langage et nos exigences. Certes, une adaptation est nécessaire en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, le rythme de travail, la complexité des tâches ou leur extension ; mais il ne saurait être question de sacrifier des exigences philosophiques en tant que telles et de se livrer à un inventaire d'anecdotes ou à l'énumération sans rigueur de quelques généralités pauvres. Il nous paraît plus juste de considérer ces élèves comme le miroir grossissant des incompréhensions de tous les élèves, et de reconnaître que l'on ne peut en aucune section faire l'économie des apprentissages qui se révèlent indispensables dans les classes techniques.

S'adapter au niveau des pratiques pédagogiques, mais maintenir les exigences philosophiques essentielles en refusant toute réduction du contenu à une idéologie subordonnée aux préoccupations des autres disciplines, ceci est possible à condition de travailler davantage en approfondissement qu'en extension, sur un espace de réflexion plus resserré, en fixant des objectifs pédagogiques et philosophiques précisément délimités, mobilisant moins d'information, supposant moins de concepts, mais demandant pour être atteints un haut niveau de précision et de rigueur. Nos élèves de classes techniques ne sont nullement incapables de philosopher ; mais ils ont besoin d'une pédagogie explicite, c'est - à - dire basée sur une explicitation des démarches aussi bien que des contenus, n'hésitant pas à recourir à des exercices correspondant à des tâches précises et révélant la nécessité d'opérations intellectuelles fondamentales. Qu'aucun concept ne puisse fonctionner comme tel sans une définition reprise et interrogée dans le cours de l'analyse ,

qu'aucune problématique ne puisse être mise en place sans une interrogation méthodique sur le sens d'une question initiale, c'est ce qu'il nous est possible de faire comprendre sur des objets de réflexion bien circonscrits, en un langage clair, et sans imposer la surcharge d'exposés de doctrines.

Notre tâche est de conduire nos élèves, quelle que soit leur section, au repérage et à l'identification de difficultés théoriques jusque là non apparues, de telle sorte que la nécessité de leur élucidation soit reconnue et motive l'analyse de concepts bien déterminés ; de montrer qu'à partir d'un questionnement initial sur une notion, un exemple, une position, un travail de mise au point cohérent et fondé est possible, permettant de faire apparaître la ou les réponses à une question dans leur signification et avec leurs enjeux. Qu'un travail soit difficile n'est pas une raison de renoncement, s'il est clair pour les élèves qu'il n'est ni contingent ni arbitraire, et s'il est délimité avec précision. Le découragement vient plutôt du survol et de l'imprécision. Toute la difficulté, mais aussi toute l'importance de notre enseignement tiennent donc dans cet apprentissage d'un questionnement rationnel, motivé, sur des objets de réflexion non contournables. A cette fin, les questions n'ont pas besoin d'être nombreuses, elles ont seulement besoin d'être radicales.

Ainsi, dans toutes les sections, le même objectif général est en jeu : montrer la nécessité du détour conceptuel pour penser le réel, montrer comment s'effectue et ce qu'apporte ce détour, par contraste avec les généralités vagues de l'opinion ou l'énumération infinie de la diversité, montrer comment ce détour contribue à rendre notre rapport au monde et au présent moins énigmatique ; donner accès à la dimension théorique bien comprise, faire apparaître que d'authentiques concepts - qu'ils appartiennent ou non au champ philosophique - ne sont pas de simples notions abstraites de la réalité mais des instruments pour la penser, et qu'ils désignent en raccourci des opérations intellectuelles précises. Ceci implique la référence à des philosophes, à leurs textes, à leurs œuvres, non pas dans la perspective d'une juxtaposition de doctrines, mais pour montrer comment opère une pensée en acte, quand elle définit les conditions de la position d'un problème et sa résolution. Il s'agit de donner aux élèves le sens du problème, de les introduire à un mode de questionnement sans lequel toute interrogation risque de garder un caractère circonstanciel, fortuit ou ineffectif, et d'apparaître comme un prétexte à discussions vaines ou à exercices de style, ne nécessitant aucun engagement de pensée - quand ce n'est pas comme une provocation à la prise de parti irréfléchie.

Toutefois, deux objections pourraient nous être faites : comment un enseignement résolument philosophique serait-il possible dans des sections où les difficultés que rencontrent les élèves dans

leur rapport à la langue sont si considérables? Comment promouvoir un enseignement dont on a l'habitude de penser qu'il suppose une culture préalable, auprès d'élèves manifestant des lacunes culturelles aussi importantes? Nous répondrons que ce sont précisément des difficultés au niveau de la langue et de la culture qui rendent d'autant plus nécessaire et urgente l'intervention philosophique dans ces classes.

Les difficultés de ces élèves au niveau de leur rapport à la langue sont indéniables : elles se manifestent par une insuffisance du capital linguistique, par le manque du sens de la pertinence des termes, par des carences dans la construction des énoncés, par la fréquence d'images et d'expressions toutes faites qui constituent une sorte de rhétorique de remplacement fermant la réflexion et la bloquant sur de fausses évidences non analysées. Ces élèves aperçoivent mal le rapport entre la chose dite et la manière dont elle est dite, ils ne savent pas se situer spontanément dans un registre de discours où il est question du discours ; ils utilisent les mots comme des instruments d'approximation, fonctionnant par effets globaux : les mots indiquent, suggèrent, font penser plus ou moins vaguement à quelque chose, mais ne permettent pas de le penser véritablement. Le sens et la chose désignée sont confondus. Corrélativement, la lecture n'est qu'un prélèvement sommaire d'information, inattentif aux effets spécifiques d'un texte.

Pendant, ces difficultés ne doivent pas être considérées simplement comme un obstacle linguistique, comme la défaillance d'un moyen d'expression. Elles sont symptomatiques d'une difficulté à penser, et non purement à communiquer ou à s'exprimer : ces élèves échouent à dire parce que trop souvent ils n'ont rien à dire. Porter l'effort pédagogique uniquement sur le moyen d'expression et donc sur la fonction de communication du langage, c'est oublier que ces élèves manquent des instruments intellectuels pour penser en leur nom propre, c'est - à - dire autrement que par répétition de lieux communs.

Or le refus de dissocier apprendre à dire et apprendre à penser est constitutif de l'enseignement philosophique : celui - ci n'a pas tant pour objectif l'apprentissage d'un nouveau langage que celui d'un nouveau rapport au langage, dans lequel le questionnement sur des mots est en même temps formation de la pensée. Le travail de clarification des concepts, condition de la réflexion philosophique, est indissociable d'un travail sur la langue en tant que trésor des significations. Nous demandons aux élèves d'apprendre à maîtriser des instruments de pensée leur permettant d'éclaircir la nature de difficultés théoriques bien identifiées : or nous faisons apparaître ces instruments lorsque nous montrons, dans le cours ou à l'occasion d'exercices, que la pratique philosophique travaille le langage,

déploie le contenu implicite des mots, tire tous les effets de sens rationnellement possibles des comparaisons, des différenciations, des oppositions de termes ou d'expressions. La langue n'est pas un instrument neutre et vide : il y a une pensée implicite de la langue dont l'explicitation permet la reprise, l'appropriation, la rectification ; et ce travail, qui nécessite des exercices où le langage n'est plus considéré comme un simple moyen pour l'expression de pensées déjà constituées, fournit un moyen d'accès irremplaçable au théorique et aux opérations conceptuelles.

Ainsi, dans les sections techniques en particulier, l'obstacle serait insurmontable s'il s'agissait d'initier les élèves à un langage de haute technicité, à des temps ou à des tournures rares. Mais que l'on se réfère au programme de philosophie : la désignation des notions essentielles y est faite en général au moyen de termes de la langue courante, et ce n'est pas là une concession : la langue courante n'ignore pas les problèmes fondamentaux. La difficulté n'est donc pas terminologique, elle tient à ce que nous voulons apprendre aux élèves à exercer leur pensée sur le simple, c'est - à - dire sur ce qui demande effort pour être atteint, qui reste masqué dans les interminables débats d'opinions. Parvenir à un langage précis, exact, est difficile pour tout élève, quel qu'il soit. Par l'attention que le philosophe apporte à la langue et à ses ressources les plus fondamentales, une occasion est donnée aux élèves, et particulièrement à ceux qui ont des difficultés à ce niveau, de considérer leur langue d'une autre manière : pour eux, c'est avec la philosophie que l'acquisition du langage peut se faire.

Quant aux lacunes culturelles des élèves, elles affectent leurs rapport aux disciplines non « littéraires » et en affaiblissent l'impact et les effets formateurs. Les sciences sont souvent considérées par les élèves à travers un dogmatisme naïf, dans l'ignorance de la nature des démarches et des modes de validation des résultats ; elles sont parfois confondues avec les techniques ou ramenées au même niveau que certaines mythologies hasardeuses, tant le dogmatisme peut s'allier avec la crédulité. Les techniques ne sont pas comprises dans leur délimitation, leur sens et leur finalité (le technique, l'économique et le politique sont mal distingués) ; elles sont souvent rejetées massivement, d'une façon totalement non critique, en même temps que la société qui les suscite, faute d'une interrogation rigoureuse sur l'homme producteur de techniques dans un contexte donné. La notion même du droit est le plus souvent ignorée ou enfermée dans une positivité étroite, coupée de toute réalité historique et séparée d'une interrogation fondamentale sur la légitimité ; un problème de légitimité, dans l'ordre éthique ou politique, est interprété en termes d'efficacité, ou bien renvoyé aux appréciations subjectives et appréhendé à travers un relativisme superficiel. Ceci s'accompagne d'une vision particulièrement appauvrissante de la société comme entité plus ou moins personni

fiée, nécessairement incompatible avec la liberté : la norme, quelle qu'en soit la nature, est toujours ce qui s'impose, jamais ce qui est produit.

C'est pourquoi nous pensons que l'enseignement philosophique peut renforcer pédagogiquement les autres disciplines, tout en respectant leur autonomie, chacune ayant sa rigueur propre. S'il peut opérer ce renforcement, c'est à la condition de ne rien sacrifier de son contenu et de ses exigences, c'est précisément par son apport spécifique. Dans toutes les sections, un équilibre entre les disciplines est nécessaire, afin que les apprentissages plus nettement spécialisés ne soient pas vidés de toute réelle signification pour les élèves. L'enseignement philosophique est indispensable en terminale pour que cet équilibre soit maintenu ou établi : des notions qui recouvrent plusieurs disciplines (« preuve », « expérience ») requièrent un traitement philosophique ; de même des concepts que des disciplines non philosophiques exploitent ou impliquent peuvent être compris dans leur rôle et leur statut propres. En ce sens, par exemple, la réflexion sur le droit doit avoir en terminale G une allure aussi radicale qu'ailleurs et ne pas se laisser enfermer dans les limites d'un commentaire sur le droit dans les entreprises. Il en va de même pour toutes les notions du programme.

La philosophie nous paraît nécessaire dans toutes les terminales parce qu'elle s'efforce d'introduire une rationalité se référant au tout de la réalité, y compris à la production des connaissances scientifiques et aux pratiques techniques, parce qu'elle est apte à mettre au jour l'opération de conceptualisation dont on n'évoque ailleurs que des résultats, parce qu'elle refuse de laisser le problème des valeurs et de la légitimité des décisions dans l'ordre de l'ineffable ou de la subjectivité, et qu'elle constitue la discipline dans laquelle il est question de ce pouvoir de révision et d'institution des normes qui est un pouvoir humain par excellence, et non pas une compétence de spécialistes. Faire effort pour la promotion de l'enseignement philosophique dans toutes les terminales, à raison d'un minimum de quatre heures hebdomadaires, c'est faire effort pour que soit maintenu, renforcé et pour certaines sections un type d'apprentissage qui donne son vrai sens à l'enseignement scientifique ou technologique, parce qu'il donne le moyen d'avoir une culture, c'est - à - dire une possibilité de penser le réel. Ceci exige que la philosophie ne soit nulle part réduite à des questions spéciales, dont le caractère philosophique resterait accessoire, marginal, contingent. C'est à cette condition que notre enseignement peut répondre à une demande d'élucidation et de questionnement radical venant de tous nos élèves.

Jean Dugué

L' ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

EN

CLASSES PREPARATOIRES

*

Notre enseignement s'adresse aux meilleurs.

Tout professeur de classe préparatoire sait qu'il doit parler devant un auditoire exigeant constitué d'élèves dont la candidature n'a été retenue qu'après l'examen attentif de leur dossier et au vu des résultats obtenus au baccalauréat. Ces élèves ont choisi la voie difficile des grands concours nationaux et acceptent en conséquence de se soumettre aux contraintes d'une préparation intensive. A court terme, l'objectif visé est une grande école dont les plus prestigieuses restent l'Ecole normale supérieure, Polytechnique et H.E.C. A plus long terme, c'est le C. A. P. E. S et l'agrégation pour ceux qui se destinent à l'enseignement. Bon nombre de lauréats de ces deux concours sont d'anciens khâgneux ou d'anciens taupins qui ont appris, en khâgne et en taupe, à travailler. Ceci suffirait, du simple point de vue de l'efficacité, à justifier l'existence des classes préparatoires.

Dans un enseignement en crise, celles - ci restent un flot protégé : on y a toujours beaucoup travaillé et cela, fort heureusement, continue. On y acquiert aussi des méthodes de travail, on y apprend à travailler vite et intelligemment, dans un climat qui n'est pas forcément - comme on le croit souvent de l'extérieur - un climat de rivalité et de défiance exacerbées qui rabaisserait inévitablement les caractères bien au-dessous des intelligences.

Plutôt qu'élitiste - ce qui voudrait dire qu'il est *en droit* réservé à une minorité comme son privilège - cet enseignement est, au sens premier du terme, aristocratique, c'est - à - dire ouvert en droit à tous à proportion du mérite personnel. Seule une idée aussi fautive que médiocre de la démocratie peut y trouver parfois à redire. Celle - ci n'a jamais consisté à faire en sorte qu'il n'y eût point de «meilleurs» mais bien que tous puissent également prétendre à le devenir, en réalisant les conditions objectives qui assurent au plus grand nombre possible le maximum de chances au départ.

Le régime des classes préparatoires offre à l'enseignement philosophique un cadre institutionnel particulièrement favorable. En un sens, cet enseignement est profondément démocratique puisqu'il ne présuppose rien de plus chez l'enseigné que le simple jugement, qu'il se propose d'exercer et de rendre pleinement autonome ; puisqu'il répond aussi à des intérêts de la raison que l'on peut tou

jours, en droit, supposer chez tous les hommes. Aussi Descartes a-t-il écrit en français le *Discours de la méthode*, voulant ainsi signifier le caractère exotérique de la philosophie qui s'adresse au «bon sens» (dont chacun sait qu'il n'est pas l'«opinion»). Mais pour être démocratique -au sens où elle exclut l'ésotérisme et l'initiation- la philosophie n'est pas, pour autant, populaire. S'adressant, en droit, à tous, elle n'est, en fait, entendue que du petit nombre. L'exigence de radicalité qui l'anime et qui en fait l'expérience la plus complète de la pensée, la rupture complète qu'elle exige avec les intérêts subalternes qui font courir la multitude, l'austérité du travail en quoi elle consiste et qui n'a rien à voir avec un talent mondain, tout ceci, et bien d'autres raisons encore, la rendrait plutôt impopulaire et son existence, précaire. Non qu'elle soit aujourd'hui plus menacée que jamais. La question de la «mort de la philosophie» périodiquement agitée par des journalistes en mal de copie est tout au plus un «Topos» rhétorique. Ce n'est pas une question *sérieuse*, telle du moins qu'elle est posée par ceux qui voudraient insinuer par là que la philosophie ne rencontre plus qu'indifférence et ennui.

Précisément, l'enseignement philosophique en classe préparatoire nous apporte l'assurance du contraire. Chaque année, le pacte très ancien qui lie la jeunesse et la philosophie se trouve reconduit. Des jeunes gens et des jeunes filles qui n'ont pas vingt ans (ou à peine) peuvent se passionner pour elle, travailler des textes difficiles et y trouver du plaisir : le plaisir de vaincre la difficulté et de comprendre. Ce qui est difficile n'est jamais ennuyeux. Et la philosophie est assurément très difficile. Mais nos élèves ont acquis le sens et le goût de la difficulté, ce qui est presque miraculeux en un temps où il n'est plus question que d'un enseignement attrayant et qui dispense de l'effort. On mesure aujourd'hui par ses résultats la nocivité d'une telle doctrine. On se réjouit de voir quelques-uns y échapper encore. On aimerait qu'ils soient légion.

Quels que soient les lieux de l'institution universitaire où la parole philosophique se fait entendre, *la philosophie doit rester la philosophie*, identique en ses exigences qui sont toujours un peu au-delà de ce que notre discours en reflète. On se saurait monnayer celles-ci en réservant les grosses coupures aux classes littéraires pour ne donner aux autres que la menue monnaie. Il est vrai qu'on ne peut pas, dans les classes préparatoires aux écoles scientifiques ou commerciales, aborder des thèmes trop spéculatifs ou des textes trop difficiles. Il convient d'éviter avec ces élèves (qui, au demeurant, ne le cèdent nullement en intelligence à leurs camarades de khâgne ou d'hypokhâgne) un enseignement trop «technique» à leurs yeux et qu'ils jugent de droit réservé à des «spécialistes» (si curieux ces termes puissent-ils paraître, appliqués à la philosophie). D'ailleurs ne s'agit-il pas, officiellement, pour les classes scientifiques, taupes et hypotaupes, d'un *enseignement de français* de

deux heures hebdomadaires pouvant être assuré par un professeur de français ou de philosophie ; pour les classes préparatoires aux grandes écoles commerciales d'un enseignement de culture générale et sciences humaines de quatre heures et demie que l'un et l'autre se partagent en règle générale? Ces dénominations officielles laissent planer une certaine ambiguïté : le professeur de philosophie enseignant dans ces classes devra-t-il infléchir son propos dans le sens d'une pratique mondaine de la culture assimilée à un simple *ornement* ? Aucun esprit formé à la discipline philosophique et engagé dans le sérieux de la réflexion n'acceptera de se prêter à ce jeu de salon. Quel que soit le lieu institutionnel où il est appelé, il nous semble que l'enseignement philosophique doit rester lui-même : critique et conceptuel. Cette double exigence doit être respectée, dans l'intérêt de l'enseignement philosophique, mais aussi d'un auditoire qui y a *droit*, dans la mesure même où il ne se destine pas à la philosophie.

