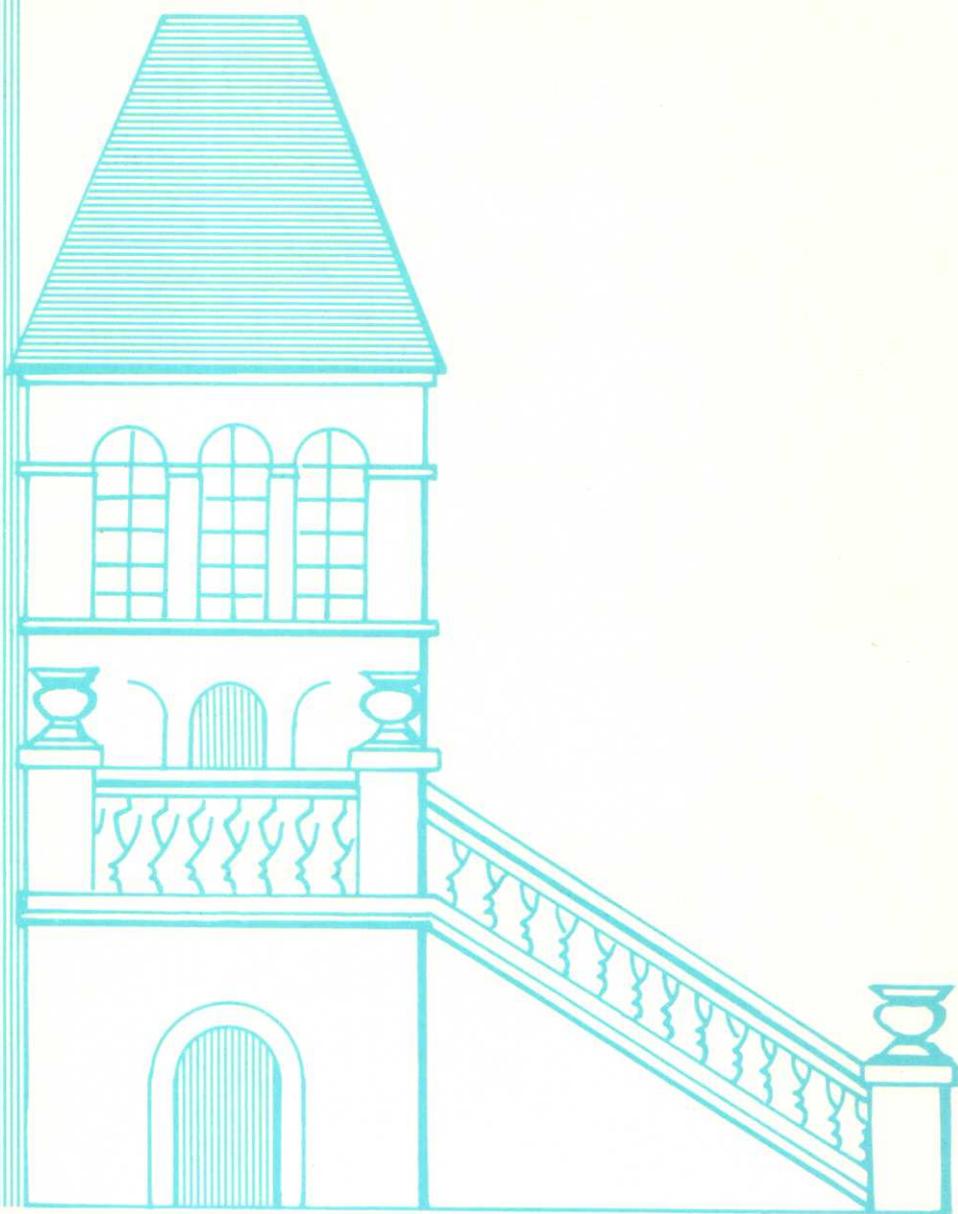


PHILOSOPHES DE TOUS PAYS . . .



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'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR	: Jean AUBA
PRÉSIDENT	: Jeannine FENEUILLE
VICE-PRÉSIDENT	: Pierre ALEXANDRE
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE	: May COLLET
MEMBRES DU BUREAU	: Paule ARMIER
Lucette CHAMBARD	Gabrielle LADONNE
Francis DOL	Jacqueline LEPEU
Micheline DUCRAY	Renée LESCALIÉ
Marcel HIGNETTE	Marie-Laure POLETTI

---

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 100 F - MEMBRES ADHÉRENTS 60 F  
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 40 F pour l'abonnement à la revue  
(Prix de vente de la revue au numéro 16 F)  
C.C.P. PARIS 6959-99/B - LES AMIS DE SÈVRES

## PHILOSOPHES DE TOUS PAYS ...

★

### S O M M A I R E

. AVANT - PROPOS		3
. Préface par Henri PENA-RUIZ, professeur de philosophie, Lycée de Sèvres.		5
*		
. d'ALLEMAGNE	La culture en question... ou... ce que dit le miroir, par Jürgen HENGELBROCK, Président, Association nationale des philosophes (R.F.A.).	7
. d'ANGLETERRE	Réflexions sur une métaphore chinoise, par Gregory BLUE, Université de Cambridge.	11
. d'AUSTRALIE	L'explosion philosophique par Alastair DAVIDSON, Monash University, Clayton, Victoria.	16
. de CHINE	Une philosophie de référence ? par Du Dong LIANG, Ecole normale supérieure de l'Est de la Chine.	19
. de CÔTE D'IVOIRE	Le sens critique au programme, par R. Dona FOLOGO, Section de philosophie, Institut Pédagogique National, Abidjan.	22
. d'ÉCOSSE	La philosophie à l'heure de la «rigueur», par John LLEWELYN, Université d'Edimbourg.	25
. d'ESPAGNE	Un fil du labyrinthe par Maria Rosa BORRAS, professeur de philosophie, lycée Juan Boscan, Barcelone.	28
	«Apprendre à philosopher», par Sara ESTRADA, professeur de philosophie, Barcelone.	32
. de FRANCE	Où l'on cultive la liberté, par Gérard GUEST, professeur de philosophie, lycée de Versailles.	34
. d'ITALIE	Une quête du sens et des fondements, par Luciana VIGONE, Secrétaire Général de la Società Filosofica Italiana.	39

. du JAPON	Une éclipse temporaire ? par Junko KOBAYASHI, Université Seïssen, Tokyo.	43
. du QUÉBEC	La recherche d'une cohérence toujours recommencée, par Maurice LAGUEUX, Université de Montréal.	48
. du SÉNÉGAL	Une double exigence, par Elzea AVENTURIN, professeur de philosophie, Dakar.	52
. Postface, par Henri PENA-RUIZ.		57
. ANNEXES		59
Programmes et sujets d'examen.		60
. VIE DE SÈVRES		115

## AVANT - PROPOS



En décembre 1979, *les Amis de Sèvres* publiaient un numéro consacré à la philosophie en France. La raison d'être spécifique de l'enseignement philosophique y était analysée, en même temps qu'était mise en évidence la diversité de ses contextes institutionnels.

Cinq ans après, il nous est apparu très stimulant de donner une dimension internationale à cette réflexion : l'enseignement philosophique, en effet, se pratique dans des contextes historiques, culturels et scolaires d'une grande variété, qu'il nous semble important de rendre manifeste.

Pour introduire ce dialogue entre les cultures, un texte «d'ouverture» a été proposé en guise de problématique générale. Nous remercions tous ceux qui ont répondu à notre appel et assuré ainsi une vivifiante confrontation dont s'enrichiront sans nul doute la philosophie elle-même et son enseignement.

Jeannine Feneuille

## PRÉFACE



Ce numéro a pour objet de faire le point sur la place qu'occupe la philosophie dans les différentes cultures mais aussi, au-delà d'elles, dans une recherche possible de l'universel. Un tel projet relève d'une conviction majeure : la philosophie n'est pas une simple forme de la culture, mais un type de réflexion dans lequel une culture se distance, éprouve ses propres fondements ; toute pensée, en effet, n'est pas mécaniquement déterminée par le contexte historique et idéologique auquel elle appartient : elle peut posséder une certaine autonomie, qu'atteste la vivacité même de la tradition philosophique et que reconnaissent des penseurs aussi différents par ailleurs que Platon, Descartes, Spinoza, Kant et Marx. **La philosophie tient donc son sens des exigences critiques dont se nourrit la pensée dès qu'elle travaille à conquérir sa propre liberté.** Conduite sous des formes multiples, une telle démarche prend sans doute des significations différentes, compte tenu des diverses cultures par rapport auxquelles elle se situe et se définit. Mais ne pourrait-on pas en envisager la nature unique en tant qu'exigence universelle ? Autrement dit, toute culture produit-elle, ou appelle-t-elle un tel travail de la pensée et lui donne-t-elle un statut dans les institutions scolaires ? Sinon, ce travail même ne représente-t-il pas un **idéal** pouvant inspirer des projets d'éducation qui transposeraient, sur le plan pédagogique, la reconnaissance du rôle critique de la philosophie ?

Sur ces questions, il nous semble pertinent de recueillir les contributions les plus diverses. Il s'agit, en fait, de dégager la place éventuelle de la philosophie dans ce qu'on pourrait appeler un « dialogue entre les cultures », celui-ci prenant en l'occurrence une signification originale : animé par l'exigence rationnelle et critique, un tel dialogue entre les cultures ne pourrait-il conduire à une mise en situation des cultures elles-mêmes, saisies dans leur rapport à l'universel ?

Dans le cadre des interrogations actuelles sur l'École et son rapport à la vie sociale, l'enjeu pédagogique et politique d'une telle approche nous semble capital ; en effet, le statut de la philosophie par rapport à la culture ne conditionne-t-il pas sa raison d'être dans le champ scolaire, la fonction qu'elle y remplit comme discipline spécifique ? De plus en plus, la formation d'une capacité de réflexion maîtrisée, d'une autonomie de jugement semble être reconnue comme objectif éducatif. Mais peut-elle se concevoir si l'on n'admet pas qu'il est nécessaire de réfléchir sur le sens des pratiques et des représentations humaines, en les interrogeant du point de vue de leurs **fondements** et de leurs **finalités** ? Et peut-elle s'accomplir efficacement, sans que le pouvoir de réflexion de chacun soit dégagé des limitations singulières du vécu individuel et des conditionnements de tous ordres qui en ont défini le cadre ? Une telle formation doit permettre à la pensée de prendre possession d'elle-même en posant les problèmes **pour eux-**

**mêmes**, dans leurs déterminations essentielles. La raison d'être de l'enseignement philosophique, ainsi inscrite dans une perspective éducative claire, reçoit une double justification : d'une part, l'enjeu en est une formation générale, équilibrée, qui ne se réduit pas à la formation des seuls spécialistes de philosophie ; d'autre part, dans le cadre d'une accélération des mutations techniques et culturelles, elle correspond à la nécessité, pour toute communauté, de réfléchir sur ses propres fondements et d'assurer à chacun, non seulement la maîtrise d'un savoir spécialisé, mais aussi et surtout une capacité de réflexion autonome, gage d'efficacité et de liberté dans la pratique sociale.

Ces quelques remarques, inspirées en grande partie de la conception qui prévaut en France du rapport entre philosophie et enseignement philosophique, n'ont pas d'autre but que d'introduire à un débat sur le statut de la philosophie dans les différentes parties du monde. Les contributions attendues sur ce thème doivent permettre une meilleure connaissance des figures prises par l'exigence philosophique et contribuer à définir les perspectives d'un développement multiforme de l'enseignement philosophique dans les différents pays.

Bien sûr, la problématique exposée ici n'est pas unique. Elle ne constitue qu'un point de repère par rapport auquel les contributions pourront se situer. L'important est de susciter un dialogue fécond sur des questions qui nous semblent essentielles.

Henri Pena-Ruiz

## LA CULTURE EN QUESTION ... OU ... CE QUE DIT LE MIROIR



La philosophie ne peut ni créer ni refaire une culture, elle en est plutôt tributaire. C'est du moins l'expérience qui se dégage après cent ans d'histoire de l'enseignement de la philosophie en Allemagne. L'expérience allemande suggère avant tout l'idée d'une fonction de miroir : la philosophie reflète une culture, c'est-à-dire qu'elle l'exprime au niveau de la raison et, en lui montrant son visage, elle lui permet de prendre conscience d'elle-même, de sa splendeur et de ses défauts. Et comme un miroir peut provoquer une crise, en reflétant de façon implacable la beauté et la laideur, la philosophie, elle aussi, provoque de temps en temps une mise en question de la culture : parfois même elle va au delà de la fonction de miroir, et, pendant une période de transition, elle peut servir de base à un dialogue commun ou d'une recherche commune de nouveaux fondements.

Bien sûr, ces quelques réflexions se dégagent d'une expérience due aux particularités allemandes et, par conséquent, on ne peut pas les généraliser imprudemment. Mais un coup d'œil rapide sur ces particularités leur confère peut-être un sens et permettra quelques conclusions générales.

En Allemagne, il n'a jamais existé de véritable unité culturelle, au niveau national. Il y avait, d'un côté, le Nord protestant avec l'état prussien, et de l'autre côté, les pays catholiques du Sud de l'Allemagne. Ce divorce culturel est sensible encore aujourd'hui, après deux guerres mondiales et malgré les bouleversements profonds que l'Allemagne a subis depuis lors. Il est donc inévitable de dire un mot sur le rapport de ces deux cultures à la philosophie pour comprendre le sort de son enseignement de jadis et d'aujourd'hui.

La pensée catholique a toujours regardé la philosophie comme *ancilla theologiae*, comme servante de la théologie. En dehors de ce rôle, elle se méfiait plutôt de cette discipline. Par conséquent, il existe, aujourd'hui comme avant les deux guerres, très peu d'enseignement de la philosophie dans les pays du Sud de l'Allemagne. Comme exercice formel de la raison on préférait jadis le latin, aujourd'hui les mathématiques ; la formation morale est confiée avant tout à l'enseignement religieux, aujourd'hui comme jadis.

Dans les pays du Nord, le sort de l'enseignement de la philosophie n'est pas bien différent, mais les raisons n'en sont pas les mêmes. La culture protestante n'a jamais été hostile à la philosophie. Bien au contraire, c'est à travers elle que la grande philosophie allemande s'est développée (l'idéalisme allemand et même Nietzsche). Et on n'avait pas hésité à créer un enseignement philosophique au niveau du lycée. (Hegel lui-même avait participé à une telle tentative). Mais les résultats semblaient peu convain-

cants : la philosophie n'est-elle pas, un système d'idées trop abstraites, trop complexes faisant appel à des connaissances scientifiques et historiques trop larges pour l'enseigner de façon correcte et honnête au niveau du secondaire ? La philosophie ne dépasse-t-elle pas, tout simplement, le niveau du secondaire ? L'enseignement de la philosophie n'a donc pas pu s'enraciner au niveau du secondaire, dans les pays du Nord non plus.

La philosophie n'était pourtant pas tout à fait absente du lycée, ni dans le Nord, ni dans le Sud de l'Allemagne. A la place d'un enseignement de la philosophie, on favorisait beaucoup *l'approfondissement philosophique* des études de lettres classiques et modernes et de sciences. L'approfondissement philosophique avait pour but de relever la philosophie sous-jacente ou implicite des œuvres littéraires (chez Cicéron ou Thucydide par exemple) et de la mener jusqu'au seuil d'un système. On croyait qu'un tel approfondissement philosophique préparait convenablement à l'étude de la philosophie qui avait sa place à l'université et qui était obligatoire dans presque toutes les Facultés.

Voilà les raisons pour lesquelles l'enseignement de la philosophie, jusqu'à aujourd'hui, n'a pas obtenu une place assurée au niveau du lycée. Depuis cent ans, beaucoup d'initiatives ont été prises au Nord et au Sud, mais sans résultat durable.

Après la deuxième guerre mondiale, lorsqu'il s'agissait de retrouver une identité culturelle et morale, on s'est sérieusement tourné vers la philosophie, surtout vers celle de Jaspers et de Heidegger. On cherchait chez eux, après la ruine morale, des éléments rationnels pour fonder un minimum de valeurs positives, nécessaires à la vie individuelle et sociale, mais loin de l'optimisme culturel et religieux de jadis. C'est dans cette ambiance qu'est née une nouvelle initiative pour créer un enseignement de la philosophie. Et ce n'est pas par hasard que cette initiative a été lancée en Rhénanie - Westphalie. Dans ce pays catholique, faisant partie depuis plus d'un siècle de l'état prussien, protestant, on avait éprouvé depuis longtemps le besoin d'une assise rationnelle en vue d'un dialogue commun des deux confessions. Ainsi, au lieu d'avoir peur de la philosophie, on croyait plutôt qu'elle permettrait de s'entendre et de se comprendre au-delà des frontières religieuses et politiques. C'est la Rhénanie-Westphalie qui a pris l'initiative en faveur d'un enseignement de la philosophie au niveau fédéral, et qui a obtenu que la philosophie soit intégrée par la réforme du second cycle comme matière à option dans l'enseignement secondaire décidée par les onze ministres de l'éducation de la République Fédérale d'Allemagne en 1972. C'est en Rhénanie-Westphalie qu'on trouve les trois quarts de l'enseignement de la philosophie réalisée en Allemagne.

En 1972, on était en pleine époque de contestation. L'objectif suprême de tout enseignement était l'émancipation. L'heure était à la critique : critique des préjugés individuels et collectifs, des institutions politiques, des valeurs traditionnelles, etc. Ce n'étaient pas des années faciles

pour la philosophie ni pour l'enseignement philosophique. On la croyait périmée. La critique sociale semblait être mieux faite par la sociologie, science plus apte à la pratiquer, disposant, au-delà de l'outillage critique nécessaire, des méthodes de vérification empirique. Et pendant un certain temps, avec Habermas, la philosophie a tenté de rattraper le temps perdu en se convertissant elle-même en sociologie. Au niveau du lycée, on ne la distinguait qu'à peine de l'enseignement politique ou des sciences sociales, de telle sorte qu'elle semblait superflue. Ne disposant guère d'une expérience d'enseignement approfondie et assez large, la philosophie avait du mal à prendre pied dans le second cycle réformé, et elle perdit beaucoup de terrain.

Après dix ans de contestation, il devenait impératif d'y mettre un terme. On s'aperçut qu'on avait formé une génération de jeunes qui croyait qu'il suffisait d'être contre pour avoir raison et pour être plus intelligent. On s'aperçut en même temps que la contestation tourne à vide si l'on ne dispose pas de connaissances sérieuses de ce qu'on conteste, et qu'on conteste toujours au nom de quelque chose, au nom de valeurs quelconques qu'il s'agit de justifier. - On constate donc, dès le début des années 80, un certain retour aux valeurs traditionnelles d'éducation et aux conceptions pédagogiques classiques. On retient comme objectif principal de l'enseignement le jugement autonome, mais on n'oublie plus que le jugement autonome est le fruit d'un long apprentissage intellectuel, de beaucoup de connaissances et d'un long exercice de réflexion. - La philosophie commence à profiter de ce nouveau climat pédagogique. On se rend compte que toute critique honnête et valable commence par une auto-critique ; et l'auto-critique, c'est la mise en question des propres principes de la pensée et du jugement. Partout donc, à l'université, au sein de l'enseignement, on est plus disposé à écouter la voix de la philosophie que pendant la dernière décennie. Les élèves mêmes, las de la critique des rapports sociaux et de l'enseignement politique, reviennent à la philosophie, en lui demandant l'étude des grandes questions métaphysiques et surtout pas de philosophie politique. Il y a donc une petite renaissance de l'intérêt philosophique, mais c'est dans l'avenir seulement qu'on saura si elle s'avère durable.

Le nouveau programme de l'enseignement de la philosophie, en vigueur depuis 1982 en Rhénanie-Westphalie, résulte déjà de ce nouveau climat pédagogique. Il n'impose ni la lecture de certains textes ni l'étude de certains auteurs, mais il oblige le professeur à traiter les grandes questions philosophiques telles qu'elles se sont posées au cours des siècles, à communiquer des connaissances sérieuses quant aux doctrines étudiées et un savoir méthodique d'études des textes ainsi qu'un outillage critique bien élaboré.

Ce coup d'œil rapide sur le passé montre combien l'enseignement de la philosophie a suivi de près les vicissitudes de la culture allemande. La philosophie, en Allemagne, malgré sa grandeur, n'a jamais été un élément

de base de la formation des jeunes. Cette absence se fait sentir. Il n'y a pas de langage commun entre les intellectuels et le pouvoir, entre les dirigeants de l'économie et les représentants des institutions scolaires, entre les milieux de la presse et l'université. La philosophie pourrait fournir les moyens d'un tel dialogue, comme elle l'a fait depuis longtemps en France, dans une certaine mesure du moins. C'est peut-être le plus grand mérite de la classe de philosophie qu'on souhaiterait aussi pour le lycée allemand.

Même si (du moins en Allemagne) on ne fait plus confiance à la raison universelle comme au temps de Kant, même si l'on se méfie des réponses (souvent contradictoires) que la philosophie a données aux grandes questions de l'existence, les questions persistent et n'ont rien perdu de leur urgence. Et si l'on croit pouvoir se passer de discours rationnel quant à ces questions, on risque de retomber dans l'époque de la guerre des religions.

C'est un risque qu'on court non seulement au niveau national, mais aussi au niveau international. Faire éviter ce risque, c'est l'enjeu de la philosophie, aujourd'hui.

Jürgen Hengelbrock

## RÉFLEXIONS SUR UNE MÉTAPHORE CHINOISE



Entre philosophes professionnels de différents pays la possibilité de compréhension mutuelle ne manque pas. Que l'on trouve une communication effective entre bouddhistes, entre marxistes, entre phénoménologistes ou entre kantien, on n'en doute guère. C'est-à-dire que la philosophie a une dimension internationale bien déterminée, qu'il y a des apports venant des individus de cultures très diverses. Ce phénomène est bien sûr d'une importance non négligeable. Mais est-ce qu'un dialogue entre cultures ne vise pas davantage que des discours partagés par des spécialistes ou des partisans d'une même tendance ? On se demande si, et dans quelles conditions, la philosophie constitue bien un terrain sur lequel, à côté des discussions sur les relations entre *noumenon* et *phenomenon* ou entre l'infra-structure et la superstructure, les visions et manières de penser distinctes des cultures diverses peuvent se stimuler, apprendre l'une de l'autre et finalement réussir à se comprendre. On pourrait l'espérer.

On pourrait même s'y attendre dans la mesure où, historiquement, la philosophie a bien servi comme champ de première importance pour la stimulation interculturelle et pour la diffusion des manières de penser le monde. On sait bien que les civilisations égyptienne et levantine ont influencé la pensée grecque, que celle-ci était approfondie par des penseurs islamiques, auxquels les scholastiques du moyen âge occidental ont beaucoup emprunté en matière et de textes et de connaissances. Ceux qui connaissent les œuvres de Pinot, d'Etiemble, de Schwab et de Lach (1) sur l'histoire de la pensée moderne voudront bien se rappeler aussi comment la Chine a fourni à Bayle, Voltaire et d'autres de beaux arguments pour leur tolérance religieuse et leur déisme, et combien l'Inde a inspiré les romantiques. Au siècle actuel nous avons assisté à un exemple frappant : la diffusion du marxisme, une philosophie d'origine occidentale qui est - comme l'exprime Henri Lefebvre - «devenue monde».

Pourtant la réalité nous oblige à éviter toute complaisance universaliste. L'ère des scholastiques héritiers d'Avicenne était aussi celle des Croisades, époque, où en dépit de similarités sociales (2) et d'emprunts intellectuels notables, les Chrétiens ne sentaient guère un esprit de communauté avec l'Islam. Nous autres, qui voulons nous inscrire dans le cadre d'une réélaboration créatrice du marxisme, avons assez de problèmes - c'est bien connu - à nous mettre d'accord sur quelques grandes questions de notre époque dans des discussions au niveau international ; et l'on peut constater, sans aucun mauvais esprit, que le marxisme aujourd'hui est déchiré de façon analogue à celle qui affectait autrefois (et peut-être affecterait encore ?) l'église romaine en raison du gallicanisme. En même temps, il faut admettre avec Edward Said (3) que la réappropriation d'éléments de civilisations non occidentales par l'Europe dans l'époque moderne n'a que

trop souvent - et surtout dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle - fait partie de l'extension d'une hégémonie culturelle (qui a correspondu, bien sûr, à une hégémonie militaire, politique et économique) et que cette hégémonie a requis et renforcé la distorsion propre à la façon de comprendre les *autres*, telle qu'elle émergeait dans les mentalités occidentales à travers ce *dialogue* inégal. Il s'agissait d'*assimilation*, mais comme le disait Valéry d'après Goethe : *Le lion est fait de mouton assimilé* (4).

Dans un monde où la surnutrition pose un sérieux problème à la santé de millions de gens aux pays industrialisés, alors que 450 millions sont en état de malnutrition chronique, on pense facilement au vers de Po Chü-l sur les possédants et les dépossédés : *Et l'homme mangeait l'homme* (5). Quand on considère qu'en moyenne trente mille personnes meurent de faim chaque jour alors que 450 milliards de dollars sont dépensés chaque année pour des armes qui pourraient détruire maintes fois déjà la planète tout entière (6), on se demande si nous ne sommes pas atteints d'une terrible folie. Alors on comprend bien que, même si des cultures différentes s'étaient stimulées et informées mutuellement au niveau de la philosophie, il reste encore de considérables obstacles à la compréhension et à l'appréciation mutuelle.

On ne devrait éprouver aucune honte à constater qu'il n'incombe pas principalement aux philosophes professionnels de surmonter les plus frappants et les plus concrets de ces obstacles, quoique ceux-ci puissent peut-être leur donner une impulsion à repenser avec plus d'acuité aux rapports qui devraient exister entre philosophie et pouvoir. Mais on veut croire qu'au moins la responsabilité leur incombe de considérer les obstacles d'ordre philosophique au dialogue authentique entre culture et civilisations.

L'ignorance des traditions philosophiques non occidentales constitue encore en quelque mesure un tel obstacle, comme le montre la question posée, il y a quelques années par un professeur spécialiste de *philosophie de l'homme* (concernant dans ce cas la tradition chinoise) : «est-ce qu'ils ont jamais eu une *vraie* philosophie - comme celles de Kant ou de Hegel ?». Ce genre de question recouvre, je crois, quelques points distincts et implicites : Les traditions non occidentales contenaient-elles davantage que de vagues expressions morales ? Est-ce qu'elles avaient des systèmes ? Avaient-elles des liens avec la science ? Pour se persuader qu'il y a davantage que des expressions morales on n'a qu'à consulter l'œuvre classique de Stcherbatsky sur la logique bouddhiste (7). Quant à l'importance portée par les questions morales, elle est pourtant caractéristique de plusieurs tendances philosophiques occidentales, à moins que je ne me trompe. Il y a même ceux qui osent suggérer que les autres traditions pourraient avoir quelque chose pour aider à remédier à la scission *schizophrénique* qu'a opérée l'Occident entre les domaines scientifique et éthico-politique (8). Quant à la systématisme, on peut bien se référer naturellement à Averroës et al-Biruni, mais aussi à Shao Yung, Chu Hsi et Wang Ch'uan-Shan, et maints autres.