Le «philosophe» aura parfois à résister, dans ces classes, à une demande allant dans le sens de la facilité, de la superficialité et des modes intellectuelles. Beaucoup croient ainsi se préparer efficacement à leurs concours. Ils ont pour cela quelques excuses : la publication, par certains jurys, d'exemples de «bonnes copies» qui mêlaient à une médiocre littérature de drugstore de vagues allusions à des textes plus estimables, marqueterie de citations où la pensée était loin de trouver son compte; ou encore la fausse monnaie qui leur est présentée depuis que la philosophie, grâce à des complicités plus rusées que naïves, suscite l'intérêt douteux des media et devient affaire de marketing avec, pour enjeu, le vedettariat. Les élèves des classes préparatoires scientifiques et commerciales se montrent plus vulnérables, plus exposés à pâtir de ces «nuisances» que les khâgneux, mieux protégés par leur culture philosophique et littéraire. D'autant plus mince sera leur expérience de la philosophie, d'autant plus attirante leur semblera une certaine médiocrité de pensée au goût du jour. Il ne reste plus au professeur de philosophie que la tâche, pas toujours facile, de leur faire découvrir le travail de la réflexion et surtout de les convaincre que celui-ci, malgré sa lenteur inévitable- qui pourrait parfois impatienter un auditoire soucieux d'efficacité et plus avide d'accumuler des matériaux que de les penser- lenteur dont il ne faut pas cependant abuser, est loin d'être en contradiction avec l'efficacité de la préparation à un concours où il s'agit précisément de *se distinguer*. Or comment pourraient-ils le faire plus sûrement qu'en s'écartant des lieux communs idéologiques pour affirmer leurs propres capacités à penser? Les quelques exemples fâcheux du contraire cités plus haut ne nous semblent pas suffisants pour nous, faire douter sérieusement de ce point et pour remettre en cause, dans ces classes, l'enseignement philosophique. D'autant plus que les thèmes de réflexion mis au programme des classes préparatoires commerciales depuis ces dernières années sont de ceux qui appellent des analyses philosophi-

ques et sur lesquels abondent les textes philosophiques : *l'illusion, l'autorité, la valeur, le jeu, le travail.*

Chacun de ces thèmes, en même temps qu'il offre une riche matière à la réflexion laisse le professeur très libre. Il constitue à peine un programme. Le principe est peu différent pour les classes préparatoires scientifiques où le travail de l'année est consacré à l'étude de quatre grandes œuvres littéraires auxquelles se trouvent associés des thèmes de réflexion (l'honneur, le pessimisme etc.).

Mais c'est évidemment dans les classes préparatoires littéraires, en classes de Lettres-supérieures ou de Première-supérieure, que le professeur de philosophie pourra pousser le plus loin les exigences de son enseignement. D'ailleurs, manquerait-il à le faire qu'il se discréditerait aux yeux de son auditoire. C'est donc dans ces classes de khâgnes et d'hypokhâgnes que l'enseignement philosophique rencontre les conditions les plus favorables, non seulement à cause de la qualité des élèves auxquels il s'adresse (dont un nombre non négligeable vient de la section C) mais encore de la régularité du travail qu'impose l'assistance obligatoire aux cours sous peine d'être rayé des contrôles. Contrairement à ce qui se passe ailleurs, on ignore dans ces classes les cours à la carte, donc cette détestable mouvance des auditoires si préjudiciable à la continuité et à l'approfondissement d'une réflexion. Un enseignement peut ainsi, sans se briser en une multitude d'exercices, de leçons et de thèmes sans lien les uns avec les autres, s'organiser selon un projet théorique qui lui confère son unité sur une année entière et donne à la pensée le caractère de développement organique qui doit être le sien. Car la philosophie n'est pas une marelle qu'on joue avec les textes, les auteurs et les thèmes selon l'envie et le moment.

Est-ce là plaider pour le cours magistral? Si l'on entend par là le cours d'un *maître*, tout professeur conscient de ses propres limites s'en défendra. Il ne se prend pas pour Hegel à Berlin et sait que ce serait déjà beaucoup d'être un bon ouvrier de la philosophie. Mais si l'on veut signifier par cette expression, si décriée aujourd'hui, un cours *construit* autour d'une problématique et qui obéit à la nécessité d'un développement (qui, en tant que *nécessaire* perd tout caractère rhétorique et devient développement *philosophique*) -le contraire de la marelle philosophique- alors nos khâgneux et hypokhâgneux sont prêts à entendre ce genre de cours et à y *répondre*. Car ce n'est pas un soliloque.

Les hypokhâgnes sont sans programme. Le professeur a donc une liberté totale pour organiser son enseignement pendant les quatre heures hebdomadaires dont il dispose et la possibilité de le renouveler chaque année. Il pourra, par exemple, consacrer deux heures à l'étude d'un grand texte et deux heures à l'analyse d'un thème. Peu importe le texte choisi dès lors qu'il s'agit d'un texte

conceptuel imposant une lecture philosophique et d'une difficulté suffisante pour que nos élèves puissent en venir à bout par leurs seules ressources. Seule l'étude suivie d'un texte expliqué dans son intégralité -et l'année d'hypokhâgne qui n'est pas écourtée par les concours est suffisamment longue pour autoriser cette ambition- peut leur permettre d'acquérir une idée adéquate de ce qu'est une grande œuvre philosophique, la présentation de simples extraits ne permettrait pas d'en prendre l'exacte mesure. La pratique des recueils de textes choisis a sans doute constitué dans les classes terminales, un grand progrès par rapport aux manuels, qui se prétendent «de philosophie». Mais la classe d'hypokhâgne est par excellence la classe où nous avons tout loisir pour travailler sur une de ces grandes œuvres qui sont parmi les monuments les plus impressionnants de la pensée : un dialogue de Platon, un texte d'Aristote, les *Méditations métaphysiques* de Descartes, le *Contrat social* ou la *Critique de la Raison pure*. Oeuvres immenses, inépuisables, toujours actuelles en ce sens qu'elles ne cessent de nous donner à penser tout en terrassant notre présomption à vouloir les dominer. Seuls ceux qui ne se sont pas donné la peine d'en prendre la mesure par un travail austère et patient -ou plutôt de prendre leur propre mesure en s'attaquant à leur difficulté qui est la difficulté de leur contenu et non la difficulté *extérieure* de la forme ordinairement destinée à masquer la vacuité du contenu- seuls ceux qui ne sont pas passé par elles, par leur école, peuvent avoir la prétention risible de les dépasser, ou la naïveté de les croire dépassées.

Nos élèves paient toute une année le dur prix de labeur pour échapper à cette médiocrité prétentieuse. Et ce n'est pas payer trop cher pour cela. Leur effort se poursuivra, un peu plus tendu, l'année suivante en khâgne, sanctionné par le concours. Malgré la diminution des postes au C.A.P.E.S et à l'agrégation de philosophie, qui ont été brutalement réduits de moitié cette année, malgré l'étroitesse des débouchés, une situation bloquée à tous les niveaux qui rend l'avenir morose, malgré la pression sociale et familiale qui tend à dissuader les jeunes gens et les jeunes filles de s'engager dans une voie qui ne leur apportera ni le pouvoir, ni les honneurs, ni la richesse, ils ne sont pas rares ceux qui, en toute connaissance de cause, choisissent la philosophie en option. C'est que celle-ci a un singulier pouvoir pour peu qu'elle rencontre des intelligences suffisamment préparées à l'accueillir pour avoir déjà acquis le goût de la culture, le sens de l'effort et l'exercice du jugement. Pour peu qu'elle leur soit présentée, aussi, sans adultération ni concessions, dans sa difficulté et son austérité. Ce «beau risque», un peu fou au regard de la sagesse des habiles de ce monde, que nos élèves acceptent parfois de courir, vaut bien qu'on rende un hommage à la distinction de leur intelligence et de leur caractère qui tranche sur la vulgarité des appétits qu'on leur objecte comme valeurs. Cela donne

donne aussi confiance en l'avenir de la philosophie et de son enseignement que d'entendre à la fin de leur année d'hypokhâgne nos élèves, optionnaires de philosophie se réjouir de faire *d'avantage* de philosophie en khâgne : neuf heures, au lieu de quatre, en khâgne classique (Ulm, Sèvres), dix heures en khâgne moderne (Saint Cloud et Fontenay). Ce n'est donc pas l'indifférence qui menace la philosophie dans son existence : il y aura toujours des intelligences qui s'animeront d'une passion froide pour ce que l'humanité a pensé de plus intelligent. Non pour l'honorer d'une vénération d'antiquaire mais pour y chercher patiemment et laborieusement la voie de leur propre accomplissement et de leur propre autonomie (car être soi est le plus tardif et le plus difficile). Il n'est pas nécessaire qu'elles soient très nombreuses puisqu'elles ne l'ont jamais été. Mais, si minoritaires soient-elles, elles sont encore trop nombreuses pour la politique de pénurie qui menace et rend aujourd'hui le choix de la philosophie *héroïque*.

De bons apôtres qui affectent à son égard un peu de sollicitude la pressent de se réformer. A les en croire la philosophie serait trop « abstraite », trop spéculative. Pour intéresser dans le présent et survivre dans l'avenir il lui faudrait renoncer à ses « abstractions » et coller au concret, être « plus actuelle », penser le réel. Certains des nôtres y prêtent parfois la main et croient mieux la servir en pataugeant dans la facticité de l'événement ou pire encore, dans l'insignifiance du « vécu ». Le conseil est excellent sans doute, mais à condition d'être compris *philosophiquement*. En un sens (philosophique) la philosophie n'a jamais cessé d'être « actuelle », « concrète » et de « penser le réel ». Car le concret c'est précisément le concept- l'universel qui renferme en soi le particulier, l'identité qui contient la différence dont la philosophie est le riche développement- et non pas la facticité qui est l'abstraction même, ou la confusion du « vécu ». Aussi la philosophie n'est-elle jamais plus concrète que lorsqu'elle est ce qu'elle doit être : *conceptuelle*, autrement dit « abstraite » au regard de l'« opinion ». Jamais plus actuelle aussi puisque le concept est l'acte même de la pensée, *la pensée en acte*. Quant à « penser le réel », soyons bien certains que la philosophie n'y a jamais manqué ni surtout l'idéalisme philosophique de Platon à Hegel. Car « penser le réel », ce n'est pas pour la philosophie se mettre à la traîne de l'événement : qu'aurait-elle à dire de plus, dans ce cas, que ce que chacun peut aussi bien trouver dans son journal du matin, à savoir une *opinion* plus ou moins réfléchie ? « Penser le réel » ne peut donc rien signifier d'autre pour la philosophie que constituer un concept du réel après avoir constitué celui-ci en problème. Or c'est précisément ce que ne fait pas l'« opinion » et ce qu'elle ne peut pas comprendre quand elle s'institue le procureur (fût-il apparemment bienveillant) de la philosophie. Le malentendu ne date pas d'aujourd'hui. Et l'on ne voit pas pourquoi la philosophie accepterait de recevoir des leçons de l'« opinion », elle qui en est, depuis Socrate, la contestation radicale. Elle ne peut souhaiter amener l'« opinion » à la pen-

sée - c'est-à-dire souhaiter la suppression de l'opinion comme telle-
par un travail patient et infini d'éducation.

Nulle part ailleurs que dans les classes de khâgne et d'hypokhâgne ce travail n'a de meilleures chances d'aboutir. Nos élèves attendent de nous autre chose que le commentaire du journal ou l'étalage du « vécu », autre chose qu'un discours complaisant ou insignifiant englué dans le particulier, autre chose aussi que la pacotille à la mode. Ils pressentent -au moins pour la plupart- que la philosophie ce n'est pas ça. Ils sont, dans leur majorité, ouverts à une expérience commencée dès l'année de terminale -normalement-, une expérience immense que seule vient limiter la médiocrité des nos intelligences et qui seule satisfait pleinement et absolument les intérêts de la raison, c'est-à-dire de ce qu'il y a de plus « divin » en l'homme comme l'écrit Aristote à propos de la vie spéculative. Cette expérience -qui est aussi bien un travail- est celle du *concept*, l'expérience même de la pensée en son sens le plus éminent.

Sans maîtres-penseurs.

Bernard Morichère

LA PHILOSOPHIE DANS LES ECOLES NORMALES

*

Au lendemain de la guerre, on crée dans les Ecoles Normales des postes de psycho-pédagogie qui sont confiés à des professeurs de philosophie. L'enseignement qu'ils devront donner se substitue à celui d'inspiration positiviste et sociologisant qui avait caractérisé les établissements de la Troisième République.

Cet enseignement, conçu pour une formation d'un an après le Baccalauréat, comprend une partie de pédagogie générale (avec l'étude des grandes doctrines pédagogiques) et une partie de psychologie de l'enfant, auxquelles s'ajoute éventuellement l'étude des faits sociaux.

Au début des années 60 sont créées des classes expérimentales de formation pédagogique en deux années et, en 1966, au cours de rencontres organisées à Toulouse et à Sèvres par l'Inspection Générale, s'élabore une pensée cohérente de l'enseignement philosophique dans les Ecoles Normales (1).

Lorsqu'est généralisé, en 1969, le programme expérimental, les nouveaux textes fixent à sept heures l'horaire hebdomadaire du professeur de philosophie, qui se voit appelé également à participer à des activités de formation permanente.

Les matières enseignées s'articulent en trois rubriques : la psychologie de l'enfant, l'anthropologie sociale, la philosophie de l'éducation (2).

*

Ce découpage semble à première vue mettre en cause l'unité de l'enseignement donné. D'un côté la philosophie ; de l'autre les sciences humaines, qu'il ne peut être question de réduire à la philosophie. Certains professeurs ont eu alors la tentation de se spécialiser dans la psychologie ou la sociologie et d'autres ont, en fait, rejeté toute référence aux sciences positives au profit de la spéculation. Aucune de ces deux attitudes ne respectait la spécificité de notre position dans les Ecoles Normales.

La formation d'un instituteur ne peut plus être conçue aujourd'hui comme la simple transmission de techniques d'enseignement. La connaissance du développement psychologique et physiologique de l'enfant, la connaissance de l'environnement

politique, économique, social et culturel lui sont également nécessaires s'il veut prendre en compte la diversité des groupes et des individus pour une meilleure adaptation de son action. On aurait pu confier à des spécialistes de la psychologie ou des sciences sociales cette tâche d'information. Mais ne risquait-on pas alors de laisser penser que des connaissances positives pourraient, à elles seules, fonder une pratique éducative? (3).

En vérité, l'ensemble des savoirs divers auxquels se réfère la pédagogie actuelle ne s'organise pas spontanément en un corpus cohérent. Leur éparpillement, leur complexité, la sophistication de certaines recherches, la diversité des écoles qui s'affrontent en occultant souvent leurs présupposés appellent bien la médiation du philosophe. On ne lui contestera guère son rôle d'épistémologue. On voit moins qu'il doit également s'interroger sur le sens du recours aux sciences anthropologiques. Sans doute convient-il qu'il soit suffisamment instruit de leurs méthodes et de leurs résultats pour ne pas s'engager dans un discours généralisant et faussement synthétique, dont l'effet le plus certain serait une sorte d'eclectisme qui ouvrirait les portes à toutes les facilités comme à toutes les outrances pédagogiques. Et aussi pour ne pas courir le risque d'effectuer des choix arbitraires en privilégiant un point de vue -(celui de la psychanalyse par exemple)- qui engagerait l'élève- instituteur, sur la voie des certitudes immédiates. Si le professeur de philosophie transmet des connaissances empruntées aux domaines des disciplines scientifiques, et c'est une de ses tâches dans l'Ecole Normale (4), c'est en se référant toujours aux fins de l'éducation. Il n'a pas la vanité de contester la légitimité des sciences humaines, mais il doit les interroger sur leur tentative de se substituer à la philosophie dans la pensée pédagogique.

Son rôle n'est donc ni d'opérer d'impossibles synthèses visant à recoudre le tissu déchiré de l'anthropologie, ni de brandir le drapeau d'une école. Il lui appartient en revanche d'engager avec les étudiants, sur la pédagogie, le lent cheminement d'une réflexion capable de se nourrir des apports incontestés de la psychologie et de la sociologie, sans se laisser subjugué par la positivité. C'est en effet le caractère essentiellement axiologique de tout choix d'éducation qui impose de soumettre les savoirs constitués à l'interrogation philosophique sur les fins et les valeurs.

Le professeur d'Ecole Normale, dans sa chaire de «psychopédagogie» n'est ni un psychologue, ni un sociologue. Il ne doit pas craindre de revendiquer son titre de philosophe. Car la philosophie de l'éducation est première, puisque les sciences humaines appliquées à l'éducation peuvent engendrer des idéologies que précisément, dans sa fonction critique, l'enseignement philosophique a pour tâche de tenir à distance.

Ainsi, chaque éducateur doit pouvoir constituer l'horizon philosophique de son entreprise sous peine de voir celle-ci éclater en îlots disparates ou s'anéantir elle-même (5). Le professeur de philosophie a pour rôle de l'aider dans cette démarche instauratrice.