Sur l'existence des liens avec la science, il faudrait faire une réponse historiquement nuancée. Pendant les périodes où les sociétés non occidentales étaient florissantes, elles ont assurément connu des philosophes qui maintenaient un contact assez étroit avec les connaissances scientifiques contemporaines. Si de tels rapports n'ont caractérisé à l'ère moderne que les philosophies occidentales, on pourrait suggérer que cette situation a peut-être été conditionnée par le fait que, depuis l'époque de l'expansion européenne et de la subordination des autres cultures, les découvertes scientifiques et les innovations technologiques ont en général été faites dans un contexte occidental. Cela expliquerait l'apparence passéiste et la manipulation aux fins réactionnaires que revêtent ces traditions non européennes. Mais cela n'entraîne pas nécessairement que d'autres aspects significatifs soient moins précieux et moins socialement positifs comme valeurs mobilisatrices ; cela n'implique pas, non plus, que les manières philosophiques occidentales soient devenues seules capables d'articuler l'universalité pour tous les temps. Comme l'écrivait Joseph Needham dans un passage mémorable que je ne peux citer que partiellement ici :

*L'erreur fondamentale de l'europanisme est donc le postulat tacite selon lequel, du fait que la science et la technique modernes, qui ont pris en effet leur essor dans l'Europe de la Renaissance, sont universelles, tout ce qui est européen est également universel, (9)*

qu'il s'agisse du droit romain, de la philosophie grecque, de la religion chrétienne, des beaux-arts ou de la musique. Il reste alors à voir si l'avenir ne pourrait pas apporter un rapprochement entre les sciences modernes et les traditions philosophiques non occidentales.

Un très petit effort permettrait de découvrir que les traditions philosophiques non occidentales n'étaient pas seulement largement élaborées, mais aussi extrêmement variées. Comme tout phénomène de caractère historique, elles manifestent et des continuités et des discontinuités. Comme leurs analogues occidentaux, elles témoignent d'éléments vivants et d'autres qui sont morts (10). Bien sûr, il fut un temps où les penseurs occidentaux (comme Hegel, par exemple) considéraient les civilisations non européennes comme caractérisées essentiellement par une stagnation plus ou moins absolue depuis l'Antiquité et par conséquent de peu d'importance positive pour le progrès du monde contemporain. En même temps, les traditions philosophiques de ces civilisations étaient considérées comme peu intéressantes pour la compréhension du monde. Etant donné que maintenant des apports de premier plan et au capitalisme et au socialisme ont été faits, par exemple, dans les pays d'Asie de l'Est, il serait plutôt nécessaire de réviser l'ancienne attitude d'orgueil occidental. Nous vivons aujourd'hui dans un monde en transformation profonde. Depuis les grands mouvements anti-coloniaux et anti-impérialistes et la résurgence des peuples du Tiers Monde, on se demande comment on a pu ignorer que les traditions philosophiques des sociétés non occidentales sont quelque-

fois en renaissance, mais sont en tout cas bien impliquées dans les processus de transformation des sociétés auxquelles elles appartiennent. L'exemple de l'Islam est peut-être le plus en vue dans les médias occidentaux ; mais le même phénomène est aussi à trouver dans d'autres cultures. En témoignent le gandhisme aux Indes ou les luttes autour de l'héritage confucéen en Chine.

Pour trouver la vérité on s'accorderait avec Spinoza qu'il faudrait considérer tous les aspects. Que les penseurs de cultures diverses engagent alors un dialogue, tout en respectant leur diversité. Qu'ils se rencontrent cette fois non comme maître et esclave, ni comme des esclaves qui ont intériorisé le point de vue du maître sur leurs semblables, mais comme des gens libres (11). Finalement, ce qui concerne les traditions philosophiques non occidentales, qu'ils mettent un peu entre parenthèses les opinions de leurs *classiques* de tradition occidentale, qui ressemblent sur ce point à ces «fines gens» dont parlait Montaigne :

*(ils) remarquent bien plus curieusement et plus de choses, mais ils les glosent ; et, pour faire valoir leur interprétation et la persuader, ils ne peuvent garder d'altérer un peu l'Histoire... (12)*

*Gregory Blue*

## NOTES



1. Virgile Pinot, *La Chine et la formation de l'esprit philosophique en France (1640-1740)*, Geuthner, Paris, 1932. Raymond Schwab, *La Renaissance orientale*, Payot, Paris, 1950. Etiemble, *L'Orient philosophique au XVIII<sup>e</sup> siècle* (cours de Sorbonne en trois parties, ex. ronéotypés) Paris, 1959-62. Donald F. Lach, *Asia in the Making of Europe* (en plusieurs tomes), Chicago University Press, 1965 ff.
2. Voir Norman Daniel, *The Arabs and Medieval Europe*, Longman, London/New-York et Librairie du Liban, Beirut, 1979.
3. Edward W. Said, *L'Orientalisme, L'Orient créé par l'Occident* (trad. C. Malamoud, Préface de T. Todorov) Seuil, Paris, 1980 ; la version anglaise *Orientalism*, Routledge & Kegan Paul, London 1978. On peut aussi consulter les Présentations de Maxime Rodinson, *La fascination de l'Islam*, Maspéro, Paris, 1980 ; et de Anouar Abdel-Malek, «L'Orientalisme en crise», dans *La dialectique sociale*, Seuil, Paris, 1972, pp. 79-114.
4. Etiemble, op. cit., première partie, p. 150, qui concerne les influences chinoises sur la pensée de la Renaissance dans un contexte au sein duquel l'hégémonie occidentale n'était pas encore si étendue.
5. Parce qu'une traduction française me manque, je m'excuse d'avoir cité la restitution de Herbert Giles dans son *Gems of Chinese Literature (Verse)*, Kelly & Walsh Shanghai, 1923, pp. 149-50. Pour mieux apprécier l'aspect de continuité des images culturelles, on noterait que cette métaphore du VIII<sup>e</sup> siècle a été reprise et élaborée aujourd'hui dans le contexte de la lutte révolutionnaire par Lu Hsun dans l'histoire «A Madam's Diary» (voir *Selected Works*, trad. Yang Xianyi & Gladys Yang, Vol. 1, Beijing, Foreign Languages Press, 1956/1980). Les noms chinois sont romanisés selon le système Wade-Giles.
6. P.N. Agarwala, *The New International Economic Order : An Overview*, Pergammon, London, 1983, pp. 20 et 157.
7. F. Th. Stcherbatsky, *Buddhist Logic*, 2 tomes, Dover, London, 1962 (première édition publiée par l'Académie des Sciences de l'U.R.S.S., Leningrad, ca 1930).
8. Par exemple, J. Needham, «History and Human Values : A Chinese Perspective for World Science and Technology», dans *Centennial Review*, XX, 1 (Winter 1976), pp. 1-35.
9. J. Needham, «le dialogue entre l'Europe et l'Asie», dans *La tradition scientifique chinoise*, (Collection Savoir) Hermann, Paris, 1974.
10. Voir, par exemple, Debiprasad Chattopadhyaya, *What is Living and What is Dead in Indian Philosophy*. People's Publishing House, New Delhi, 1976.
11. J.P. Sartre, *Critique de la Raison Dialectique*, Gallimard, Paris, 1960.
12. Montaigne, «Des Cannibales», Livre Premier ; *Essais. Nouvelle Edition* par Maurice Rat, Garnier Classique, Paris, 1941.

## L'EXPLOSION PHILOSOPHIQUE



L'Australie est le benjamin de la famille philosophique «anglo-américaine». En dernier venu gâté, elle est héritière de toutes les vertus de tous les défauts d'une tradition qui remonte à l'œuvre de Wittgenstein, interprétée à la manière d'Oxford. Selon cette tradition, la tâche du philosophe est de laisser aux sciences de la nature les propositions positives ; de se consacrer à l'étude du parler quotidien et de défricher le terrain circonstantiel du langage (ce qu'on peut ou ne peut pas dire sur les affirmations des sciences naturelles) en élaguant tout non-sens (1).

On a vu conséquemment, pendant presque trente ans (1935-65), les philosophes de profession se vouer à une pratique oxfordienne où le culte du bon sens aboutissait presque toujours à une économie du mot parlé et écrit (2). Les maîtres - Austin, Ryle, Carnap, Taylor, Ayer - qui leur servaient de modèles, s'intéressaient au langage et à la logique formelle et les Australiens ont fait de même. Q. Gibson, J. Passmore, K. Baier ont fait des ouvrages dans le sillage des maîtres anglais. La tâche que se proposait le philosophe David Armstrong en 1968 était toujours «de débarasser des débris le sentier du progrès scientifique» (3).

Leur public était très restreint. On ne faisait pas de cours de philosophie dans l'enseignement secondaire et, dans les universités, très peu d'étudiants s'inscrivait aux cours offerts. Au total, il n'y avait qu'une centaine de philosophes professionnels dans le pays entier, presque dans tout l'enseignement universitaire et tertiaire. Mais au niveau du monde de la philosophie anglo-américaine, les Australiens étaient au premier rang : parmi les plus connus Passmore, J. Partridge, Armstrong, et J. Smart (4). Les liens entre ceux-ci et Oxford et les Etats-Unis assuraient leur hégémonie totale sur l'enseignement en Australie et leur survie pendant des décennies dans les départements de philosophie. Leur bête noire, et je cite Passmore, était la *Continental philosophy* : «hostile à la logique, à toute sorte de science... hautement subjective (*highly personal in manner*) méprisant l'objectivité.» La mise à l'écart de la tradition européenne de la grande philosophie hors de l'enseignement : le refus de toute recherche du *juste* ou du *bien*, qualifiée de métaphysique, signifiait une ignorance presque totale de la philosophie européenne du dix-neuvième et du vingtième siècles chez les étudiants de philosophie. Les noms de Hegel, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Heidegger, Husserl, Sartre, etc., faisaient défaut presque complètement dans les cours de philo. Plus récemment on a cherché à expliquer ce monstrueux chauvinisme - qui à l'époque existait ailleurs - même en France selon Louis Althusser - par l'inaccessibilité des textes en langues étrangères. Résultat : des cours arides, qui n'avaient rien à voir avec les problèmes du vécu au milieu du siècle et l'explosion de la philosophie pendant les quinze années qui ont suivi 1968 (date significative dans un pays où le ser-

vice militaire au Vietnam était obligatoire pour les hommes de vingt ans).

Après 1970, les jeunes ont cherché leur *raison d'être* ailleurs : dans les cours de sociologie ; de sciences politiques ; d'anthropologie ; et ont rencontré pour la première fois de leur vie le marxisme, l'existentialisme, le structuralisme, la sémiologie. Leurs enseignants - parfois même des philosophes exclus ou maintenus en marge par les mandarins de la philosophie - subissaient quand même la pression du passé. Ainsi, les thèmes philosophiques du marxisme ne pouvaient, selon eux, dépasser *l'aliénation*, concept qui se greffe aisément sur la tradition de l'individu, (Strawson *redivivus* !), de son «sens commun» et de son parler quotidien, tous empiriquement évidents. Mais une telle problématique se traduisait difficilement en termes de structures inconscientes, sous-jacentes à l'action de l'individu et la conditionnant, comme par exemple la lutte des classes.

Néanmoins il s'ensuivait une production féconde de livres de philosophie après 1968, livres qui ont mis les Australiens au premier plan, mais dans des domaines bizarres, et j'en cite pour preuve les livres de Germaine Greer, doyenne du mouvement féministe ; ceux de Dennis Altman, théoricien du Gay Liberation ; et plus récemment encore les œuvres de Peter Singer sur la libération des animaux ; les droits *in utero* et les problèmes moraux que suscite la bio-technologie et la fécondation artificielle. D'autre part, il y a les livres théoriques de l'historien Hugh Stretton, qui en lançant un défi à l'empirisme et au positivisme régnants, nous rappelle le discours vieilli et dépassé de Croce et Collingwood (5). Reste à remarquer que, depuis 1968, les philosophes de profession eux-mêmes ne résistent pas au besoin de saisir le réel et que le livre d'Armstrong *A Materialist Theory of Mind* ne se limite pas à un discours sur le langage.

Mais ces auteurs d'une philosophie pratique n'échappent pas à une foi aveugle en la science, en la nature, site du *vrai*. Ou ils croient à un déterminisme socio-biologique (Singer) ou à un naturalisme (Altman, Greer). Le *toujours-déjà-donné* n'est pas conçu chez eux en structure complexe, mais réduit aux faits singuliers établis par la Science. La philosophie australienne reste donc en marge : à la science naturelle de nous dire ce que nous *savons* et à la philosophie de dire ce qu'on peut dire à partir de ces acquis «incontestables».

Alastair Davidson

## N O T E S

★

1. J. Passmore, *Philosophy in the last decade* (Occasional Paper No. 14 of Australian Humanities Research Council) (Sydney University Press, 1969) pp. 5-6 ; F. Rinaldi, «La filosofia Australiana» in *Il Veltro*, April-June 1983, pp. 229-241 ; E. Morris Miller, «The Beginnings of Philosophy in Australia» in *Australian Journal of Philosophy and Psychology*, 1929, pp. 241-251 ; 1930, pp. 1-22.
2. Rinaldi, p. 239, note 5 pour les livres publiés en 1958-66. Pour les années 1950-58, pendant lesquels les philosophes australiens ne publiaient que trois livres et une centaine d'articles, voir Passmore in A.S. Price, *The Humanities in Australia*, 1959, pp. 143-8 ; 299-308.
3. Cité par Passmore, p. 16 ; O. Gibson, *The Logic of Social Enquiry* (Routledge and Kegan Paul, 1961) ; J. Passmore, *Philosophical Reasoning* (Duckworth and Co. 1961) ; K. Baier, *The Moral Point of View* (Cornell U.P., 1958).
4. Voir Passmore, *A Hundred Years of Philosophy* (Duckworth, 1966) ; *Science and its Critics* (Rutgers, 1978) ; *Man's responsibility for nature : ecological problems and Western Traditions* (Scribner, N.Y., 1974) ; J. Smart, *Philosophy and Scientific Reason* (RKP, 1963).
5. G. Greer, *The Female Eunuch* (Paladin, St Albans 1971) ; D. Altman, *Homosexual : Oppression and Liberation* (Outerbridge and Dientsfrey, N.Y. 1971) ; P. Singer, *Animal Liberation* (Casper 1976) ; *The Expanding Circle : Ethics and Socio-Biology* (Clarendon, 1981) ; H. Stretton, *The Political Sciences : General principles of selection in social sciences and history* (RKP, London, 1969).

## UNE PHILOSOPHIE DE RÉFÉRENCE ?



Dans les programmes de l'enseignement secondaire et supérieur chinois, la philosophie marxiste, à savoir le matérialisme dialectique et le matérialisme historique, est une discipline principale. Ouvrir le cours de la théorie du Marxisme, enseigner aux élèves de l'enseignement secondaire ou supérieur les connaissances et les points de vue fondamentaux de cette théorie et de la Pensée de Mao Zedong, constituent un des caractères fondamentaux du système éducatif de notre pays.

Le Marxisme et la Pensée de Mao Zedong sont la pensée-guide de notre pays ; il faut armer les élèves des connaissances fondamentales et des points de vue théoriques du Marxisme, les préparer à observer, à analyser et à résoudre les problèmes à partir de la position et des points de vue marxistes, d'une façon marxiste ; il faut améliorer leur aptitude à connaître et à comprendre les problèmes et élever leur niveau de conscience politique à travers un enseignement programmé et structuré.

L'enseignement de la philosophie marxiste a pour mission importante de faire s'installer progressivement chez les élèves la conception du monde et celle de la vie, de leur faire prendre conscience de la grande mission historique du prolétariat, de les rendre plus dévoués dans la conviction qu'il est nécessaire de lutter toute la vie pour la cause du communisme et de servir le peuple de tout cœur.

C'est sur la compréhension profonde des lois objectives de l'évolution des choses et surtout de la société humaine que se fondent la conception du monde et celle de la vie, et ce sont justement le matérialisme dialectique et le matérialisme historique qui sont les sciences concernant les lois les plus générales de la nature, la société humaine et l'évolution de l'esprit.

En même temps, en tant que doctrine de conception du monde et qu'instrument méthodologique, la philosophie permet de généraliser les connaissances naturelles et sociales et d'en rendre compte. L'apprentissage de la philosophie marxiste offre aux élèves le guide de la conception du monde et de la méthodologie scientifique pour leurs études et leurs acquisitions dans les autres disciplines. Il est impossible d'acquérir efficacement les connaissances des autres sciences sans avoir l'esprit théorique du matérialisme dialectique. Bref, l'installation de la discipline de la philosophie marxiste témoigne de la nature spécifique de l'éducation dans notre pays et constitue un aspect important de la mise en œuvre générale du principe de l'enseignement en Chine.

Cette discipline est concrètement prévue dans les programmes d'enseignement de tout genre et à tous les niveaux. Dans l'enseignement

primaire, il n'existe pas de cours spécifique : la conception du monde, la méthodologie scientifique, le matérialisme dialectique et le matérialisme historique en question se traduisent par le contenu et la didactique des autres disciplines. Dans le secondaire, on apprend un peu de connaissances élémentaires de philosophie marxiste grâce à deux cours : « Histoire sommaire de la société », dans le premier cycle, et « Connaissances élémentaires du matérialisme dialectique » dans le second cycle. Le cours d'*Histoire sommaire* se déroule pendant toute la deuxième année du premier cycle, sur environ soixante-dix heures. Celui de *Connaissances élémentaires du matérialisme dialectique* qui dure aussi une année scolaire, soit soixante-dix heures environ, est situé en deuxième année du deuxième cycle.

Les établissements de l'enseignement supérieur assurent un enseignement plus systématique et plus complet des principes de la philosophie marxiste en se fondant sur les bases acquises dans l'enseignement secondaire. Les indications et le nombre d'heures varient en fonction des spécialités des étudiants. Dans les établissements de sciences naturelles, de technologie, d'agronomie, de médecine et dans les facultés de ces sciences des universités, cet enseignement dure une année scolaire, soit soixante-dix heures environ ; dans les établissements de sciences humaines et dans les facultés de ces mêmes disciplines des universités, l'enseignement concerné dure aussi un an, mais le nombre d'heures passe à cent cinq environ, qui se partagent entre l'enseignement en classe et le débat en classe. Le *débat* occupe un sixième ou un septième de l'ensemble du temps ; il dispose d'un nombre d'heures un peu plus important dans les études en sciences humaines que dans celles de la nature en général. La philosophie marxiste étant une discipline dont les connaissances scientifiques sont particulières et dont le système théorique est strictement structuré, les élèves ne sont en mesure de l'acquérir que par l'explication des professeurs qui s'avère être une explication nécessaire. Par conséquent, la forme d'organisation de l'enseignement consiste en enseignement de classe ; il est nécessaire de mettre en pratique le principe consistant à lier la théorie à la pratique à travers l'enseignement ; **il faut être non seulement contre le dogmatisme, mais aussi contre le pragmatisme.**

L'évaluation des études se réalise en général par un examen, soit écrit, soit oral, soit fermé, soit ouvert. Il faut aussi mettre en pratique le principe de liaison de la théorie à la pratique dans l'évaluation des élèves, c'est-à-dire évaluer à la fois les acquis concernant les notions fondamentales et les principes et l'aptitude des élèves à analyser, interpréter et résoudre les problèmes, en employant la théorie. Par exemple, on pose un problème en ces termes : « Expliquez le principe des relations dialectiques entre les causes internes et externes en employant l'exemple du développement individuel de Zhang Haidi (une jeune fille d'avant-garde handicapée) ». Il ne s'agit pas seulement d'évaluer les connaissances des élèves sur le principe des relations entre les causes internes et externes, mais aussi d'exiger une explication portant sur les causes internes et externes du développement de

Zhang Haidi et l'interaction de ces causes, mutuellement valorisées chez ce personnage d'avant-garde. Autre exemple de problème : *«Essayez de disserter sur la nécessité de mener la construction socialiste en fonction de la situation concrète du pays, en employant le principe du matérialisme marxiste.»* Là encore, pour répondre, il est nécessaire d'associer théorie et pratique. Il y a aussi certains problèmes qui demandent d'expliquer des phénomènes naturels par les principes fondamentaux de la philosophie, par exemple : *«Analyser et expliquer le mouvement mécanique à partir du point de vue des contradictions»*. On ne peut pas réussir à ce genre d'examen uniquement par mémorisation et récitation.

Les enseignants qui se chargent de l'enseignement de cette discipline reçoivent une formation spécifique. En général, les enseignants de philosophie des établissements de l'enseignement supérieur ont une maîtrise ou un doctorat de troisième cycle des facultés ou spécialités concernées. On leur demande, de plus, un certain temps de travail sur le terrain. Ceux qui répondent parfaitement aux exigences sont confirmés et titularisés. Les enseignants de philosophie des établissements secondaires ont généralement leur maîtrise ou licence, un certain temps de travail dans l'enseignement, et la titularisation après confirmation de leur aptitude.

La construction moderne socialiste et le développement de la cause de l'éducation nécessitent un accroissement et une amélioration du corps enseignant. Par conséquent, à part les filières institutionnelles assurées par les facultés concernées, on renouvelle les connaissances des enseignants titulaires de philosophie et on les prépare à leur métier en organisant des stages, afin d'élever le niveau d'enseignement. Ces stages concernent différents niveaux et traitent divers thèmes : formation continue, école par correspondance, télé-enseignement, etc. Bref, la préparation institutionnelle et la formation continue sont toutes deux de la plus haute importance pour tenir compte des besoins du développement de la cause de l'éducation.

Du Dong Liang  
Traduction de Tang Qubing

## LE SENS CRITIQUE AU PROGRAMME



Convaincus que l'enseignement de la Philosophie contribue à la formation générale des élèves et au développement du pays, nous sommes, nous professeurs de philosophie en Côte d'Ivoire, mobilisés contre deux menaces :

- détérioration de la qualité de cet enseignement qui le rendrait vain;
- disparition de cet enseignement dont on ne verrait plus l'utilité.

Comme il ne s'agit pas de former des spécialistes de Philosophie, nous refusons l'attitude élitiste qui consisterait à dispenser cet enseignement en fonction du profil de l'élève idéal. Au contraire, nous voulons prendre en compte les difficultés réelles rencontrées par la majorité des élèves. C'est ainsi que l'intervention en classe de Première nous a paru une condition nécessaire, sinon suffisante pour pallier ces difficultés.

Mais comment faire admettre le principe de cette intervention et selon quelles modalités ?

Demander plus de temps pour mieux enseigner la Philosophie n'était pas un argument convaincant dans le contexte économique actuel. D'autres priorités politiques existent : en particulier un renforcement de l'enseignement scientifique comme moteur du développement économique.

C'est dans le cadre des préoccupations actuelles du Gouvernement que nous avons pu faire entendre nos arguments (en 1979) :

- Renforcer l'enseignement scientifique doit aller de pair avec le souci de rendre plus crédible l'enseignement dit littéraire.
- Les difficultés des élèves au niveau de la logique sont liées à un défaut de maîtrise de la langue.
- Le cloisonnement entre les disciplines est un handicap pour leur assimilation.
- Des difficultés pour enseigner le français et les sciences sont de même nature que celles que nous rencontrons en philosophie.

Ainsi, nous avons proposé d'intervenir avant la Terminale pour contribuer à développer la rigueur conceptuelle, la justesse du raisonnement, l'esprit critique en assurant la maîtrise de la langue.

L'apprentissage méthodique de la lecture de texte (maîtrise des connecteurs logiques), la réflexion sur les démarches scientifiques dans le cadre de l'interdisciplinarité pouvaient servir à la formation générale des élèves et préparer à l'enseignement philosophique.

Nous avons obtenu d'expérimenter un programme (voir en annexe la dernière formulation).

Après deux années, les résultats de l'expérimentation étaient assez satisfaisants pour autoriser une prégénéralisation (3 heures en A, 2 heures en B, C et D).

Cette année, cet enseignement a été généralisé dans les classes de Première A. Il sera assuré dans toutes les sections à la rentrée 85, quand les professeurs seront en nombre suffisant.

Une évaluation comparative des résultats à l'examen probatoire (fin de Première) a montré un pourcentage supérieur de réussite pour les élèves des classes expérimentales, cet enseignement n'étant pas encore sanctionné par une épreuve à l'examen. On a noté également de meilleurs résultats en Terminale.

L'intitulé du programme a posé un problème : il ne s'agissait pas, à proprement parler, d'enseigner la philosophie mais d'en assurer les prérequis. Certains collègues proposaient le terme «épistémologie» (il était impropre pour désigner notre pratique de l'interdisciplinarité). D'autres parlaient de «méthodologie». Finalement, c'est le terme «logique» qui a été officiellement retenu, bien qu'il ne s'agisse pas d'un enseignement de logique formelle, mais plutôt de développer la justesse du raisonnement et la méthode.

Le terme «logique» a emporté l'adhésion à la fois parce qu'il est valorisé dans son acception populaire («il faut être logique pour bien penser» ; rôle éminent de la logique dans la mathématique et les sciences) et parce qu'un enseignement de «logique» ne semblait pas empiéter sur les disciplines existantes (inquiétude des professeurs de français). On ne déniait pas non plus aux professeurs de philosophie leur vocation à enseigner la logique.

Quand nous avons établi notre programme, nous devons donc tenir compte d'un certain nombre de contraintes. Il n'était pas question, par exemple, de proposer une initiation à l'histoire de la philosophie comme elle peut se pratiquer ailleurs. Il fallait innover pour répondre à la demande et nous étions amenés à procéder par tâtonnements et nous devons reconnaître que les informations sur les expériences du Centre de Sèvres nous ont été utiles.

Après avoir obtenu un enseignement de logique par les professeurs de

philosophie dans les classes de Première, nous avons organisé un stage pour assurer la continuité entre la Première et la Terminale.

Enfin, dans le prolongement de notre enseignement de la philosophie en Terminale nous avons encore un rôle à jouer.

Le Ministre de l'Education Nationale vient d'instaurer un enseignement d'éducation civique et morale dans toutes les classes. Ayant participé à l'élaboration du programme de morale, nous avons obtenu que celui-ci prenne en compte au niveau de la Terminale le fait que ces élèves sont initiés à la philosophie. Que les thèmes et les textes choisis leur permettent d'exercer une réflexion philosophique sans perdre de vue la finalité pratique de cet enseignement (cf en annexe le programme de morale de Terminale).

Ainsi, l'enseignement de la Philosophie en Côte d'Ivoire se veut profondément intégré au développement socio-économique du pays.

Il est soucieux, à la fois, d'insérer l'individu dans son milieu et de promouvoir son autonomie.

D. Dona-Fologo

## LA PHILOSOPHIE A L'HEURE DE LA « RIGUEUR »...



Lors de mon arrivée dans le département de philosophie de l'Université d'Edimbourg en 1964, chaque étudiant de la Faculté de Lettres et de Sciences Humaines assistait obligatoirement aux cours de philosophie pendant au moins une année. On choisissait ou la métaphysique, ou la philosophie morale, ou la philosophie et la littérature anglaise, ou la logique et la philosophie des sciences. Cela veut dire que la classe de philosophie morale, par exemple, comprenait de trois à quatre cents étudiants inscrits pour la plupart au programme général. Les trois premiers de ces cours correspondaient aux trois chaires de philosophie qui existaient à cette époque.

Avant 1964, dans toutes les universités anciennes d'Ecosse, le Professeur de Logique et de Métaphysique et le Professeur de Philosophie Morale présidaient deux départements quasi indépendants. Bien que ce système continue à l'Université de Saint-Andrews, à Edimbourg aujourd'hui il y a seulement un département de philosophie quasi homogène. Cette différence reflète celle qui existe entre les *intégralistes* tels que George Jardine, protégé d'Adam Smith et Professeur de Logique à Glasgow, et Francis Jeffrey, directeur de l'*Edinburgh Review*, et, de l'autre côté, les *séparatistes* tels que le Rev. Dr Thomas Chalmers qui, devant la Commission sur les Universités Ecosaises de 1826-1830, était de l'avis que «the academic sens of the word *moral* has, these last fifty years, been unwarrantably extended in Scotland, and the line of demarcation between the two Professorships has been insufficiently observed» (1). On respectait ces lignes de démarcation en Angleterre. Là-bas, si l'occasion d'étudier la philosophie se présentait, c'était ou comme *ancilla* des mathématiques ou comme *ancilla* des études classiques à Oxford. Tandis qu'en Ecosse les études classiques comportaient un enseignement de sciences mathématiques et naturelles en même temps que de philosophie. On s'occupait des fondements des mathématiques et des sciences et des sciences expérimentales. C'est-à-dire qu'on considérait les mathématiques et les sciences comme imbriquées avec la philosophie de l'esprit, et que celle-ci passait pour une imbrication de la logique, de l'éthique et de la métaphysique. «With regard to the Ethics and Logic class», disait Jeffrey devant la Commission, «I do not see that there is any harm in having a good deal of undivided territory common to both, and which, from its barren nature, requires more cultivation than a single master can give it» (2). (Voir George Elder Davie, *The Democratic Intellect*, Edinburgh University Press, 1964, pp. 9-12. Pour les renseignements historiques dont je viens de traiter, je suis redevable à ce *locus classicus* pour quiconque s'intéresse à la tradition généraliste de l'enseignement universitaire écossais).

En 1984, le professeur de philosophie à Edimbourg cultive plusieurs

champs du domaine philosophique. L'étudiant en fait de même. Un des champs où l'étudiant qui veut se spécialiser en *Mental Philosophy* est obligé de travailler est celui de la logique. Il arrive qu'un étudiant, qui réussit avec éclat aux autres examens, trouve le champ de la logique d'une si *barren nature* qu'il risque d'y échouer, si on ne lui pose que des problèmes de logique mathématique. L'étudiant doué de l'esprit géométrique au contraire, peut en profiter en suivant le programme du diplôme de Philosophie et Mathématiques. D'autres programmes jumelés renferment ceux des diplômes de Philosophie et Littérature anglaise, Philosophie et Politique, Philosophie et Psychologie, Philosophie et Théologie systématique, Droit et Philosophie, et Français et Philosophie. De cette reconnaissance de l'interpénétration de la philosophie avec les autres disciplines, et de l'introduction des programmes visés au M.A. (General) et au M.A. (General Honours), il résulte que le nombre d'étudiants de philosophie à Edimbourg se maintient, quoique l'année de philosophie ne soit plus obligatoire. Mais le nombre de professeurs de philosophie diminue. On ne nous a permis de pourvoir qu'un des six postes qui se sont trouvés vacants dans le département. Ceux qui conservent un emploi se sentent menacés. S'ils décident de ne pas se recycler en Sciences Économiques, en Business Studies ou en Computer Science, ils cherchent les moyens d'utiliser au mieux les ressources réduites. A titre d'exemple, ils enseignent ensemble la classe de Junior Honours et celle de Senior Honours. Mais comment faire une conférence sur la critique hégélienne de la Critique kantienne devant un auditoire dont une moitié a lu Kant sans avoir lu Hegel et l'autre moitié a lu Hegel sans avoir lu Kant ? Le face-à-face hebdomadaire du *tutorial* avec l'étudiant individuel, devons-nous y renoncer et le remplacer par un travail en groupe ? Devons-nous augmenter le nombre de participants de chaque groupe afin de diminuer le nombre de groupes ? Ou devons-nous éliminer les examens qui ont lieu pendant les vacances, afin de redonner aux professeurs le temps pour leurs travaux de recherche dont ils sont privés depuis qu'on leur demande de multiplier par deux leur horaire de surveillance des épreuves.

En ce moment même, nous venons de recevoir, mes collègues et moi, une lettre où les représentants des chefs d'entreprise nous demandent de leur expliquer comment la philosophie contribue à la productivité économique. Une réponse directe - qui pourrait attirer des subventions susceptibles d'atténuer la crise économique dans l'enseignement de la philosophie - consisterait à dire par exemple : «l'enseignement de la logique = l'enseignement de la langue que parlent les ordinateurs», mais cette réponse ne risquerait-elle pas de confondre la philosophie avec la sophistique ? C'est une question qui me semble essentielle. La philosophie en essayant de se sauver, va-t-elle se perdre en Ecosse, malgré l'éloquence de Jeffrey et Jardine, comme discipline interdisciplinaire ?

John Llewelyn

## NOTES

★

1. «L'acception universitaire du terme «morale» a été, au cours des cinquante dernières années, élargie de façon injustifiable et la ligne de démarcation entre les deux chaires a été insuffisamment respectée».
2. «En ce qui concerne les cours d'éthique et de morale, je ne pense pas qu'il soit préjudiciable que les deux disciplines aient en commun un grand territoire «indivis» qui, de par sa nature stérile, exige d'être cultivé par plus d'un maître».

## UN FIL DU LABYRINTHE



### LE CONTEXTE

Il convient de distinguer l'intention du législateur, lorsqu'il introduit dans les plans des études l'enseignement de la philosophie et la fonction réelle qu'exerce cet enseignement, dans le contexte des différentes disciplines qui entrent dans la préparation du Baccalauréat en Espagne. Je ne traiterai pas ici de la première question (cf. article ci-dessous de Sara ESTRADA). Je dirai seulement qu'à mon avis cette intention n'est pas très pure et peut se résumer en termes de contrôle idéologique. Il me paraît évident que la philosophie a servi de nombreuses années, et peut encore servir de moyen explicite de «réconciliation», individuelle avec la «barbarie» du présent, pour m'exprimer en termes hégéliens. Mais ce n'est pas de cela que je veux parler dans cette mise au point sur la fonction de la philosophie dans l'enseignement. Ce qui m'intéresse ici, c'est la seconde question, qui porte sur sa **fonction réelle**, car je considère que nous sommes en présence d'une arme à double tranchant :

- a) apprendre à penser dans les limites strictes que définit l'ordre social constitué ;
- b) donner des moyens conceptuels et linguistiques pour une connaissance qui ne se borne pas à reproduire ou à maintenir les schémas idéologiques institutionnalisés. Une telle connaissance doit pouvoir fonctionner comme un potentiel d'innovation en face de la configuration paralysante de notre civilisation qui, de plus en plus, a de quoi nous désorienter compte tenu de ce qui détermine notre être social.

Le Baccalauréat espagnol - une fois de plus en passe d'être réformé - présente des traits fortement marqués d'enseignement sélectif, tendant à imposer la hiérarchie de l'intelligence et à rendre la majorité de ceux qui ne sont «pas doués» à tout jamais incapables de poursuivre des études supérieures, ou à leur permettre l'accès à l'Université dans de telles conditions d'infériorité intellectuelle que l'on garantit ainsi leur marginalisation définitive par rapport aux secteurs privilégiés du marché du travail ou des zones de pouvoir social.

### LA « GRANDE SCIENCE » ET LA FRAGMENTATION DU SUJET

L'initiation au savoir que reçoit l'élève pendant la préparation au Baccalauréat traduit nécessairement les schémas hiérarchiques de l'utilisation sociale de l'intelligence. En définitive, socialement, ce qui importe aujourd'hui, c'est la spécialisation et l'isolement, l'instrumentalisation du

savoir en vue de la domination. Bien sûr, je ne suis pas en train de défendre l'idéal de l'homme de la Renaissance, et je ne conçois pas autrement la science ou le savoir que dans la spécialisation. Mais une fois admise l'idée que *connaître* aujourd'hui équivaut à se situer dans la constellation de la grande science, selon une dénomination accréditée par D.J. de S. PRICE, le plus important reste à définir. Il est vrai que l'enseignement, à un niveau quelconque, ne peut se dispenser aujourd'hui de donner des clés (principales notions, langage spécifique, etc.) pour initier à chacune des sections et des sciences qui composent la trame complexe de la culture de notre époque ; il ne faut pas pour autant envisager un tel travail en termes conduisant à son atomisation. C'est pourtant ce qui se passe dans la pratique. Un présupposé, non explicite, d'une telle façon de comprendre la fonction de l'enseignement est de considérer que la culture n'a pas de sujet et spécialement que la science est un «savoir sans sujet» (pour paraphraser POPPER), que la fragmentation de l'intelligence correspond à un monde atomique dans lequel il ne convient pas de chercher de sens ni même d'en créer un dans la mesure où l'on renonce aux visions d'ensemble et aux connexions qui ne seraient pas celles du strict réductionnisme scientifique (à titre d'exemple parmi d'autres : la sociobiologie appliquée comme point de vue réducteur).

Il n'y a rien de plus dans les remarques précédentes que les présupposés inspirant un idéal d'éducation qui défend la nécessité d'enseigner à être homme et à vivre en homme libre, comme l'attestent les célèbres rapports *Apprendre à être* (UNESCO, 1972) et *No limits to learning. Bridging the Human Gap* (Club de Rome, 1979).

Tel me paraît être le contexte significatif dans lequel peut et doit intervenir la philosophie, comme domaine de réflexion contradictoire par rapport au modèle de pensée socialement dominant et que l'on inculque d'emblée comme objectivement exigé par la science. Car il est fallacieux de faire une analogie entre la pensée scientifique, les théories scientifiques, connaissance restreinte propre à un champ de la nature ou des objets, et les nécessités humaines, les dimensions de la vie humaine.

Certes, le développement propre aux sciences a fait tomber en désuétude le concept d'une philosophie entendue comme théorisation métaphysique se réalisant dans la forme d'un système. Ceci est relativement clair depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, mais de là à accepter l'interprétation - métaphysique elle-même en un autre sens - selon laquelle il n'y a plus d'autre façon valide de penser que dans l'atomisation (des savoirs), et tout mode de penser (holiste selon la terminologie de MASLOW) est une pseudo pensée, il y a une certaine distance. Précisément la distance qui sépare le fait de comprendre comme une affaire privée toute réflexion sur ce qui n'est pas encore scientifiquement investigable et de l'enfermer ainsi dans une irrationalité débridée, et l'effort pour trouver des moyens de synthèse intersubjectifs entre ce que nous savons et ce que nous croyons, vu que de toutes façons nous agissons.

Il conviendrait d'ajouter que certaines décisions humaines - fondées pour beaucoup d'entre elles sur l'idéologisation pure et simple de la connaissance par le fait de la fusion entre savoir et pouvoir politique peuvent aujourd'hui compromettre de façon irréversible non seulement la viabilité d'idéaux comme ceux de «liberté, égalité, fraternité» mais encore la simple survie de l'humanité. Et ce grâce aux «rendements» obtenus par le moyen d'une science si perfectionnée dans le «progrès» technique de l'industrie de guerre qu'elle rend possible et probable l'*overkill* (1).

A ce niveau on pourrait évidemment m'objecter : mais quel est le rapport de toutes ces considérations avec l'enseignement de la philosophie ? Les théories philosophiques ne peuvent cautionner de compromis politiques ou éthiques d'aucune sorte, à moins de dénaturer la réflexion philosophique.

### **LA MORT DE LA MÉTAPHYSIQUE ET LA RENAISSANCE DE LA PHILOSOPHIE**

Bien sûr, le philosophe n'est pas un professionnel de la réflexion, ni un humanitariste par vocation, pas plus qu'un «prédicateur laïc». L'argumentation antérieure a pour seul but de ressaisir l'idée que la fragmentation du savoir et le rejet simultané de la philosophie relèvent de l'idéologie aujourd'hui dominante de la dispersion et de l'isolement des individus ; une telle idéologie conforte la thèse selon laquelle la crise de civilisation dans laquelle nous vivons est une crise endémique devant laquelle il ne reste plus qu'à construire le refuge antiatomique de la vie privée. En outre, elle étend la disparition des systèmes métaphysiques à la philosophie dans toutes ses formes.

Enseigner la philosophie signifie, dans l'immédiat, affronter le fait historique qui consiste en l'émergence, dans l'histoire de l'humanité, d'une pensée distincte de la pensée scientifique et s'efforçant de rationaliser le sens de l'existence humaine d'une façon créative et imaginative.

En réalité, les philosophies vivantes de notre siècle renoncent, dans leur généralité, à la métaphysique. Dans une certaine mesure, elles sont antiphilosophiques au sens où elles sont antimétaphysiques. La notion de **philosophie** que forgea le XIX<sup>e</sup> siècle assume la critique kantienne et se retire du domaine du sujet du fait qu'elle considère qu'il n'y a d'autre connaissance de l'objet que celle que construit la science et qui est intersubjectivement valide. L'existentialisme, le néopositivisme et le marxisme sont d'accord pour affirmer que, de toute évidence, il n'y a d'autre connaissance que scientifique, et que la philosophie ne peut être comprise comme science. Et au cours du XX<sup>e</sup> siècle la fonction de la philosophie s'enracine plus ou moins profondément dans une de ces trois tendances, de même qu'elle tient pour révolue depuis longtemps l'erreur historique qui a consisté à prétendre convertir la philosophie en science.

De fait, le profil de l'activité philosophique se précise de plus en plus, s'interposant entre la science et l'extrapolation de la science au-delà de ses propres limites ; de plus en plus apparaît l'inefficacité de la science pour «soigner les maux de l'homme», selon l'expression bien connue d'Epicure sur la fonction de la philosophie.

Le platonisme sous-jacent aux valeurs de la culture occidentale - attaqué avec tant de vigueur par Nietzsche - est en crise, mais il continue à inspirer de façon clandestine des attitudes d'intellectualisme éthique qui identifient l'intelligence scientifique avec l'intelligence sociale et morale. Comme le dit Edgar Morin : «... la connaissance émietée produite par la science est de plus en plus destinée, non à être réfléchie, mais à être utilisée par les instances anonymes des entreprises et Etats». (*Pour sortir du XX<sup>e</sup> siècle*, Ed. Nathan. Paris 1981, p. 76).

Cependant, à mon sens, cette fragmentation ne provient pas de la science, mais de l'organisation sociale de la science, de la politique scientifique propre à un type de société, si bien que je ne peux pas non plus adhérer à la thèse fondamentale de cet ouvrage ; de mon point de vue, la question fondamentale de notre époque est de résoudre les problèmes hérités du XIX<sup>e</sup> siècle, car je ne crois pas que se soit produite la rupture nécessaire sur le plan macro-social ni macro-économique.

Et là réside, selon moi, le sens que peut avoir l'enseignement philosophique dans les classes de Baccalauréat. Transmettre le patrimoine historique d'une réflexion qui a essayé systématiquement de maîtriser le domaine empirique de la réalité humaine et projeter un horizon de possibilités ; enseigner le langage - la conceptualisation, en fin de compte - qui permette de réfléchir d'une façon autonome sur le présent, et ce, pour permettre à chacun d'être **sujet**, quel que soit le niveau, de dominer le savoir et de l'articuler en fonction d'options librement choisies. En définitive, la philosophie peut et doit servir aux élèves dans leur effort pour sortir du labyrinthe des espaces réservés dans lequel les cantonnent inévitablement les savoirs fragmentés et surtout leur existence sociale atomisée. Il me semble en effet que si nous ne réussissons pas à partir de l'espace mental et réel du XIX<sup>e</sup> siècle, dont nous sommes prisonniers, au lieu d'écrire, à propos de la philosophie, la «Chronique d'une mort annoncée», nous ne laisserons que le témoignage d'une lueur dans le firmament et que la terrible obscurité sur ce qui restera de la terre, cette nuit que les physiciens prévoient dans le froid de moins quarante degrés qu'aura produit la destruction atomique.

Maria Rosa Borrás  
Traduction d'Henri Pena-Ruiz

#### N O T E S

★

1. «Destruction totale» (N. du T.)

## « APPRENDRE A PHILOSOPHER »



L'intérêt fondamental que peut avoir la philosophie dans la formation de l'élève en vue du Baccalauréat repose sur le fait d'essayer de renforcer sa capacité critique, ou même de la créer si elle n'existe pas. Comprendre en quoi consiste le travail critique peut nous donner les points de repère à partir desquels on pourrait entendre le rôle de la philosophie dans la formation **intellectuelle** des élèves. J'insiste ici sur le mot **intellectuelle**, car je n'entends pas seulement par là une formation académique intellectualiste qui familiariserait avec l'utilisation d'un certain langage général et spéculatif, celui-ci, en l'absence de tout contact avec la réalité pratique, se réduisant à un simple jeu de relations entre des abstractions.

L'activité critique, philosophique par excellence, implique la capacité de comprendre (saisir ensemble), de manière adéquate les interrelations entre les phénomènes, les pensées, les actions. Pour cela, je pense qu'il convient de se rappeler aujourd'hui plus que jamais avec toute sa force l'assertion kantienne : « On ne peut apprendre la philosophie ; tout au plus peut-on apprendre à philosopher ». Je suis bien consciente qu'un tel rappel peut être reçu comme un lieu commun très répandu et que, dans la répétition, il a perdu son contenu authentique ; mais je pense que dans la réaffirmation de ce contenu réside toute possibilité de faire de la philosophie, et spécialement d'enseigner de la philosophie.

De toutes façons, la philosophie dans un niveau d'enseignement comme celui du Baccalauréat devrait produire chez l'élève des habitudes de travail intellectuel susceptible de le conduire à utiliser son intelligence, pour appréhender la réalité (naturelle et culturelle). Il s'agit pour cela de mettre en place des structures de pensée rigoureuse (bien que non orientées), exemptes de préjugés, capables d'embrasser la science et la culture et de guider la conduite de l'élève par rapport à elles. Cette tâche est, en fin de compte, particulièrement difficile quand l'apprentissage intellectuel a, dans la préparation au Baccalauréat, le caractère d'un apprentissage de disciplines, parfois fortement technicisées, et, souvent, présentées comme des domaines du savoir sans fissures, achevés et fermés sur eux-mêmes, avec des recettes applicables à des champs déterminés, et qui incitent ainsi à un usage purement instrumental de la raison. Parfois, les disciplines sont de simples nomenclatures de faits sans une organisation qui pourrait leur donner sens, et parfois des exercices purement formels... Cette atomisation des activités académiques produit une perte de la capacité de construire une conception déterminée du monde et une obnubilation de l'activité intellectuelle par le fait de sa limitation à des champs trop restreints.

La philosophie pourrait pallier et corriger cette situation en apportant des éléments qui :

a) établissent un pont entre les «*deux cultures*» (cf. Snow) tant du point de vue épistémologique que du point de vue pratique, d'abord, en dégagant la structure unitaire et diversifiée du savoir ; ensuite, en stimulant l'intérêt pour la connaissance approfondie d'une réalité qui n'est jamais achevée ; enfin, en exigeant un effort de compréhension, résultat d'un travail rigoureux de l'intelligence, dans lequel l'individu peut exercer sa créativité et trouver une satisfaction personnelle distincte de l'évasion que produit le pur divertissement ;

b) permettent de développer chez les individus (conséquence de ce qui précède) un comportement libre, et, partant, responsable dans la relation aux autres.

Ces objectifs, selon moi, ne s'obtiennent pas dans le cursus actuel du Baccalauréat, bien qu'on y trouve deux cours de philosophie aux caractéristiques distinctes. L'un, en troisième année de B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente), dont le programme est un ensemble de disciplines que j'oserai appeler quasi philosophiques, difficiles à embrasser en raison de leurs dimensions, et à organiser compte tenu de leur diversité. Le contenu thématique de ce cours fait penser à la division scholastique des disciplines philosophiques à ceci près que chaque thème est libellé de façon à paraître conforme à la culture actuelle.

L'autre cours, le C.O.U. (Curso de Orientación Universitaria), comporte une histoire de la philosophie.

Les deux cours sont, autant l'un que l'autre, conçus à partir d'eux-mêmes, c'est-à-dire, sans tenir compte du fait que les «*curricula*» des élèves auxquels ils sont destinés ne sont pas exactement les mêmes. Ceci contribue à donner à la philosophie un caractère de savoir indépendant et, d'une certaine manière, accessoire.

De toutes façons, pour corriger les défauts signalés en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie (défauts qui d'ailleurs ne lui sont pas propres), il conviendrait de concevoir autrement le Baccalauréat. Et notamment de viser les objectifs précisés plus haut à partir d'autres disciplines que celle que l'on appelle spécifiquement philosophie. Pour cela, il faudrait une rénovation du concept même d'enseignement, en accord avec la conception actuelle du savoir et de son rôle dans le monde. Cette rénovation exigerait comme priorité la rénovation de la formation des professeurs, que je conçois moins en termes strictement pédagogiques qu'en termes académiques et sociaux. Je crois que c'est uniquement en suivant la même voie que celle de l'acquisition du savoir que l'on peut enseigner quelque chose ; et le savoir exige aujourd'hui, au minimum, spécialisation et interdisciplinarité, capacité d'utilisation et de sélection de la grande quantité d'informations qui s'est constituée ; en bref, il appelle un véritable travail de «*professionnel*».

Sara Estrada  
Traduction d'Henri Pena-Ruiz

## OÙ L'ON CULTIVE LA LIBERTÉ



Les exigences spécifiques auxquelles répondent, dans la tradition républicaine de l'École française, l'introduction, le développement et le maintien à travers les vicissitudes de l'histoire, d'un enseignement philosophique *sui generis* et obligatoire dans les classes de fin d'études secondaires (1), ne sauraient être comprises que par référence à l'esprit des Lumières, et à l'attachement du peuple français aux institutions issues de l'esprit des Droits de l'Homme et de la Révolution française. L'exigence d'un éveil réflexif du citoyen à la raison, venant compléter l'éveil des facultés qui est propre à chacune des autres formes de l'instruction, n'a pas paru devoir être réservée à la minorité de ceux qui accèdent aux enseignements universitaires et supérieurs.

C'est pourquoi, dans l'École française, l'enseignement philosophique n'a pas simplement pour fonction de transmettre des connaissances *sur* la philosophie ou sur son histoire, mais plus spécifiquement, de faire découvrir à chacun, dans les exigences dernières de ses propres jugements, l'efficacité de la raison, afin d'examiner de façon critique le rapport des connaissances, des institutions et des pratiques humaines, aux fins propres de l'exigence universelle de raison et de liberté. C'est pourquoi le « cours de philosophie » s'efforce de correspondre, non pas à l'idéal « scientifique » d'un « enseignement non philosophique de la philosophie », mais à l'idée d'un *enseignement philosophique* de la philosophie. On connaît l'influence sur l'Université française, et sur la pensée française en général, d'une école historique qui (de Victor Cousin à Martial Gueroult) a pu tendre à indentifier la philosophie à l'« Histoire de la philosophie », voire à une « technologie des systèmes philosophiques ». Mais l'enseignement philosophique, de par la fonction qui est la sienne, d'abord, sans doute, dans les Lycées (en Terminale et dans les Classes préparatoires aux Grandes Ecoles), mais aussi dans les Universités, puise essentiellement à une autre source (même si les professeurs de philosophie ont tous reçu la marque d'une formation universitaire profondément empreinte des idéaux d'exactitude dans l'analyse des systèmes). Il s'agit ainsi fondamentalement, dans la classe de philosophie, plus que de la compréhension historique des systèmes, de se mettre *hic et nunc* en vue du vrai, à l'aide d'une réflexion directe qui est conduite par la lecture ouverte des grandes œuvres de l'histoire de la philosophie. Il s'agit, par exemple, de comprendre la société par rapport à la volonté de justice et de bonheur qui lui donne sens, de comprendre les sciences par rapport à l'exigence de vérité objective qui les forme et assure constamment leur progrès, de comprendre la valeur des sciences humaines par rapport au désir qu'a l'homme de se connaître lui-même, de comprendre les techniques par rapport à l'incessant besoin humain d'être libéré des servitudes naturelles, de comprendre enfin toutes les manifestations, telles que l'art ou le langage, où se réfléchit l'aspiration des hommes à se reconnaître

mutuellement comme membres d'une communauté et d'un monde sensés.

Le présupposé de cette conception est que la philosophie n'est pas simplement un phénomène historique et culturel parmi d'autres, qui ne requerrait à ce titre qu'un intérêt «historique» et «culturel» (quelle que soit d'ailleurs la valeur de cet intérêt du simple point de vue d'une «histoire des idées» et d'une prise de conscience par l'homme moderne de son appartenance à une histoire). Nulle doctrine particulière, nulle vision du monde historiquement donnée, ne saurait non plus épuiser ni l'idée de la philosophie, ni les tâches que celle-ci continue imperturbablement de prescrire à la pensée, à la connaissance et à l'action, conformément aux exigences, tant théoriques que pratiques, de la raison. Ce que présuppose ainsi l'idée d'un enseignement *philosophique* de la philosophie, contre toute doctrine ou vision du monde finie, si «moderne» soit-elle, qui tendrait à s'ériger dogmatiquement en vérité définitive, c'est que *la philosophie elle-même* (le mouvement d'une recherche de la vérité conforme à l'exigence d'universalité d'une humanité raisonnable supposée possible), par son *exigence même d'universalité*, et dans la *variété* de ses modalités, survit infiniment à toute prétention dogmatique et à toute proclamation unilatérale d'une forme de culture particulière. L'entreprise philosophique - quelle que soit la forme historique de la culture où elle se manifeste - repose sur l'assomption, accomplie selon une grande variété de modalités possibles, de cette présupposition fondamentale selon laquelle il y a *un sens susceptible d'une libre adhésion universelle* - si diversement interprété ce sens puisse-t-il être - à rechercher dans le discours le partage supposé possible d'un point de vue universel sur ce qui est et sur ce qui doit être.

Loin d'admettre comme bien fondée l'accusation de l'«unilatéralité de point de vue» que constituerait, selon les critères flottants de l'historicisme contemporain et de la conscience «post-moderne», la simple prétention à l'université du vrai, la philosophie n'a cessé (de Platon et Aristote, de Descartes et Spinoza, de Hegel et Marx à Heidegger et Wittgenstein inclus) de défendre le principe du caractère universellement partageable du principe de l'universalité du vrai. L'enseignement philosophique a toutes les raisons de continuer à le faire, en initiant patiemment les élèves au sens qu'a, aujourd'hui plus que jamais, cette quête du vrai.

La présupposition d'un enseignement philosophique ainsi conçu ne signifie nullement, de la part de la philosophie, la prétention de ne pas être du tout un phénomène culturel, socialement et historiquement situé. La philosophie se borne à faire remarquer qu'elle ne se réduit pas à cette seule dimension «unidimensionnelle», dans la mesure précise où elle est, sous chacune de ses formes historiquement situées, l'exigence perpétuée comme universellement partageable d'une vérité elle-même supposée susceptible d'être universellement partagée. Elle institue ainsi purement et simplement, *hic et nunc*, à partir d'une culture et d'une tradition donnée, le projet d'une communauté libre supposée possible de tous les êtres raison-

nables : c'est-à-dire d'une *humanité* ; et cela quelle que puisse être, justement, la variété de la provenance culturelle, sociale, historique ou ethnique, des hommes qui voudraient s'efforcer librement de la constituer.

Le projet même d'un tel enseignement philosophique implique nécessairement le développement d'une capacité d'interrogation et de réflexion sur le sens des pratiques, des représentations, des attitudes à l'égard du monde et de l'homme, du point de vue de leurs fondements, de leurs structures, de leur valeur et de leurs fins. Face à la montée aveugle d'un « positivisme » sommaire et ambiant (qui prétend de façon dogmatique restreindre la portée de la philosophie à la simple « spécialité des généralités », ou au rôle d'un discours qui n'aurait plus à porter que sur les « intersections » entre les sciences positives), l'activité philosophique, telle que la comprend encore l'enseignement philosophique français, revendique pour sa réflexion une portée coextensive à toute prétention de vérité (y compris la sienne propre), qu'elle soit explicite ou implicite, dans quelque domaine ou dimension de la culture qu'elle puisse avoir lieu. Elle revendique le droit de faire porter son interrogation et ses modes d'élucidation sur toute prétention au vrai, du point de vue de son fondement, de son sens et de ses fins. Sous ce rapport, la prétention insistante qui est propre aux positivismes, aux scientismes, aux relativismes et aux historicismes divers de la « modernité », doit elle-même encore être *philosophiquement* interrogée quant au sens même de la prétention au vrai qu'elle institue en prétendant pouvoir faire l'économie de l'enseignement philosophique.