Cela signifie d'abord une réflexion sur le dogmatisme, et plus spécifiquement sur des pratiques dogmatiques engendrées par des doctrines qui ne le sont pas nécessairement (6). Le professeur de philosophie a certes le droit d'opter, car toutes les méthodes ne sont pas bonnes et tous les objectifs ne sont pas acceptables. Mais le rejet dogmatique aurait pour effet de les confirmer dans leur prétention et introduirait inévitablement dans l'éristique. Selon une démarche commune à tous les philosophes, sans laquelle ils nieraient leurs différences en devenant partisans, les professeurs d'École Normale interrogeront les pédagogies et cette interrogation doit être radicale. Il ne s'agit plus cette fois de la relation entre la pédagogie et les sciences humaines mais de *la théorisation pédagogique* elle-même : quelle est sa cohérence interne? quels sont ses présupposés? y a-t-il une unité de pensée entre les finalités posées et les objectifs ou les méthodologies qui en découlent? quelle est la part de l'implicite ou du non-dit dans ses affirmations? quelle est la part de l'apparence dans son succès ou sa notoriété? etc . . . Il doit la contraindre à démasquer tout ce qu'elle recèle de sophistique ou d'idéologique (7), moins au nom d'une idée de l'homme que de l'absolue nécessité pour un éducateur de comprendre que son action d'homme s'adresse à l'humanité inhérente à tout enfant.

Telle est la fonction critique de la philosophie, fonction de jugement selon l'étymologie, et appel, pour l'élève-instituteur, à prolonger l'apprentissage du jugement.

On pourrait craindre que la fonction critique de notre enseignement ne conduise les étudiants au relativisme et au scepticisme dans la mesure où elle apparaît comme destructrice des idées reçues. En réalité il doit être clair que, la philosophie de l'éducation étant instauratrice au sens plein du terme, l'intervention du professeur de philosophie ne peut être d'une autre nature que celle de l'engagement, non évidemment au sens d'une prise de position dogmatique mais au sens d'une volonté de penser méthodiquement et rationnellement et de conduire ainsi des élèves-instituteurs, différents par leur origine, leurs premières études et leurs convictions, à la capacité d'élaborer consciemment les fondements théoriques de leur propre entreprise d'éducation.

*

Une telle élaboration ne peut être dissociée de la pratique elle-même, c'est-à-dire, concrètement, de la conception et de l'exécution d'activités éducatives, y compris de celles qui requièrent

l'usage des moyens les plus modernes (8). C'est par artifice que l'on sépare habituellement théorie et pratique en laissant croire que la théorie se construit à l'École Normale et que la pratique s'apprend uniquement dans les Ecoles d'Application par l'imitation des modèles et le tâtonnement personnel.

En fait comme en droit, les stages qu'accomplissent les élèves-instituteurs dans les écoles où ils se forment à la pratique professionnelle ne suspendent pas l'action du professeur de philosophie, bien au contraire. Les normaliens élaborent des projets pédagogiques, conduisent des leçons, font la classe. Le professeur de philosophie, comme tous les autres professeurs d'École Normale aide, conseille, corrige et parfois évalue le travail accompli (9). Mais il est conduit à privilégier quelque peu dans la démarche de l'instituteur ce qui relève de l'acte d'instruire en général. Il se situe naturellement au cœur de ce «faire» bien particulier qui procède de la volonté d'élever l'enfant. Ainsi cherche-t-il moins à obtenir de l'apprenti-enseignant la conformité à des normes imposées qu'à le conduire à *penser* ce qu'il accomplit, à reconnaître la possible discordance entre des intentions et des actes, entre des actes et leur interprétation, à articuler correctement les moyens en fonction des buts, à dialectiser les objectifs et les finalités. Il s'agit là pour lui de stimuler une réflexion qu'on ne saurait assimiler à une spéculation gratuite puisqu'elle semble être une des conditions essentielles de la maîtrise de l'action. La qualité d'un instituteur se mesure à sa capacité de penser, à sa liberté d'entreprendre et à la gravité de son engagement dans l'éducation des enfants. Il existe des apparences du bien faire qui sont comme les ombres de la réalité pédagogique.

L'allusion à Platon n'a rien ici d'une référence polie à l'histoire de la philosophie. La pratique de l'éducation invite l'instituteur à philosopher. Car s'il enseigne sans devenir capable de fonder ses actes et de se constituer comme éducateur, il se réduit lui-même au rôle d'exécutant, il transmet des savoirs sans référence possible aux raisons de leur choix, il vit sa rencontre avec l'enfant comme une relation contingente au lieu d'y percevoir son rôle médiateur dans le dévoilement des valeurs. Savoir distinguer l'opinion de la vérité, ressaisir la dialectique de l'opinion et de la vérité qui est la chair de tout enseignement, si élémentaire soit-il, et comprendre que c'est lui-même, en tant qu'homme, qui instaure la relation d'enseignement, tout cela lui est aussi utile dans sa pratique que la bonne «connaissance» des savoirs à transmettre et plus utile peut-être que la possession des meilleures techniques. La responsabilité d'enseigner accompagne chaque moment de l'enseignement et tout élève-instituteur doit être amené à en prendre conscience lui-même. La diversité des conditions de travail, l'inadaptation des moyens ou les déterminismes qui «pèsent» sur chacun des élèves risquent de devenir les alibis d'une conduite de fuite si ces données ne sont pas

rendues signifiantes par la libre décision d'élever chaque enfant à son état d'homme. Comment, autrement, donner leur sens aux principes régulateurs de l'action éducative, respect de l'autre, supposition de la perfectibilité? Il n'y a pas non plus de pensée juste de la relation hors du projet de rendre autonome le sujet éduqué. Mais cette autonomie elle-même ne peut être bien comprise que si la réflexion du futur instituteur est assez aiguisé pour qu'il soit devenu capable de la distinguer nettement de son apparence incarnée dans les faux-semblants de la spontanéité.

C'est donc bien une conversion que nous attendons des étudiants. Mais leurs professeurs ne peuvent que les aider à l'accomplir puisque la réflexion philosophique ne s'emprunte pas, et que l'enseignement ne «s'enseigne» pas. On apprend à enseigner en apprenant à philosopher. Voilà pourquoi, même si l'analyse des conduites pédagogiques que nous effectuons avec les normaliens constitue un adjuvant utile, s'il n'est pas inutile de recourir à l'étude des grands thèmes de la pédagogie occidentale, la réflexion essentielle ne peut naître que de l'action parce que celle-ci la nourrit de sa sève.

La difficulté et l'intérêt de notre rôle dans les Ecoles Normales sont là. Rien n'est joué de notre «enseignement» tant que l'élève-instituteur lui-même n'investit pas dans sa pratique la visée des valeurs fondamentales sans lesquelles elle perd sa signification. C'est pourquoi le *dialogue* avec les étudiants dans l'exercice de leur futur métier nous paraît un moment tout à fait spécifique de l'activité du professeur de philosophie dans les Ecoles Normales.

*

Au moment où nous rédigeons ces lignes paraissent des textes (10) qui portent à trois années la formation des instituteurs et la réorganisent sur le modèle universitaire. Les étudiants devront préparer pendant leurs études trente unités de formation dont deux au moins sont réservés à la philosophie de l'éducation, deux à la psychologie, deux à la connaissance de l'environnement, trois à la connaissance des cycles de la scolarité maternelle et élémentaire, les autres unités étant attribuées aux diverses didactiques.

Les professeurs de philosophie ne risquent-ils pas désormais de se voir cantonnés dans un enseignement purement théorique ou bien, par des interventions ponctuelles dans des domaines multiples, de contribuer plus que d'autres à l'éparpillement de la formation? Par ailleurs, la rupture d'un dialogue suivi ne risque-t-elle pas d'altérer le caractère philosophique du rapport éducatif avec les élèves-instituteurs?

Conscients de ces dangers, les professeurs de philosophie pensent que c'est par leur présence dans les unités de formation relatives à la pédagogie la plus pratique du même titre que dans celles qui leur sont plus évidemment réservées qu'ils ont les meilleures chances de jouer maintenant un rôle formateur. Les rejeter du côté de la théorie serait commettre une erreur d'appréciation sur leur rôle véritable. Ce sont eux en effet qui, par essence, s'interrogent sur la redescende dans la caverne. Les spéculations deviennent authentiques dès lors qu'elles sont conscientes que les concepts servent à informer l'expérience. On le sait depuis Kant, comme on sait aussi que la philosophie en ses débats avait mis au cœur de sa réflexion le problème de l'éducation. Et chaque professeur de philosophie a lu Kant. Et aussi Platon.

Charles Michel Cintrat. Jacques Honoré. Charles Touyarot.

(1) Cf. Colloque des professeurs de philosophie des Ecoles Normales. INRDP 1966.

(2) L'inspection Générale avait préféré, à juste titre, l'expression « philosophie de l'éducation » à « pédagogie générale » pour rappeler le caractère essentiellement philosophique des questions fondamentales de pédagogie. Quant au choix d'« anthropologie sociale », il s'agissait, malgré l'équivoque de la terminologie, de souligner que les travaux ou les enseignements de nature sociologique ne visaient pas à donner des compétences dans les sciences sociales mais seulement à faire apparaître la dimension sociale du problème anthropologique plus général de l'éducation.

(3) « Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire, mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature, c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en le formant à chanter que je saurai s'il est musicien ».

Alain. Propos sur l'éducation. XVI.

(4) Les professeurs de philosophie peuvent être amenés en ces matières à collaborer avec des spécialistes de ces disciplines. Plus particulièrement, dans le cadre des Centres d'adaptation psycho-pédagogiques, avec des psychologues cliniciens.

(5) En l'absence d'un repère philosophique, l'enseignement peut être tenté de se réfugier dans le pragmatisme des techniques et des procédés, sans souci de cohérence ; ou de chercher, dans une idéologie qui le dispense de la réflexion sur les fins, la sécurité d'une apparente rationalité.

(6) Il existe des pratiques pédagogiques qui, aux yeux des élèves-instituteurs, sont pour ainsi dire élevées au rang de principes.

(7) L'idéologie, en pédagogie, ne naît pas seulement, ainsi que nous le suggérons précédemment, d'une subordination (non critiquée) des principes de l'éducation aux lois des sciences humaines. Elle procède aussi d'idéologies englobantes. Et, dans un certain nombre, de cas, le discours pédagogique, purement justificatif, n'est guère qu'une sophistication.

Mais il va de soi que, les doctrines renvoyant directement ou indirectement à une figure de la société dans l'histoire, le politique ne peut pas en être absent.

(8) Nous pensons plus particulièrement aux nombreuses interventions des professeurs de philosophie au cours des activités utilisant les circuits fermés de télévision installés dans les Ecoles Normales. Il ne serait pas souhaitable que ceux-ci ne servent qu'à renforcer le behaviourisme que peuvent suggérer les technologies éducatives. Nous pensons également à l'introduction prochaine des techniques de l'information.

(9) Il est normal que l'évaluation, dans le cadre d'une formation d'adultes, ne soit pas du ressort du professeur seul mais que l'étudiant y soit étroitement associé.

(10) Cf. Arrêté interministériel du 5 juin 1979.
Circulaire ministérielle du 26 juin 1979.

L' ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LES UNIVERSITES

•

L'enseignement de la philosophie dans les Universités est soumis aux mêmes forces qui tentent de l'éliminer des autres établissements d'éducation et ce serait une grave illusion d'imaginer qu'il pourrait y subsister longtemps et s'y développer en vase clos.

Analysons rapidement la situation présente.

Jusqu'à une époque assez récente toutes les sociétés humaines reconnaissaient la nécessité d'une réflexion sur les fins et les fondements. Arts, littérature, science, philosophie exprimaient ce souci. Cette réflexion, polymorphe et traversée de contradictions internes et de querelles, n'était jamais le pur double verbal des activités du corps social, l'exigence du vrai s'y combinait avec les intérêts et les désirs du moment. Deux postulats demeuraient constants : le premier est que l'interrogation des hommes sur la signification de leurs activités a elle-même une signification, le second est que cette signification possède par elle-même une valeur, et même une valeur éminente. Or nous avons affaire aujourd'hui à une société qui se veut délibérément aveugle et machinale : la massification, loin d'incarner la spéculation dans un groupe qui, comme le prolétariat de Marx, représenterait à la fois une forme négative et un lieu d'aperception du réel, engendre la dictature anonyme du conformisme, épicé par brefs accès convulsifs au moyen de l'exhibitionnisme mystique. La forme canonique de ce conformisme est l'abêtissement dans une idéologie du bonheur où l'Etat est chargé de maintenir l'identité fictive et l'égalité dans le sommeil, offertes en miroir par les moyens de communication de masse. Un tel système produit sans doute ses propres déchets, mais sous la forme des marginaux, inorganiques et sans conscience critique, non sous la forme d'une classe révolutionnaire. Les deux seules formes d'activité intellectuelle qui sont tolérées dans la société de masse sont la pure technique (le règne des spécialistes) et la curiosité pour le bizarre. Pas de place pour la philosophie. Deux symboles animaux pour ce monde : le mouton et l'ornithorynque.

Certes les inégalités de propriété, de pouvoir et de fonction subsistent, mais en dépit de la violence parfois accrue de la traditionnelle lutte de classes, un consensus s'esquisse pour supprimer, en tout cas, la pensée réflexive. Révolution et contre-révolution sont bien différentes par le type de rapports sociaux qu'elles prétendent établir, mais pour une fois elle sont d'accord pour éliminer la pensée en tant que telle. Naguère encore le penseur ou l'artiste pouvait être inquiété et persécuté pour *ce qu'il* disait ; aujourd'hui il doit

être annulé comme tel, avant toute parole. Ne subsisteront, à côté des robots de la production technique, que les histrions dont le retour au sein de l'Église laisse entrevoir ce que Dostoïevski avait génialement prévu : l'union sacrée de la police et de la religiosité.

Pour dissimuler cette tentative de décervelage, et en même temps la diffuser dans les masses - - - je précise encore : les « masses » ne sont pas une classe sociale, mais le magma inerte qui résulte de leur décomposition - - - l'idéologie du bonheur moyen s'est découvert un paravent merveilleux : la science. Il va sans dire que la science, entendue strictement, n'a rien à voir avec la pensée machinale, et qu'elle ne doit d'échapper, provisoirement, aux sarcasmes et aux démolitions dont la philosophie, les lettres et l'histoire sont accablées, qu'aux conséquences techniques qui en découlent et qui permettent, si toutefois on cache le prix payé, de créer l'illusion d'un réel vraisemblable et futur pour le désir de bonheur.

Si la mécanique de l'annulation va jusqu'au bout de sa logique interne, elle supprimera tout enseignement de la philosophie. On devine aisément comment elle s'accomplira dans les universités, à la faveur d'ambiguïtés dont beaucoup trop d'entre nous acceptent les poisons. On laissera subsister, sous le titre usurpé de philosophie, des activités, honorables et intéressantes, mais qui n'ont qu'un lointain rapport avec la philosophie. Ainsi l'analyse des manuscrits de Hobbes aux rayons X est utile, mais est-il bien sûr qu'elle mérite le nom de philosophie? Ou encore : le comptage de la conjonction *vel* dans l'œuvre de Spinoza, surtout si son auteur met une blouse blanche et use d'un ordinateur, paraît une entreprise sérieuse, mais donne-t-elle vraiment à penser?

A côté de la recherche des formes politiques et des règles institutionnelles qui seraient favorables à une vie réelle de l'enseignement philosophique, nous devons également changer nos mœurs, ce que, en tâtonnant, certains collègues de notre Université ont entrepris, avec des résultats positifs.

1 - enseigner la philosophie aux étudiants qui ne seront jamais professeurs de philosophie. Non à titre facultatif, mais en négociant l'introduction d'un enseignement philosophique obligatoire dans le cursus normal. Nous avons ainsi créé un tel enseignement en sciences physiques, en biologie, en pédagogie, chez les juristes, en première année de psychologie et sociologie, en formation permanente pour adultes. Des négociations sont en cours pour une unité de valeur commune aux hellénistes et aux philosophes.

2 - créer des liens de travail réguliers et amicaux, débarrassés de tout le préchi-précha du « recyclage », avec nos collègues du secondaire et leurs classes (expérience des « journées de philosophie » de Lille III)

3 - ne pas entrer en aveugles dans le piège doré de la «recherche» où le relâchement du langage, le goût du sensationnel et de la vulgarisation sans effort tiennent lieu de «scientificité». Mieux vaut créer un groupe privé où des collègues, philosophes et non-philosophes, entretiennent le commerce et l'échange intellectuel qu'entrer en dix ou vingt laboratoires d'illusion qui posent des personnages inconsistants.

Ces activités sont des combats provisoires, imposés par les circonstances. Elles permettent d'enrayer quelque peu la destruction mais tant que les philosophes n'auront pas déterminé le lieu historique et social de leur parole à venir, il faut reconnaître que nous n'aurons aucune initiative stratégique d'envergure. Mais il ne nous appartient pas de démolir ce qui existe encore. Nous le défendons pas à pas, tout en sachant qu'il faut inventer une forme nouvelle, découvrir notre terrain. Pour la société contemporaine nous sommes des personnages ridicules, inefficaces et périmés. Nous laisserons dire et nous travaillerons.

Pierre Trotignon

LA PHILOSOPHIE DANS LES GRANDES ECOLES

*

Jusqu'en 1976, la philosophie était enseignée, à l'Ecole Polytechnique, dans le cadre d'un «séminaire» (strictement limité à 15 élèves), en deuxième année. Ce séminaire a toujours eu et connaît encore un vif succès, puisque la direction de l'Ecole, sous la pression des élèves, a été plusieurs fois contrainte de doubler son effectif. En 1977, le département «Humanités - Sciences sociales» de l'X a décidé la création de «Conférences» de philosophie en première année. Il existait alors deux «séries» (8 fois 2 heures) de «Conférence» : «Economie», «Histoire et Politique», entre lesquelles les élèves optaient librement, sans limitation de nombre. La direction de l'Ecole avait prévu qu'une «trentaine tout au plus» choisiraient la nouvelle série, dont l'intérêt, pour la future carrière des jeunes polytechniciens, semblait assez douteuse. Or, il est remarquable qu'avant même d'en connaître les thèmes ni les orateurs, quelque 90 élèves (sur les 310 de la promotion) ont opté pour la philosophie.

Renouvelée l'année suivante, cette expérience a été proposée à l'Ecole Centrale, qui décidait aussitôt de l'entreprendre. Vingt six conférences annuelles étaient prévues, dans le grand amphithéâtre de l'Ecole, auxquelles pourraient assister tous les élèves intéressés. La décision effective fut d'ailleurs prise, après l'accord de la direction, par le «bureau des élèves». Le récent départ du directeur a retardé l'exécution de ce projet, mais il est probable que la nouvelle direction le reprendra à son compte. . . L'Ecole Supérieure de Physique et Chimie (rue Vauquelin) envisagerait de suivre cet exemple dès lors qu'elle en constaterait le succès à l'Ecole Centrale. . .

Nul doute qu'il existe ainsi un très vif appétit de philosophie parmi les élèves de maintes grandes, moyennes et petites écoles (scientifiques, techniques, commerciales, administratives. . .) dont les directions sont très volontiers soucieuses d'élargir leurs enseignements exclusivement «technologiques».

Le succès rencontré à l'Ecole Polytechnique n'est rien moins que surprenant. Il atteste que la philosophie répond au besoin, plus pressant que jamais, de réfléchir un monde gravement déconcerté. Il marque aussi que, par delà ses publics spécifiques, notre discipline peut être diffusée à des auditoires les plus divers, dont l'ignorance en la matière sollicite sa meilleure énergie. Sans nul compromis : Socrate, Descartes, Kant, Hegel . . . passionnent les jeunes polytechniciens.

Des contacts devraient être pris avec plusieurs écoles de province. Ils ne pourront aboutir qu'à la condition qu'existent en nombre suffisant des enseignants aptes à fournir les prestations souhaitées. Il serait désastreux que la considérable réduction de leur recrutement empêche de satisfaire cette demande. Qui peut nier que, de toutes les disciplines non scientifiques, la philosophie est la mieux capable de prévenir l'asphyxie spirituelle dont souffrent tant de «grands écoliers»? N'est-elle pas, surtout, le foyer même ou devrait se caractériser le projet capital d'une communication entre les formations?

Olivier Chédin

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE A - T - IL SA PLACE EN FORMATION D'ADULTES?

*

La forte institutionalisation de la formation d'adultes depuis ces dernières années pourrait laisser croire que les possibilités offertes à ceux qui, pour des raisons diverses, éprouvent le besoin de compléter leur formation initiale, se sont vraiment multipliées.

En réalité, la prolifération d'organismes de formation a plus souvent traduit la volonté de s'emparer d'un « marché » que l'apparition d'intentions éducatives, inventives et attentives à des publics aux demandes extrêmement ouvertes.

Deux constatations nous permettront de voir quelle peut être éventuellement la place accordée à la philosophie en formation d'adultes.

- On peut remarquer qu'à l'idée d'éducation permanente, qui guidait la loi de juillet 1971, s'est bien souvent substituée celle de formation professionnelle continue. L'objectif premier est celui d'une meilleure adaptation à l'emploi, éventuellement une promotion professionnelle. Même si la part de valorisation personnelle tolérée croît en raison de la qualification des intéressés, les impératifs technico-économiques restent l'horizon premier à l'intérieur duquel s'inscrivent la majorité des projets de formation. Dans ce contexte, quelle peut bien être la place accordée à un temps de critique sur ce que l'on est, ce que l'on fait, ce que l'on sait ou croit? Se pourrait-il cependant que l'actuelle crise de l'emploi en rendant de plus en plus incertaine et précaire l'adéquation formation/emploi en vienne à redonner place à une culture plus gratuite?

- Il est surprenant de voir avec quelle rapidité la formation des adultes tend à se scléroser, même lorsqu'il s'agit de formation générale. A la rituelle analyse des besoins succèdent des contenus « tout prêts » auquel il ne manque qu'un assaisonnement de détail.

Un exemple, le « français » rebaptisé « expression écrite et orale » se réduit parfois à un ensemble de recettes que l'on se transmet de formateur à formateur.

De même qu'on imagine encore mal que « le professeur de philosophie » du secondaire puisse enseigner ailleurs qu'en classe terminale et que les « nécessités » de service le transforment parfois du

jour au lendemain en professeur de français, ainsi plus d'un enseignant de philosophie convié à travailler auprès d'adultes se voit promu psycho-sociologue ou linguiste sans que l'on songe à l'utiliser dans ses compétences propres.

Par quel manque d'imagination (ou peut être trop grande imagination sur d'éventuels dangers) n'a-t-on pu entrevoir la possibilité d'un enseignement spécifiquement philosophique à des adultes qui n'ont pu en bénéficier lors de leur formation première?

N'avons-nous pas trop bien intégré cette sorte de privilège de l'adolescence à avoir encore le droit de débattre des questions essentielles pour peut-être mieux restreindre l'adulte à affronter le «sérieux» de l'existence? Alors que ces questions demeurent, à mon sens, toujours présentes, toujours virulentes pour peu que l'on y soit attentif et qu'il peut y avoir un rôle à aider à leur formulation.

Je me propose simplement ici de rendre compte de quelques unes des ouvertures qui me semblent possibles en fonction d'une expérience de formation d'adultes menée durant sept ans à la Ville-neuve de Grenoble.

Je me limite à quelques points concernant l'enseignement de la philosophie mais qui cela doit pas faire perdre de vue le cadre dans lequel ce travail s'inscrit et qui est celui de stages à temps partiel ou à temps plein (de 120 à 800 heures)

Situation du public (de 20 à 55 ans)

- des femmes cherchant une (ré)insertion professionnelle et souvent harcelées par une situation socio-économique catastrophique ; beaucoup sont chefs de famille.
- des demandeurs d'emploi plus ou moins récents.
- des femmes au foyer cherchant dans la formation un lieu de socialisation et de culture.
- des salariés bénéficiant de stages sur leur temps de travail (j'ai essentiellement travaillé avec des personnels de service).

Parmi ces publics

- certains ont fait ou entamé une classe terminale et gardent des souvenirs variés, le plus souvent positifs, des cours de philosophie ; c'est la minorité
- pour la plupart au départ, la philosophie est une discipline réservée à d'autres (élite?)
- pour d'autres enfin, la philosophie est un mot qui n'évoque pratiquement rien.

Les demandes sont évidemment très diversifiées

- E.S.E.U. (Examen Spécial d'Entrée à l'Université) : la philosophie est une matière d'examen

- formations générales permettant d'accéder ultérieurement à des formations professionnelles
- formation à la carte avec choix de thèmes ou de matières déterminés en commun.

Chargée du montage de stages, j'ai eu, par là, chance de pouvoir prendre du temps avec l'ensemble des stagiaires, de favoriser l'expression de leurs demandes en début et cours de formation.

Or, la présentation réciproque nous engageait immédiatement dans une série de questions qui se sont souvent prolongées : «professeur de philosophie» il m'a toujours paru plus important d'être cela que «coordinateur de stages», et c'est souvent par là que nous avons commencé. «Vous êtes professeur de philosophie» alors vous ne nous ferez pas cours, c'est pour ceux qui préparent le bac. La première tâche alors n'était-elle pas de faire descendre la philosophie de ce piédestal et d'insister sur le fait que, la philosophie, nous pourrions essayer de la pratiquer ensemble si l'envie ou la curiosité leur en venait : pas d'exclusion en raison d'un «niveau», d'un âge ou d'un objectif professionnel inadéquat.

Examen ou pas, la philosophie m'a donc toujours semblé une matière possible : quelle honte y aurait-il à en amorcer l'intérêt? Quel secret mépris peut-être à la réserver à une minorité?

Certes, j'ai l'impression d'avoir pu bénéficier d'une liberté étonnante, celle que n'entrave aucun programme prédéterminé et qui permet d'inventer des contenus en laissant jouer les désirs de chacun. Mais je pense que nous sommes parfois bien en deça des contraintes lorsque nous nous empêchons d'inventer.

J'ai essayé de tenir quelques objectifs qui me semblaient essentiels :

- donner le goût du travail théorique,
- sensibiliser à l'enracinement historique de la philosophie occidentale et faire saisir comment chaque époque a sa façon d'interpeller le passé et de produire telle ou telle question,
- faire comprendre le découpage du savoir en différents champs et montrer comment ces découpages ne sont pas immuables (co-animation dans d'autres cours, ce qui brise les frontières trop strictes entre disciplines),
- essayer de faire sentir que penser ne peut que se faire au présent : le recours à l'histoire ne doit pas ensevelir les questions-mais au contraire les stimuler,
- aider à se repérer dans la production actuelle, confronter des problématiques différentes, aider à réagir personnellement afin de ne pas sacraliser le savoir,
- et surtout faire que ce travail ne s'achève pas avec l'année :

«J'ai un autre regard» disait une stagiaire.

Tout ceci ne vas pas bien sûr sans difficultés ni échecs : lorsque le verbiage prend le pas sur la rigueur ou simplement lorsque la discussion trop facile tombe dans le lieu commun. Parfois aussi guettent le refus ou le découragement lorsque le jeu du langage semble se prendre lui-même pour fin et il faut avouer que, pour qui aujourd'hui produit, il est trop souvent de bon ton d'être hermétique, comme si c'était là gage de profondeur. Il n'est pas toujours simple de trouver des textes pertinents et lisibles. En revanche, des obstacles se lèvent : les textes d'abords difficiles, travaillés ensemble, viennent alimenter les discussions les plus vives, et permettre la réflexion personnelle.

Et n'est-ce pas une des originalités du travail entre adultes . . . de pouvoir trouver dans des textes que nous avons cru abstraits un écho du vécu que la réflexion sans cesse transforme en expérience.

Il conviendrait bien entendu de pouvoir dire bien plus dans le détail, de confronter à d'autres expériences qui se tentent ici et là.

J'ai seulement voulu dire que la philosophie me semblait légitimement avoir sa place dans l'éducation des adultes. Je crois que l'acharnement au démantèlement de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire ne suffira pas à exténuer le questionnement mais qu'il nous faut nous battre en même temps en d'autres lieux, pour la promouvoir. L'attente existe.

Sait-on que dans les pays scandinaves exemplairement vivifiés par l'éducation populaire, des centaines de cercles d'études s'intéressent prioritairement à la philosophie, à la théologie et à la poésie?

Que ces trois champs soient privilégiés lorsque les choix les plus personnels parviennent à se formuler : voilà qui devrait nous permettre une certaine espérance.

Marie-France Motte

III — QUELQUES ASPECTS FONDAMENTAUX DU TRAVAIL PHILOSOPHIQUE :

*

POURQUOI LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE ?

La position stratégique de la dissertation dans l'enseignement de la philosophie, ne peut en dissimuler l'ambiguïté. Doit-on la considérer comme un moyen, un objectif, une sanction, un entraînement, une œuvre, un critère? A ce jeu glissant des fonctions, il y avait déjà largement de quoi se perdre. S'ajoutent maintenant les lamentations justifiées devant la trop fréquente indigence de la production écrite des élèves et l'échec relatif des mesures prises pour remonter la pente, ce qui apporte au moulin des apôtres de l'utilité à court terme une eau dont ils n'avaient pas besoin pour rejeter en bloc toute préoccupation philosophique. Il paraît donc opportun d'opérer une reprise ouvertement philosophique de la question, au lieu d'abandonner le terrain au concert des points de vue extérieurs, tous armés de présupposés d'autant plus redoutables qu'ils sont moins apparents.

UN STATUT FUYANT

Dès que l'on tente de définir la dissertation philosophique, on la voit aussitôt s'échapper. Appartiendrait-elle à ce «genre glissant» dans lequel Platon situait vaille que vaille le sophiste? La référence peut inquiéter, mais il faut reconnaître que les apparences vont dans ce sens.

Le premier paradoxe est que, dans la plupart des cas, la dissertation évoquée *n'existe* pas. On a bien le mot, l'idée, voire l'idéal, mais pas la chose, à moins de majorer indûment les prestations embryonnaires et non viables que fournissent d'ordinaire les élèves. Mais, à part les élèves, qui est susceptible de produire des dissertations? Les philosophes confirmés, on le sait, placent leurs ambitions dans d'autres procédures. La dissertation n'est donc une réalité pour personne.

On répondra aussitôt qu'il n'est rien de plus normal. La dissertation étant, par définition, par vocation, un simple exercice préparatoire, la déficience en fait logiquement partie de la . C'est plutôt le contraire qui serait étonnant, et à la limite contradictoire en soi : la dissertation n'a pas plus à être œuvre philosophique qu'une gamme œuvre musicale.

Mais la difficulté renaît aussitôt, aggravée : une gamme est destinée à être réussie, et ici elle est manquée. . . Il faut donc baisser la barre, jusqu'à satisfaction complète, et donc remplacer la dissertation par autre chose.

D'ailleurs, supposons un instant la réussite de la dissertation comme gamme. Il faudrait encore passer au stade proprement philosophique. Mais comment? Et pour produire quoi?

On est au rouet. La réussite scolaire d'un exercice exige l'amputation de la dimension philosophique spécifique, tandis que la satisfaction de cette dernière exige l'abandon de la forme scolaire de l'exercice. La dissertation est soit en excès, soit en défaut. Elle arrive toujours avant ou après la bataille, jamais pendant, laissant tout le monde absolument désarmé pour régler la question essentielle du *passage*, qui apparaît dès lors comme le ventre mou de l'initiation philosophique.

C'est ici que le constat se mue en diagnostic : le passage demandé à l'élève échoue parce que ce dernier est privé des moyens de transmission nécessaires. Se dessine alors le profil en creux d'une thérapeutique appropriée, toute centrée sur les moyens. Bref, on incrimine d'une part le support linguistique, et l'on en appelle aux techniques pédagogiques de l'autre. C'est là que tout se noue.

POUR UNE REPRISE PHILOSOPHIQUE

Les faits sont les mêmes pour tout le monde, certes, mais si l'on se laisse crever les yeux par une certaine évidence apparente - grosse en réalité de présupposés philosophiques dissimulés-, on court au désastre.

Que le discours philosophique ne puisse advenir sans la médiation de la langue, rien de plus certain. Une langue pauvre, approximative, non-structurée, constellée de ces «mots-jokers» qui bouchent les trous vaille que vaille, interdit cette saisie des différences, cette élaboration des notions qui est au fond de l'intelligence philosophique. Mais affirmer que la langue n'est que l'instrument de transmission de la pensée, ce qui suppose l'existence d'une pensée séparée et antérieure, c'est invoquer une thèse, qui est en réalité un mythe dangereux. On imagine la pensée sous les traits d'une jeune fille timide et frileuse qui n'oserait pas sortir en public toute nue et enfilerait au passage le mot comme un vêtement. Le problème de l'initiation philosophique devient une affaire de garde-robe, dont le professeur de français détient la clef. Et bien souvent, par dessus le marché, l'élève au travail et son correcteur bienveillant s'accordent à prendre l'obscur bouillonnement de l'esprit qui s'anime en intention de parole pour une pensée, que des obstacles extrinsèques feraient seuls avorter, ce qui donne un semblant de confirmation expérimentale au préjugé de la séparation.

Il en va de même pour la pédagogie. L'obnubilation mécaniste nous fait prendre toute réalité pour le résultat d'une combinaison de

parties élémentaires. Bien sûr, on peut toujours dire d'un corps et d'une machine, appréhendés de l'extérieur, qu'ils fonctionnent. Une dissertation, un estomac, un moteur d'automobile, un ordinateur fonctionnent. On peut les analyser, les démonter, les remonter, au moins théoriquement. L'essentiel, pratiquement, est de connaître les lois du processus, traduisons : la méthode. Apparaît alors un discours bien connu : la dissertation manquée souffre d'un manque de méthode : avec la méthode, elle sera réussie. Si ce n'est pas le cas, c'est parce que la méthode n'est pas au point.

Ceci revient en fait à prendre la recomposition mentale pour la répétition de la constitution effective de l'objet, ce qui n'est vrai que des objets techniques proprement dits. On est victime d'une illusion rétrospective de fabrication et, là encore, un semblant de confirmation expérimentale se présente : puisqu'on est parti du résultat, la recomposition opérée produit toujours ce résultat, et le mécanisme se trouve forcément « vérifié ». Derrière ce morcellement artificiel se profile une méprise fondamentale sur la nature de la pédagogie, que l'on croit pouvoir réfléchir en règles de fonctionnement redevables d'une science positive particulière, ce qui permettrait ensuite de l'appliquer à n'importe quel « contenu ». Bref, on prend *l'art de la manière* pour un *savoir* séparé, l'ombre portée de l'idée philosophique pour une idole sans ombre. Qui ne sait pourtant qu'un cours de pédagogie-savoir doit lui-même être pédagogique, et que l'adjectif ne peut se substantiver une bonne fois sans aucun « déchet » ? L'échec répété du passage des méthodes et techniques savantes à la pensée philosophique effective devrait au moins instiller quelque doute dans des certitudes trop ancrées pour être honnêtes.

En combinant ces deux illusions majeures on obtiendra un tableau inquiétant.

Au professeur de philosophie on réservera le « penser », et au professeur de français le « parler », ce qui aura des retombées tragiques dans les deux disciplines. Le rapport de la pensée à la langue est de médiation réciproque, et c'est dans la relation, et non le divorce, que doit porter l'effort des enseignants. Malheureusement, c'est en présumant la scission suivie d'une réduction, que la pédagogie mécaniste s'épanouit. C'est par là que s'infiltrent les rêves de machines à parler, à penser, à philosopher, à dissenter, à corriger. . . Et il se trouve que la structure fondamentale qui permet au langage rationnel d'advenir, à partir du jeu de la liberté avec l'identité et l'altérité, permet également la production d'apparences creuses ou dévoyées. Platon l'a bien montré : si un discours philosophique est possible, alors la sophistique l'est aussi. C'est pourquoi il est toujours loisible d'obtenir par un dressage approprié des succès rhétoriques, voire de fabriquer des apparences philosophiques, dont le caractère spécifique sera le formalisme extérieur et passe-partout.