L'enseignement philosophique ainsi compris s'intègre harmonieusement dans la triple exigence de *laïcité*, de *pluralisme* et d'*universalité* chère à la tradition de l'École publique républicaine. Il y contribue de manière décisive à l'exigence rationnelle de reconnaissance de la diversité des appartenances traditionnelles (confessionnelles, sociales, ethniques, régionales, etc.) avec l'exigence, non moins rationnelle et libératrice, de réflexion critique et d'argumentation à propos de ces appartenances. Il contribue puissamment à réaliser les fins propres de l'École démocratique : dégager en chacun le pouvoir d'user de son entendement en le délivrant, par l'instruction et par la réflexion, des limitations particulières et des inégalités dues au milieu et aux conditionnements du vécu social. Dans le même esprit, le professeur de philosophie se voit reconnaître dans l'élaboration de son cours la liberté des références philosophiques qui sont les siennes, à la seule condition (elle-même philosophique) d'en rendre raison auprès de ses élèves, dans la communauté de raison, fondée sur le dialogue et la conversion au discours, dont la classe de philosophie doit ainsi, à chaque fois, dessiner l'ébauche native. La diversité des horizons de pensée et des engagements intellectuels n'est ainsi pas seulement tolérée, mais bel et bien rendue possible, dans le respect mutuel que suppose la recherche de l'universel, par l'esprit de la laïcité (2).

L'enseignement philosophique ouvre ainsi l'espace des classes terminales des Lycées à la diversité des problèmes et des courants d'idées, pré-

parant, par l'instruction et la formation réflexives et critiques qu'il implique, les futurs citoyens, mais aussi les futurs étudiants, à une ouverture de vue et à une capacité d'expression et de mise en question qui sont des exigences vitales de la vie intellectuelle, scientifique, culturelle, politique et morale, d'un Etat démocratique, mais aussi d'un dialogue possible entre les cultures, dans l'horizon d'une humanité.

L'institution de l'enseignement philosophique, qui s'efforce, malgré les difficultés de la tâche, d'être conforme à son idée, doit, aujourd'hui encore, sous des formes nouvelles, faire face à de sérieuses menaces et à certaines remises en cause, formulées au nom de prétendus «impératifs» de la «société moderne», ainsi que de la prétendue «nécessité» de s'adapter aveuglément aux contraintes conjoncturelles du «système des besoins». Le «pédagogisme», relayant une idéologie techniciste, l'«économisme», l'effacement de l'Etat devant les «impératifs» de la «société civile», qui sont des phénomènes endémiques en Europe, s'efforcent de cantonner la philosophie dans le domaine des «intersciences» ou des «épistémologies», pour lui substituer une conscience «interdisciplinaire» fluctuante et sans principes. La résistance à de telles insinuations viendra toujours du refus de ceux qui continuent de se référer à l'idéal philosophique de la métaphysique et des Lumières et au projet d'une «éducation du genre humain» ; elle viendra du refus des philosophes d'accepter l'opinion selon laquelle quelque «modernité» que ce soit pourrait légitimement prétendre exiger de tous le renoncement à l'appel de la raison, c'est-à-dire au libre exercice du jugement.

C'est cette résistance que signifie le maintien et la promotion de l'exigence philosophique dans la société moderne, c'est-à-dire aussi le maintien et la promotion d'un enseignement philosophique dans l'éducation de l'homme moderne (3).

Gérard Guest

## N O T E S

★

1. Un enseignement philosophique est actuellement dispensé dans la plupart des classes terminales (Terminales A, B, C, D, E, F et G). De nombreux professeurs de philosophie souhaitent l'extension de l'enseignement philosophique à toutes les sections des classes terminales, ainsi que l'accroissement de l'horaire hebdomadaire, qui n'est dans certains cas, actuellement, que de 2 heures. Ils souhaitent aussi, sous certaines conditions (maintien des horaires de Terminale et garantie que les cours seront assurés par des professeurs de philosophie) l'extension de l'enseignement philosophique aux classes de Première. - L'enseignement philosophique est aussi représenté dans les Ecoles Normales d'Instituteurs, dans les Classes préparatoires à la plupart des Grandes Ecoles, dans les Ecoles Normales Supérieures et dans les Unités d'Enseignement et de Recherche des Universités. De nombreux professeurs de philosophie sont soucieux des menaces qui ont parfois pesé sur l'existence d'un enseignement philosophique dans tel ou tel de ces établissements d'enseignement. Ils demandent qu'un enseignement philosophique soit introduit dans la composition des programmes d'études universitaires correspondant à d'autres formations.
  
2. Le programme d'enseignement des classes terminales des Lycées détermine une liste de notions philosophiques générale, mais n'en détermine ni l'ordre, ni les modalités de traitement. Celles-ci engagent, en effet, directement la signification du cours, qui est laissée à la responsabilité philosophique et pédagogique du professeur de philosophie, devant sa classe et devant lui-même. De même en ce qui concerne la liste des auteurs philosophiques. - Certaines revendications de restriction des programmes à deux ou trois questions formulées, modifiées d'une année à l'autre, risqueraient de restreindre la capacité de conception et de création qui semble requise par l'exigence philosophique de l'authenticité de la pensée, sans prendre garde à la restriction d'horizon qui pourrait s'ensuivre pour les élèves si le cours ne se trouvait pas tenu de prendre en compte un nombre de notions suffisamment large.
  
3. Plusieurs paragraphes de ce texte, concernant les points essentiels, reprennent des idées contenues dans un texte, signé conjointement par Ph. Casadebaig, H. Pena-Ruiz et G. Guest, qui avait obtenu l'adhésion expresse de plusieurs centaines de professeurs en 1983.

## UNE QUÊTE DU SENS ET DES FONDEMENTS



Une tradition qui remonte au siècle dernier réserve la première place, dans l'enseignement secondaire italien, à la philosophie : trois heures hebdomadaires dans les trois dernières années, avec un programme de Logique, Métaphysique, Ethique d'abord, Logique et Ethique d'Aristote (texte grec) ensuite, puis Psychologie, Logique, Ethique.

La parution, en 1900, d'un essai de Giovanni Gentile sur «L'insegnamento della filosofia nei Licei» marqua la direction de la Réforme de l'enseignement secondaire de 1923, qui est *la seule*, d'ailleurs, qui porte son nom et son empreinte. Le programme de philosophie, qui nous intéresse de près, est exclusivement un programme d'examen. Ce texte est très différent du texte original en raison des modalités d'application, des restrictions d'ordre administratif et des «retouches» qui suivirent et ceci malgré les interpellations au Sénat du sénateur Giovanni Gentile (1). Le programme proposait des œuvres philosophiques classifiées selon quatre séries : deux concernant le problème de la connaissance et deux le problème éthique. On demandait au candidat d'être à même de faire un commentaire d'un texte et de le situer dans un cadre historique : l'histoire de la philosophie avait donc une importance secondaire. Dans les années qui suivirent, on arriva à contester la valeur de la culture philosophique au nom d'un «réalisme fasciste».

En 1936, avec la Réforme De Vecchi, on imposa des programmes d'enseignement, on renversa le schéma de Gentile : la priorité est donnée maintenant à l'histoire de la philosophie, tandis que la lecture des grandes œuvres est réduite à un seul classique par an.

Lorsque les Alliés et les Italiens entreprirent, après la chute du fascisme et la libération de l'Italie, la révision des programmes scolaires, ils ne firent pas de retouches radicales, exception faite pour l'élimination de ces éléments plus autoritaires qui y avaient été introduits depuis relativement peu de temps (2). Le caractère historique de l'enseignement reste, tout en laissant la plus large liberté au professeur quant au choix des auteurs (un seul demeure encore obligatoire).

Les préjugés portent à identifier la structure scolaire inspirée par Gentile avec l'école du régime fasciste : le problème est tellement politisé qu'un débat culturel semble presque impossible. Les solutions passent filtrées par les idéologies, sans qu'on ait les idées claires sur ce que l'on doit entendre par nouvel enseignement secondaire. Les projets ministériels se succèdent l'un à l'autre au fil des jours... La discipline qui est davantage remise en question est la philosophie : doit-elle continuer à être réservée à une modeste tranche de jeunes ou doit-on prévoir son enseignement dans tous types de cours secondaires ?

La Società Filosofica Italiana, qui s'est tenue à l'écart de ce débat pendant la première quinzaine d'années, décide de consacrer son XXIII<sup>e</sup> congrès national (Rome, 1970) à l'enseignement philosophique universitaire et secondaire : le climat culturel est changé, les événements de 1968 ont ébranlé beaucoup de certitudes, on se demande pourquoi le mouvement qui cherche à éliminer la philosophie des lycées trouve autant de crédit. Les rencontres, les séminaires permettent de comparer les opinions : le problème est abordé avec la disposition d'esprit d'établir un vrai dialogue, on examine avec attention les instances de la conscience contemporaine, on propose des solutions, on se rend compte qu'il est impossible de se limiter à défendre une présence sans écouter les raisons des «autres».

Le Symposium de Trento, en 1977, est consacré à l'analyse des caractères spécifiques d'une présence *renovée* de la philosophie dans l'enseignement secondaire et à l'analyse des caractères spécifiques des «sciences humaines» et de leur statut épistémologique. La structure apparemment fragmentaire de la philosophie contemporaine permet de percevoir la spécificité et la non banalité de l'enquête philosophique parce qu'elle s'impose à l'intérieur même des disciplines qui, selon une opinion à *la mode* devraient la faire disparaître et prendre sa place : si la philosophie peut être conçue comme la compréhension de notre temps à travers la pensée, il est évident qu'aujourd'hui elle ne peut réussir à l'être sans se confronter aux manifestations de notre époque et aux sciences qui en constituent la composante principale. Il peut arriver parfois que des scientifiques se préoccupent du problème du sens ou du fondement de leurs disciplines, mais dans ce cas ils ne font plus de la science, mais bien de la philosophie (3).

Actuellement nous sommes dans une impasse : le projet pour la réforme de l'enseignement secondaire a suivi les vicissitudes des gouvernements de ces dernières années. Le débat politique continue sur les objectifs de l'enseignement secondaire, sur le rapport entre formation culturelle et formation professionnelle de base, sur la définition de l'*area comune* et de ses programmes. Quant à l'enseignement de la philosophie, le problème n'est pas encore résolu : garder un enseignement historique, où l'histoire n'étouffe pas la philosophie, ou préférer un enseignement qui privilège les notions ? Un point seul est sûr et n'est jamais mis en question : la lecture des textes philosophiques. Le programme national devrait indiquer une «liste de base minimum d'auteurs et de sujets». Ce programme devrait être élaboré par le professeur qui est à même de tenir compte, avec ses collègues des autres disciplines, de la situation concrète à l'intérieur de laquelle ils exercent leur fonction : la pratique quotidienne de classe, aidera à calibrer les difficultés, à vérifier l'*iter* parcouru, à organiser le travail à venir. «L'élève, si l'on suit Kant - écrivait J. Muglioni en citant ce dernier - ne doit pas apprendre des pensées, mais à penser ; on ne doit pas le *porter*, mais le *guider* si l'on veut qu'il soit un jour capable de marcher de lui-même » (4).

Cette observation rappelle de très près un passage de M. Merleau-Ponty et ensemble ils nous indiquent la ligne à suivre : «Parcourir le cheminement de la réflexion non pas pour dénoncer les erreurs d'une théorie abstraite ou répudier une philosophie passée pour édifier un nouveau système à partir d'une *tabula rasa*, mais pour apprendre à mieux voir, pour découvrir que les théories des anciens philosophes conduisent au-delà des réponses qu'ils ont données : ils illuminent notre situation» (5).

Luciana Vigone

## NOTES

★

1. G. GENTILE, *L'insegnamento della Filosofia ne' Licei*, Palermo 1900, et *Per la Riforma degli insegnamenti filosofici*, Catania 1916, in «Scritti Pedagogici», vol. II, Firenze 1937: «la finalité de la philosophie n'existe pas ailleurs que dans les œuvres des philosophes qui sont, à l'heure actuelle, inaccessibles à nos élèves. Ceux-ci doivent pouvoir participer à la découverte de la vérité en étudiant les philosophes classiques... Chassons les manuels des lycées et mettons entre les mains des maîtres et des élèves les œuvres classiques des grands philosophes dans lesquelles se trouve la philosophie et l'esprit qui l'anime».
2. G. CALOGERO, *L'enseignement de la philosophie en Italie*, in «L'enseignement de la philosophie - enquête internationale UNESCO», Paris, 1953.
3. Cf. «Bollettino della Societ  Filosofica Italiana», n  92-93, luglio-dicembre 1975, Mario DAL PRA, «Sul ruolo della filosofia nella prospettiva della riforma della scuola secondaria superiore» ; n  94, gennaio-dicembre 1977, Evandro AGAZZI, «La collocazione della filosofia nella scuola secondaria superiore» ; n  106 et 108 (1979) ; n  116, maggio-agosto 1982 ; n  121, gennaio-aprile 1984. Et encore, qui vient de paraître, Egle BECCHI, *Studiare filosofia*, in «La storia della filosofia come sapere critico», Milano, 1984.
4. E. KANT, *Annonce du programme des leçons durant le semestre d'hiver 1765-1766*, cit  par J. MUGLIONI, *Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?*, in «Les études philosophiques», n  3/1979.
5. M. MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, Paris 1964.

## UNE ECLIPSE TEMPORAIRE



### I. **LA PHILOSOPHIE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DE LA PÉRIODE D'AVANT LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE**

#### 1. SA PLACE

Le système d'éducation moderne fut institué au Japon, en 1872, par la loi de l'éducation concernant l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, et il commença à se développer.

Par les amendements à la loi scolaire en 1886, la durée du cours secondaire pour les garçons fut portée de 6 à 7 ans. On créa également les écoles normales supérieures. Pour la première fois le mot «philosophie» parut dans la législation, faisant de la philosophie une discipline obligatoire au programme de la 7ème année de l'école secondaire, c'est-à-dire, deuxième année du cours secondaire supérieur, et aussi au programme de la section «lettrés» de l'école normale supérieure.

En 1894, la loi sur l'école supérieure apporta de nouveaux changements au système. Apparurent alors les institutions d'enseignement pré-universitaire d'une durée de 3 ans et d'enseignement professionnel d'une durée de 4 ans, le cours secondaire supérieur étant supprimé. Peu à peu cependant l'enseignement professionnel céda sa place aux écoles spécialisées.

Au fil des années aussi, l'enseignement de la philosophie dans les institutions d'enseignement pré-universitaire, appelées également écoles supérieures, ne devint obligatoire que pour les étudiants de la section «lettres». Quant aux écoles spécialisées, on retrouva la philosophie comme discipline obligatoire dans certaines, facultative dans d'autres. Il y en avait même où la philosophie avait disparu complètement de la liste des matières enseignées.

Par sa réglementation, l'État imposait l'enseignement de la philosophie aux garçons de la section «lettres» dans les écoles supérieures et les écoles normales supérieures. Par contre, on pouvait trouver plusieurs institutions d'enseignement d'études post-secondaires où l'enseignement de la philosophie, ou une de ses matières connexes, était dispensé également aux jeunes filles sans être pour autant obligatoire.

#### 2. SON CONTENU

Pour ce qui a trait au contenu de l'enseignement de la philosophie, nous nous limiterons ici à celui de l'école supérieure.

Selon l'arrêté de 1886, seules la psychologie et la logique étaient retenues dans l'enseignement obligatoire de la philosophie au programme de la deuxième année de l'enseignement secondaire supérieur.

La philosophie devant couvrir plus que la psychologie et la logique, l'enseignement de la philosophie au Japon prit une autre tournure en 1894, quand l'école supérieure secondaire devint l'école supérieure.

Le Japon était déjà fortement marqué par l'ultra-nationalisme qui a conduit au militarisme quand parut l'arrêté de 1937 qui modifiait les objectifs de l'enseignement de la philosophie et en déterminait son programme.

#### - OBJECTIFS

- . Développer une capacité de réflexion maîtrisée et une autonomie de jugement.
- . Faire acquérir une méthode de recherche des principes essentiels,
- . Développer une connaissance exacte et un esprit critique face aux différentes théories relatives à la vie (*Lebensanschauung*), au monde (*Weltanschauung*) et à l'Etat par des réflexions sur ce qu'en pensaient les grands philosophes.
- . Démontrer par des explications générales le cheminement des différentes pensées japonaises, orientales et occidentales à travers l'histoire et l'actualité ; comment ces pensées se sont enracinées dans les sociétés et les ont marquées.
- . Inculquer un esprit de nationalisme et un sentiment de loyauté à la nation.

#### - MATIÈRES A ENSEIGNER (90 heures)

##### 1. L'esprit philosophique :

- . La vie humaine et le monde ; la naissance de la philosophie.
- . La structure de la conception de la vie et du monde.
- . Les relations entre la philosophie, la religion et les arts.
- . Les relations de la philosophie avec la société, l'histoire et la culture.

##### 2. Le développement historique des différentes pensées :

- . Le développement des pensées occidentales.
- . Le développement des pensées orientales.
- . Le développement des pensées bouddhiques.
- . Le développement des pensées japonaises.

### 3. Les problèmes philosophiques :

- . Les problèmes des sciences
  - .. La théorie de la cognition
  - .. Les sciences naturelles et les sciences humaines
  - .. Les sciences et la philosophie : domaine de la philosophie
- . Les problèmes de la conception du monde
  - .. La métaphysique
  - .. L'ontologie occidentale et l'ontologie orientale
  - .. Le principe de la fin
- . Les problèmes de l'acte
  - .. La connaissance et l'acte
  - .. Les problèmes sociaux et historiques
  - .. Les problèmes moraux et légaux
  - .. Les problèmes religieux
  - .. Les problèmes de l'Etat

### 4. Les principes philosophiques propres au Japon.

## **II. L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE APRÈS LA GUERRE**

### *1. LA RÉFORME SCOLAIRE SOUS L'INFLUENCE AMÉRICAINE*

La guerre prit fin en août 1945. Les autorités d'occupation ont cherché à changer les structures sociales du Japon par diverses réformes. Le système scolaire subit donc de fortes transformations.

La structure fondamentale et les principes directeurs du nouveau système éducatif furent définis par les deux lois promulguées en 1947 :

- la loi fondamentale sur l'éducation
- la loi sur l'enseignement scolaire.

C'est ainsi que fut établi le système américain 6-3-3-4 avec 9 ans d'école obligatoire (6 ans d'école primaire, 3 ans d'école secondaire moyenne, 3 ans d'école secondaire supérieure, 4 ans d'université).

Dans ce nouveau système, l'ancienne école supérieure, l'école normale supérieure et l'école spécialisée furent fusionnées avec l'université. Avec leur fusion, disparut l'enseignement de la philosophie comme matière obligatoire. Durant les 4 années de la nouvelle université, la philosophie devint discipline facultative parmi les cours de sciences humaines ou ceux de culture générale.

Au secondaire, dont la durée se voyait prolongée de 5 à 6 ans, la philosophie n'apparaît plus comme discipline au programme. On a voulu atta-

cher plus d'importance à la formation de la personnalité et aux études sociales en faveur aux Etats-Unis. Le nouveau programme de sciences sociales comprend des cours de géographie, d'histoire et d'études politiques, économiques et sociales. Comme, dans les cours d'histoire, il est nécessairement question des grands penseurs, philosophes occidentaux et orientaux, on ne peut pas dire que la philosophie ait complètement disparu avec le nouveau système.

## *2. NOUVEAUX CHANGEMENTS AU PROGRAMME DES ÉTUDES EN 1960*

L'un des principes majeurs de l'éducation japonaise d'aujourd'hui est de former des citoyens indépendants, dans un état pacifique et démocratique. La loi souligne l'importance de l'instruction civique et de la tolérance religieuse pour former de bons citoyens.

En 1960, on institua des classes de morale, une heure par semaine, dans les activités éducatives de l'école primaire et de l'école moyenne. A l'école supérieure, un cours d'éthique sociale devint obligatoire, cours constitué d'un mélange d'éthique, de psychologie, de sociologie et de philosophie. On espérait ainsi faire mieux connaître la pensée des grands philosophes pour ce qui a trait à l'homme et à la société et développer chez les jeunes une capacité de réflexion et de jugement sur ces théories en relation avec leurs problèmes individuels.

Les cours étaient répartis comme suit :

1. Manière de penser de l'Occident : Sources des idées occidentales - les Grecs ; le christianisme ; les idées modernes ;
2. Manière de penser de l'Orient : le bouddhisme et le confucianisme ;
3. Manière de penser du Japon : les idées traditionnelles ; les idées développées sous l'influence étrangère ;
4. Les idées modernes : traiter du socialisme, du pragmatisme, de l'existentialisme etc.. en relation avec la manière de penser de l'Occident, de l'Orient et du Japon pour former la capacité de réflexion et de jugement autonome.

On pouvait déceler également dans l'institution de ces cours d'éthique, non seulement la nécessité de faire connaître la philosophie mais aussi l'importance de «philosopher». Selon ces objectifs, aux études obligatoires d'éthique et de sociologie étaient greffés les cours de géographie et d'histoire, histoire du Japon et histoire mondiale.

### **III. PÉRIODE ACTUELLE**

En 1978, on a voulu alléger et diversifier le contenu de l'enseignement scolaire au secondaire. Les cours d'études sociales furent refondus et divisés en six : société moderne, histoire du Japon, histoire mondiale, géographie, éthique, études politiques et économiques.

Mise en pratique en 1982, cette modification ne rend obligatoire que les études de la société moderne et rend facultative l'éthique. Ainsi donc, à toute fin pratique, l'enseignement de la philosophie disparaît du programme des études obligatoires.

Il existe cependant plusieurs associations et sociétés auxquelles professeurs et étudiants qui veulent étudier davantage et discuter de philosophie peuvent se joindre. Il y a aussi des associations d'enseignants du primaire et du secondaire en rapport avec l'enseignement philosophique.

### **IV. CONCLUSION**

Il ressort de ce qui précède que l'enseignement de la philosophie dans l'histoire de l'institution scolaire du Japon connut plusieurs changements.

L'enseignement de la philosophie connut ses débuts avant la guerre, dans les écoles pour les élites. Il fut popularisé plus tard pour enfin connaître sa forme actuelle. Cela démontre qu'on semble vouloir attacher plus d'importance à la formation personnelle de l'étudiant par des études sociales basées sur des expériences concrètes plutôt que par des études spéculatives. Pourtant, cette absence de l'enseignement de la philosophie proprement dite dans les règlements ministériels n'implique pas nécessairement une absence totale de formation philosophique. Plusieurs professeurs, dans leurs activités éducatives, initient leurs étudiants à la philosophie.

Junkō Kobayashi

## LA RECHERCHE D'UNE COHÉRENCE TOUJOURS RECOMMENCÉE \*



C'est bien à tort, à mon sens, que l'imagination populaire présente le philosophe comme une sorte de prophète d'une gratuité qui se perd dans le monde moderne ou encore comme une sorte de sage qui peut apporter des réponses à ceux qu'inquiète l'orientation actuelle du monde. S'il en est ainsi toutefois, ceux qui se consacrent à la philosophie ne peuvent se dérober plus longtemps à la question de savoir en quoi au juste consiste leur métier. J'entends donc ici me soumettre à cette exigence, mais on me permettra d'abord de scinder cette question en deux sous-questions : «Qu'est-ce qui caractérise la philosophie comme entreprise intellectuelle?» et «Pourquoi faut-il faire de cette entreprise l'affaire de spécialistes auxquels on donne le nom de «philosophes?»».

### **POURQUOI LA PHILOSOPHIE ?**

Si l'on ne s'intéressait qu'à la première sous-question, on n'aurait pas à chercher bien longtemps à quoi sert la philosophie. La réponse serait facile car, en Occident en tout cas, on est manifestement incapable de se passer du type de réflexion que l'on désigne de ce nom. Ce que les Grecs nous ont apporté, c'est un goût indéracinable pour la cohérence intellectuelle. Qu'on enseigne ou pas la philosophie dans les collèges ou les universités, que l'on tienne ou pas des congrès de philosophie (on ne l'a pas toujours fait depuis l'époque des Grecs), il y aura toujours des gens pour s'efforcer de mettre en évidence la compatibilité des diverses facettes de leur expérience, parce qu'il leur paraîtrait intolérable de faire place à quelque forme d'incohérence que ce soit. Or, c'est bien cet effort systématique - et non pas telle singularité de comportement qui y fut parfois associée - qui a constitué, depuis les Grecs, ce que l'on a appelé réflexion philosophique. Quand les mêmes individus sont appelés à apporter des explications rationnelles à chaque phénomène, tout en éprouvant des expériences esthétiques, tout en vivant ou en refusant de vivre une expérience religieuse, tout en prenant des décisions morales déchirantes et tout en s'engageant froidement dans des actions politiques discutables, ils doivent, s'ils ont quelque goût pour la cohérence s'efforcer de faire cohabiter dans une pensée un peu structurée des expériences aussi disparates.

\* Ce texte est extrait pour l'essentiel d'un article paru à Montréal dans *Le Devoir* les 3 et 6 septembre 1983. Il n'a pas été rédigé pour répondre à la problématique proposée. Il présente cependant un point de vue tout à fait intéressant pour aborder une des questions de cette problématique : quel est le statut de la philosophie, et des philosophes dans le champ culturel ? Nous avons donc pensé qu'il représente une contribution non négligeable à la réflexion collective, c'est pourquoi nous le proposons ici.

Pour illustrer la chose, disons que pour les Grecs, philosopher c'était, par exemple, faire cohabiter dans la pensée un culte récent pour les idées pures et une expérience socio-politique basée sur l'esclavage ; pour les médiévaux, c'était, par exemple, faire cohabiter un respect intransigeant de l'autorité biblique avec une manière de structurer l'univers qui était héritée des Grecs. Cette présentation des choses peut paraître trop limitative, mais il faut bien voir que la réflexion amorcée au nom de cette exigence de cohérence ne pouvait que s'étendre, petit à petit, à une multiplicité d'autres questions.

Dans le monde moderne, on le sait, la science et la technique ont profondément transformé l'expérience cognitive et pratique des hommes. Certains en ont conclu que, de ce fait, tout le champ traditionnellement occupé par la philosophie allait être grignoté peu à peu par les diverses sciences. Pourtant, il y avait là une sorte d'illusion d'optique : si la philosophie ne se définit pas par l'étude d'un objet particulier, mais par une tentative pour penser avec cohérence les multiples facettes de l'expérience, le fait que des sciences nouvelles viennent enrichir l'expérience cognitive des hommes tend seulement à reculer l'horizon des expériences qu'il s'agit justement de faire cohabiter dans la pensée. C'est ainsi que la physique de Newton a appelé et rendu possible une philosophie comme celle de Kant qui est un effort systématique pour penser à la fois la connaissance telle qu'elle se présentait à un discipline de Newton et l'expérience morale et esthétique d'un homme du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est pourquoi aussi, à mesure que les sciences et la technique ont pris de l'importance dans le monde moderne, les tentatives pour comprendre les rapports de l'homme, de la science et de la technique ainsi que celles pour expliquer le fonctionnement de la pensée scientifique elle-même (que l'on désigne généralement du nom d'épistémologie) allaient occuper une place de plus en plus grande au sein de la recherche philosophique. L'espace m'interdit de multiplier les exemples, mais il serait facile de montrer que le développement des sciences, parce qu'il élargit le champ de l'expérience, a pour effet non pas de réduire mais bien plutôt d'accroître le nombre des questions qui relèvent d'une enquête philosophique.

### **POURQUOI LES PHILOSOPHES ?**

Ceci cependant ne me servirait à rien si on me concédait la chose en ajoutant, du même souffle, qu'on n'a pas vraiment besoin de philosophes pour répondre à ces questions et que littéraires et scientifiques y trouvent tout aussi bien leur compte. C'est pourquoi je dois aborder tout de suite ma deuxième sous-question qui exige que soit mise en relief la contribution propre des philosophes à l'examen de ce genre de problèmes.