Ceci a pour corollaire l'abandon du «contenu» a lui-même, et aliéner, en réaction contre les rituels artificieux du formalisme, le mythe connexe et secrètement complice d'une philosophie sauvage, spontanée, qui n'aurait qu'à briser ce corset aliénant pour s'épanouir librement. Flairant le danger, certains ont pu lancer la bouée des «connaissances philosophiques». Les techniques pédagogiques retrouvent leur pouvoir, puisqu'on peut toujours *apprendre* des connaissances. Mais comme elles sont *philosophiques* tout dérapage éventuel est contenu. C'est oublier une seule chose, qui est fondamentale : des connaissances n'ont droit au label «philosophique» qu'à partir du moment où elles ont été repensées - c'est-à-dire pensées - comme telles. C'est pourquoi l'histoire de la philosophie appartient à la philosophie, sous peine de nullité. Et c'est pourquoi un tel recours ne résout rien par lui-même, puisqu'il exige préalablement le passage à la sphère philosophique.

Une seule voie reste ouverte à une initiation authentique : celle de l'unité. La pensée philosophique est un acte complet, dont la mise en forme est l'expression organique. Le côté pédagogique doit être la manière dont l'élément philosophique authentique se met à la portée du néophyte, sous peine de retomber dans les errements précédents. Si la dissertation est bien un lieu privilégié de l'opération, c'est qu'elle obéit à la même logique.

QU' EST - CE QU' UNE DISSERTATION PHILOSOPHIQUE?

Le rapport du sujet au langage dans l'opération de la pensée philosophique doit se retrouver dans le processus complet de la dissertation, voilà donc notre fil directeur.

Premier point : le rédacteur d'une dissertation, si mauvaise soit-elle, est un sujet de discours, qu'il faut traiter comme tel, et non un animal irresponsable que l'on dresse. Mais comme l'élève n'est pas au sens strict un auteur philosophique, que sa production n'est que rarement un «texte» et que la dissertation ne peut avoir de justification que dans l'articulation de l'initiatique et du philosophique, il faut modifier les notions habituelles de réussite et d'échec. Il s'ensuit que ce qu'on appelle «dissertation» ne peut être qu'un moment limité, nécessaire mais insuffisant, d'un processus plus global.

L'habitude nous le fait oublier : une dissertation n'est pas faite pour être «lue», mais pour être corrigée. Abandonnée à elle-même, l'ébauche d'une pensée en quête, encore balbutiante et lacunaire, parsemée de pointes inconscientes d'elles-mêmes avancées çà et là dans le brouillard, n'a aucun intérêt philosophique et pédagogique. Il faut qu'un miroir extérieur lui renvoie son image, telle qu'elle est, afin qu'elle se réfléchisse en toute vérité, avec ses pleins et ses creux.

Ce second moment doit alors nécessairement être suivi d'un troisième, celui du *corrigé* (qu'il soit individuel ou collectif, à la limite peu importe) qui situe l'ébauche, la restitue à elle-même dans sa complétude manquée, fasse cesser son errance en l'intégrant à un ensemble conceptuel rigoureusement tissé. C'est dans la conjonction de la cathartique et d'une réflexion positive exemplaire que gît tout l'intérêt de l'opération. C'est là que le professeur de philosophie manifeste sa maîtrise, au seul sens acceptable du terme : agir de telle sorte que l'autre soit préservé de la mort. Que ce soit celle du corps ou celle de la raison, c'est le même schéma. Nulle autre forme d'autorité ne révèle peut-être mieux qu'ici sa véritable fonction de service, car c'est dans sa propre destruction (qui a lieu de manière exemplaire) lorsque l'élève devient à son tour un maître) qu'elle atteint la réussite. Même si ce dernier cas est rare en pratique, il joue un rôle régulateur pour tous les autres.

Que la dissertation ne soit pas le lieu unique d'un tel déploiement, c'est une évidence. Mais nulle part ailleurs l'élève ne peut affronter à ce point ses intentions de philosopher aux dures exigences du discours rationnel, en quoi consiste précisément la philosophie. C'est en cela que la dissertation philosophique est irremplaçable.

Dominique Folcheid

REFLEXIONS SUR L'APPROCHE DES TEXTES DANS L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE



Rarement la philosophie n'a été aussi en vue qu'en ces dernières saisons ; rarement ce qui se propage sous ce label n'a aussi spectaculairement occupé le devant de la scène. Elle dure encore, la rumeur de ces Olympiades spéculatives dont les retransmissions multiformes et incessantes apprirent à tout un chacun, qu'une nouvelle génération d'athlètes - oui, la bonne Nouvelle ne pouvait plus être différée - repensait désormais l'essentiel à neuf, et quasiment en direct. Qui n'a vu ou entendu alors ces exploits d'haltérophiles, fiables et performants à souhait, soulevant bien haut et le plus longtemps possible sous les flashes, les concepts les plus massifs.

D'aucuns, haussant les épaules devant ce genre de prestations, se demanderont peut-être quel est le rapport entre la vague néophilosophique, l'enseignement de la philosophie et la pratique des textes. Un rapport, semble-t-il, très déterminé. Considérer le phénomène comme un soubresaut futile, donc négligeable, de la mode, constituerait une erreur d'appréciation qui équivaldrait à en sous-estimer la haute valeur symptomatique. Il s'agit d'un signe des temps à prendre au sérieux par tous ceux qu'intéressent plus ou moins directement le travail et l'enseignement philosophiques ; pour de nombreuses raisons dont voici brièvement quelques unes :

1 - L'indifférence ne peut être de mise face aux nouvelles possibilités permises par la diffusion de masse de l'audio-visuel. Sur cette donnée piégée irréversible, s'accordent le Président de la République (« Les jeunes français, les jeunes françaises à l'heure actuelle reçoivent leurs connaissances non seulement de l'éducation, mais encore de toutes sortes d'autres moyens et notamment d'ailleurs, je le dis ici, des moyens audio-visuels ». Déclaration à la T.V. 6 janvier 1975) et tel néophilosophe (« ce qui est en train de se passer » . . . (c'est) la substitution des médias de masse aux médias confidentiels d'autrefois. De sorte aussi que la nouveauté, c'est que la radio et la télévision reprennent aux sociétés de jadis . . . le monopole de diffusion qu'elles détenaient jusqu'à présent » B.H. LEVY. Le Monde 4/1/1978). L'enjeu est sans doute plus large que celui de l'apparition d'un nouveau courant de la pensée.

2 - On ne saurait négliger de remarquer la parenté de certaines carences de cette pensée « nouvelle » (non pas, une fois encore prise en elle-même mais en tant que portée par une lame de fond plus ample) et celles que peuvent présenter discours « spontanés » et pro-

ductions écrites d'élèves, à la mise en forme près. Recenser les traits regressifs que comporte la panoplie néo-philosophique est à cet égard très instructif (psychologisme : subjectivisme. Caricatures des systèmes de pensée. Affirmations péremptoires - anhistoricité des concepts - usage approximatif des «ismes». Dramatisation apocalyptique - annonces et simulation d'«événements». Emboîtements gratuits des concepts - préformationnisme historique et idéologique . . . etc). Un recensement plus méthodique et systématique indiquerait même des axes précis sur lesquels un travail philosophique vigilant doit s'exercer.

3 - On ne saurait négliger en outre les effets d'une pensée capable de survoler avec une égale désinvolture textes philosophiques, configurations historiques ; et d'en extraire par surcroît philosophèmes et théorèmes définitifs. Cette regression, eu égard aux exigences minimales de la lecture des textes va, à l'évidence de pair avec la schématisation, la simplification, l'affaiblissement des moyens de contrôle qui caractérisent un certain usage des médias. Le risque de voir accrédi-ter une conception caricaturale du travail philosophique doit être considéré.

Ces préliminaires qu'appelle la conjoncture présente comporteraient déjà des raisons suffisantes d'en appeler à valoriser une pratique rigoureuse des textes. Mais il faut aller plus loin et développer dans cette perspective la réflexion philosophique sur les rapports de notre enseignement. Défendre l'enseignement de la philosophie n'implique pas en l'occurrence la gestion tranquille d'un patrimoine textuel, d'un corpus prestigieux recelant des vérités auxquelles il suffirait de faire accéder selon les voies pédagogiques les plus appropriées, et dans lequel nombre d'élèves ont tendance à ne voir qu'un réservoir de réponses à exhumer au plus vite. Cela implique plutôt un renouvellement de notre pratique enseignante par l'examen attentif de ce qui en elle est insuffisamment analysé, évalué dans ses limites et ses effets. Voici quelques foyers de réflexion, axes en direction desquels il conviendrait d'accentuer tant le travail sur les textes dans les classes, que l'analyse menée par les enseignants sur la signification, la portée de ce travail lui-même.

1 - Repenser soigneusement la notion de texte en problématisant notamment les instruments d'analyse, méthodes, protocoles de lecture qu'ont tenté d'élaborer les philosophes eux-mêmes, à l'âge classique (par exemple SPINOZA) à l'ère de la philologie (par exemple NIETZSCHE), à l'époque contemporaine (on pense ici aux travaux importants de J. DERRIDA, ou à ceux de M. SERRES à propos de la notion de traduction ou, sur un autre plan, connexe, de modèle). La problématique de Jacques DERRIDA fait éprouver la nécessité d'une généralisation du concept de texte pour autant que celui-ci n'est pas une totalité close sur elle-même mais renvoie tou-

jours déjà à une structure textuelle, que ces concepts appartiennent d'ailleurs à des réseaux, des configurations qui excèdent les limites du texte au sens restreint du terme. Le processus est dissimulé dans une certaine mesure par l'exégèse classique qui doit bien rassembler les significations du texte sous l'unité d'un sens, en bref ramener le texte après bien des étapes à un référent extra-textuel (le cérémonial d'exhumation évoqué plus haut pouvant varier dans sa minutie); c'est l'intervention de la lecture elle-même qu'il importe d'interroger, la transformation qu'elle opère sur le texte et la détermination du sens. Que se passe-t-il quand on lit, quand on résume, quand on extrait une thèse ou un thème, quand on rapporte un texte à son «contexte»? Comment faut-il apprécier ces clôtures très relatives et codées que sont le commencement et la fin d'un texte, pour ne rien dire de ce qui en résulte quant à l'agencement, l'économie, la sanction de celui-ci. On sait au demeurant combien, très classiquement, la question du commencement est un point nodal en philosophie ; mais la téléologie d'une œuvre et le désir de finir, pour être moins explicitement thématiques par la tradition, méritent une investigation. Comment penser la transformation d'un texte A en un texte B, la traduction (au sens où par exemple Michel SERRES montre comment tel ensemble pictural traduit tel ensemble textuel). Quel rapport y-a-t-il dans ce cas entre voir et lire? Cela suppose une élaboration fine et différenciée du concept de lecture, dont on devine par ailleurs l'intérêt pour tous ceux qui réfléchissent à ce qu'une équipe d'enseignants a nommé «variation des supports pédagogiques».

2 - Le couple forme/fond mérite, en tant que tel, et comme les remarques qui précèdent le laissent pressentir, une interrogation approfondie, qui paraît plus que jamais, nécessaire. Voilà une distinction métaphysique dont l'héritage institutionnel est des plus manifestes. Elle est indéniablement bien ancrée dans les établissements scolaires (par exemple, étant convoqué pour faire passer le concours de l'Ecole Normale d'Instituteurs, il m'a été donné d'apprendre que toute copie faisait l'objet d'une double correction ; une fois, par le professeur de lettres «quant à la forme», une fois par le professeur de philosophie «quand au fond»). Cette distinction commande non seulement de nombreux aspects de la pratique scolaire (lecture, écriture, explication, programmation des questions, une certaine vision de la philosophie comme ayant à faire à des «idées», in abstracto, déconnectées de l'océan des textes, du travail sur la langue qui les trame, de la syntaxe où pourtant elles prennent tournure, dont en tout cas elles exploitent les ressources de manière bien déterminée; mais elle commande aussi une représentation du partage entre les disciplines scolaires, de la division du travail intellectuel, du savoir, plus au moins interiorisée par les enseignants, les élèves etc. . . C'est dire à quel point les projets interdisciplinaires doivent en premier lieu la prendre en considération. Cette

distinction certes retorse, qu'on ne peut critiquer qu'en utilisant jusqu'à certain point, le travail effectif sur les textes permet de la déplacer, d'en brouiller l'univocité, d'en épuiser les ressources, de suspecter la sécurité qu'elle est censée procurer. Un effet positif réside ici dans l'ébranlement d'une croyance plus solidement enracinée qu'on ne l'imagine dans les établissements scolaires, la croyance en un cloisonnement ferme des disciplines, cloisonnement qui a son répondant dans les manières dont les élèves se rapportent, sont déterminés à se rapporter - au savoir : d'où une tendance à penser de façon cloisonnée. Sans doute, en raison de la valorisation excessive, canonique, et à certains égards mystifiante du fond, le déplacement du couple forme/fond, doit d'abord, comme une phase indispensable, comprendre en son processus un effort d'une insistance toute particulière sur la forme, faite d'attention aux effets, aux phénomènes de langue, trop souvent considérés comme annexes ; sur ce point, comme sur celui des chaînes métaphoriques dans le texte philosophique, le problème de la présentation, la tradition philosophique n'a pas été muette, ni aveugle.

3 - Il y aurait lieu de prolonger la réflexion également sur le statut de l'exemple, le rapport entre tel domaine d'exemples, et la généralité de la loi ou du concept - c'est, qui ne serait à même d'en témoigner, un des obstacles les plus difficilement surmontés par les élèves : souvent, le choix des exemples considéré probablement comme méritant une élaboration moindre que celle de l'analyse théorique, en vient à limiter, bloquer, stériliser celle-ci. Ou bien l'exemple est investi encore de vertus illustratives et démonstratives qu'il n'a pas ; quand il ne se borne pas souvent aussi à une simple allusion. Cependant il n'est pas sûr que les philosophes de métier aient quant à eux, toujours problématisé comme il se devait, l'indexation d'une généralité donnée sur l'exemple ou le champ d'exemples, l'ambiguïté inhérente au statut d'exemple : défini comme une variable, une structure de substitution validant l'énoncé général dans le concept auquel il est relié, il peut n'être en vérité qu'un type d'exemple très déterminé et limité (et chez certains philosophes, très sélectionné ; lors même que le principe et les présupposés de la sélection d'exemples sont peu explicités en eux-mêmes). Les conséquences ne sont pas moins négligeables quand il s'agit d'exemples historiques. Il paraît donc très utile de faire place à cette direction de recherche dont on peut escompter des résultats féconds, dans le cadre de l'étude des textes.

4 - Le couple question/réponse, à être ainsi accrédité, fonctionne souvent aussi comme un obstacle : il véhicule des difficultés d'une nature analogue à celles qu'on a pu mettre en relief quant aux autres couples déjà mentionnés, ce qui n'a évidemment rien de fortuit, tant il est vrai que ces oppositions font système, se renforcent les unes aux autres. Il est remarquable - et j'avoue être frappé par la

permanence de ce constat pourtant prévisible - que, de manière extrêmement fréquente, le réflexe irrépessible des élèves est, en présence d'une question quelconque, de la laisser au plus vite dans l'ombre, et de chercher par des voies plus ou moins économiques, la réponse ou les réponses, se promettant ainsi de mettre fin dès que possible, à l'attente inconfortable voire pesante inaugurée par la mise en question. Certains sont capables de prendre le temps de sillonner en tout sens l'histoire de la philosophie pour recueillir les réponses possibles. Ce désir de réponse, de fuite en avant dans la réponse, impérieux, exclusif, parfois tyrannique, assuré en tout cas de sa légitimité pour celui qu'il travaille, a d'ailleurs trouvé depuis longtemps de quoi s'alimenter durablement à travers les études scolaires, entre autres. C'était bien l'effroi de séjourner dans un questionnement prolongé, la soif d'une réponse qui ne soit pas grosse de questions, qui conduisait Bouvard et Pécuchet, tour à tour déprimés et exaltés, errant sur la mer démontée et toujours recommencée des systèmes philosophiques, ramant héroïquement jusqu'à l'insomnie, de DESCARTES en Victor COUSIN, de BERKELEY en DUGALOSTEWARD sans garantie d'aller-retour, à interrompre abruptement et définitivement la lecture déboussolante et par trop réfrigérante de *l'Éthique* de SPINOZA, pour aller faire provision dans un Manuel de réponses supportables, au reste charitablement aménagées et apprêtées dans leur enclos. «Il leur semblait être en ballon, la nuit, par un froid glacial, emportés d'une course sans fin, vers un abîme sans fond, et sans rien autour d'eux que l'insaisissable, l'immobile, l'éternel. C'était trop fort. Ils y renoncèrent.

Et, désirant quelque chose de moins rude, ils achetèrent le cours de philosophie à l'usage des classes, par M. GUESNIER» (Gustave FLAUBERT - Bouvard et Pécuchet).