Il est vrai que bien des hommes de lettres pourraient aussi bien que les philosophes revendiquer pour eux-mêmes une remarquable cohérence dans l'expression d'une expérience à multiples dimensions. Pourtant, entre littérature et philosophie, la différence me paraît très nette et la pre-

mière ne saurait vraiment remplir la fonction de la seconde. J'ai déjà, pour le montrer, utilisé l'exemple suivant : Proust, tout autant que Bergson son contemporain, nous permet, il est vrai, de mieux comprendre l'expérience de la temporalité concrète en la situant dans le contexte d'une expérience esthétique. Pourquoi alors ne considérer comme philosophe que le second? Parce qu'il serait inconcevable de dénigrer *La Recherche du temps perdu* en observant que la conception du temps qui y est véhiculée s'harmonise mal avec la théorie relativiste d'Einstein. D'un romancier, en effet, on n'attend rien de tel, quelle que soit la richesse philosophique de son œuvre. Par contre, le prestige de la thèse de Bergson s'est douloureusement ressenti des suites d'un débat avec Einstein sur la nature de la temporalité, car, en tant que philosophe, Bergson ne pouvait se permettre de repousser, sans y faire face, des questions gênantes mais pertinentes pour quiconque prétend proposer une réflexion caractérisée par son indéfectible cohérence.

On pourrait conclure là-dessus qu'il vaudrait mieux laisser la philosophie entre les mains des hommes de science pour qu'elle bénéficie de leurs rigoureuses méthodes d'analyse. On serait pourtant bien mal avisé de le faire, puisque ce qui confère justement à une discipline scientifique un immense avantage sur la philosophie, c'est le fait de disposer d'un objet bien circonscrit et d'une méthodologie précise dont le savant peut toujours s'autoriser pour rejeter comme étrangères à son domaine les questions philosophiques qui paralyseraient sa démarche et ruinerait sa prétention à aboutir à des résultats concluants. D'ailleurs, si je veux savoir, par exemple, comment ce qu'un physicien appelle « démonstration » diffère de ce qu'un historien désigne du même nom et comment la conviction qu'engendrent respectivement ces deux formes de démonstration diffère d'une conviction religieuse ou d'un jugement esthétique, je ne peux recourir aux méthodes du physicien ni à celles de l'historien et je suis d'emblée engagé dans une réflexion typiquement philosophique.

Ceci ne veut pas dire cependant que la démarche rigoureuse qui prévaut en science n'est pas alors de mise : bien au contraire, ce qui rend si difficile l'exercice de la réflexion philosophique, c'est qu'elle doit - sous peine de ne pas résister à la critique - *traiter avec rigueur de questions à propos desquelles la rigueur ne va pas de soi*. C'est pourquoi la philosophie est aujourd'hui une discipline qui, comme d'autres disciplines académiques, exige un apprentissage assez long. Cet apprentissage, on le sait, vise à une certaine maîtrise autant de la pensée des philosophes du passé, dont on n'épuisera jamais toute la richesse, que de la discussion rigoureuse des questions continuellement engendrées par le développement de l'expérience moderne. C'est ce double apprentissage qui oblige très vite à la division du travail et à la spécialisation.

Les philosophes, bien sûr, ont souvent des idées intéressantes sur le monde actuel, sur le sens de la vie ou sur l'avenir de l'humanité et ils discutent volontiers de ces choses, par exemple à la fin d'un bon repas ; mais

leurs opinions sur ces questions ne valent ni plus ni moins que celles d'autres personnes éclairées. Leur contribution prend par compte un caractère professionnel quand ils abordent, en spécialistes, des questions plus limitées, en s'efforçant toutefois, à l'aide normalement d'un langage technique dont leurs pairs pourront en principe contrôler l'usage, de jeter un éclairage neuf sur un aspect quelconque de ces problématiques philosophiques plus larges qu'engendre constamment le besoin de cohérence dont j'ai parlé.

Et c'est précisément parce que cette recherche de cohérence ne saurait, par principe, demeurer étrangère à une seule des dimensions de la modernité que la philosophie ne peut trouver une forme qui la caractériserait une fois pour toutes et qu'elle est vouée à être une recherche non seulement toujours inachevée mais également toujours à recommencer.

Maurice Lagueux

1

## UNE DOUBLE EXIGENCE



### ***Situation générale***

L'enseignement au Sénégal, depuis une dizaine d'années, est dans une phase de mutation et de recherche. Responsables politiques, chercheurs et enseignants, s'efforcent de promouvoir une orientation, qui prenne en compte, dans le contenu des programmes, les données propres à la culture africaine.

En témoignent les différentes réformes élaborées, en particulier dans l'enseignement du français et de la philosophie, et la mise sur pied, depuis 1983, d'une commission nationale de réforme, portant sur les différentes disciplines. C'est dans ce cadre, qu'il faut analyser la place de la philosophie au Sénégal.

### ***La philosophie dans l'enseignement au Sénégal***

Elle est enseignée dans les établissements secondaires laïques ou confessionnels (catholiques) et à l'Université de Dakar. Dans son contenu l'enseignement obéit à la double exigence d'universalité et de particularité culturelle.

D'une part, il s'agit de favoriser chez les élèves la conceptualisation et l'analyse des notions, la réflexion critique, la recherche des fondements... d'utiliser les résultats des recherches (1) en Histoire, Sociologie, Esthétique africaines... pour bien poser les problèmes philosophiques.

Quant à la deuxième exigence, c'est pour la satisfaire, que le programme, actuellement en vigueur dans les établissements secondaires, donne une large place à l'étude des mythes, de la vie sociale, des structures socio-politiques en Afrique noire, des différentes fonctions de l'art dans la Société africaine traditionnelle...

On ne peut aborder, valablement semble-t-il, avec les élèves, l'analyse des notions d'individu et de personne, de responsabilité, de sagesse, les rapports entre l'homme et le monde... sans tenir compte de spécificités culturelles telles que la vie communautaire, les systèmes de parenté (quand, par exemple, on sait que dans la société sérère règne l'avunculat) les formes sociales très complexes qui insèrent l'individu dans certains cas, dans une triple structure :

*Horizontale*, de la famille élargie (parents, fratrie, grands-parents, oncles, tantes, individus appartenant à une même classe d'âge pour avoir subi en même temps l'initiation...);

*Horizontale* du lignage et des systèmes de castes ;  
*Verticale* du héros historique ou mythique ou de l'ancêtre fondateur  
(2).

On ne peut analyser le problème de l'inconscient sans s'interroger sur la validité du schéma freudien et le statut, s'il existe, d'un œdipe africain (3) ou les notions de normal, pathologique, déviance... sans tenir compte de la vision africaine de la maladie mentale, en rapport avec les mythes, croyances, et des techniques thérapeutiques comme le N'DEUP.

On ne peut étudier le problème de l'Etat, de l'autorité... en faisant l'économie des différents types de pouvoir qui s'exercent en Afrique. Ces quelques exemples éclairent la double exigence d'universalité de la démarche philosophique et d'attention à la diversité des cultures. Pour les concilier, une commission générale de réforme de l'enseignement de la philosophie, a été constituée en 1977, comprenant des professeurs de l'Université de Dakar (dont le Doyen de l'époque, M. Alassane NDAW) et des professeurs de l'enseignement secondaire ; avec pour tâche primordiale l'élaboration d'un programme pour l'enseignement secondaire.

Les conclusions des travaux de la commission ont été exposées et adoptées lors d'un séminaire tenu les 11, 12 et 13 avril 1977 et le nouveau programme est entré en vigueur en Octobre 1979(4).

Les enseignants réunis en séminaire les 20, 21 et 22 Décembre 1982, ont procédé à une évaluation critique de ce programme, proposé des amendements et allègements, compte tenu de la pénurie des moyens didactiques, en particulier de documents élaborés sur toutes les questions relatives à la culture africaine.

### ***L'enseignement de la philosophie dans le secondaire***

La philosophie est enseignée dans les classes terminales à raison de :

8 heures en Terminale A ;  
5 heures en Terminale B ;  
3 heures en Terminale C, D, E et G.

Compte tenu des conclusions du séminaire des 20, 21 et 22 décembre 1982 : ampleur du nouveau programme ; brièveté de l'année scolaire au Sénégal (elle commence à la mi-October, souvent début Novembre, car les deux parties du baccalauréat ont été rétablies et il y a deux sessions) ; pénurie de documents... la Commission de réforme, dans une lettre adressée à Monsieur le Ministre de l'Education nationale en date du 21 Mai 1983, préconise :

- L'élaboration d'un recueil de textes (conforme à l'esprit de la réforme comprenant des extraits des grands textes philosophi-

ques et des documents sur l'Afrique), non d'un manuel, pour conserver à l'enseignement de la philosophie son caractère non dogmatique et ses vertus critiques.

- L'introduction de la philosophie en classe de première (3 heures), à titre de première initiation.
- L'augmentation de l'horaire dans les séries C, D, E, G, qui passerait de 3 à 4 heures, groupées en deux fois 2 heures, de manière à s'appesantir sur l'épistémologie renforcée dans le nouveau programme, afin de permettre aux élèves de bien dégager les enjeux philosophiques de la science.
- Le rétablissement de l'oral de philosophie pour initier les élèves à la lecture directe des œuvres philosophiques.

### ***L'enseignement de la philosophie dans le supérieur***

Un enseignement de philosophie est dispensé dans le supérieur, à l'Université de Dakar. Les études sont organisées comme suit :

#### ***1er Cycle : 2 ans***

- D.U.E.L. I : - Histoire de la Philosophie  
- Logique  
- Sociologie  
- Psychologie
- D.U.E.L. II : - Histoire de la Philosophie  
- Epistémologie  
- Sociologie  
- Psychologie sociale  
- Economie

#### ***2ème Cycle : 2 ans***

##### **1. Une année de licence**

La particularité de l'enseignement universitaire au Sénégal pour la philosophie, est qu'il n'existe pas, depuis 1970, de licences séparées de philosophie, psychologie, sociologie, mais que les étudiants reçoivent un enseignement dans ces différentes disciplines.

De ce fait, la licence comprend une formation d'ensemble, commune à tous les étudiants, qui prépare au certificat d'études supérieures de licence (C.L.) et des certificats de spécialisation (C.S.).

- C.S. d'histoire de la philosophie ancienne ;

- C.S. d'histoire de la philosophie moderne et contemporaine ;
- C.S. d'esthétique ;
- C.S. de sociologie ;
- C.S. de psychologie générale et comparée.

## 2. La maîtrise

Elle comprend un certificat de maîtrise et un mémoire de maîtrise (80 à 100 pages) à présenter devant un jury de deux ou trois membres.

### *3ème cycle*

La durée du 3ème cycle est fixée à un minimum de deux ans, un maximum de 4 ans. Le 3ème cycle comprend :

- un diplôme d'études approfondies (D.E.A.) : Anthropologie - Logique et Epistémologie.
- La soutenance d'une thèse de doctorat de 3ème cycle.

### ***La formation des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire.***

Les professeurs de philosophie sont formés à l'Université (Dakar ou dans d'autres universités) et à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.). Pour être admis à l'E.N.S., les professeurs stagiaires (qui doivent être titulaires de la licence et de la maîtrise) reçoivent des compléments d'information, en rapport direct avec le programme de philosophie ; des cours de psychopédagogie, de législation leur sont dispensés ainsi qu'un apprentissage de sténo-dactylographie.

Parallèlement, ils font un stage, d'abord d'observation dans un lycée de Dakar où ils sont initiés à toutes les activités pédagogiques et administratives de l'établissement ; ils font des leçons d'essai sous le contrôle du professeur de la classe (conseiller pédagogique), d'un formateur de l'Ecole Normale Supérieure et d'un psychopédagogue.

Ils sont astreints à un stage de deux semaines dans les établissements de l'intérieur, pour mieux cerner les réalités du pays.

La formation comporte deux semaines de micro-enseignement dans les laboratoires audio-visuels de l'Ecole. Les professeurs stagiaires peuvent ainsi s'auto-évaluer sur différentes aptitudes : savoir poser des questions, savoir exposer...

Ils font ensuite un stage, dit de responsabilité, dans un lycée de Dakar où, encadrés par le titulaire de la classe et les formateurs de l'E.N.S., ils assurent toutes les activités (cours, explications de textes, choix et correction des devoirs, participation aux conseils de classe). Les leçons sont exa-

minées après coup pour une évaluation critique et des conseils pratiques.

Cette année de formation est sanctionnée par un examen théorique : le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (C.A.E.S.) complété l'année scolaire suivante (Février, Mars) par une inspection de titularisation qui confère au professeur le C.A.E.S. pratique, en cas de succès.

Elzea Aventurin

#### N O T E S

★

1. I. Sow, *Psychiatrie dynamique africaine*, Payot, et *Structures anthropologiques de la folie en Afrique noire*, Payot.  
A.B. Diop, *La Société Ouoloff*, Editions Khartala.
2. Cf. J. Kenyatta, *Au pied du Mont Kenya*.  
D.T. Niane, *Soundjata et l'Epopée mandingue*.
3. E et M.C. Ortigues, *Oedipe africain*.  
I. Sow, *Psychiatrie dynamique africaine*.
4. Comme on peut voir dans le programme joint, les questions essentielles demeurent, c'est l'esprit général de leur approche qui a changé ; l'accent est mis plus sur la vie sociale que sur le sujet individuel.

## POSTFACE



Approches multiples, donc, du statut de la philosophie dans les cultures, et dans l'École. L'idée qu'il peut exister au-delà des communautés culturelles une communauté humaine universelle n'est pas seulement un vieux dogme humaniste. Elle rejoint et recouvre les idées de dialogue, d'ouverture interculturelle. Mieux, elle leur donne un sens, en fondant la visée de l'universel sur la rencontre et le dépassement des singularités. L'homme, muni de raison, doit pouvoir **à la fois** éprouver la valeur de son mode d'accomplissement particulier (que celui-ci relève d'un choix personnel ou d'une configuration culturelle déterminée), et se dépasser lui-même dans une approche de l'universel. Celui-ci ne réside pas forcément dans un « ailleurs », lieu étranger au réel ; il est plutôt le processus par lequel la particularité tend à s'affranchir d'elle-même. L'effort par lequel la philosophie rend possible un tel dépassement a un nom : la liberté. Liberté d'exercer son jugement hors des limites d'un vécu singulier, d'un contexte, d'une interprétation dogmatique du monde ; liberté de **fonder** chacun des choix existentiels sur une analyse lucide des conditions et des critères qui le déterminent, et de pouvoir ainsi en rendre raison. Cultiver l'abstraction pour mieux ressaisir le réel : tel semble être le rôle de l'enseignement philosophique. En misant sur le pouvoir qu'a chacun d'analyser son vécu, la philosophie ne fait pas seulement qu'exalter la propriété distinctive la plus remarquable de l'homme : elle rend possible un enseignement où la liberté est à la fois le moyen et la fin. Enseignement dont l'exigence est à la mesure de l'enjeu, car l'accès au concept, à ce qui est requis pour un jugement maîtrisé, ne va pas sans difficultés. Les facilités du concret apparent, les séductions d'opinions illusoire, les fascinations de certaines images, tendent à démobiliser la réflexion dans le moment même où il faudrait que celle-ci soit plus vigilante encore. La philosophie cultive la conscience des différences, et enseigne qu'à travers elle l'homme se ressaisit dans son humanité, son universalité, puisqu'il évite de s'enfermer lui-même. Contre toute idéologie colonialiste, elle montre admirablement que le droit à la différence, dès qu'il est réfléchi, rend possible l'accès à l'universalité : l'égalité dans la différence. En délivrant la recherche de l'universel des processus idéologiques par lesquels des données particulières se définissaient comme universelles, elle lève une hypothèque qui a lourdement pesé, par le passé, sur le désir de fonder une véritable communauté humaine. Les problèmes de **chaque homme** intéressent **tout** homme, car ils mettent en jeu, quelque part, un aspect fondamental de la condition humaine. Ainsi, le désir de justice, inlassablement repris et développé par la philosophie, est-il formulé **pour lui-même** à partir des multiples situations concrètes où il correspond à des réalités spécifiques ; il ne s'épuise pas dans une conjoncture historique particulière, qui lui donne pourtant l'occasion de se manifester sous la forme d'aspirations historiquement déterminées. La quête des fondements (par exemple dans une définition exigeante des droits de

l'homme) n'a rien d'une échappée hors du réel. Elle atteste, simplement, le souci de remonter aux principes de toutes choses, de toutes normes, de toutes valeurs. En bref, il s'agit pour la philosophie d'assurer à tout homme les conditions d'une lucidité tirant sa plénitude de la mise en relation des pratiques et des fins, des représentations et de leurs principes constitutifs.

Ce qui se dégage des différents articles présentés ici, c'est en fin de compte l'irréductibilité de la philosophie et de l'enseignement philosophique. Le rôle de la philosophie ne peut être confondu sans dommage avec celui de la science, pas plus des sciences humaines que d'autres. Le rôle de l'enseignant de philosophie ne peut non plus être confondu avec celui d'aucun autre. La fonction de la philosophie est donc reconnue, mais les dispositions institutionnelles qui lui correspondent sont très différentes d'un pays à l'autre. Si ce numéro a contribué à la fois à rappeler avec force la raison d'être irremplaçable de la philosophie et de son enseignement, et à donner aux uns et aux autres, par le dialogue international, des idées pour promouvoir la philosophie dans l'Ecole, il n'aura pas manqué son objectif.

Henri Pena-Ruiz

## A N N E X E S (1)

(1) Nous publions ici les documents aimablement communiqués par les auteurs des articles concernant l'enseignement de la philosophie en Allemagne, en Australie, en Côte d'Ivoire, à l'Université d'Edimbourg, en Espagne, au Sénégal, en Italie et en France.

# RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE



## **La place de la philosophie dans l'institution scolaire**

Au lycée l'élève doit choisir, au niveau du second cycle, un certain nombre de matières qui sont regroupées dans trois sections :

1. langues et littératures,
2. sciences humaines,
3. sciences.

La philosophie a sa place dans la seconde section comme matière à option. Elle est enseignée pendant les trois années du second cycle comme cours de base (3 heures par semaine) dans 7 «Lander», et comme cours de base ou cours intensif (6 heures par semaine) dans 4 «Lander».

## **Les programmes**

En Allemagne Fédérale il existe, au niveau des «Lander», onze programmes de l'enseignement de la philosophie assez différents. Comme les trois quarts de l'enseignement allemand de la philosophie se rencontrent en Rhénanie-Westphalie, l'information schématique qui suit se limite au programme en vigueur dans ce «Land».

## **Le programme de la Rhénanie-Westphalie**

Le professeur est libre de choisir ses auteurs et ses méthodes en respectant quatre principes valables pour tout enseignement de la philosophie :

1. Le principe de la recherche critique (recherche de la cohérence logique ou argumentative du texte étudié ou de l'opinion proférée ; examen de la validité des arguments et des jugements).
2. Le principe éthique (recherche des conséquences pratiques et morales des idées et des doctrines philosophiques).
3. Le principe historique (reconstitution du contexte historique - histoire générale et histoire de la philosophie - pour rendre plus clair le sens et la portée d'une idée ou d'une doctrine).
4. Le principe métaphysique (la poursuite des questions jusqu'aux derniers principes ou jusqu'aux dernières apories).

Pendant les trois dernières années du Lycée (11ème, 12ème, 13ème année) l'étude des disciplines suivantes (y compris des sujets indiqués entre parenthèses) est obligatoire :

## **11ème année**

### *Premier semestre*

#### Introduction à la Philosophie

(L'idée du questionnement philosophique : les éléments de la pensée philosophique ; introduction au travail méthodique ; la philosophie et l'intérêt de l'élève ; les méthodes de l'enseignement de la philosophie ; renseignements concernant les cours suivants).

### *Second semestre*

#### Anthropologie

(L'homme en tant qu'être naturel ; l'homme en tant qu'être civilisé ; l'homme en tant qu'être à la recherche d'un sens et en tant qu'être ouvert à la transcendance).

## **12ème année**

### *Premier semestre*

#### Philosophie morale

(Fins dernières et valeurs suprêmes de l'action humaine ; le problème de la justification morale).

### *Second semestre*

#### Philosophie sociale, philosophie politique, philosophie du droit.

(Les fondements du droit et la critique du droit ; légalité et ordre social ; la société et l'état).

*ou :*

#### Philosophie de l'histoire

(Histoire et identité individuelle et collective ; systèmes et méthodes historiques ; valeur relative des systèmes et des idéologies historiques).

## **13ème année**

### *Premier semestre, second semestre*

#### Epistémologie

(Sujet et objet ; la réalité ; la variété ; l'outillage mental).

*ou :*

#### Philosophie des sciences.

(Méthodes scientifiques : l'idée de loi en sciences, en sociologie et en histoire ; l'objectivité ; sciences et vision du monde ; questions morales concernant l'activité scientifique et technique).

*ou :*

#### Philosophie de la langue

(Langue et connaissance : langue et société ; les fondements de la linguistique).

*ou :*

#### Esthétique

(Vérité, beauté et apparence ; le problème de l'interprétation de l'œuvre d'art ; la fonction de l'art ; art et société).

*ou :*

Philosophie de la religion.

(La religion en tant que système explicatif du monde : la religion en tant que système qui confère un sens à la vie et à l'action ; l'impact de la religion quant à l'identité individuelle et collective).

*ou :*

Métaphysique et Ontologie.

(Le sujet de la métaphysique et de l'ontologie ; méthodes métaphysiques et ontologiques ; la critique de la métaphysique).

*ou :*

Philosophie de la nature.

(Le concept de la nature, son ambiguïté et ses métamorphoses au cours de l'histoire ; méthodes d'observation de la nature ; l'homme et la nature ; Sciences et philosophie).

### **Exemples de sujet d'examen**

#### **A. Interprétation d'un texte**

Extrait de : I. Kant, *Zum ewigen Frieden* (Projet de paix éternelle, 3, 1, cf. texte et traduction ci-après).

Questions :

1. Quel est, pour Kant, le problème fondamental de la création d'un état, et quelle est la solution envisagée ?
2. Comment Kant conçoit-il, à la différence de Hobbes et de Rousseau, le rapport entre la nature humaine et la constitution de l'état ?
3. Quelle est votre appréciation de la conception de Kant ? Quelles institutions politiques sont capables - selon vous - de répondre au problème de Kant ?

#### **B. Dissertation**

1. «L'homme qui médite est un animal dépravé»  
Intégrez ce propos de Rousseau dans l'ensemble de sa doctrine.
2. Indiquez et caractérisez une doctrine philosophique qui représente une position contraire à celle de Rousseau.
3. On transmet le projet suivant de Rousseau : «Retournons à la nature». Une telle idée correspond-elle à la pensée de Rousseau ?
4. L'anthropologie de Rousseau, vous semble-t-elle périmée aujourd'hui ?

(Les exemples sont extraits du programme fédéral du baccalauréat en philosophie).

## La formation des professeurs

1. 4 ans d'études en Faculté ; études de deux matières d'enseignement et études pédagogiques (études facultatives de philosophie), sanctionnées par un premier examen d'état concernant deux matières d'enseignement et la pédagogie.
2. 2 ans de stage, dirigé par les directeurs de section au sein d'un séminaire d'études ; formation pratique au lycée concernant les méthodes d'enseignement et la pratique pédagogique, sanctionnée par un second examen d'état (théorique et pratique), donnant le droit d'enseigner.



### 5.2.2 Beispiel für eine textgebundene Aufgabe (vgl. Abschnitt 3.1.1 (2))

— Grundkursfach —

(180 Minuten)

#### Aufgabenstellung

##### Text

Wenn ein Volk auch nicht durch innere Mißhelligkeit genötigt würde, sich unter den Zwang öffentlicher Gesetze zu begeben, so würde es doch der Krieg von außen tun, indem, nach der vorher erwähnten Naturanalogie, ein jedes Volk ein anderes, es drängendes Volk zum Nachbar vor sich findet, gegen das es sich innerlich zu einem Staat bilden muß, um, als *Macht*, gegen diesen gerüstet zu sein. Nun ist die *republikanische* Verfassung die einzige, welche dem Recht der Menschen vollkommen angemessen, aber auch die schwerste zu stiften, vielmehr noch zu erhalten ist, dermaßen daß viele behaupten, es müsse ein Staat von *Engeln* sein, weil Menschen mit ihren selbstsüchtigen Neigungen einer Verfassung von so sublimen Form nicht fähig wären. Aber nun kommt die Natur dem verehrten, aber zur Praxis ohnmächtigen allgemeinen, in der Vernunft gegründeten Willen, und zwar gerade durch jene selbstsüchtigen Neigungen, zu Hilfe, so daß es nur auf eine gute Organisation des Staats ankommt (die allerdings im Vermögen der Menschen ist), jener ihre Kräfte so gegeneinander zu richten, daß eine die anderen in ihrer zerstörenden Wirkung aufhält, oder diese aufhebt : so daß der Erfolg für die Vernunft so ausfällt, als wenn beide gar nicht da wären, und so der Mensch, wengleich nicht ein moralisch-guter Mensch, dennoch ein guter Bürger zu sein gezwungen wird. Das Problem der Staatserrichtung ist, so hart wie es auch klingt, selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben) auflösbar und lautet so : «Eine Menge von vernünftigen Wesen, die insgesamt allgemeine Gesetze für ihre Erhaltung verlangen,... so zu ordnen und ihre Verfassung einzurichten, daß, obgleich sie in ihren Privatgesinnungen einander entgegenstreben, diese einander doch so aufhalten, daß in ihrem öffentlichen Verhalten der Erfolg eben derselbe ist, als ob sie keine solche bösen Gesinnungen hätten.» Ein solches Problem muß auflöslich sein.

(Aus : I. Kant, *Zum ewigen Frieden*, 3. Definitionsartikel, 1. Zusatz 1.)

1. Alors même qu'un peuple ne serait pas forcé par suite de divisions intérieures à se soumettre à la contrainte de lois publiques, la guerre, de l'extérieur cependant l'y obligerait, puisque d'après la disposition de la nature dont il a été précédemment question, tout peuple en rencontre en face de lui un autre comme voisin, qui le presse et contre lequel il doit constituer, à l'intérieur, un Etat, afin d'être armé, comme *puissance*, pour lui résister. Or, la constitution *républicaine* est la seule qui soit parfaitement adaptée au Droit de l'homme, mais c'est aussi la plus difficile à établir, et même il est encore plus difficile de la maintenir ; en sorte que bien des gens pensent que ce devrait être un *Etat composé d'anges*, les hommes avec leurs penchants égoïstes, étant incapables de conserver une constitution de forme aussi sublime. La nature cependant vient en aide à la Volonté universelle fondée en raison, que tous révèrent, mais qui est pratiquement impuissante, précisément au moyen des penchants égoïstes ; en sorte qu'il suffit d'une bonne organisation de l'Etat (ce qui est assurément au pouvoir des forces humaines) pour opposer les unes aux autres ces forces de la nature de façon que l'une arrête les autres dans leur effet destructeur ou même le supprime ; il en résulte au point de vue rationnel qu'il en est comme si elles n'existaient pas et l'homme, bien qu'il ne soit pas moralement bon, est cependant contraint par là de devenir un bon citoyen. Le problème de la formation de l'Etat, pour tant que ce soit dur à entendre (*so hart wie es auch klingt*), n'est pourtant pas insoluble, même s'il s'agissait d'un peuple de démons (pourvu qu'ils aient quelque intelligence) ; il se formule de la façon suivante : «Ordonner une foule d'êtres raisonnables qui réclament tous d'un commun accord des lois générales en vue de leur conservation, chacun d'eux d'ailleurs ayant une tendance secrète à s'en excepter ; et organiser leur constitution de telle sorte que, ces gens qui par leurs sentiments particuliers s'opposent les uns aux autres, refrènent réciproquement ces sentiments de façon à parvenir dans leur conduite publique à un résultat identique à celui qu'ils obtiendraient s'ils n'avaient pas ces mauvaises dispositions». Un pareil problème doit (*muss*) pouvoir *se résoudre*.

Traduction par J. Gibelin  
Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1970

## AUSTRALIE



On ne fait de cours de philosophie que dans les **universités** et les **collèges** tertiaires. Dans les écoles secondaires, l'enseignement de «clear thinking» se découpe avec les cours obligatoires de langue anglaise.

Le **programme** typique à Monash University comprend :

- a) en première année : *Logic* (qui ne se traduit pas exactement par le mot français *logique*) plus un mélange de thèmes : *Crime and Punishment* ; *Contemporary Moral Issues*.
- b) en seconde : *Logic* plus histoire de la philosophie (*applied-Logic*) y compris les Grecs, les Lumières, Kant.
- c) en troisième année encore *Logic* et *Language* (Quine, Frege) plus une étude superficielle de Hegel, Sartre et les grands de la philosophie européenne. A noter de très bons philosophes de droit australiens (Julius Stone) mais les cours de philosophie sont rarement obligatoires dans les facultés de droit.

Presque tous les **professeurs** sont **formés** dans les grandes universités anglophones, dont je signale, en premier lieu, Oxford.

**Exemples d'épreuves** : voir pages suivantes.

NAME:.....

FACULTY AND YEAR: .....

Time allowed: 90 minutes. Answer as many questions as possible in the time available, but do not rush: you should not expect to complete all questions on the paper. Each question is worth 10 marks. A score of around 30 would suffice for a pass on this paper.

ANSWER IN THE SPACE PROVIDED ON THE PAPER.

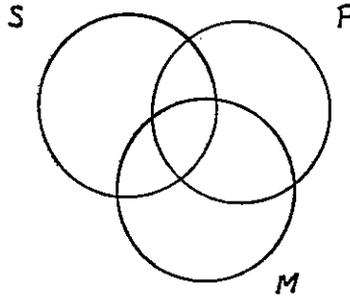
QUESTION ONE

1. a) Could there be a valid argument having true premisses and false conclusion? .....
- b) Could there be a valid argument having false premisses and true conclusion? .....
- c) Could there be an invalid argument having true premisses and true conclusion? .....
- d) Suppose there is a valid argument from premisses A and B to conclusion C, ie suppose  $A, B \vdash C$  is a valid sequent, which of the following must then also be valid?
- A, not-B  $\vdash$  not-C .....
- A, not-C  $\vdash$  not-B .....
- not-C, B  $\vdash$  not-A .....
- e) What is the contradictory of "All harem attendants are eunuchs"? .....
- f) What is the converse of "Some harem attendants are eunuchs"? .....
- g) Could the propositions given in answer to e) and f) be true together? .....
- h) Could they be both false? .....

QUESTION TWO

a) Complete the Venn diagram for this syllogistic sequent:

Every M is P, No S is M  $\vdash$  No S is P



Is the syllogism valid?      ... ..

Explain how the diagram supports your answer.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

b) Prove that the following sequent is valid by deriving it from FERIO:

Every P is M, No M is S  $\vdash$  No S is P

- (1) No M is P, Some S is M  $\vdash$  Some S is not P      FERIO
- (2) .....  
 .....  
 .....
- (3) .....  
 .....
- (4) .....  
 .....
- (5) .....  
 .....

QUESTION THREE

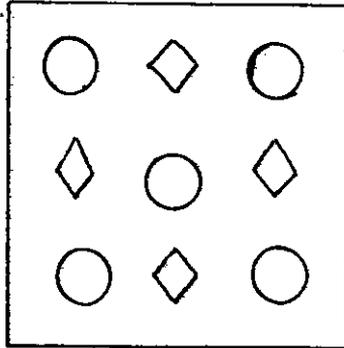
Express the following in symbolic form, using quantifiers and truth-functional connectives as needed. Use "a" and "b" as names for Arthur and Brian respectively, "Tx" for "x is a tax collector", "Mx" for "x is myopic", and "Rxy" for "x ridicules y".

- a) Arthur is a tax collector. ....
- b) Arthur is not myopic. ....
- c) Some tax collectors are not myopic.  
.....
- d) Only those who are myopic are tax collectors.  
.....
- e) Every tax collector is ridiculed by Brian.  
.....
- f) No tax collector is ridiculed by everyone who is myopic.  
.....
- g) Either Arthur is not a tax collector or he is myopic.  
.....
- h) If Arthur is a tax collector then some tax collectors are not myopic.  
.....

QUESTION FOUR

Complete the model below so as to make all of the following formulae true in the model. "Fx" is to be satisfied by circle shaped figures, "Gx" is to be satisfied by diamond shaped figures, "Hx" is to be satisfied by shaded figures, and "Rxy" is to be satisfied by an ordered pair of figures iff an arrow points from the first to the second.

- a)  $\forall x(Gx \supset Hx)$
- b)  $\exists x(Fx \supset \sim Hx)$
- c)  $\exists x(Gx \supset \forall y(Fy \supset Rxy))$
- d)  $\exists x(Fx \supset \exists y(Fy \supset Rxy))$
- e)  $\exists x(Fx \supset \forall y(Hy \supset Rxy))$
- f)  $\forall x(Fx \supset \forall y(Rxy \supset Hy))$



QUESTION FIVE

Complete this truth table

P	Q	$P \vee \sim Q$	$Q \rightarrow P$	$\sim P \ \& \ Q$
1	1			
1	0			
0	1			
0	0			

a) What does the truth table show to be the logical relation holding between " $P \vee \sim Q$ " and " $Q \rightarrow P$ " (eg are they equivalent, contradictories, or what)?

) .....

b) What does the truth table show to be the relation holding between " $P \vee \sim Q$ " and " $\sim P \ \& \ Q$ " ?

.....

QUESTION SIX

For each of the following, provide a formula to make the resulting sequent valid. (The formula you give should not render the other formulae redundant, nor should it be inconsistent with them. Where alternative formulae are available the simplest alternative is to be preferred.)

- a)  $\forall x(Fx: \sim Gx), \dots \vdash \sim GJ$
- b)  $\Sigma x(Fx: Gx), \dots \vdash \Sigma x(Hx: Gx)$
- c)  $\sim P \vee Q, \dots \vdash Q$
- d)  $(P \vee Q) \rightarrow R, \dots \vdash \sim P \& \sim Q$
- e)  $\forall x[(Fx \& Gx): Hx], \dots \vdash \sim Ga$

QUESTION SEVEN

Prove the following sequent within the lines provided.

$$\forall x(Fx: Gx), \Sigma x(Fx: Hx) \vdash \Sigma x(Hx: Gx)$$

- Proof:-
- (1) .....
  - (2) .....
  - (3) .....
  - (4) .....
  - (5) .....
  - (6) .....
  - (7) .....
  - (8) .....
  - (9) .....

QUESTION EIGHT

Prove the following sequent within the lines provided.

$$Q \rightarrow (P \ \& \ R), \ \neg Q \rightarrow T \ \vdash \ R \vee T$$

- Proof:- (1) ... ..  
(2) ... ..  
(3) ... ..  
(4) ... ..  
(5) ... ..  
(6) ... ..  
(7) ... ..  
(8) ... ..  
(9) ... ..

N.B. The last two questions are quite difficult. Don't be disturbed if you find you can't do them.

QUESTION NINE

Prove the following sequent within the lines provided.

$$\neg Fa \rightarrow \Sigma x(x \neq a \ \& \ Fx) \ \vdash \ \Sigma x Fx$$

- Proof:- (1) ... ..  
(2) ... ..  
(3) ... ..  
(4) ... ..  
(5) ... ..  
(6) ... ..  
(7) ... ..  
(8) ... ..  
(9) ... ..

QUESTION TEN

Express the following in symbolic form, using quantifiers and truth functional connectives as required. Choose letters to represent names and predicates so as to make their interpretation obvious.

a) There are poisonous mushrooms.

.....

b) Every poisonous mushroom is hallucinogenic.

.....

c) Anyone who eats a poisonous mushroom is crazy.

.....

d) No one who is wise eats any mushroom that is poisonous.

.....

e) Betty only eats hallucinogenic mushrooms if they are not poisonous.

.....

f) Anyone who eats only hallucinogenic mushrooms is crazy.

.....

## RULES FOR FORMAL PROOF

### QUANTIFIER NEGATION (QN)

$\sim \forall x(Fx : Gx)$  becomes  $\exists x(Fx : \sim Gx)$

$\sim \exists x(Fx : Gx)$  becomes  $\forall x(Fx : \sim Gx)$

Provided that Fx either occurs in the prefix of an unnegated quantified formula or already has an instance in the proof.

### INSTANTIAL SYLLOGISM (IS)

From  $\forall x(Fx : Gx)$  and  $Fi$   
 $Gi$  may be inferred.

### HYPOTHETICAL INSTANTIATION (HI)

A hypothetical instance may be constructed for any unnegated quantified formula, provided a new name is introduced with each use of HI.

### MODUS PONENS (MP)

Given any conditional and its antecedent as premisses, the consequent may be inferred. e.g.  $P \rightarrow Q, P \vdash Q$

### ADDITION (Add)

Given any formula, its disjunction with any formula may be inferred. e.g.  $P \vdash P \vee Q, Q \vdash P \vee Q$

### CONJUNCTION (Conj)

Given any two formulae, their conjunction may be inferred. e.g.  $P, Q \vdash P \& Q, P, Q \vdash Q \& P$

### SIMPLIFICATION (Simp)

Given any conjunction, either conjunct may be inferred. e.g.  $P \& Q \vdash P, P \& Q \vdash Q$

### DOUBLE NEGATION (DN)

Any formula of the form  $\sim \sim P$  may be replaced by  $P$ , or vice versa, wherever it occurs.

### DE MORGAN'S RULE (DM)

Any formula of the form  $\sim (P \& Q)$  may be replaced by one of the form  $\sim P \vee \sim Q$ , or vice versa, wherever it occurs. Likewise  $\sim (P \vee Q)$  may be replaced by  $\sim P \& \sim Q$ .

### PHILO'S RULE (PR)

Any formula of the form  $\sim (P \rightarrow Q)$  may be replaced by one of the form  $P \& \sim Q$ , or vice versa, wherever it occurs.

DILEMMA (Dil)

(a) *Branching.* Given any wff of the form ' $P \vee Q$ ', a branching proof may be initiated, having the disjuncts ' $P$ ' and ' $Q$ ' each at the head of one branch. A branching proof having a formula ' $P$ ' at the head of one branch and ' $\sim P$ ' at the head of the other may be initiated at any time.

(b) *Fusion.* If only one branch of a proof remains open, any formula on that branch may be inferred. Any two branches with the same formula on each may be fused to yield that formula.

(c) *Restrictions.* Only formulae available on an earlier line within that branch, or on a line prior to branching, may be used in derivations on any branch. After fusing, no line may be used unless it was either derived by fusion or occurred in

# RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE



Le **programme** de philosophie des classes terminales est le programme français.

Les manuels ont été remplacés par des **recueils de textes** : le «Sophia» ; «Les philosophes africains par les textes» ; «Sciences humaines et Philosophie en Afrique».

On encourage les professeurs à introduire des textes d'auteurs africains, d'une part comme documents pour certains cours, d'autre part pour une étude plus approfondie dans le cadre des questions au choix.

La liste officielle des auteurs du programme resté inchangée.

Tous les **professeurs** de philosophie du Secondaire sont désormais ivoiriens et formés sur place (Université Nationale et E.N.S.).

Des **structures d'encadrement** ont été mises en place :

- Inspection Générale et Inspection du Secondaire.
- Un Institut Pédagogique National (I.P.N., ancienne SDRAP, puis SCOORP) assurant la coordination entre des équipes régionales de conseillers pédagogiques et animateurs.
- Des Unités Pédagogiques regroupant les professeurs dans chaque ville.
- Une Commission Nationale de Philosophie.

On peut citer aussi l'Association Ivoirienne des Professeurs de Philosophie affiliée au C.I.A.P. (Conseil Inter Africain de Philosophie).

## PROGRAMME DE LOGIQUE POUR LA CLASSE DE PREMIÈRE

### Finalités

- 1) Contribuer à assurer la maîtrise de la langue.
- 2) Développer les aptitudes suivantes : rigueur conceptuelle, justesse du raisonnement, esprit critique,
  - a) en favorisant le réinvestissement dans l'usage courant de la réflexion des savoirs et des structures intellectuelles mis en place par les disciplines scientifiques,
  - b) en favorisant un travail critique sur les représentations les plus courantes véhiculées par le langage et les mass média.
- 3) Lutter contre le disparate des savoirs et des démarches intellectuelles qui constitue l'univers mental des élèves.
- 4) Faciliter l'initiation philosophique en classe terminale en assurant la maîtrise de ces prérequis.

### Objectifs généraux :

L'élève devra être capable de :

- 1) Maîtriser les premières étapes du commentaire de texte :
  - a) lire un texte en évitant les contresens venant d'une méconnaissance de la syntaxe

- b) identifier une thèse
- c) reconnaître les arguments contradictoires
- d) identifier un type de raisonnement
- e) déterminer la structure logique d'un texte (si besoin, à l'aide d'un tableau).

2) Décrire le type de raisonnement d'une démarche scientifique supposée connue d'après les programmes de la classe (ex : vérification d'une hypothèse).

3) Appliquer la fonction critique des savoirs et démarches intellectuelles cultivées par les disciplines scientifiques à des situations extra-scolaires (ex : lecture des mass media ; description d'expériences vécues ; réflexion sur les croyances communes).

## PROGRAMME D'ÉDUCATION MORALE POUR LA CLASSE DE TERMINALE

### **Thème central : La civilisation de l'universel**

1. L'humanisme
2. Place de la culture africaine dans la civilisation de l'Universel
3. La religion dans la civilisation
4. Tradition et modernité
5. L'idée de progrès
6. L'idéal de paix
7. Le dialogue
8. Les dangers du sectarisme
9. L'espoir

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES - APPLICATION DU PROGRAMME POUR L'ANNÉE 83 - 84

PREMIER TRIMESTRE	DEUXIÈME TRIMESTRE	TROISIÈME TRIMESTRE
<p>INITIATION A LA LECTURE DE TEXTE</p> <p>voir programme : objectif n° 1</p> <p>1 - Proposer des textes d'origine variée (mythe, opinion, science, religion, politique, philosophie etc...) en ménageant une progression dans la difficulté</p> <p>2 - S'assurer de la compréhension littérale du texte (maîtrise de la langue et de la logique) et proposer des exercices afin d'aider à surmonter les principales difficultés (définition, reformulation, formalisation, texte à trou etc...)</p> <p>3 - Mettre en évidence : le thème, le problème, la thèse, l'enjeu, le mode d'argumentation et la position de l'auteur (apprentissage d'une grille de lecture)</p> <p>4 - Situer le discours philosophique parmi les différents types de discours rencontrés, et préciser la spécificité du commentaire philosophique.</p>	<p>INITIATION A L'INTERDISCIPLINARITÉ</p> <p>Philosophie-sciences naturelles ou Philosophie-mathématiques</p> <p>voir programme : objectif n° 2</p> <p>1 - Proposer des documents (textes, schémas, films etc...) en rapport avec le programme de la discipline choisie et en accord avec le professeur de cette discipline</p> <p>2 - Quand il s'agit d'un texte, appliquer la grille de lecture déjà utilisée au premier trimestre.</p> <p>3 - Assurer la maîtrise des concepts utilisés (tels que : hypothèse, vérification, théorie, loi, modèle, structure, système, fait, événement, implication, déduction etc...)</p> <p>4 - Mettre en évidence la démarche scientifique qui intervient pour le sujet que l'on a choisi - en collaborant autant que possible avec le collègue concerné</p> <p>5 - Fournir des éléments de réflexion sur les rapports entre : expérience, logique, science et philosophie.</p>	<p>INITIATION A LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE</p> <p>voir programme : objectif n° 3</p> <p>1 - Expliquer ce qu'est un sujet de dissertation philosophique à partir d'exemples en rapport avec le niveau de la classe (les sujets peuvent être élaborés en rapport avec des textes étudiés)</p> <p>2 - S'assurer de la compréhension littérale de l'énoncé (signification des termes et sens de la question)</p> <p>3 - Dégagez un problème à partir de l'énoncé</p> <p>4 - Elaborer une problématique : thèse et antithèse (ou critique de la thèse) et arguments adéquats</p> <p>5 - Apprendre à utiliser les matériaux suivants : expérience vécue, lieux communs, lectures et connaissances acquises dans les autres disciplines</p> <p>6 - Apprendre à construire plan et rédiger introduction et conclusion.</p>

# UNIVERSITÉ D'ÉDIMBOURG



La liste ci-dessous donne une idée des cours de philosophie de 1<sup>ère</sup> année.

On peut étudier la philosophie dans des cours à vocation unique, double ou simple préparant au certificat général de M.A.

L'étude de la philosophie se fait aussi pour la préparation au Certificat de M.A. en philosophie mentale et pour le certificat général de M.A.

Des certificats à double finalité existent en philosophie et littérature anglaise, philosophie et sciences politiques, philosophie et psychologie, philosophie et linguistique, philosophie et mathématique.

Il existe également un cours préparant au certificat M.A. en français et philosophie, et aussi un cours en droit et philosophie.

## **Esthétique et philosophie générale 1**

Ce cours se suffit à lui-même et convient aux étudiants en littérature ; il est aussi compatible avec une étude approfondie de la philosophie. Il a été entièrement revu pour la session 81-82 par un comité d'étudiants et de professeurs.

Ce cours est axé sur un choix de sujets, dont certains font l'objet d'une discussion en liaison avec les textes classiques, bien que l'objectif principal soit d'initier les étudiants à la discussion contemporaine.

Voici la liste des sujets qui seront étudiés en 1981-1982 : Universalité et concept de l'art ; perception ; imagination ; cause et explication ; intention et interprétation, langage et signification ; émotion et expression ; esprit et corps ; identité personnelle ; Dieu ; connaissance et croyance.

## **Histoire et philosophie des sciences 1**

Ce cours est divisé en deux parties, chacune durant approximativement la moitié de la session.

La première moitié est consacrée à une introduction au développement des sciences physiques, y compris l'astronomie, de l'Antiquité à l'époque actuelle en passant par Copernic, Galilée, Kepler et Newton.

La deuxième moitié comprend une introduction à la philosophie des sciences naturelles et sociales. Les sujets étudiés peuvent inclure : le scepticisme, la logique baconienne de la découverte, la nature de l'observation scientifique, le problème de l'induction, les finalités des sciences, l'applicabilité de la méthodologie des sciences naturelles aux sciences sociales, l'individualisme méthodologique.

## **Logique et philosophie des sciences 1**

La logique formelle est l'étude de ce qui fait que les arguments sont valides ou non. Pour élucider cela, le logicien construit des théories logiques telles que la «logique fonctionnelle de la vérité» et la «logique de prédication».

En étudiant ces théories, il est nécessaire d'examiner des sujets d'un intérêt philosophie plus vaste par exemple : le langage, vérité et nécessité.

La philosophie des sciences a été traitée plus haut.

### **Métaphysique 1**

Introduction à quelques unes des principales théories philosophiques concernant la nature de la réalité et la connaissance humaine de celle-ci. Une attention particulière est accordée aux questions suivantes : «Qu'est-ce qui distingue la connaissance de la simple croyance ?», «Comment l'esprit et le corps sont-ils liés ?», «Connaissons-nous la réalité telle qu'elle est réellement ou seulement telle qu'elle nous apparaît ?». L'accent est mis sur les arguments, qui supportent des positions contrastées ; on essaie de mettre les étudiants à même d'évaluer ces arguments eux-mêmes.

L'approche des questions se fait à travers l'étude de deux penseurs, Berkeley et Hume, et à travers l'étude des philosophes contemporains. Une étude de la philosophie sera abordée sous un angle tout à fait différent de ce qui se fait habituellement par une analyse des différents aspects de la pensée de Nietzsche.

### **Philosophie morale 1**

Une étude de la structure de la moralité : règles et principes moraux, devoirs, vertus, vices et idéaux. Dans la liste des sujets sont inclus l'égoïsme et l'altruisme, l'éthique et la volonté divine, la place de la raison dans l'éthique, la conscience, illusion, liberté et responsabilité, descriptions objectives et subjectives sur le jugement moral. Le cours comporte des séries de conférences et groupes de travail sur des problèmes en philosophie morale et les études de textes historiques : Platon (en traduction), Hume, Nietzsche, J.S. Mill.

UNIVERSITY OF EDINBURGH

FACULTY OF ARTS  
FACULTY OF LAW

HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND ENGLISH LITERATURE  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND POLITICS  
HONOURS LL.B. IN LAW WITH PHILOSOPHY

Paper 1

METAPHYSICS AND THEORY OF KNOWLEDGE

Thursday 3rd June 1982 - 9.00 to 12 noon

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Dr B J Harrison

Answer THREE questions.

- 1 Can there be knowledge that  $p$  without belief that  $p$ ?
- 2 Is cognitive relativism a tenable position?
- 3 Must every intelligible assertion be either true or false?
- 4 EITHER: (a) What does Smart mean by 'the thesis that sensations are brain processes'? What do you think are the main objections to this view? Do you find any of them decisive?  
  
OR: (b) Can it be shown that there are no strict psycho-physical laws? If so, what are the implications of this?
- 5 What is left over when I subtract the fact that my arm goes up from the fact that I raise my arm?
- 6 'It cannot be a mere contingent truth that confident and sincere perceptual claims are generally true.' Discuss.
- 7 Explain and discuss the thesis that perception is nothing but the acquiring of knowledge of particular facts about the world by means of the senses.
- 8 Is there any acceptable sense in which the qualities of objects can be classed as primary and secondary?
- 9 What distinctions, if any, are to be drawn between nomic and accidental generalizations?
- 10 Does causation have a direction?
- 11 Does memory directly acquaint us with the past?
- 12 Is personal identity through time a matter of degree?
- 13 Can we do without the idea of substance?
- 14 'Freud has a legitimate conception of unconscious mental activity, certainly; but this he uses to describe behaviour, not to explain it' (A. MACINTYRE). Discuss.
- 15 What do you think of the claim that universals differ from particulars in having a being of an eternal nature?
- 16 Is any light thrown on the question of the continuous identity of things which persist over time by characterising them as concrete universals?
- 17 'God's existence is either impossible or necessary.' Discuss.

UNIVERSITY OF EDINBURGH  
FACULTY OF ARTS  
HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY

Paper 2

PHILOSOPHICAL LOGIC

Monday 7th June 1982 - 9.00 to 12 noon

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Dr B J Harrison

Answer THREE questions; at least ONE question must be answered from Section A.

SECTION A

- 1 'The world is everything that is the case' (WITTGENSTEIN). Is it?
- 2 Are propositions pictures?
- 3 Can what can't be said be whistled?
- 4 'Identity gives rise to challenging questions which are not altogether easy to answer' (FREGE). What are these questions? How does Frege answer them, and with what success?
- 5 'A concept is a function, whose value is always a truth-value' (FREGE). Explain and discuss.
- 6 What problem or problems was Russell's Theory of Descriptions designed to solve? Was it successful?
- 7 What is said by '"p" is true' that is not said by 'the assertion of "p" is warranted'?
- 8 Is there 'a cleavage between the analytic and the synthetic'?
- 9 Noam Chomsky is extremely sceptical of the view that understanding of a language can consist in a set of habits or dispositions. What are the grounds for his position? Are they tenable?
- 10 Discuss some of the different ways in which Quine's thesis of indeterminacy of translation has been interpreted, indicating for each interpretation whether you think the thesis turns out to be true and/or interesting.
- 11 'Davidson's theory of meaning, by avoiding a behaviouristic reduction of semantic concepts, vindicates realism.' Discuss.
- 12 What criticisms have been levelled against modal logic? What force do you think they have?

SECTION B

- 13 Against what kind of statement are scientific theories to be tested; and how are we to envisage the relationship between such statements and 'experience'?
- 14 Describe, and critically discuss, the views of EITHER Keynes OR Reichenbach, OR Carnap on the problem of the confirmation of scientific hypotheses.

OVER/

- 15 Does EITHER reductionism OR instrumentalism offer us an adequate treatment of the status of 'theoretical entities' in science?
- 16 'Popper has successfully shown that science has no need of inductive inference. As a result, he has solved the problem of induction.' Discuss.
- 17 Does Kuhn's view of the structure of scientific research make scientific revolutions irrational?
- 18 'The basic unit of appraisal must not be an isolated theory or conjunction of theories but rather a "research programme"' (LAKATOS). Discuss.
- 19 'The only principle that does not inhibit progress is: anything goes' (P K FEYERABEND). Explain, and critically discuss, some of the reasons why Feyerabend was led to take this view.

UNIVERSITY OF EDINBURGH

FACULTY OF ARTS

HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND ENGLISH LITERATURE  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND POLITICS

Paper 3

ETHICS

Tuesday 8th June 1982 - 9.00 to 12 noon

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Professor N L Cooper

Answer THREE questions.

- 1 'Objectivity, in the most critical sense relevant to ethics, has nothing to do with factuality, but everything to do with universalisability.' Does this claim (based on recent writing by R M Hare) strike you as plausible?
- 2 'The soldier who, out of a sense of duty, throws himself upon a hand-grenade in order to save his companions must be mentally disturbed.' Is this an exaggeration?
- 3 Is Ethical Egoism a coherent doctrine?
- 4 Does Hedonism rest on a misunderstanding of the nature of pleasure?
- 5 Is the Naturalistic Fallacy a fallacy?
- 6 Is there any truth in moral relativism?
- 7 ' . . . in destroying life or mere consciousness we are not destroying anything intrinsically valuable' (GLOVER). Discuss.
- 8 Is there a morally significant distinction between acts and omissions?
- 9 'Veracity might seem, of all virtues, to have the most plausible claim to being natural, since in the absence of motives to the contrary, speech usually conforms to, or at least does not intentionally deviate from, fact' (MILL). Discuss.
- 10 Would a consistent utilitarian always keep his promise?
- 11 Can we both 'seriously adopt a belief and see our adoption of it as causally determined'?
- 12 Is it true that there can be no punishment of the innocent?
- 13 Under what conditions, if any, can we be morally guilty of ONE of the following:  
a) deceiving ourselves; b) acting out of weakness of will?
- 14 EITHER: (a) Does the censoring of a work of art always and necessarily do more moral harm than allowing access to it?  
  
OR: (b) By what criteria, if any, can indoctrination be distinguished from education?

P.T.O.

- 15 EITHER: (a) Does the attempt to reach 'reflective equilibrium' provide a desirable method for reaching ethical conclusions?  
OR: (b) 'The idea of the original position is to set up a fair procedure so that any principles agreed to will be just' (RAWLS). Critically examine Rawls' attempt to carry out this aim.
- 16 'Individuals have rights, and there are things no person or group may do to them (without violating their rights)' (NOZICK). Discuss.
- 17 'The key to Popper's political philosophy lies in his theory of knowledge.' Discuss.
- 18 Critically assess EITHER (a) Hayek's arguments for his form of liberalism that relate to the theme of 'knowledge'; OR Nozick's 'Utopia'.

UNIVERSITY OF EDINBURGH

FACULTY OF ARTS

HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY

Paper 4

GREEK PHILOSOPHY

Tuesday 1st June 1982 - 9.00 to 12 noon.

Chairman - Professor R W Hepburn

External Examiner - Mr Myles Burnyeat

Attempt FOUR questions including Question 12. (Candidates are expected to show knowledge of both Plato and Aristotle.)