Ce désir de réponse, cet automatisme si prégnant qu'on nommera faute de mieux «médogique», manque dans sa hâte, évidemment, l'interrogation de la question elle-même, l'attention à sa forme syntaxique (et au jeu des variations où celle-ci s'inscrit), somme toute aux possibles qu'ouvre, ou indique cette mise en forme, il manque le travail nécessaire, et quasi algébrique visant à produire une formule développée de la question initiale. C'est pourquoi il y a lire et lire : lire en cherchant d'emblée ce que l'on désire trouver : et le texte, tant bien que mal, se pliera au rêve d'une saisie du «fond», de la possession quiéte et sans histoire de la réponse, le fond, la fin, l'arrêt de la pensée; ou bien lire en mettant le texte en question, en dégageant, produisant l'armature des questions qu'il prolonge, modifie, où il se «loge» en quelque manière. On souscrita volontiers ici aux réflexions d'Emmanuel LEVINAS sur le paradoxe d'une question «inégale à elle-même», qui pense «au-delà», et sur la mise en suspens d'une tradition où «La Question et la Recherche et le Désir sont les privations de la réponse, de la possession, de la jouissance» (*La pensée de l'être*. Critique. n° 369) - ou de Maurice

BLANCHOT : «Une réponse juste s'enracine dans la question. Elle vit de la question. Le sens commun croît qu'elle la supprime . . . La réponse authentique est toujours vie de la question. Elle peut se refermer sur celle-ci, mais pour la préserver en la gardant ouverte» (Maurice BLANCHOT. *L'espace littéraire*). Il s'agit d'un point d'autant plus sensible que la maîtrise des catégories logiques et linguistiques, catégories qui, installées au cœur d'une question en définissent l'axe, le régime, la place à l'intérieur d'une typologie, voire même la maîtrise de certains opérateurs plus élémentaires du discours sont loin d'être acquises en classe terminale. Si l'on se souvient des remarques de NIETZCHE sur les croyances nourries par la grammaire, que dire de celles qu'alimente une grammaire mal maîtrisée, ou même une certaine prétention aristocratique (et à courte vue) à philosopher hors de ces contraintes, ou en faisant l'économie d'une évaluation préalable de celles-ci. A ce point de vue, le contact avec les textes est tout à fait révélateur (Exemple typique de tel ou tel petit mot spécifiant la nature d'une liaison, ou d'un enchaînement et abritant un mouvement de pensée non négligeable, petit mot qui aura été laissé pour compte, sans doute en raison de sa pauvreté en signes extérieurs de richesse philosophique, et de sa plate et sèche grammaticalité).

5 - Dernier constat enfin, qui conduit à proposer une orientation spécifique : Le malaise, voire le désarroi d'un certain nombre d'élèves face à la diversité des systèmes et pensées philosophiques, souvent interprétée comme gratuite, contingente ; les efforts multiples, les essais de regroupements, de classification en «ismes», nécessaires dans une certaine mesure (mais dont un effet secondaire est de conforter le «théologisme» évoqué plus haut), ces rangements auxquels, inévitablement les philosophes ont dû et doivent procéder eux-mêmes, ne sauraient dissimuler la persistance de ce malaise dont témoigne mainte copie d'élève où défilés d'auteurs et juxtapositions de doctrines serpentent indéfiniment jusqu'à l'extinction des derniers feux. Ce type de représentation de la pensée philosophique, de son histoire, est solidaire d'une philosophie implicite, pas toujours homogène, mais aisément reconnaissable : un relativisme fatigué du «tout se vaut», qui, dans l'éventualité d'un choix à faire, opte à l'occasion pour le moyen terme des opinions en présence ou bien (car il faut bien conclure), arbitre en donnant comme opinion «personnelle» une pensée très déterminée dans son origine, sa teneur, sa propagation (la mythologie de «l'idée personnelle» est d'ailleurs en consonnance avec une personnalisation de la pensée que les médias ont mise en relief en mainte circonstance). Sur ce point, le contact avec les textes peut donner matière à un travail précis, dont l'objectif est de dégager, d'isoler les procédures diverses par lesquelles, telle pensée, tel argument, tel concept, telle manière de poser le problème, sont disqualifiés, rejetés par tel ou tel philosophe. Pourquoi et comment A dit-il autre chose que B? En

en quoi, dans quelles limites, de quelle manière spécifique, cet «autre chose» prend en compte ce que dit B?. Cette investigation dont l'un des buts est de permettre une évaluation, une distinction des divers niveaux du langage, du discours, doit, pour être fructueuse, s'élargir aux énoncés plus courants, locutions, schémas de pensée sédimentés dans la langue quotidienne ; elle mettrait en évidence la différence des plans, grâce à une analyse elle-même aussi différenciée que possible, entre certains types d'exclusion «primaires» (le rejet raciste et antisémite par exemple, dont la logique peut cependant prendre des formes retorses, mettant en œuvre des mécanismes de projection, de dénégation etc. . .) et d'autres types d'allure plus «discursive» comme la réfutation, opposition dont le mouvement suit et épouse jusqu'à un certain point l'argument à réfuter, procédure dont la mise en œuvre présuppose une axiomatique logique et théorique minimale commune aux deux positions (cela caractérise aussi d'autres procédures); la relève dialectique hegelienne internant et justifiant comme moment du tout, toute position apparemment extérieure ; les schémas de renversement, la généalogie nietzschéenne, se donnant à penser elle-même hors des cadres de l'opposition logique, réelle (KANT), ou dialectique, remontant de ces oppositions, aux évaluations dont elles procèdent, aux processus interprétatifs dont elles résultent. . . etc. . . Ce travail méthodique aiderait à comprendre les rapports des pensées entre elles, la nécessité de la diversité philosophique, la nécessité des oppositions, contradictions, différences des formes particulières qu'elles prennent; les bases de leur émergence (en pensant évidemment le lien de ces oppositions et de celles qui peuvent se développer ailleurs que dans l'histoire de la philosophie). Cette diversité des positions, des systèmes deviendrait éclairante grâce à une connaissance des ressources théoriques, des moyens par lesquelles une pensée peut se rapporter à une autre, et s'en écarter. La diversité, l'hétérogénéité des modes d'exclusion passe, cela va de soi à travers textes et auteurs eux-mêmes. Par exemple : la disqualification des femmes, l'exclusion des dramaturges, des acteurs par ROUSSEAU dans la *Lettre sur les spectacles*, ne sont pas sur le même plan, ne s'autorisent pas des mêmes précautions théoriques, que le rejet des argumentations de HOBbes de CONDILLAC, ou des théoriciens du droit naturel dans le *Second discours* et le *Contrat social* où ROUSSEAU utilise les leviers classiques de la réfutation (Détermination d'un point aveugle; mise en évidence de pétitions de principes, sophismes, définitions contradictoires etc. . .). Mais dans ce champ lui-même tout n'est pas homogène : la réfutation peut être externe (par exemple dans le *Second discours* la mise en rapport des thèses de GROTIUS et BARBEYRAC avec leurs intérêts politiques) spécifique est encore l'opposition à RAMEAU dans d'autres textes.

Il est difficile de préciser ou d'avancer davantage dans les limites de cet article. Mais il faut ajouter surtout, que, sur ces questions, ces difficultés auxquelles font face nombre d'enseignants, la réflexion trop solitaire n'est pas souhaitable et court le risque du subjectivisme. Aussi est-il indispensable d'accroître la communication entre les équipes de professeurs qui, périodiquement, confrontent les expériences, et les enseignants isolés; mais, en outre, parallèlement, on en comprend la nécessité il est non moins indispensable de développer les possibilités de réflexion interdisciplinaire.

Michel Bel - Lassen

LA PLACE DES TEXTES

DANS L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE



L'attitude philosophique requiert un double apprentissage : apprentissage de la lecture des textes philosophiques, apprentissage de la dissertation. Si, des deux, l'apprentissage de la dissertation apparaît comme le moins impersonnel, il n'en est pas moins et *pour cette raison*, le plus difficile. De plus, la lecture de textes de philosophes est susceptible *non pas de le produire* mais de le nourrir d'une matière déjà élaborée qui, *si elle est maîtrisée*, permettra la production d'une œuvre, laquelle, pour être relativement personnelle, n'en devra pas moins donner «ses» raisons et, grâce à elles, entraîner l'adhésion des lecteurs ; bref, tenter la visée de l'universel. Tentative pas toujours suscitée par l'enseigné-auteur ; tentative souvent échouant pour l'enseignant-professeur, pour des causes diverses qu'il faut déjà compenser dans la mesure du possible. Aussi l'enseignant doit-il mettre l'accent sur la lecture des textes (1) qui, lorsqu'elle est réussie, constitue le moyen essentiel, et donc indispensable, de la production de la dissertation.

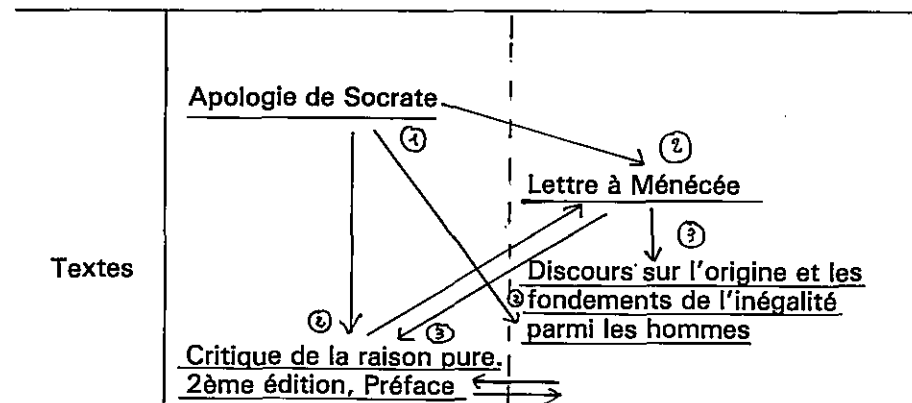
Les textes offerts par la tradition philosophique sont, pour le moins, des exemples de tentations devenues des tentatives réussies : parce qu'ils universalisent, ils s'adressent à tous et à chacun ; autrement dit, chacun pourra y retrouver *son* «intérêt» d'abord, bien que presque jamais immédiatement, et ainsi dépasser *sans la nier* sa subjectivité, acquérir des raisons universelles. Seulement, cette «rencontre» doit, le plus souvent sinon toujours, être préparée et c'est là que peut se situer l'action systématique de l'enseignant -fort longue «patience du négatif» (2), parfois-. Les difficultés à lever peuvent être graduées ; elles ne sont pas toutes de nature philosophique, mais il convient néanmoins de les énumérer toutes. Celles qui constituent un préalable sont de stricte lecture : nos élèves savent-ils encore lire ? Sont-ils prêts à y consentir de manière assidue ? L'exercice de lecture à haute voix d'un texte court en début d'année est souvent révélateur. Il peut donc être nécessaire d'avoir à leur apprendre à lire d'abord, afin de rendre techniquement possible cette attention au texte. Arriver à une lecture correcte n'implique donc pas seulement une simple demande de lecture *in extenso*, laquelle est effectuée ou non, par tous ou par quelques-uns, profondément ou superficiellement, et dont la vérification est aléatoire. Il faut y ajouter d'autres demandes, pas seulement répétitives mais diversifiées, sanctionnées par des comptes-rendus écrits permettant l'effective vérification du travail et son évaluation.

Ainsi, ce sera lire le texte en notant chaque idée au moment de son apparition, puis le lire en formulant les questions auxquelles il répond ou pour lesquelles il propose des éléments de réponses ; ou encore, le lire en notant les notions, puis en formulant les thèmes . . . Ces exercices ne manquent pas de lourdeur, ils peuvent paraître simplistes et inutiles ; ils s'avèrent nécessaires lorsque l'héritage est tel que l'alternative devant laquelle se trouve placé l'enseignant est : faire ou ne pas faire de la philosophie, en faire avec tous ou avec quelques-uns. Or, *les textes offerts par la tradition philosophique sont tous au moins, lisibles par tous* : il suffit d'ordonner et de combiner les styles de lecture et les types de textes selon les moments de l'année. Il y a des textes qui inaugurent une problématique et d'autres qui s'y insèrent, en poursuivent ou/et en complètent le développement ; autrement dit, des textes «de commencement» -lesquels peuvent aussi être «de rupture»- et des textes «de continuité». Pédagogiquement, il est important de privilégier les textes «de commencement» afin d'y saisir la pensée réflexive dans son surgissement (3). Ainsi sont presque tous les textes de PLATON, ceux de DESCARTES, certains textes de KANT (4). Mais tous ne relèvent pas nécessairement d'un seul et même style de lecture : en effet, si tous les textes se lisent continûment, certains peuvent aussi se lire thématiquement et révéler d'autant mieux toutes les nuances de la pensée dont ils sont l'expression. Par exemple, *L'apologie de Socrate* se lit continûment, mais la *Lettre à Ménécée* gagne à être lue thématiquement ; ce dont tous les élèves ne sont peut-être pas capables en début d'année. Quant à la Préface à la seconde édition de la *Critique de la Raison pure*, et bien qu'elle exige une lecture continue, elle ne saurait constituer un premier texte de par la technicité du vocabulaire mis en place. Car, si le premier style de lecture est plus scolaire et fastidieux, il a l'avantage du défrichage et du labourage qui égalisent et que le second, plus riche et fécond, implique nécessairement comme minimum commun acquis par tous les élèves. Des tableaux similaires pourraient être constitués proposant un ou plusieurs itinéraires possibles.

Lectures,

continue :

thématique :



Enfin, il résulte de cette mise en situation d'apprentissage par la lecture une attention (5) au texte qui, pour en être commandée n'en est pas moins libératrice d'un double point de vue pour l'enseigné : vis à vis de l'enseignant dont le discours explicatif pourra être jugé en fonction de ce que dit le texte, vis à vis du texte lui-même puisque cette attention conditionne la compréhension de la thèse philosophiquement fondée de l'auteur, son appropriation effective, c'est-à-dire opératoire dans d'autres contextes. En conséquence, *Les textes offerts par la tradition philosophique sont autant d'incitations efficaces à la réflexion critique* : ils permettent d'échapper à la fascination de la chose dite et de la chose écrite -et le paradoxe n'est qu'apparent-. Chaque thèse acquise et son argumentation fondatrice sont susceptibles de produire des effets. Exportées, elles constituent le moment théorique d'une œuvre, elle-même théorique, lorsqu'il s'agit de la dissertation (dont la nécessité est d'ordre institutionnel) ou encore de la discussion, mais aussi pratique, lorsqu'il s'agit de juger de la réalité quotidienne, de prendre parti dans la Cité en toute connaissance de cause. Et si, dans ce dernier cas, l'urgence rendait impossible un tel détour réflexif, il faut penser que serait venu le temps d'un acte libre, c'est-à-dire d'un « commencement ».

Liliane Darquets

N O T E S

•

(1) Il s'agit uniquement des textes philosophiques et non pas de ce qu'il convient de nommer des « documents » : à savoir, des textes littéraires, scientifiques, politiques, religieux, qui ont aussi une place dans l'enseignement de la Philosophie puisqu'ils sont source d'information dans des domaines bien délimités et ont à être utilisés en ce sens. Ainsi, le recours à des textes très précis de FREUD s'impose lorsqu'il s'agit de traiter de l'« Inconscient », et surtout si l'enseignant choisit de replacer cette notion dans son contexte en présentant la Psychanalyse comme exemple de constitution d'une science de l'homme. Mais ces documents doivent aussi faire l'objet d'une reprise critique permettant d'en exhiber la philosophie implicite ou non-conceptualisée et d'en dégager l'intérêt philosophique.

(2) Cf. HEGEL in *Phénoménologie de l'esprit*, Préface, II

(3) La lecture est prélude à une explication intrinsèque -ou mieux, immanente- laquelle supprime les introductions préalables et réduit les précisions socio-historiques au minimum indispensables à la compréhension du texte; par contre, les textes dits « de continuité » trouvent logiquement leur place lorsqu'il s'agit d'indiquer les prolongements ou/et conséquences de la problématique envisagée.

(4) On s'étonnera peut-être de ne trouver mention ni du nom de MARX ni de celui de NIETZSCHE. Les textes de MARX sont plutôt « de commencement » alors que ceux de NIETZSCHE sont plutôt « de rupture ». C'est dire qu'il y a moins de distance entre le refus de NIETZSCHE et la tradition qu'HEGEL « achève », qu'entre la *Praxis* de MARX et la *Théorie* du même HEGEL. La décision que prend MARX de penser la réalité en vue de la transformer est tout autant conservation que dépassement de la tradition aboutissant au Système hégélien alors que l'Anti-Système de NIETZSCHE n'en est que sa brillante négation. Les textes de MARX ont donc bien valeur d'exemple eux aussi, mais la tâche de l'enseignant philosophe est de produire les conditions intellectuelles de l'autonomie de l'enseigné -lesquelles nécessitent le détour par la *seule* Théorie.

(5) On sait que MALEBRANCHE disait de l'attention qu'elle se caractérise par l'orientation de l'esprit vers un objet, la concentration de la capacité de penser sur cet objet et l'intensité de la pensée de cet objet qui en résulte. Il n'est pas question de confondre et d'opérer un détournement de sens. La conception malebranchiste est toute entière dominée par la révélation chrétienne : l'attention est « prière », mais elle est aussi plus précisément « prière naturelle » et, en ce sens, un élément de la nature de l'homme qui rend possible la sollicitation de l'intelligible pour lui-même.

L' ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

ET

LE TRAVAIL AUTONOME

*

En 1972, à l'initiative du Ministère de l'Education (Direction des objectifs) une expérimentation du Travail Indépendant a été lancée dans le second cycle, à laquelle tout professeur de toute discipline pouvait demander de participer. A l'heure actuelle, après la phase d'expérimentation proprement dite, terminée depuis 1977, la Direction des Lycées continue de suivre quelques équipes d'enseignants qui, dans le cadre de leur discipline, préparent une documentation à l'intention des professeurs désireux de pratiquer ce qu'il est convenu d'appeler désormais «le Travail Autonome», afin que cette expérimentation passe à la phase de développement.

Mais cette pratique pédagogique a-t-elle une place dans un enseignement philosophique? Quelle est son utilité et sa fonction? Quels sont ses principes? Quelles interrogations soulève-t-elle?