- 1 Could the Theory of Forms be reformulated so as to be immune from the 'Third Man' regress?
- 2 'I see nothing strange . . . in a proof that all things are one by having a share in unity and at the same time many by sharing in plurality. But if anyone can prove that what is simply Unity itself is many or that Plurality itself is one, then I shall begin to be surprised.' Explain and evaluate this reply by Socrates to Zeno.
- 3 Do the discussions in the Sophist of Non-being and Falsity provide adequate answers to the logical and metaphysical problems surrounding the concept of 'appearance'?
- 4 'Some of the Kinds will combine with one another and some will not, and some combine to a small extent, others with a large number, while some pervade all and there is nothing against their being combined with everything.' Discuss.
- 5 For what reasons, and with what success, does Plato try to explain Non-being as Difference?
- 6 Discuss Plato's distinction between nouns and verbs with reference to the problem of falsity as developed in the Sophist.
- 7 Explain Aristotle's distinction of form and matter with particular reference to his use of it in the definition of soul.
- 8 Is it plausible to hold, with Aristotle, that in perception that which perceives becomes like what is perceived?
- 9 'The intellect is actually nothing before it thinks.' Discuss.
- 10 Discuss Aristotle's views on imagination.
- 11 Discuss Aristotle's view of the soul as the unmoved source of locomotion in animals.
- 12 Comment on THREE of the following passages:
  - (a) Socrates: In these cases [such as hair, mud and dirt] the things are just the things we see; it would surely be too absurd to suppose that they have a Form. All the same, I have sometimes been troubled by a doubt whether what is true in one case may not be true in all.

P.T.O.

QUESTION 12 continued.

- (b) Among things that exist we include number in general . . . We must not, then, so much as attempt to attach either plurality or unity in number to that which is not . . . How then can anyone utter the words 'things which are not', or 'that which is not', or even conceive such things in his mind at all, apart from number?
- (c) If all things are unchangeable, no intelligence can really exist anywhere in anything with regard to any object.
- (d) If an instrument, e.g., an axe, were a natural body, then its substance would be what it is to be an axe, and this would be its soul.
- (e) Empedocles did not speak well when he added this; that growth takes place in plants, when they root themselves downwards, because earth naturally moves in this direction, and when they grow upwards because fire moves that way.
- (f) The senses perceive each other's special-objects incidentally . . . in so far as they form a unity.

UNIVERSITY OF EDINBURGH

FACULTY OF ARTS  
FACULTY OF LAW

HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND ENGLISH LITERATURE  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND POLITICS  
HONOURS IN LL.B. LAW WITH PHILOSOPHY

Paper 5

HISTORY OF MODERN PHILOSOPHY

Wednesday 9th June 1982 - 9.00 to 12 noon

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Dr B J Harrison

Answer FOUR questions. Candidates taking the paper on the Philosophy of Kant may not attempt the asterisked questions.

- 1 'It is in the misuse of free will that the privation which constitutes the characteristic nature of error is met with' (DESCARTES). Explain and discuss.
- 2 Does Descartes succeed in proving that he is a thinking thing?
- 3 'I clearly see that existence can no more be separated from the essence of God than can having three angles equal to two right angles be separated from the essence of a triangle.' Consider what it is that Descartes thinks he "clearly sees" here, and whether his confidence is justified.
- 4 Does the fact that we frequently make mistakes of memory bear significantly on Locke's theory of personal identity?
- 5 Is there any truth in Locke's thesis that words stand for ideas?
- 6 How tenable is Locke's account of the way in which we can know (a) facts about the physical world, (b) that there is a physical world?
- 7 Did Spinoza hold an identity theory of mind and body?
- 8 'The natural changes of the monads come from an internal principle, since an external cause can have no influence upon their inner being' (LEIBNIZ). Discuss.
- 9 Does Leibniz give a tenable account of human freedom of choice?
- 10 Critically examine EITHER Leibniz's account of space and time OR his account of perception and apperception.
- 11 Discuss Berkeley's contention that 'Distance of itself and immediately cannot be seen.'
- 12 Did Berkeley show that so-called primary and so-called secondary qualities have essentially the same status?
- 13 EITHER: (a) Are there any distinctively Berkeleyan theses about the physical world which could be accepted by a rational atheist?  
OR: (b) Compare the way in which Descartes and Berkeley respectively invoke God in their treatment of our relation to physical reality.
- 14 How satisfactory is Hume's analysis of, and use of the concept of, sympathy?

P.T.O.

- 15 Was Hume an epistemological naturalist?
- 16 Evaluate Hume's view of EITHER the relation between reason and passion, OR our knowledge of the external world.
- \*17 Discuss Kant's conception of moral freedom with reference to the principle that 'every human will is a will by which all its maxims enact universal law.'
- \*18 How can Kant argue for idealism and realism?
- 19 Do the notions of degrees of truth and reality as developed by Bradley have anything to be said for them?
- 20 Is logical atomism a species of empiricism?

UNIVERSITY OF EDINBURGH  
FACULTY OF ARTS  
HONOURS IN MENTAL PHILOSOPHY

Paper 6

PHILOSOPHY OF KANT

Wednesday 2nd June 1982 - 9.00 to 12 noon

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Dr B J Harrison

Answer FOUR questions, including at least TWO from Section A and at least ONE from Section B.

SECTION A

- 1 'Thus all human knowledge begins with intuitions, proceeds thence to concepts, and ends with ideas.' Discuss.
- 2 Consider Kant's statement that 'It is therefore not merely possible or probable, but indubitably certain, that space and time . . . are merely subjective conditions of all our intuitions'.
- 3 'Without the thing in itself one cannot enter into the Critical system; with it one cannot stay inside it.' Is there any basis for this objection?
- 4 Elucidate the account Kant gives of the distinction between representations and objects in the Metaphysical and Transcendental Deductions of the Categories.
- 5 'In general, schematism is one of the most difficult issues. I hold this chapter to be one of the most important' (KANT). What is difficult and what important in the chapter?
- 6 Are the arguments of the Analogies immune to empiricist counter-attack?
- 7 'I am not saying that bodies merely seem to be outside me . . .'. What then is Kant saying, and with what reason?
- 8 Consider why Kant says in the Transcendental Dialectic'. . . there is nothing more misleading than the illusion which leads us to regard the unity in the synthesis of thoughts as a perceived unity in the subject of these thoughts'.
- 9 Examine EITHER Kant's critique of Rational Cosmology OR his critique of Rational Theology.

SECTION B

- 10 'Despite his doctrine of the autonomy of the moral agent, Kant would have strenuously rejected the claim that we "invent" the moral law.' Discuss.
- 11 Examine the relationships between Kant's various formulations of the Categorical Imperative.
- 12 'The duty of veracity is an unconditional duty that holds in all circumstances' (KANT). Is Kant's doctrine of the Categorical Imperative really incompatible with acknowledging a class of justified exceptions to moral rules?
- 13 'Kant has not convincingly shown that a person who completely rejects morality and all its demands is necessarily irrational.' Discuss.
- 14 'Where determination by laws of nature comes to an end, all explanation comes to an end as well. Nothing is left but defence - to repel the objections of those who . . . declare freedom to be impossible' (KANT). How effectively does Kant repel such objections?

UNIVERSITY OF EDINBURGH  
FACULTY OF ARTS  
HONOURS IN PHILOSOPHY AND ENGLISH LITERATURE

Paper 7  
GENERAL PAPER

Wednesday 9th June 1982 - 2.00 to 5.00 p.m.

Chairman - Professor R W Hepburn  
External Examiner - Professor F N Sibley

Answer THREE questions.

- 1 'It is only throwing away labour to look for a principle of taste that affords a universal criterion of the beautiful by definite concepts' (KANT, 'Critique of Aesthetic Judgment'). Explain and discuss.
- 2 How are 'imagination' and 'understanding' related, in judgments of taste, according to Kant? Do you see his account as having any permanent value for aesthetics?
- 3 What kind of self-awareness is generated by experiencing the sublime in nature, according to Kant, and does his account constitute anything like a satisfactory characterisation of such experiences?
- 4 'Another corollary of the conception of expression as activity is the indivisibility of the work of art' (CROCE). Explain and discuss.
- 5 ' . . . a strong, total anti-personalism in art is false.' How, if at all, might such a claim be defended?
- 6 'We know what the masters wrote, but we do not know what they meant.' Discuss.
- 7 'Works of art are distinguished by what we do with them.' Discuss.
- 8 Explain and evaluate the view that reference to the notion of imagination is necessary in any adequate account of the creation, and the appreciation, of art.
- 9 EITHER: 'If I hadn't learnt the rules, I wouldn't be able to make the aesthetic judgment.' Examine the significance of this remark in the context of Wittgenstein's lectures on aesthetics.  
OR: ' . . . the most important thing in connection with aesthetics is what may be called aesthetic reactions, e.g. discontent, disgust, discomfort' (WITTGENSTEIN). Explain and discuss.
- 10 'To seek "audience participation" in the theatre is to deny that drama is art' (SUSANNE LANGER). Discuss with reference to Bullough's concept of psychical distance.
- 11 EITHER: 'No serious work of literature is ever morally bad.' Discuss.  
OR: 'Ethics and aesthetics are one.' Discuss.
- 12 'The notion of aesthetic attitude has turned out to have no theoretical value for aesthetics' (G. DICKIE). Discuss.
- 13 'Like objects evoke like reactions.' Does this solve the problem of how the death of a fictional character can move us to tears?
- 14 'If Duchamp can convert such artifacts as a urinal, a snow shovel, and a hatrack into works of art, why can't natural objects such as driftwood also become works of art . . .?' (DICKIE). Does the Institutional Theory of Art provide a satisfactory answer to this question?
- 15 'The people who say "How true!" at intervals while reading Shakespeare are misusing his work and, comparatively speaking, wasting their time' (I A RICHARDS). Comment critically on the implications of this remark.
- 16 (a) 'Art always aims at what is individual . . . What the dramatist unfolds before us is the life-history of a soul . . . which has once happened and can never be repeated' (BERGSON). (b) 'Poetry tends to express the universal . . . how a person of a certain type . . . will speak or act' (ARISTOTLE). Do these quotations conflict, or are there ways of reconciling them?
- 17 Is anything necessary or relevant to the evaluation of an art-work besides what we can see, hear or read in the work itself?

## ESPAGNE



*Extrait du Boletín Oficial del Estado, Num. 93, 18/04/1975 :*  
**Programme du B.U.P.** (Bachillerato Unificado Polivalente) (1).

1. Le savoir philosophique.
2. L'homme et le monde. Structure psychique de l'homme.
3. Perception.
4. Imagination. Mémoire.
5. L'intelligence.
6. La motivation. La volonté.
7. Le problème de la liberté.
8. Communication et langage.
9. Le langage formel. La logique.
10. Calcul logique : Logique propositionnelle.
11. Calcul logique ; Logique de classes.
12. La méthodologie du savoir scientifique.
13. Vérité et certitude. Divers critères.
14. La dimension sociale de l'homme. Structures sociales.
15. La dimension morale de l'homme.
16. Systèmes moraux. Ethiques matérialistes et éthiques formelles.
17. Justice et droit. Les Droits de l'Homme.
18. La personne humaine.
19. Le problème de la réalité.
20. Le problème religieux.
21. Le sentiment de l'existence humaine.

A ce niveau d'enseignement revient à la philosophie une fonction intégratrice et portant fondamentalement sur les divers savoirs dont l'élève est instruit.

Elle doit aider l'élève à obtenir une solide attitude critique qui lui permette de participer à la société et à la culture au moyen d'une éducation à la liberté et à la responsabilité.

Il appartient à la philosophie, de façon spécifique, de développer la formation humaniste de l'élève en tant qu'approfondissement de la connaissance synthétique et ouverture à la définition (rationnelle, réflexive) des questions les plus importantes en fin de compte. A cette fin, on portera une attention spéciale à la précision de l'expression verbale, à la lecture expliquée et au commentaire de textes philosophiques soigneusement choisis.

Elle doit éduquer à la formation d'habitudes de pensée et à la rigueur de la pensée abstraite ; à l'acquisition progressive de concepts d'origine philosophique et d'un vocabulaire technique, à la connaissance des grands auteurs et des courants philosophiques qui font partie intégrante de notre culture.

(1) Horaire : 4 heures par semaine.

*Extrait du Boletín Oficial del Estado, Num. 65, 17/03/1978.*  
**Programme du C.O.U. (Curso Orientación Iniversitaria) (1)**

1. Le problème de la nature dans la pensée grecque.
2. Homme et société dans la pensée grecque.
3. Christianisme et philosophie : Saint Augustin.
4. Saint-Thomas d'Aquin et l'apogée de la Scholastique.
5. Guillaume d'Ockham et la crise de la Scholastique.
6. La Renaissance et l'origine des temps modernes.
7. Kepler et Galilée : la lutte pour une méthode expérimentale.
8. La rationalisme.
9. L'empirisme.
10. L'esprit philosophique de siècle des lumières.
11. L'idéalisme transcendantal de Kant.
12. Hegel et la dialectique.
13. Le positivisme : Comte.
14. Le marxisme.
15. Historicisme et vitalisme.
16. Phénoménologie et philosophie de l'existence.
17. Le-personnalisme chrétien.
18. Le néo-positivisme et la philosophie analytique.
19. Panorama de la pensée contemporaine.

### **Exemples d'épreuves :**

Philosophie  
Série 1  
Examen du C.O.U.

### **OPTION A : COMMENTAIRE DE TEXTES**

«Nous n'avons pas d'autre notion de cause et effet que celle de certains objets qui ont toujours été unis et dont on a vu, dans toutes les occasions passées, qu'ils sont inséparables. Nous ne pouvons pas arriver à connaître la raison de cette union (...). Lorsque l'impression produite par l'un nous vient à l'esprit, il se forme immédiatement en nous une idée de celui qui lui est habituellement associé».

Hume, **Traité de la nature humaine**, 2ème partie, section VI.

- 1) Comment Hume parvient-il à réduire la causalité (habituellement entendue comme «connexion nécessaire») aux termes empiristes de ce texte ?
- 2) Portée et valeur des lois scientifiques dans la pensée de Hume.

### **OPTION B : DÉVELOPPEMENT D'UN THÈME**

Saint Thomas d'Aquin.

- 1) Philosophie et Théologie chez Saint Thomas.
- 2) Raison et foi.
- 3) Démonstrations de l'existence de Dieu.

(1) Horaire : 4 heures par semaine.

# RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL



## ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE NOUVEAU PROGRAMME



Ce programme est applicable dès la rentrée scolaire 1979. L'ordre et les divisions de ce programme n'enchaînent pas la liberté du professeur. Il suffit que les questions qui y figurent soient toutes traitées.

### **SECTION A**

Horaire : 8 heures hebdomadaires

#### **PREMIÈRE PARTIE**

##### **LA VIE SOCIALE**

#### **A - Le problème de l'existence sociale**

- Les grands cadres de la vie humaine
- Analyse des notions d'individu et de personne
- Les normes sociales :
  - . le normal et l'anormal (déviance, folie, marginalité, etc.)
  - . les normes morales : la conscience morale (évaluation, fondement)

1. Texte définitif après amendements apportés lors du stage d'avril 1979.

- Le problème de l'insertion sociale de l'individu
  - . conscience et inconscient
  - .. langage et communication
  - . liberté individuelle et déterminisme sociologique : la responsabilité.

#### **B - Les structures socio-politiques**

- Histoire et historicité
- Travail, production et échange
- Les formes d'organisation sociale (famille, clan, ethnie, caste, classe, Etat, etc..)
- Les structures politiques (les types de pouvoir politique et idéologie, le citoyen et l'Etat)

#### **C - Le problème du développement**

- Problèmes posés par la notion de développement
  - Etude descriptive des principaux modèles de développement (capitalisme, socialisme, etc...)
- Ethique et relations internationales

### **DEUXIÈME PARTIE**

#### **LOGIQUE ET ÉPISTEMOLOGIE**

#### **A - Introduction**

- Les exigences de la pensée rationnelle : cohérence, validité, etc...
- Genèse de la raison

#### **B - La pensée concrète**

Le mythe : étudié à partir d'un exemple

- Structure et fonctionnement du mythe

- Fonction organisatrice et symbolique du mythe
- - Fonction explicative (rationalité du mythe)

*Les premières approches du réel*

- L'espace et le temps : perception, mémoire, imagination.
- Pensée et pratiques magiques
- Connaissance empirique et connaissance scientifique

*Besoin et technique*

- L'homme et son milieu
- Outils et objet fabriqué
- Histoire des techniques

**C - Pensée logique et sciences formelles**

*La pensée logique*

- Les principes rationnels
- Les notions fondamentales : concept, jugement, raisonnement
- Logique classique et logiques modernes

*La science mathématique*

- Objet et méthode (fondement et démonstration)
- La mathématique et le réel
- Logique et mathématique : l'axiomatique

**D - Les sciences du réel**

*Sciences de la nature*

- Méthode expérimentale : faits, lois, théories (à dégager à partir d'exemples en physique en biologie, etc...)
- Causalité, déterminisme, finalité

*Sciences de l'homme*

- Problèmes spécifiques (à dégager à partir d'exemples tirés d'une science humaine : histoire, psychologie, sociologie, économie, etc...)

*Science et technique*

- Le savant et le technicien (à partir d'un exemple : le physicien et l'ingénieur, le biologiste et le médecin...)
- Problème de la technologie moderne : information, cybernétique
- Science, technique et pouvoir

**E - Le problème de la vérité**

**TROISIÈME PARTIE**

**ESTHÉTIQUE**

**A - Définitions**

**B - Les formes d'art**

- L'art en Afrique
- Etude comparative

**C - Les fonctions de l'art africain**

- Fonction esthétique
- Fonction politique et sociale
- Fonction ludique et pédagogique
- Fonction thérapeutique
- Fonction magico-religieuse
- Fonction symbolique, commémorative et de communication
- Fonction subversive

### **D - Méthodes d'approche et significations**

- Esthétique et sémiologie
- Approche structurale
- Art et psychanalyse
- Art et ethnologie
- Art et sociologie

## **QUATRIÈME PARTIE**

### **A - La philosophie**

#### *Définition de la philosophie*

- La philosophie comme connaissance de la totalité, comme sagesse, questionnement et réflexion critique...
- Les grandes divisions: de la philosophie classique (logique, métaphysique, éthique, esthétique)

#### *Philosophie et Sciences*

- Différenciation et constitution des différentes sciences (mathématiques, sciences de la nature, sciences de l'homme)
- Le savant et le philosophe
- Etude par les textes des principales tendances de la philosophie contemporaine : phénoménologie, existentialisme, marxisme, structuralisme, etc
- Le statut actuel de la philosophie

### **B - La métaphysique**

- Définitions
- Sens de l'interrogation métaphysique
- Thèmes classiques de la métaphysique

### **C - La pensée africaine traditionnelle**

#### *Quelques modes d'expression de la pensée africaine*

- Pensée symbolique (mythe, magie, légendes)
- Les pratiques discursives (contes, proverbes, etc...)
- L'art et les religions traditionnelles
- Les formes d'organisation sociale et politique

### **D - La pensée africaine contemporaine**

- Crise de la conscience africaine (colonisation, déracinement, acculturation).

#### *Emergence d'une nouvelle culture*

- La pensée religieuse : renouvellement et syncrétismes
- Le panafricanisme
- La théorie de la négritude
- La pensée politique et sociale
- Le problème de la philosophie africaine.

### **E - Anthropologie culturelle et anthropologie philosophique**

- Objet de l'anthropologie : étude comparative des civilisations et des cultures
- Critique de l'anthropologie : examen de quelques travaux sur l'Afrique
- Objectivation scientifique de l'homme dans les sciences humaines et émergence d'une nouvelle forme de réflexion.
- Naissance d'une nouvelle conscience historique : pour une nouvelle lecture de l'histoire et de la culture.

*Oeuvres intégrales :*

Deux textes choisis dans la liste de textes de l'ancien programme, maintenue à titre provisoire, devront être étudiés au cours de l'année. On y ajoutera une œuvre négro-africaine de caractère philosophique, choisie par le professeur en fonction de l'intérêt des élèves et sous réserve qu'elle soit en rapport étroit avec le nouveau programme. L'une au moins de ces trois œuvres sera étudiée en totalité.

**SECTION B**

Horaire : 5 heures hebdomadaires

**PREMIÈRE PARTIE**

*LA VIE SOCIALE*

Même programme que pour la section A

**DEUXIÈME PARTIE**

*LOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIE*

**A - La pensée concrète**

Le mythe : étudié à partir d'un exemple

- Fonction explicative (rationalité du mythe)

*Les premières approches du réel*

- Pensée et pratique magiques
- Connaissance empirique et connaissance scientifique

*Besoins et technique*

- L'homme et son milieu
- Outils et objet fabriqué
- Histoire des techniques

**B - Pensée logique et sciences formelles**

- Objet et méthode (fondement et démonstration)
- La mathématique et le réel
- Logique et mathématique

**C - Les sciences du réel**

*Sciences de la nature*

- Méthode expérimentale : faits, lois, théories (le professeur se contentera d'une initiation)

*Sciences de l'homme*

- Problèmes spécifiques (à dégager à partir d'exemples tirés d'une science humaine : économie, histoire, psychologie, sociologie, etc)

*Sciences et technique*

- Le savant et le technicien (à partir d'un exemple : le physicien et l'ingénieur, le biologiste et le médecin, etc)
- Sciences et pouvoir

**TROISIÈME PARTIE**

*ESTHÉTIQUE*

Même programme que pour la section A, sauf :

- D - Méthode d'approche et signification qui est à supprimer

## QUATRIÈME PARTIE

### PHILOSOPHIE - MÉTAPHYSIQUE - ANTHROPOLOGIE

#### **A - La philosophie**

*Définitions et grandes divisions de la philosophie classique*

(logique, métaphysique, éthique, esthétique)

*Philosophie et Sciences*

Différenciation et constitution des différentes sciences

(mathématiques, sciences de la nature, sciences de l'homme)

- Le savant et le philosophe
- Etude par les textes des différentes tendances de la philosophie contemporaine : phénoménologie, existentialisme, marxisme, structuralisme, etc.
- Le statut actuel de la philosophie.

#### **B - La métaphysique**

Sens de l'interrogation métaphysique

#### **C - La pensée africaine contemporaine**

Conserver en entier le programme de la section A

#### **D - La pensée africaine contemporaine**

*Emergence d'une nouvelle culture*

- La pensée religieuse : renouvellement et syncrétisme
- Le panafricanisme
- La théorie de la négritude
- La pensée politique et sociale
- Le problème de la philosophie africaine

#### **E - Anthropologie culturelle et anthropologie philosophique**

Objet de l'anthropologie : étude comparative des civilisations et des cultures.

*Oeuvres intégrales :*

Deux textes choisis dans la liste de textes de l'ancien programme, maintenue à titre provisoire, devront être étudiés au cours de l'année. On y ajoutera une œuvre négro-africaine de caractère philosophique, choisie par le professeur en fonction de l'intérêt des élèves et sous réserve qu'elle soit en rapport étroit avec le nouveau programme. L'une au moins de ces trois œuvres sera étudiée en totalité.

## SECTIONS D, E

Horaire : 3 heures hebdomadaires

### PREMIÈRE PARTIE

#### LA VIE SOCIALE

#### **A - Le problème de l'existence sociale**

- Les grands cadres de la vie humaine
- Le problème de l'insertion sociale de l'individu
  - conscience et inconscient
  - langage et communication
  - liberté individuelle et déterminisme

sociologie : la responsabilité

#### **B - Les structures socio-politiques en Afrique : types et évolution**

- Travail, production et échange
- Les formes d'organisation sociale (famille, clan, ethnie, castes, classes, Etat, etc.)

**C - Le problème du développement**

- Problèmes posés par la notion de développement
- Etude descriptive des principaux modèles de développement (capitalisme, socialisme, etc.)

**DEUXIÈME PARTIE**  
**LOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIE**

Même programme que pour la section B : s'y reporter

**TROISIÈME PARTIE**  
**ESTHÉTIQUE**

**QUATRIÈME PARTIE**  
**PHILOSOPHIE - MÉTAPHYSIQUE - ANTHROPOLOGIE**

Même programme que pour la section B : s'y reporter

*Oeuvres intégrales :*

Un texte choisi dans la liste de textes de l'ancien programme, maintenue à titre provisoire, devra être étudiée au cours de l'année. On y ajoutera une œuvre négro-africaine de caractère philosophique, choisie par le professeur en fonction de l'intérêt des élèves et sous réserve qu'elle soit en rapport étroit avec le nouveau programme. L'une de ces deux œuvres sera étudiée en totalité.

**SECTION G**

Horaire : 3 heures hebdomadaires

**PREMIÈRE PARTIE**  
**LA VIE SOCIALE**

Même programme que pour les sections C, D, E, : s'y reporter

**DEUXIÈME PARTIE**  
**LOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIE**

Même programme que pour la section B : s'y reporter. Toutefois dans :

**A - La pensée concrète**, on supprimera *Besoins et Technique*.

**TROISIÈME PARTIE**  
**ESTHÉTIQUE**

Même programme que pour la section B : s'y reporter. Toutefois :

**C - Les fonctions de l'art africain** fera l'objet d'une simple initiation.

**QUATRIÈME PARTIE**  
**PHILOSOPHIE - MÉTAPHYSIQUE - ANTHROPOLOGIE**

Même programme que pour les sections B, C, D, E : s'y reporter.

*Oeuvres intégrales :*

Même programme que pour les sections C, D, E : s'y reporter.

Le Ministre,  
Abd'el Kader Fall

**PHILOSOPHIE**

Un sujet, au choix du candidat

**SUJET I**

La science a-t-elle pour fin essentielle l'utilité ou la connaissance ?

**SUJET II**

Dégagez l'intérêt de ce texte de Marcel Mauss :

«Enfin les hommes d'Etat, les philosophes, le public... parlent de «la civilisation». En période nationaliste, la *civilisation* c'est toujours *leur* culture, celle de leur nation, car ils ignorent généralement la civilisation des autres. En période rationaliste et généralement universaliste et cosmopolite, et à la façon des grandes religions, la *civilisation* constitue une sorte d'état de choses idéal et réel à la fois, rationnel et naturel en même temps, causal et final au même moment, qu'un progrès dont on ne se doute pas dégagerait peu à peu.

Au fond, tous ces sens correspondent à un état idéal que rêvent les hommes, depuis un siècle et demi qu'ils pensent politiquement. Cette parfaite essence n'a jamais eu d'autre existence que celle d'un mythe, d'une représentation collective. Cette croyance universaliste et nationaliste à la fois est un trait de nos civilisations internationales et nationales de l'Occident européen et de l'Amérique non indienne. Les uns se figurent la *civilisation* sous les espèces d'une nation parfaite... autonome, et se suffisant à elle-même, et dont la civilisation et la langue de civilisation seraient étendues jusqu'aux frontières politiques...

... D'autres, écrivains ou orateurs, pensent à la civilisation humaine dans l'abstrait, dans l'avenir...»

Marcel Mauss, *Les civilisations - Eléments et formes*

\*

**Sujet I**

Que pensez-vous de cette affirmation de la sagesse populaire selon laquelle «ce que tout le monde pense est la vérité ?»

## **SUJET II**

Partagez-vous l'opinion suivante : « l'homme ne se souvient pas du passé, il le reconstruit toujours ? »

## **SUJET III**

Expliquez et discutez le texte suivant :

A l'égard du droit de conquête, il n'a d'autre fondement que la loi du plus fort. Si la guerre ne donne point au vainqueur le droit de massacrer les peuples vaincus, ce droit qu'il n'a pas ne peut fonder celui de les asservir... Je dis qu'un esclave fait à la guerre ou un peuple conquis n'est tenu à rien du tout envers son maître, qu'à lui obéir autant qu'il y est forcé. Le vainqueur ne lui a point fait grâce de la vie : au lieu de le tuer sans fruit il l'a tué utilement. Loin qu'il ait acquis sur lui nulle autorité jointe à la force, l'état de guerre subsiste entre eux comme auparavant, leur relation même en est l'effet, et l'usage du droit de la guerre ne suppose aucun traité de paix. Ils ont fait une convention ; soit : mais cette convention, loin de détruire l'état de guerre, en suppose la continuité. Soit d'un homme à un homme, soit d'un homme à un peuple, ce discours sera toujours également insensé : « Je fais avec toi une convention toute à ta charge et toute à mon profit, que j'observerai tant qu'il me plaira, et que tu observeras tant qu'il me plaira ».