A vrai dire, il n'y a pas à la lettre de contradiction entre les objectifs assignés au Travail Autonome et les finalités de notre enseignement. En effet, dans une des circulaires de l'Inspection Générale parue au B.O. de 1971 (avant même le lancement de l'expérimentation du Travail Autonome) on lit :

«En ce qui concerne *l'esprit* de l'enseignement philosophique : Nous «voulons que le mot liberté soit inscrit au début même de ces «instructions, c'est dans la classe de philosophie que les élèves «font l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion, «et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement.

«En ce qui concerne la *méthode* ;le professeur. . . doit associer «autant qu'il le peut, ses élèves au mouvement de sa pensée, à «l'effort d'une *recherche* qui doit se présenter à eux comme une recherche «présente.

«En ce qui concerne la nature de l'enseignement et la matière de «l'enseignement. . . le professeur saura faire leur juste part et aux

«motifs tirés de l'intérêt intellectuel des élèves et à ceux qui
«dérivent de sa compétence propre sur un point déterminé. . .

«Telle est la conception que nous avons de «l'enseignement philosophique. Développer les facultés de réflexion «des jeunes gens, les mettre en état et surtout en disposition de
«*juger plus tard par eux-mêmes. . .*»

Dans un second texte, celui que l'Inspection Générale de Philosophie avait fait parvenir dès 1972 à la Direction des Enseignements Élémentaire et Secondaire, il est écrit :

«L'enseignement philosophique crée de sa nature des conditions
«singulièrement favorables au Travail Indépendant des élèves. . .

Ce type de travail a un double avantage : d'une part il «ouvre un champ d'exercices et d'initiatives, d'autre part il apporte
«au cours un soutien efficace.

«Les domaines pouvant faire l'objet d'un Travail Indépendant
«(en 1972 on le nommait T.I.), sont constitués par des thèmes, notions «ou problèmes en relation avec le programme. L'indépendance du travail «concerne donc les conditions dans lesquelles il est exécuté, mais
«non point son contenu ni même la méthode suivie».

Ainsi aucun des textes officiels que nous venons de rappeler n'interdit de considérer le Travail Autonome comme une méthode qui a sa place dans un enseignement philosophique. Surtout si l'ambition du professeur de philosophie est celle d'articuler de façon organique le contenu de ce qui est enseigné, la façon de l'enseigner et la finalité poursuivie. Mais encore faut-il déterminer ce qui est le propre d'une pédagogie de l'autonomie.

Autonomie morale - Autonomie pédagogique.

Actuellement on désigne par «Travail Autonome», une méthode qui permettrait à l'élève d'effectuer certaines démarches personnelles, non directement dirigées par le professeur. Dans un texte diffusé en 1977, par la Direction des Lycées «Le Travail Autonome», il est rappelé que : «l'autonomie de l'élève peut faire l'objet d'un «apprentissage, qu'elle ne signifie pas refus des déterminations,
«des dépendances, des conseils et des modèles mais aptitudes à les
«assumer de façon critique, responsable et constructive».

Sans prétendre définir la notion même d'autonomie et sans vouloir confondre l'autonomie morale et l'autonomie pédagogique, on peut remarquer que l'étymologie du terme ne fait pas seulement appel au sujet lui-même, mais aussi à la loi que le sujet se donne. L'autonomie désigne le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, non de vivre en dehors des lois, mais de vivre selon les lois qu'il a instituées. Or, cette référence à la notion de loi nous paraît d'autant plus essentielle, qu'on l'oublie le plus souvent. Depuis Platon, nous savons que la loi c'est ce qui s'oppose à la nature (Gorgias 482e) et que la *légalité* dans une âme ce sont les *diverses façons* dont elle produit son *propre ordre*, son arrangement (Gorgias 504d). Nous savons aussi que, selon Platon, pour constituer cet ordre il faut que chacune des parties de l'âme soit bien à sa place, car l'ordre de l'âme est le microcosme de l'ordre du *cosmos*.

Cette référence à la notion de *loi* ou notion d'*ordre* de l'univers, nous fait comprendre que par autonomie on ne peut pas entendre libre expression d'une spontanéité naturelle chez un sujet. L'autonomie du sujet ne peut pas résider dans la soumission à sa fantaisie et à ses désirs immédiats. Elle ne réside pas non plus dans la seule intelligibilité des actions menées par les sujets. En effet, cela supposerait que l'autonomie réside dans la seule possibilité formelle qu'a la volonté de choisir, sans considération de ce qui est à choisir, ni de ce pourquoi (dans le sens de : dans quel but) elle le choisit. La conduite autonome n'est ni une simple conduite intelligible, ni une simple conduite cohérente. C'est pourquoi Kant la désigne comme la possibilité qu'a une volonté humaine d'être déterminée par la simple forme de la loi, indépendamment de toute condition sensible ou d'une loi matérielle d'un phénomène. Cette autonomie qu'il oppose à l'hétéronomie d'une volonté qui se laisserait déterminer par un objet quelconque, extérieur à elle-même (inclinations ou tendances) lui paraît être le seul fondement possible de l'action morale : «la moralité est le rapport à l'autonomie de la volonté».

Sans retracer le mouvement par lequel Kant découvre cette notion d'une volonté qui pose elle-même sa propre loi, retenons cependant que l'autonomie est le propre de la volonté des «êtres raisonnables» et qu'elle restera toujours l'objet d'une conquête sur la nature. Car «c'est en tant que membres législateurs d'un royaume moral possible de la liberté que nous pouvons être autonomes». Il ne s'agit pas bien entendu de référer le terme autonomie à son sens proprement Kantien, ni (répétons-le) de confondre autonomie morale et autonomie pédagogique. Il s'agit simplement de montrer que c'est au prix de confusions ou même de déviations ou d'excès, que l'on a pu confondre autonomie et non-directivité, autonomie et travail «libre» ou «dirigé» en petits groupes, mêlant certaines modalités particulières que cette pédagogie avait empruntées pendant son expérimentation avec ce qui fait le propre de l'autonomie de l'élève. Mais ces déviations n'altèrent en rien l'usage que l'on peut

faire de cette pratique dans un enseignement philosophique. Car aucun argument de fait ne pourra invalider un quelconque argument de droit.

Reste alors à examiner, puisque l'enseignement de notre discipline a toujours voulu conduire l'élève à penser de façon autonome et non par procuration, quels sont les principes qui peuvent garantir la portée philosophique d'une telle pratique?

L'enjeu d'une pédagogie de l'autonomie, c'est de chercher à instituer dans l'école actuelle une formation par l'accès à une culture philosophique. Cette culture qui se définit non comme une acquisition de connaissances ou de méthodes, un simple fait de culture parmi d'autres, mais par sa finalité, justement et comme on l'a vu, l'acquisition d'une pensée personnelle.

Aussi ce qui est tenté par le T.A. en philosophie c'est, nous semble-t-il, *l'institution d'un mouvement* par lequel la conscience naturelle, spontanée et empirique de l'élève, conquiert sa propre libération en devenant conscience réfléchie ou conscience philosophante : grâce à la lecture et à l'étude de textes d'auteurs philosophiques, par le moyen des exercices divers (consultation des études et des œuvres spécialisées), et aussi à travers les expériences qui lui sont propres et qui à ce titre sont particulièrement formatrices.

L'institution de ce mouvement se fera alors dans le T.A. au moyen d'une série d'étapes (ou d'apprentissages) que la raison éducative a mise en place dans son enseignement et par lesquelles l'être à éduquer doit passer, pour accomplir des progrès personnels et acquérir une pensée autonome.

Cette série d'étapes permet de fournir des matériaux relatifs à la compréhension des notions, des thèmes ou des questions philosophiques. Il sont là pour que l'élève exerce d'emblée et non à retardement, une réflexion critique et constructive, qui le rendra capable de :

- distinguer les domaines de l'opinion, des domaines du savoir ou de l'idée, en faisant la différence entre ce qui relève de l'information, de l'interprétation, du commentaire . . . et de la réflexion fondée,

- ou encore les réactions subjectives et passionnelles, de la réflexion ordonnée et rationnelle ; ce qui, dans la pensée commune relève des éléments irrationnels (préjugés, convictions, croyances non fondées, illusions, mythes), ce qui relève des conjonctures, de l'épisodique, du dérivé, des stéréotypes, des idéologies en vogue, etc. . .

- enfin, de saisir la finesse et la clarté des concepts, et d'articuler les démarches de mise en pensée cohérente et fondée.

C'est dire que la raison éducative dans l'utilisation qu'elle fait du T.A. en philosophie a admis un double principe :

Le premier : que toute éducation ne se détermine ni par sa seule finalité, ni par sa seule origine (l'être à éduquer) mais toujours et à la fois par les deux ensembles.

Le deuxième : que les pratiques pédagogiques doivent rester des auxiliaires de la discipline enseignée et surtout être *cohérentes* avec les contenus et les finalités de celle-ci.

Partant de ces principes, la «Ruse» de la raison éducative pour reprendre les termes hégéliens, consistera alors à *exploiter* le mouvement propre de l'éduqué non pour suivre ce mouvement aveuglément (puisque dans ce cas elle aurait perdu elle-même toute autonomie), mais pour mieux le *conduire*. Exploiter le mouvement propre de l'éduqué c'est :

- tenter en toutes occasions de vérifier le devenir immanent de l'être qu'on éduque - dans le processus même institué par la raison qui éduque.

- vérifier que les élèves à qui on a pu, pour donner un exemple, dans des séances précédentes faire une leçon sur «opinions et idées», «sur les mythes» ou sur «les préjugés» ne sont pas encore prisonniers de tous ces pseudo-savoir;

- rechercher comment faire distinguer par l'élève un texte d'opinion, d'un texte de réflexion, une démarche intellectuelle d'une démarche de pensée proprement philosophique, en lui fournissant des matériaux adéquats qui lui permettront de découvrir par lui-même les critères et les normes qui distinguent un texte d'information d'un texte de réflexion, une démarche historique d'une démarche philosophique. . . En somme dans le cadre d'un enseignement philosophique, c'est ménager à l'élève des occasions diverses et le mettre en situation lui-même de découvrir d'une façon *active*, ce mouvement par lequel sa conscience devient une conscience réfléchie, conscience philosophante, une conscience libérée, conscience de soi au sens hégélien. Car c'est seulement quand les élèves auront fait la preuve dans leurs travaux que leur démarche de pensée est philosophique, qu'ils savent non plus s'exprimer mais réfléchir, c'est-à-dire analyser, argumenter, justifier, légitimer, s'interroger, etc. que nous saurons que l'élève est désormais devenu capable de penser lui-même, et que l'enseignement philosophique aura atteint sa finalité.

Il reste vrai que seul le maître, c'est-à-dire celui qui a déjà effectué ce mouvement par lequel il s'est libéré, pourra conduire l'élève à travers le processus même qu'il a institué, à sa propre libération. Mais ce processus qui se confond avec ce qu'on appelle « projet d'enseignement » n'a d'autre finalité que celle de faire accéder l'élève à son autonomie de jugement pour préparer l'autonomie de sa personne.

Tout ce que nous venons de dire nous semble montrer assez clairement que la pratique du T.A. en philosophie n'est pas simplement recherche de documentation ou production de ces documents (1). S'il arrive que les enseignants soient conduits à faire travailler les élèves sur des textes non philosophiques (documents scientifiques, historiques, articles de presse. . .) c'est toujours pour mettre les élèves en situation d'exercer leur pouvoir critique sur ces textes, les interroger. Et en tant qu'exercice, le T.A. peut avoir sa place comme tous les autres exercices philosophiques dans notre enseignement.

Mais il faut bien reconnaître que ce qui est en question dans les interrogations que continue de susciter une pédagogie de l'autonomie, qui selon les uns est prise pour une panacée alors que d'autres d'emblée la vouent aux gémonies, c'est la nature des liens qui peuvent unir l'enseignement de la philosophie à la recherche pédagogique.

Il est vrai qu'un certain pédagogisme prétend exister comme une entité séparée et au nom de certains principes généraux tirés de données pseudo-scientifiques, apprendre à enseigner à quiconque le désire. Ce pédagogisme ne peut être qu'en divorce avec l'enseignement philosophique. D'une certaine façon, c'est à l'enseignement philosophique qu'il revient de lutter contre cette prétention en montrant justement pourquoi il n'est pas possible de donner des leçons de pédagogie générale susceptibles de servir à n'importe quel enseignement, sans détourner le sens même de cet enseignement.

Mais ne reste-t-il pas un espace libre pour qu'une authentique recherche pédagogique en philosophie en tant que discipline enseignée, puisse exister? Et comment pratiquer « cette conversion de l'âme » chez un élève par « des moyens les plus aisés et les plus efficaces », s'il n'y a pas d'accès au travail philosophique? Et si l'accès

(1) Cf : « Un essai de mise en pratique de Travail Autonome dans un enseignement de philosophie - Rapport ronéoté INRP - DERPA 1978 - (26 pages + Annexes).

au philosophique passe par un médiateur - l'enseignant - comment ne pas reconnaître que sa tâche c'est aussi de rechercher comment enseigner tel contenu ou tel autre, et par quelle voie d'accès la plus appropriée? Cette préoccupation pédagogique qu'il ne faut pas confondre avec une recherche de «technique» ou de «savoir-faire», n'est pas forcément la marque du désarroi d'un enseignant qui ne saurait comment faire passer sa leçon sur le terrain scolaire actuel. Bien au contraire, elle nous apparaît comme la marque d'une «raison éducative» qui se pense avant tout comme «une raison pratique» à tous les sens du terme, parce qu'elle tente de mettre en acte sa philosophie en s'interrogeant à tous les instants sur elle-même, non dans une interrogation nombriliste, mais dans un retour de la pensée sur elle-même en action, en un mot sur ses pratiques. Car cette réflexion pédagogique menée par des enseignants de philosophie, est à la fois nécessaire, proprement philosophique et génératrice de progrès.

Nécessaire parce qu'elle les conduit à examiner les enjeux de telle ou telle pratique de l'enseignement et à prendre conscience des conditionnements subis.

Proprement philosophique parce qu'elle les conduit à élucider le sens qu'ils donnent à la philosophie dans leur propre projet d'enseignement.

Génératrice de progrès enfin parce qu'elle les conduit à soumettre à l'analyse critique les pratiques pédagogiques dont ils usent, à progresser eux-mêmes dans l'enseignement de leur discipline. «Tant il est vrai que la réflexion est par excellence la force antagoniste de la routine, et la routine l'obstacle au progrès nécessaire» (Durkheim - Education et Sociologie).

Pour toutes ces raisons, il nous paraît urgent pour chacun des enseignants qui souhaiterait diversifier son style d'enseignement, de déterminer quelle pourrait être la part du T.A. dans son enseignement philosophique et de réfléchir à la spécificité du T.A. pour l'accès à la réflexion philosophique.

Nelly Leselbaum

A P P E N D I C E

QUELQUES INDICATIONS SOMMAIRES SUR LE PROFIL DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE EN FRANCE

EXTRAIT DES PROGRAMMES DE CLASSE TERMINALE

Le programme se compose :

D'une liste de notions suivie de questions au choix ;
D'une liste d'auteurs.

Ces deux éléments du programme seront étudiés conjointement.

I. - Notions

Les notions sont groupées par thèmes fondamentaux.

Dans le programme ci-après, des groupements sont proposés parmi d'autres possibles. En effet, certaines notions, par exemple l'imagination, pourraient aussi trouver place au sein d'un autre groupement, par exemple *l'homme et le monde* : il suffit que toutes les notions du programme soient examinées.

L'étude des notions est toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs.

Les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager.

Les questions au choix - deux questions en section A, une question dans les sections B, C, D, E, dans les classes préparant aux baccalauréats de technicien F8, F11, G et H, - ne doivent pas être considérées comme s'ajoutant au programme des notions : elles en constituent d'éventuels approfondissements. Toutefois, il n'est pas exclu que, dans des sections à programme léger, telles F8, G et H, la question choisie puisse être sans rapport direct avec le programme de notions.

Dans chaque section, le temps réservé à l'étude de ces questions sera proportionné au nombre d'heures dont dispose l'enseignement philosophique : il ne dépassera pas un cinquième de ce nombre dans l'ensemble de l'année scolaire.

Voici le programme le plus étendu, correspondant à la section A (8 heures hebdomadaires de philosophie).

L'homme et le monde

La conscience.
L'inconscient.
Le désir. Les passions.
L'illusion.
Autrui.
L'espace. La perception.
La mémoire. Le temps.
La mort. L'existence.
Nature et culture.
L'histoire.

La connaissance et la raison

Le langage.
L'imagination.
Le jugement. L'idée.
La formation des concepts scientifiques (un exemple).
Théorie et expérience.
Logique et mathématique.
La connaissance du vivant.
Constitution d'une science de l'homme (un exemple).
L'irrationnel. Le sens. La vérité.

La pratique et les fins

Le travail. Les échanges.
La technique. L'art.
La religion.
La société. L'Etat.
Le pouvoir.
La violence.
Le droit. La justice.
Le devoir. La volonté. La personne.
Le bonheur.
La liberté.

Anthropologie. Métaphysique. Philosophie

Questions au choix

I. - Etude analytique et critique d'un certain nombre de concepts et de thèmes métaphysiques (par exemple : l'être et le néant, l'essence et l'existence, l'absolu, Dieu. . .).

II. - Réflexion critique concernant quelques théories et quelques concepts fondamentaux d'ordre scientifique ou épistémologique étudiés en eux-mêmes et, le cas échéant, dans leur histoire (par exemple : le nombre, les ensembles, la matière, l'évolution, le comportement, la parenté, modèle, structure. . .).

III. - Réflexion critique concernant quelques concepts fondamentaux d'ordre esthétique (par exemple : imitation, création . . .).

IV. - Réflexion critique sur les problèmes fondamentaux de l'éducation (par exemple : les «modèles» éducatifs, école et société . . .).

V. - Etude d'œuvre non philosophiques de caractère religieux ou littéraire (par exemple : la Bible, les tragiques grecs. . .) ou scientifique (par exemple : textes de Galilée ou de Darwin, de Mauss ou de Lévi-Strauss. . .) pouvant intéresser la réflexion philosophique.

VI. - Etude d'une doctrine, d'un courant ou d'un moment de la pensée ayant joué un rôle majeur dans l'histoire de la culture (par exemple : le stoïcisme, le libéralisme, les lumières. . .).

VII. - Etude analytique et critique de notions et de thèmes ne figurant pas au programme, mais en liaison avec ce programme (par exemple : en liaison avec l'espace : le corps ; en liaison avec le travail : les loisirs ; en liaison avec la société : l'idéologie . . .).

VIII. - Etude de questions propres au monde contemporain dans leur rapport avec une problématique philosophique.

II. - Auteurs

Il n'y a pas lieu d'établir une liste des œuvres dont l'analyse peut contribuer à l'étude des notions du programme. Le professeur choisit, dans ces œuvres, les textes qui répondent aux besoins philosophiques de son enseignement. Mais dans toutes les classes terminales on entreprendra l'étude suivie d'œuvres philosophiques choisies dans une liste limitative.

Cette liste est celle à laquelle se réfèrent les épreuves orales du baccalauréat (1). Parmi les œuvres des auteurs dont le nom figure sur cette liste, le professeur choisit celles dont l'analyse peut être entreprise en même temps que l'étude des thèmes et en relation avec elle.

Telle œuvre sera étudiée dans son ensemble : le professeur délimite alors les passages qui seront expressément l'objet d'une explication de texte. Telle autre sera étudiée dans certaines de ses parties : celles-ci auront une certaine ampleur, formeront un tout et présenteront un caractère de continuité.

Dans toutes les sections, au moins l'une des œuvres choisies sera de l'un des auteurs dont le nom est précédé d'un astérisque.

Dans chaque section, le nombre d'œuvres, proportionné à l'horaire, s'établit comme suit ;

En section A :

Trois œuvres au minimum, choisies dans 2 périodes différentes (la liste des œuvres fait apparaître 3 périodes : l'Antiquité et le Moyen Age, la période moderne, la période contemporaine).

De ces trois œuvres, l'une au moins sera étudiée dans son ensemble. Si 2 œuvres sont choisies dans la même période, l'une au moins d'entre elles doit être d'un auteur dont le nom est précédé d'un astérisque.

*Platon - *Aristote - Epicure - Lucrèce - *Epictète - Marc-Aurèle - Saint Augustin - Saint Thomas.

Machiavel - Montaigne - Hobbes - *Descartes - Pascal
-*Spinoza - Malebranche - Leibniz - Montesquieu - Hume
-*Rousseau - *Kant.

*Hegel - *Comte - Cournot - Kierkegaard - Marx - Nietzsche
-Freud - *Husserl - *Bergson - Alain - Bachelard - Merleau-Ponty.

Pour les Terminales qui comportent un oral, une note indiquant les œuvres étudiées figurera sur le livret scolaire des candidats ou sera remise à l'examineur par les candidats sans livret.

Instructions concernant le travail des élèves

(circulaire du 4 - 11 - 77)

Le travail des élèves est la condition des progrès qu'ils sont appelés à faire dans l'acquisition des connaissances et dans la pratique méthodique de la réflexion. L'organisation de ce travail fait donc partie intégrante de l'enseignement ; elles requiert de chaque professeur une invention personnelle en accord avec son style propre. Les présentes instructions visent à favoriser l'initiative de chacun sans alourdir ses tâches : elles conseillent de diversifier les exercices écrits et oraux, de solliciter la coopération active de la classe, de prévoir une cadence régulière qui incite les élèves à organiser leur travail personnel.

*

La liste des travaux et exercices proposés ci-dessous n'est pas limitative :

1) La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique : elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer par un discours ordonné. Elle ne prend sa vraie signification que si elle est entièrement rédigée. Les élèves doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année. Il est souhaitable, surtout en ce début, que leur recherche personnelle soit préparée par des exercices appropriés (analyses de notions, études de textes, lectures à la fois délimitées et diversifiées en relation avec le sujet proposé etc.). Chaque sujet donne lieu en classe à un compte rendu d'ensemble en rapport avec les copies corrigées. Il n'est pas recommandé de proposer pour chaque devoir un choix de sujets risquant de disperser l'effort du professeur sans faciliter le travail des élèves.

2) *L'initiation aux œuvres philosophiques* se fait soit sous forme d'explications préparées - orientées de préférence par des questions - soit de lectures dirigées, soit de comptes rendus de lectures oraux ou écrits. L'étude de ces textes commence au début de l'année ; elle est d'autant plus profitable qu'elle est plus étroitement solidaire de l'étude des notions et des problèmes. Il est essentiel de distinguer de façon explicite la fin assignée à l'étude d'un texte : étude suivie d'une œuvre philosophique ; dissertation visant à dégager l'intérêt philosophique d'un fragment ; étude d'un bref passage intégré à une leçon, à laquelle il peut servir de point de départ, de conclusion, d'exemple, de base d'analyse et d'argumentation . . . , ce qui implique que le sujet de la leçon ait été préalablement posé et que son développement soit organisé de façon autonome.

3) Il convient de prévoir des préparations et des exercices qui sollicitent *l'expérience et la culture des élèves* : analyse de notions, explication et définition de termes de la langue commune, description méthodique d'exemples et de situations éventuellement empruntés à des œuvres littéraires. Les discussions et les débats, s'ils sont spécifiquement philosophiques et s'ils s'achèvent par une mise au point, une synthèse, un bilan, peuvent servir à faire apparaître, au sein de la philosophie elle-même, les solidarités ou les tensions qui unissent ou opposent les concepts et les problèmes.

4) La consultation et l'utilisation d'*études spécialisées de documents* visent à fournir ou à préciser des informations concernant les domaines de la connaissance et des sciences qui importent à la pensée philosophique (histoire des sciences, linguistique, ethnologie, etc.). Il y a intérêt à les distinguer nettement de l'explication proprement dite qui porte sur les grands textes philosophiques.

*

Les divers travaux et exercices figurent , à côté du titre des leçons, sur le cahier de textes considéré comme «le journal de bord» de la classe, auquel tout élève doit pouvoir en permanence se référer.

Les élèves doivent être fermement engagés à effectuer ces travaux et ces exercices, selon un rythme régulier. En ce qui concerne les dissertations, la périodicité suivante est recommandée : dans la section A, par trimestre, trois dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité ; dans les autres sections terminales, par trimestre, deux dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité. Cette périodicité concerne le travail des élèves ; quand le nombre des copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de correction.

Quant aux exercices, leur périodicité peut varier selon le cas ; toutefois, il convient de prévoir pour la section A au moins trois exercices par mois et, pour les autres sections, au moins deux exercices par mois. Les élèves sont invités à consigner les exercices et les comptes rendus dans un cahier distinct du cahier de cours qui doit toujours laisser apparaître la continuité et l'ordonnance de l'enseignement. Le contrôle des cahiers et des travaux autres que la dissertation s'effectue aisément en classe et n'alourdit pas la tâche du professeur.

Ces travaux et exercices de durée variable revêtent des formes diverses, écrites ou orales, individuelles ou collectives. Leur pratique régulière favorise la vérification du travail accompli et l'approfondissement critique des connaissances déjà acquises ; elle permet en outre, en anticipant sur les leçons prochaines, de préparer la collaboration active des élèves à la progression de l'enseignement et d'alléger ainsi les charges du cours.

VIE DE SEVRES

*

L' ENFANT ET LE JEU :

Dans le cadre des manifestations organisées à l'occasion de l'Année Internationale de l'Enfant, le Centre International d'Etudes Pédagogiques a accueilli du 5 au 7 septembre 1979 le 12^{ème} Congrès de l'International Council for Children's Play (I.C.C.P) placé sous le haut patronnage des Ministres de la Santé et de l'Education.

Dès la minute même de leur arrivée, les congressistes, dont la plupart viennent de l'Europe de l'Est et de l'Ouest apprécient le site et l'accueil du C.I.E.P. Tout au long des rencontres, le beau temps favorise la région et, c'est souvent sous les arbres du parc que travaillent les participants et qu'ils méditent le sujet du congrès : LE JEU, LE JOUET, MEDiateURS ENTRE L' ENFANT ET LA CIVILISATION.

Louis LEGRAND ouvre avec enthousiasme ce congrès qui coïncide avec le 20^{ème} anniversaire de l'I.C.C.P. Dès la première communication, les participants ne cesseront de chercher (préoccupation commune à tous) quels pourraient être les moyens de mieux comprendre et de mieux aider l'enfant par le JEU.

Les grandes organisations Internationales telles l'UNICEF : l'O.M.E.P. (Organisation Mondiale pour l'Education pré-scolaire), la F.I.E.P. (Fédération Internationale pour l'Education des Parents), ou nationales telles l'Ecole des Parents et des Educateurs, telle la Société des Amis du Jouet sont représentées par des universitaires, des médecins, des socio-ethnologues, des psychologues, des enseignants, des éducateurs, tous praticiens et, pour la première fois (c'est là une des originalités de ce congrès) : des représentants de la profession du jouet.

Depuis longtemps on sait que le jeu est important pour la construction de la personnalité de l'enfant mais ce qui est nouveau, ce sont les conditions de la vie urbaine et, partant, les nouvelles charges des administrateurs qui se doivent de déterminer les conditions institutionnelles permettant le jeu.

S'il en était besoin, une exposition prouve que le jouet est l'expression de notre civilisation contemporaine. Elle aide congressistes et visiteurs à mesurer la part des responsabilités des adultes dans les jeux fabriqués.

Parce qu'elle offre une somme importante de pistes nouvelles de réflexion et de recherches, on attend avec impatience la publication des Actes de ce congrès. Ce que ne transmettront pas ces Actes c'est . . . l'activité manifestée par «les enfants de la maison» qui surent utiliser les possibilités, pour eux, inhabituelles, d'une ludothèque à domicile.

Une soirée-surprise fut offerte à tous les congressistes qui ont semblé fort apprécier ce dîner-promenade en bateau.

En passant sous le Pont Mirabeau, comment ne pas citer Apollinaire : . . . «et comme l'espérance est violente!». C'est bien cette «espérance violente» d'offrir à l'enfant une meilleure place dans notre société que partagent tous ceux qui travaillèrent, ensemble, passionnément à Sèvres.

L. Bergeret

ADMINISTRATEURS RENTRANT DE L'ETRANGER :

Du 3 au 13 juillet s'est déroulé au CIEP, pour la sixième année consécutive, le stage de formation des personnels enseignants détachés auprès des Ministères des Affaires Etrangères et de la Coopération et appelés à occuper en France des emplois de chefs d'établissements et de censeurs.

Ce stage, qui réunissait 22 personnes venant de 12 pays différents où ils exerçaient des fonctions très diverses, a été animé conjointement par l'Inspection Générale de la Vie Scolaire et le Service de Formation du Ministère.

Il avait pour objectif de fournir aux stagiaires l'information de base relative à leurs futures fonctions et de développer leurs capacités relationnelles. Une dense activité des participants a été soutenue par l'environnement stimulant de Sèvres.

C. Toussaint

LES JOURNEES DE JUIN DE LA F. I. P. F.

*

En dehors de ses congrès triennaux, la Fédération internationale des professeurs de français invite chaque année les délégués de ses Associations membres à participer à des journées de réflexion pédagogique. C'est ainsi que les 29 et 30 juin dernier, une soixantaine de professeurs de français langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère, venus de 22 pays se sont réunis au C.I.E.P. de Sèvres, pour des travaux dont le thème principal était la lecture. Trois exposés en séance plénière. Eveline Charmeux, de l'Association française des enseignants de français, posa la problématique de la pédagogie de la lecture en langue maternelle, en s'appuyant sur les hypothèses de travail du groupe de recherche qu'elle anime à l'INRP sur l'accès à l'écrit chez l'enfant. Pierre Colombier, du CREDIF, présenta ses travaux sur l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, dans un cas particulier, celui de travailleurs immigrés désireux d'acquérir une qualification professionnelle dans le cadre de la formation continue. Enfin, Lucette Chambard analysa les effets libérateurs et structurants de la lecture des œuvres littéraires pour des esprits livrés à l'émiettement des media, dans une civilisation qui tue l'imaginaire.

Puis des travaux de groupe permirent aux délégués présents soit d'échanger leurs points de vue sur la place à accorder à la lecture dans la classe de français (groupe animé par Andrée Tabouret-Keller, de l'Université Louis Pasteur à Strasbourg), soit de participer à une séance de travaux pratiques au cours de laquelle Pierre Colombier présenta divers exercices de compréhension écrite mis au point en fonction des besoins du public défini ci-dessus.

Dans la voie ouverte par le congrès de Bruxelles en direction du dialogue des cultures en langue française, une demi-journée fut consacrée à la lecture des textes francophones. Claude Filteau (Université de Sherbrooke), Françoise Tétu (Université Laval), Ntole Kazadi (Université du Zaïre) présentèrent tout à tour deux expériences d'enseignement de la littérature québécoises à des étudiants français, une étude d'un conte africain. Puis vint la présentation de documents audiovisuels réalisés autour de textes d'écrivains francophones sur le thème «les hommes et leur terre». Au montage proposé par le service audiovisuel du CIEP, il fut possible de comparer les travaux effectués à partir des mêmes textes par des élèves du collège d'Amplepuis (Rhône).

Enfin les délégués des Associations nationales se réunirent autour du Président Jürgen Olbert pour un débat sur les moyens de défendre et de promouvoir, dans leurs différents pays, l'enseignement des langues étrangères dans la scolarité obligatoire (1).

Les journées de juin 1979 eurent aussi un caractère particulier, un caractère de fête, puisqu'elles se terminèrent, dans la cour d'honneur du CIEP, par une réception à laquelle la FIPF avait convié ses amis pour célébrer le dixième anniversaire de sa création.

M. C.

FORMATION DES FONCTIONNAIRES DE L' ADMINISTRATION PUBLIQUE :

L'enseignement du français, en France et à l'étranger, déborde largement le cadre scolaire. C'est ainsi que les relations du Centre avec l'A B U F A (Association pour le bon usage du français dans l'administration) ont amené Sèvres à s'intéresser à la formation en français des administrateurs et futurs administrateurs des organismes publics.

Les problèmes pédagogiques qui se posent dans ce domaine rejoignent souvent ceux des enseignants, mais n'en ont pas moins des aspects spécifiques qui doivent être pris en considération. Une réflexion suivie a été, pour la première fois, entreprise sur ce point par l'ABUFA dans une série de rencontres, congrès et tables rondes et dans des séminaires de formateurs organisés à Sèvres

Le contenu même de l'enseignement qui doit être dispensé aux administrateurs y a été remis en question. Les sessions de «formation à l'expression», souvent mal adaptées aux problèmes précis des fonctionnaires, y ont été discutées et souvent mises en concurrence avec l'ancien «cours de français».

Quant aux méthodes, étroitement liées au choix fondamental du contenu, elles ont été soigneusement passées en revue et font l'objet d'un débat en profondeur. Sèvres apporte à ce travail toute la compétence acquise depuis de longues années dans les problèmes de méthodologie du français et met à la disposition des administrateurs l'information pédagogique très riche dont disposent ses services.

Cet effort de mise en commun des moyens et des méthodes constitue un premier pas important pour l'amélioration de la pratique du français dans l'administration.

P. A.

DEPART EN RETRAITE

Notre ami Jacques Quignard prend sa retraite. On ne présente pas M. Quignard aux Amis de Sèvres. Comme directeur-adjoint du Centre, puis comme proviseur du lycée de Sèvres, il sut être à la fois le conférencier érudit et passionnant, l'animateur des recherches pédagogiques, le conseiller de l'administration. On sait que plusieurs pays étrangers ont fait appel à lui pour les aider dans leurs projets de réforme et on vit, dans certains pays d'Amérique du Sud, sur les structures établies par «réforme Quignard».

Il était normal que le Centre fût le cadre des adieux de Jacques Quignard. M. Jacquenod célébra en lui l'éducateur de qualité, dont la haute culture s'imprègne d'une véritable humanité. La réponse de M. Quignard souleva l'enthousiasme et l'émotion de ses nombreux amis et leur fit souhaiter qu'une paisible retraite lui permette de donner enfin libre cours à ses brillants dons littéraires.

(1) Signalons à ce propos que la F.I.P.F. a réuni, pour préparer cette table ronde, sous le titre «L'Europe et les langues, une seule langue ou pluralité linguistique» un choix de discours et d'articles prononcés ou parus au printemps 1979, après le discours prononcé par M. Pelletier, Secrétaire d'Etat, au Colloque du CIREEL, le 17 avril 1979 sur l'enseignement des langues en France.

Il est normal que le Centre fut le cadre des adieux de Jacques Quignard. M. Jacquenod célébra en lui l'éducateur de qualité, dont la haute culture s'imprègne d'une véritable humanité. La brillante réponse de M. Quignard souleva l'enthousiasme et l'émotion de ses nombreux amis et leur fit souhaiter qu'une paisible retraite lui permette de donner enfin libre cours à ses brillants dons littéraires.

(1) Signalons à ce propos que la F.I.P.F. a réuni, pour préparer cette table ronde, sous le titre «L'Europe et les langues, une seule langue ou pluralité linguistique» un choix de discours et d'articles prononcés ou parus au printemps 1979, après le discours prononcé par M. Pelletier, Secrétaire d'Etat, au Colloque du CIREEL, le 17 avril 1979 sur l'enseignement des langues en France.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 695999 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos. Alres. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Daclio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Émir-Bechlr, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasamimanama, Tananarivo. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vênda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 18. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Va Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

IMPRIMERIE DU C.R.D.P. D'AMIENS

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27