J.J. Rousseau

04 2S 21 01  
**BACCALAURÉAT 2<sup>ème</sup> PARTIE**  
Série B - Coef. 3  
Durée : 4 h

## **SUJET I**

Quelles réflexions vous suggère cette affirmation :

« Chaque culture installe des préjugés particuliers à cause desquels nul ne pense tout à fait objectivement » ?

## **SUJET II**

On ne peut rompre avec le passé qu'en s'appuyant encore sur lui, a-t-on pu affirmer. Qu'en pensez-vous ?

## **SUJET III**

Expliquez et discutez le texte suivant :

Il y a au cœur de la science l'insistance de problèmes dont nous savons que chaque génération les pose à sa manière, et auxquels chacune apporte sa réponse, ajoutant ainsi à l'histoire des sciences comme de la philosophie. Certes, certains

philosophes ont défini le progrès de la science en termes de rupture, de coupure, de dépassement de l'expérience concrète vers une abstraction de plus en plus aride.

Mais cette «traduction philosophique a contribué à dissimuler le fait que les questions déclarées dépassées et illégitimes n'ont pas disparu pour autant. C'est en bonne part la sourde insistance de telles questions qui a entraîné l'instabilité du développement scientifique et a rendu ce dernier vulnérable à des difficultés de premier abord mineures. C'est le travail des questions dites dépassées qui a rendu la science capable d'une métamorphose progressive.

\*

04 2S01 01  
**BACCALAURÉAT 2ème partie**  
Séries C-D-E. - Coef. 2  
Durée : 4 h .

### **SUJET I**

En vous fondant sur cette affirmation de Alexandre Koyre :

«L'homme n'est pas naturellement animé du désir de comprendre ... et les sociétés n'apprécient généralement que fort peu l'activité purement gratuite, ... à ses débuts du moins, .. du théoricien», vous montrerez en quoi la science est un produit tardif de l'évolution historique.

### **SUJET II**

L'idée de sagesse est-elle périmée ?

### **SUJET III**

Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte de Karl Jaspers :

«Que contrairement aux sciences, la philosophie sous toutes ses formes doit se passer du consensus unanime; voilà qui doit résider dans sa nature même. Ce que l'on cherche à conquérir en elle, ce n'est pas une certitude scientifique, la même pour tout entendement ; il s'agit d'un examen critique au succès duquel l'homme participe de tout son être. Les connaissances scientifiques concernent des objets particuliers et ne sont nullement nécessaires à chacun. En philosophie, il y va de la totalité de l'être, qui importe à l'homme comme tel ; il y va d'une vérité qui, là ou elle brille, atteint l'homme plus profondément que n'importe quel savoir scientifique.

L'élaboration d'une philosophie reste cependant liée aux sciences ; elle présuppose tout le progrès scientifique contemporain. Mais le *sens* de la philosophie a une autre origine : il surgit, avant toute science, là où des hommes s'éveillent.»

## ITALIE



### PROGRAMME ET ÉPREUVES DU CONCOURS DE RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS

(Extraits du Supplément ordinaire n° 2 à la GAZZETTA UFFICIALE n° 285, 15/10/1982)

#### **I - Enseignement dans les Instituts Magistraux** (qui préparent les maîtres de l'enseignement primaire - quatre ans de cours)

Les épreuves du concours de **philosophie** et de **sciences de l'éducation** ont pour but d'évaluer la préparation culturelle et professionnelle des candidats dans les disciplines du concours.

Les indications contenues dans les remarques générales font partie intégrante du programme de l'examen.

L'examen consiste en une épreuve écrite et une épreuve orale.

La durée de l'épreuve écrite est de 8 h. L'épreuve consiste à développer un thème choisi par le candidat parmi trois sujets de philosophie et de sciences de l'éducation compris dans le programme des épreuves orales.

Le programme de l'épreuve orale comprendra, outre les sujets de philosophie et de sciences de l'éducation qui font l'objet de l'épreuve écrite, d'autres sujets indiqués ci-dessous et qui ont trait essentiellement à la profession d'enseignant.

Le programme complet de l'épreuve orale devra, par conséquent, s'articuler selon les points suivants :

#### CONTENUS PROFESSIONNELS

- a) Caractères et objectifs spécifiques des disciplines faisant l'objet du concours, envisagées dans le contexte éducatif plus large du lycée et des Instituts Magistraux (les Instituts Magistraux préparent des maîtres de l'enseignement primaire en 4 ans).
- b) Bases épistémologiques et implications méthodologiques et didactiques de la philosophie et des sciences de l'éducation.
- c) Possibilité et perspectives méthodologiques d'une programmation didactique.
- d) Possibilité et perspectives méthodologiques d'une pratique interdisciplinaire correcte, en respectant des critères rigoureusement scientifiques ainsi que la spécificité propre de chaque discipline.
- e) Questions ouvertes sur l'évaluation des élèves.

Le candidat devra également faire la preuve qu'il possède une connaissance critique des manuels les plus répandus, du matériel et du type d'école pour lequel il concourt et qu'il sait analyser les méthodes, l'approche scientifique et faire une évaluation didactique.

## PHILOSOPHIE

Avant tout, le candidat devra démontrer qu'il a assimilé le sens et la valeur des problèmes majeurs et des systèmes philosophiques principaux et qu'il sait dominer le développement historique à la lumière des orientations critiques les plus incisives. Il devra également faire la preuve qu'il a assimilé les techniques fondamentales de la recherche sélective des sources et des instruments de travail relatifs aux questions philosophiques.

Finalement, le candidat devra, si on le lui demande, être en mesure d'énoncer les voies et les moyens les plus propices à une réflexion didactique sur les sujets proposés.

Les thèmes suivant qui animent le débat philosophique actuel feront également l'objet de l'épreuve orale et ensuite de l'épreuve écrite.

- a) L'expansion rapide et le développement progressif des sciences empiriques et mathématiques et leurs incidences sur le concept de l'autonomie de la réflexion philosophique.
- b) Problématique des rapports du savoir philosophique, des sciences empiriques, rationnelles et des sciences historiques et sociales.
- c) La philosophie comme connaissance absolue et la philosophie comme réflexion critique appliqué aux secteurs scientifiques, linguistiques et expressifs.
- d) L'élaboration des modèles d'interprétation des sciences humaines et l'évolution conséquente de la notion fondamentale de science.
- e) Méthode historique et connaissance théorique de l'enseignement de la philosophie.

## II - Enseignement dans les lycées

Les épreuves de concours de recrutement de **philosophie, sciences de l'éducation et histoire** ont pour objet de vérifier la préparation culturelle et professionnelle des candidats dans les disciplines du Concours.

Les indications contenues dans les Remarques Générales font partie intégrante du programme du Concours.

Le Concours consiste en une épreuve écrite et une épreuve orale. La durée de l'épreuve écrite est de 8 h.

L'épreuve écrite consiste à développer un thème choisi par le candidat parmi les deux listes proposées sur les sujets compris dans le programme des épreuves orales. La première liste concerne le domaine de la philosophie et les sciences de l'éducation, la seconde, l'histoire (1).

Traduction de M.-J. Thibonnier

(1) Même description que ci-dessus pour le contenu professionnel et l'épreuve de philosophie.

# FRANCE



## LE PROFIL DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

### A - HORAIRES

Toutes les classes de Terminales comportent un horaire de philosophie. Celui-ci est très variable selon les séries :

- Série A (dominante : lettre-philosophie) : 8 heures hebdomadaires.
- Série B (dominante : sciences économiques et sociales) : 5 heures hebdomadaires.
- Séries C-D-E (dominante : mathématiques et sciences physiques) : 3 heures hebdomadaires.
- Série F8 (dominante : sciences médico-sociales) : 3 heures hebdomadaires.
- Séries F-G-H (sections techniques diverses) : 2 heures hebdomadaires.

### B - PROGRAMMES

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 de 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.

## **Série A**

### *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.*

## **Série B**

### *L'homme et le monde*

La conscience.  
L'inconscient.  
Les passions.  
Autrui.  
L'espace.  
La mémoire. Le temps.  
L'histoire.

### *La connaissance et la raison*

Le langage.  
Théorie et expérience.  
Logique et mathématique.  
La connaissance du vivant.

Constitution d'une science de l'homme (un exemple).  
Le sens. La vérité.

*La pratique et les fins*

Le travail. Les échanges.  
La technique. L'art.  
La religion.  
L'Etat.  
La violence. Le droit. La justice.  
La personne.  
La liberté

*Anthropologie. Métaphysique. Philosophie.*

**Séries C, D, E**

*L'homme et le monde*

La conscience.  
L'inconscient.  
Les passions.  
Autrui.  
Le temps.  
L'histoire.

*La connaissance et la raison*

Le langage.  
Théorie et expérience.  
Logique et mathématique.  
La connaissance du vivant.  
Constitution d'une science de l'homme (un exemple).  
La vérité.

*La pratique et les fins*

Le travail.  
La technique. L'art. La religion.  
L'Etat  
La justice.  
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'œuvres 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.

### En section B :

Deux œuvres au minimum, dont l'une au moins sera choisie dans l'Antiquité et le Moyen Age, ou dans la période moderne.

(1) 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.

De ces deux œuvres, l'une au moins sera étudiée dans son ensemble.

**En section C, D, E :**

Une œuvre au minimum, étudiée soit dans son ensemble, soit dans certaines de ses parties.

\* 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 — Sartre.

**Séries F8, G, H**

Nature et histoire.

Langage et vérité.

Les échanges. Le droit.

La liberté.

L'art. La religion.

La philosophie.

**Séries F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F9, F10**

La nature. L'art. La technique.

L'histoire. Le droit. La liberté.

La conscience. La raison. La vérité.

**C - L'ÉPREUVE DE PHILOSOPHIE AU BACCALAURÉAT  
INSTRUCTIONS OFFICIELLES**

*A. Nature de l'épreuve et conception des sujets (séries classiques et modernes). (Circulaire ministérielle n° 74-395 du 30 octobre 1974).*

Durée de l'épreuve : quatre heures.

Coefficient : 4 pour la série A, 2 pour les séries B, C et D.

**. Choix des sujets pour les séries A, B, C et D.**

Trois sujets seront proposés au choix des candidats. Les sujets pourront porter sur toutes les parties du programme de chacune des séries.

**. Énoncé des sujets pour les séries A, B, C et D.**

- a) Éviter les rédactions qui, empruntant littéralement les formules du programme, paraissent inviter les candidats à reproduire un cours.
- b) Éviter dans le libellé du sujet l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée.
- c) Éviter les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées.
- d) Ne pas abuser des sujets constitués par une citation. En tout état de cause, la citation sera courte. De façon générale, on préférera des énoncés ayant la forme de questions.

**. L'un des trois sujets de chaque série est constitué par un texte philosophique.**

Dans toutes les séries, ce texte est emprunté d'un auteur qui figure dans la liste du programme.

La nature de l'épreuve incite, d'autre part, à éviter les textes les plus fréquemment expliqués en classe. Il est souhaitable que le texte ait une longueur de 10 à 20 lignes ; un texte trop court revient à une citation ; un texte trop long décourage les candidats.

Le texte choisi concerne un problème essentiel en rapport avec le programme de notions. Les candidats doivent être explicitement invités à en dégager l'intérêt philosophique à partir de son étude ordonnée, c'est-à-dire à montrer comment la compréhension précise du texte permet de poser, éventuellement de résoudre, un problème philosophique qu'il s'agit de saisir en lui-même. Le texte doit être choisi de telle sorte que le candidat ne soit pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie.

**. Choix des sujets dans les différentes séries**

- a) Les sujets seront différents dans la série A et dans la série B.
- b) Les mêmes sujets seront proposés pour les séries C et D.

Pour le choix des sujets, il convient de se référer aux programmes de philosophie publiés au **Bulletin officiel** n° 40 du 1er novembre 1973, p. 3178, actuellement en vigueur. Ces programmes répondent à un principe général d'allègement ; les sujets peuvent donc porter sur toutes les parties du programme, à l'exception des questions au choix.

*B. Sujets pour les sections techniques (F, G, H).*

**. Epreuve. Durée 3 heures. Coefficient 1.**

Les textes officiels prévoient là aussi trois sujets au choix, le commentaire de texte étant remplacé par un «exercice sur texte», constitué par trois ou quatre questions portant sur un texte. Les épreuves sont définies ainsi :

«Trois sujets portant sur des parties différentes du programme sont proposés au choix des candidats ; deux de ces sujets sont des sujets de dissertation ; le troisième est un exercice sur texte».

(Arrêté officiel, mêmes références)

**D. INSTRUCTIONS CONCERNANT LE TRAVAIL DES ELEVES**

(circulaire du 4.11.71)

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 ; elle 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.

## E - QUELQUES EXEMPLES D'ÉPREUVES (SUJETS PROPOSÉS CES DERNIÈRES ANNÉES AU BACCALAURÉAT TOUTES SÉRIES)

Trois types d'épreuves sont proposés :

- la dissertation philosophique,
- le commentaire de texte,
- l'exercice sur texte (comportant notamment un questionnaire sur le texte).

### 1. Quelques exemples de sujets de dissertation philosophique

En règle générale, c'est le sujet formulé par une question qui domine. Plus rarement, on propose le commentaire d'une courte citation ou d'un proverbe, ou d'une expression commune. Plus rarement encore, l'étude d'une notion ou d'un rapport entre notions.

- Le besoin de justice n'exprime-t-il que la jalousie des déshérités ?
- Pourquoi l'erreur est-elle le propre de l'homme ?
- «Il n'est pas de tyran qui aime la vérité. La vérité n'obéit pas». Qu'en pensez-vous ?
- Qu'est-ce qui est respectable ?
- Le Beau s'impose-t-il à notre jugement ou en résulte-t-il ?
- Croire et savoir.
- Suffit-il d'avoir raison pour convaincre ?
- Admettre l'existence de l'inconscient, est-ce rendre vain tout effort de lucidité à l'égard de soi-même ?
- La science peut-elle résoudre des problèmes politiques ?
- Etre égaux, est-ce être identiques ?
- Qu'est-ce qui rend difficile l'objectivité dans les sciences humaines ?
- La justice ne relève-t-elle que de l'Etat ?
- Peut-on reprocher à la philosophie d'être inutile ?

- En quel sens l'échange est-il le fondement de la vie sociale ?
- Est-il légitime de recourir à la violence pour défendre ses droits ?
- La lucidité conduit-elle nécessairement au pessimisme ?
- La propriété est-elle un fait de nature ou de culture ?
- «Entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit». Comment comprenez-vous cette affirmation ?
- S'il est vrai que toutes les opinions se valent, à quoi bon en débattre ?
- Que peut prouver un exemple ?
- Peut-on rejeter la philosophie sans philosopher ?
- Peut-on exercer sa liberté sans prendre de risques ?
- Peut-on dire que ce sont les hommes qui font l'histoire ?
- Peut-on juger la culture à laquelle on appartient ?
- L'Histoire a-t-elle un sens ?

## 2. Quelques exemples de textes proposés à l'étude (sujets d'examen)

*Dégagez l'intérêt philosophique du texte suivant à partir de son étude ordonnée :*

«Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination. Ce principe est d'une grande importance. Les parents n'élèvent ordinairement leurs enfants qu'en vue du monde actuel, si corrompu qu'il soit. Ils devraient au contraire leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir. Mais deux obstacles se rencontrent ici :

1) les parents n'ont ordinairement souci que d'une chose, c'est que leurs enfants fassent bien leur chemin dans le monde, et

2) les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins.

Les parents songent à la maison et les princes à l'Etat. Les uns et les autres ne se proposent pas pour but dernier le bien général et la perfection

à laquelle l'humanité est destinée... Mais le bien général est-il une idée qui puisse être nuisible à notre bien particulier ? Nullement ! Car, quoiqu'il semble qu'il lui faille faire des sacrifices, on n'en travaille que mieux au bien de son état présent. Et alors que de nobles conséquences ne s'ensuivent pas ! Une bonne éducation est précisément la source de tout bien dans le monde.»

KANT

*Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte à partir de son étude ordonnée :*

«On dit volontiers : mon vouloir a été déterminé par ces *mobiles*, circonstances, excitations et impulsions. La formule implique d'emblée que je me sois ici comporté de façon passive. Mais, en vérité, mon comportement n'a pas été seulement passif ; il a été actif aussi, et de façon essentielle, car c'est mon vouloir qui a assumé telles circonstances à titre de *mobiles*, qui les fait valoir comme *mobiles*. Il n'est ici aucune place pour la relation de causalité. Les circonstances ne jouent point de rôle de causes et mon vouloir n'est pas l'effet de ces circonstances. La relation causale implique que ce qui

est contenu dans la cause s'ensuive nécessairement. Mais, en tant que réflexion, je puis dépasser toute détermination posée par les circonstances. Dans la mesure où l'homme allègue qu'il a été entraîné par des circonstances; des excitations, etc. ; il entend par là rejeter, pour ainsi dire, hors de lui-même sa propre conduite, mais ainsi il se réduit tout simplement à l'état d'essence non libre ou naturelle, alors que sa conduite, en vérité, est toujours sienne, non celle d'un autre ni l'effet de quelque chose qui existe hors de lui. Les circonstances ou mobiles n'ont jamais sur l'homme que le pouvoir qu'il leur accorde lui-même».

HEGEL

*Dégagez l'intérêt philosophique du texte suivant à partir de son étude ordonnée.*

«Si l'on recherche en quoi consiste précisément le plus grand bien de tous, qui doit être la fin de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à deux objets principaux, la liberté et l'égalité : la liberté parce que toute dépendance particulière est autant de force ôtée au corps de l'Etat : l'égalité, parce que la liberté ne peut subsister sans elle.

J'ai déjà dit ce que c'est que la liberté civile ; à l'égard de l'égalité, il ne faut pas entendre par ce mot que les degrés de puissance et de richesse soient absolument les mêmes ; mais que, quant à la puissance, elle soit au-dessus de toute violence, et ne s'exerce jamais qu'en vertu du rang et des lois : et, quant à la richesse, que nul citoyen ne soit assez opulent pour en pouvoir acheter un autre, et nul assez pauvre pour être contraint de se vendre : ce qui suppose, du côté des grands, modération de biens et de crédit, et, du côté des petits, modération d'avarice et de convoitise.

Cette égalité, disent-ils, est une chimère de spéculation qui ne peut exister dans la pratique. Mais si l'abus est inévitable, s'ensuit-il qu'il ne faille pas au moins le régler ? C'est précisément parce que la force des choses tend toujours à détruire l'égalité, que la force de la législation doit toujours tendre à la maintenir».

Jean-Jacques ROUSSEAU

*Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte à partir de son étude ordonnée :*

«Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, tête et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie... Nous ne nous arrêterons pas à cet état primordial du travail où il n'a pas encore dépouillé son mode purement instinctif. Notre point de départ, c'est le travail sous une forme qui appartient exclusivement à l'homme. Une araignée fait des opérations qui ressemblent à celles du tisserand, et l'abeille confond par la structure de ses cellules de cire l'habileté de plus d'un architecte. Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur. Ce n'est pas qu'il opère seulement au changement de forme dans les matières naturelles ; il y réalise du même coup son propre but dont il a conscience, qui détermine comme loi son mode d'action, et auquel il doit subordonner sa volonté».

MARX

*Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte à partir de son étude ordonnée :*

«J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Les professeurs de sciences imaginent qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'*acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. Un seul exemple : l'équilibre des corps

flottants fait l'objet d'une situation familière qui est un tissu d'erreurs. D'une manière plus ou moins nette, on attribue une activité au corps qui *flotte!* mieux au corps qui *nage*. Si l'on essaie avec la main d'enfoncer un morceau de bois dans l'eau il résiste. On n'attribue pas facilement la résistance à l'eau. Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède dans son étonnante simplicité si l'on n'a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières. En particulier sans cette psychanalyse des erreurs initiales, on ne fera jamais comprendre que le corps qui émerge et le corps complètement immergé obéissent à la même loi».

G. BACHELARD

### **3. Un exemple d'exercice sur texte, avec questionnaire (type de sujet proposé dans les sections techniques).**

Renoncer à sa liberté, c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs. Il n'y a nul dédommagement possible pour quiconque renonce à tout. Une telle renonciation est incompatible avec la nature de l'homme, et c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté. Enfin c'est une convention vaine et contradictoire de stipuler d'une part une autorité absolue, et de l'autre une obéissance sans bornes. N'est-il pas clair qu'on n'est engagé à rien envers celui dont on a droit de tout exiger ? Et cette seule condition, sans équivalent, sans échange, n'entraîne-t-elle pas la nullité de l'acte ? Car quel droit mon esclave aurait-il contre moi, puisque tout ce qu'il a m'appartient et que, son droit étant le mien, ce droit de moi contre moi-même est un mot qui n'a aucun sens ?

ROUSSEAU, Du Contrat Social

#### **QUESTIONS :**

- 1) Dégagez la thèse de l'auteur et l'argumentation qui la justifie.
- 2) Expliquez : «Une telle renonciation est incompatible avec la nature humaine ?»  
«Ce droit de moi contre moi-même est un mot qui n'a aucun sens ?»
- 3) En quoi la «convention» dont parle ROUSSEAU peut-elle être qualifiée de «vaine et contradictoire ?»
- 4) Essai critique : la liberté est-elle inaliénable ?

*Nous sommes heureux de consacrer ces pages habituellement réservées en priorité aux activités du Centre international d'études pédagogiques, à deux rencontres importantes, organisées par des associations amies, la Fédération internationale des professeurs de français et Cultura Latina.*

## **VI<sup>e</sup> CONGRÈS MONDIAL DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS**

L'été 1984 a été marqué par de nombreuses manifestations mettant en valeur la francophonie internationale qui avaient toutes pour point de rencontre la ville de Québec. La capitale de la Belle Province entendait en effet célébrer dignement le 450<sup>e</sup> anniversaire de la découverte du Canada par Jacques Cartier. Parmi toutes ces rencontres, l'une des plus significatives restera le sixième congrès de la F.I.P.F., placé sous le patronage de l'UNESCO et remarquablement organisé par l'Association québécoise des professeurs de français, avec le soutien du gouvernement du Québec et celui des autorités fédérales d'Ottawa.

Sous le titre général « *Vivre le français, dialogue des cultures et formation de la personne* » plus de 1 200 participants venus de 85 pays prirent part à quelque 270 ateliers, conférences et tables rondes. Ils applaudirent vivement les propos de M. Clément Richard, ministre québécois des Affaires Culturelles qui déclara : « Libérée de toute hypothèque idéologique comme de tout relent d'impérialisme, considérée de plus en plus comme le lien commun non seulement de tous les francophones mais aussi de tous ceux qui font métier de l'enseigner, la langue française apparaît aujourd'hui comme l'un des plus sûrs garants de la diversité culturelle ».

La F.I.P.F. s'est remarquablement développée depuis son congrès de Rio (juillet 1981) puisque le nombre des associations membres est passé de 62 à 85, dont les associations chinoise et australienne de professeurs de français. Lors de l'assemblée générale clôturant ces assises, un nouveau bureau a été élu. M. Jarmo Anttila, proviseur du lycée franco-finlandais d'Helsinki, président depuis vingt ans de l'Association finlandaise des professeurs de français, devient président de la F.I.P.F. Il sera assisté de Mme Rose-Marie Duran (Mexique) et de M. Jean-Claude Gagnon (Québec) qui a pris une part importante à l'organisation du sixième congrès et qui animera le comité de rédaction et de publication des Actes.

## LA PHILOSOPHIE

★

### Sommaire

- . AVANT-PROPOS
- . INTRODUCTION, par Jacques MUGLIONI, Inspecteur Général de l'Instruction publique
- I - UNE RAISON D'ÊTRE :
  - La philosophie n'est pas idéologie, par Etienne BORNE, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction publique.
  - . 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.
  - . 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 :
  - . 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.
  - . La philosophie dans les classes terminales, par Jean DUGUE, professeur au Lycée de Creil.
  - . L'enseignement philosophique en classes préparatoires, par Bernard MORICHERE, professeur de lettres supérieures au Lycée Henri IV.
  - . La philosophie dans les écoles normales, par Charles-Michel CINTRAT, Jacques HONORE et Charles TOUYAROT, professeurs à l'école normale d'Auteuil.
  - . L'enseignement de la philosophie dans les universités, par Pierre ROTIGNON, maître-assistant à l'université de Lille.
  - . La philosophie dans les grandes écoles, par Olivier CHEDIN, maître assistant à l'université de Paris I.
  - . 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.
- III - QUELQUES ASPECTS FONDAMENTAUX DU TRAVAIL PHILOSOPHIQUE
  - . Pourquoi la dissertation philosophique ? par Dominique FOLCHEID.
  - . Réflexions sur l'approche des textes dans l'enseignement philosophique, par Michel BELLASSEN, professeur au Lycée expérimental d'Enghien.
  - . Le texte philosophique dans une pédagogie de la réflexion critique, par Liliane DARQUETS, professeur au Lycée expérimental de Montgeron.
  - . L'enseignement philosophique et le travail autonome par Nelly LESELBAUM, professeur de philosophie, chargée d'études à l'I.N.R.P.
- .. APPENDICE :
  - Quelques indications sommaires sur le profil de l'enseignement philosophique en France

N° 4 - Décembre 1979  
LES AMIS DE SÈVRES  
Revue trimestrielle  
96<sup>e</sup> numéro

## EXPOSITION CULTURA LATINA A LA DÉCOUVERTE DU MONDE LATIN

Du 8 au 16 décembre 1984, se tient au Grand Palais à Paris le premier carrefour des créations industrielles, scientifiques, techniques et culturelles de pays latins. Organisateur de cette manifestation, l'association Cultura Latina se fixe pour objectif de favoriser le développement des liens et des échanges entre ces pays et de mettre en évidence auprès du grand public et des médias internationaux leur dynamisme et leur créativité.

Pendant la durée de l'exposition, neuf heures d'émission quotidienne sont assurées par le *Centre de communication*, véritable carrefour audiovisuel des pays présents dans l'exposition. Au programme, entre d'autres thèmes : l'actualité des pays latins, le tourisme et l'aventure, les cultures latines d'aujourd'hui, l'urbanisme et l'architecture.

Un certain nombre de *tables rondes* sont consacrées aux secteurs d'activités représentés, par exemple : les énergies nouvelles et renouvelables au service du développement ; les biotechnologies ; langue et latinité (1).

Parallèlement à l'exposition, avec le patronage et la participation du Ministère de la Culture, se déroule en différents lieux un ensemble de manifestations artistiques (concerts, cinéma, expositions de peinture et d'architecture) auquel plus de deux cents artistes d'Amérique latine et des Caraïbes, du Québec, d'Europe et d'Afrique prêtent leur concours.

CULTURA LATINA  
3 bis, rue Pierre Baudry  
92140 CLAMART  
FRANCE



*Aux lecteurs désireux de prendre connaissance des aspects divers de l'enseignement de la philosophie en France nous signalons que le n° 96 de notre revue (décembre 1979), dont nous reproduisons le sommaire ci-contre, est toujours disponible.*

(1) Les Amis de Sèvres apporte leur aide à l'organisation de cette table ronde proche dans sa conception de leur numéro 113 (mars 1984) «La latinité aujourd'hui».

## CONDITIONS D'ADHESION

### FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 60 F - membres bienfaiteurs : 100 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 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 Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wolfzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — CÔTE-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, 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechlr, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — 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 Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitéț N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smečkach 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. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

---

**Jeannine FENEUILLE**, Inspecteur général - Directeur de la publication  
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

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