

Comment apprendre la philosophie ?

Il existe un credo de l'enseignement philosophique actuel dans les lycées français : il justifie les programmes, inspire les pratiques et réunit un assez large consensus. Le but de l'enseignement philosophique serait de donner à l'élève une méthode de pensée. Dans cette perspective, les connaissances importent peu. Elles solliciteraient en effet la seule mémoire. Or un enseignement d'initiation n'a pas à faire du lycéen un érudit mais à former son jugement. C'est pourquoi il est préférable que les programmes n'imposent pas d'exigences rigides mais ouvrent un champ de réflexion au sein duquel le professeur demeure libre de cheminer à sa guise. À cette liberté du professeur répond la liberté de l'élève qui doit parvenir à penser « par lui-même ». La dissertation, exercice où il doit proposer et justifier une réponse personnelle à un problème philosophique constitue l'apogée de cette liberté.

Ce credo est fondé sur des dogmes : dogme d'une méthode philosophique séparable de tout contenu, dogme de la liberté du professeur, dogme de la liberté de l'élève. Nous voudrions les mettre en question et proposer une conception différente de l'enseignement philosophique.

L'enseignement philosophique ne transmet pas une méthode

La philosophie est la recherche de la vérité, sur des problèmes généraux ¹ qui ne relèvent pas de la science. Pour éclairer cette définition, un bref rappel historique est nécessaire. ²

L'antiquité grecque ignore la distinction de la science et de la philosophie. Au temps de Socrate, le clivage des disciplines oppose principalement la philosophie à la rhétorique. La philosophie est une recherche désintéressée de la vérité ; la rhétorique au contraire ne se souciait pas de vérité : c'était une technique d'argumentation dont le seul but était d'emporter l'adhésion de l'interlocuteur. Les dialogues de Platon opposent continuellement à l'avocat, dont le but est seulement de convaincre, au besoin en utilisant des raisons fausses mais prestigieuses, le philosophe, qui, lui, se propose de connaître.

Dans cette perspective, ce que nous différencions actuellement comme science et philosophie se trouve confondu dans les textes des philosophes grecs. Ainsi, on trouve dans la *République*, à côté de spéculations métaphysiques et

¹ Ainsi : l'homme est-il absolument responsable de ses actes est un problème philosophique ; Robespierre est-il totalement responsable de la Terreur ne l'est pas.

² Nous reprenons ici un thème développé dans un précédent article : *Pourquoi apprendre la philosophie ?* Que le lecteur ayant déjà compulsé ce texte veuille bien nous excuser pour cette répétition.

politiques, une véritable théorie de la science. De même, Aristote³ ne fait pas de distinction entre la science et la philosophie. Une expression du XVIIIe siècle témoigne de cette identité originaire : la *philosophie naturelle* était un concept communément employé pour désigner la physique.

Ce n'est que progressivement que les sciences vont se constituer en disciplines autonomes et se distinguer de la philosophie par l'instauration d'une méthode originale. Dès l'antiquité, Euclide avait ordonné les propositions géométriques en un système hiérarchisé et par là même, consacré la déduction comme la méthode des mathématiques. Au XVIe siècle, Galilée, faisant rouler une bille sur un plan incliné, note les corrélations entre les degrés d'inclinaison du plan et la vitesse de la bille. Tout en découvrant la loi de la chute des corps, il donne à la physique sa méthode propre. Après la physique, la biologie, la sociologie etc. vont conquérir leur autonomie.

C'est en se soumettant à une méthode précise que ces sciences neuves se sont constituées, en réaction contre la philosophie, leur source commune, qui restait une libre réflexion. Cette opposition est d'autant plus proclamée que la science est récente et, par conséquent, tout juste dégagée des spéculations philosophiques qui avaient inauguré la recherche dans son domaine. C'est ainsi que Durkheim, dans *Les règles de la méthode sociologique*, souligne que « les faits sociaux doivent être traités comme des choses ». Pour lui, la chose est un fait, relevant du déterminisme et par conséquent soumis à une loi qu'il convient de découvrir et de vérifier par les méthodes convenables. Elle s'oppose à l'idée, fruit de la seule réflexion, indépendante des procédures scientifiques de preuve.

C'est donc en opposant à la philosophie, leur source commune, une méthode déterminée d'investigation et de preuve que les sciences particulières parviennent à s'en distinguer et à conquérir leur autonomie. Elles cantonnent, par le fait même, la philosophie en une libre recherche de la vérité en dehors de la science.

L'enseignement philosophique ne saurait donc transmettre une méthode qui n'existe pas. L'idée d'une formation de l'esprit, indépendante des connaissances, n'est, ici, qu'un concept vague. Il existe, par exemple, un schéma démonstratif en mathématiques, une procédure expérimentale, ordonnée en étapes précises. On peut légitimement soutenir l'insignifiance éducative des théorèmes et des lois, considérés comme des résultats, et privilégier leurs méthodes de découverte et de preuve pour la formation de l'esprit. Rien de tel en philosophie, sinon elle se serait constituée comme science. Dira-t-on que l'apprenti philosophe doit exercer son esprit critique, peser et justifier ses affirmations ? Qui pourrait contester semblable évidence ? Mais ce n'est pas là une exigence philosophique spécifique mais l'obligation critique propre à toute pensée. On la retrouve dans chaque discipline. On ne saurait donc promouvoir cette norme générale de

³ Cependant, Aristote distingue des sciences particulières, qui étudient un certain secteur de l'être, la « philosophie première », science de l'être en tant qu'être et de ses attributs essentiels. Comme elle se situe, dans les traités d'Aristote, après la physique, elle sera intitulée : la *métaphysique*.

l'activité intellectuelle en fin de l'enseignement philosophique sans lui faire encourir le reproche de double emploi et par conséquent d'inutilité. D'ailleurs, sur ce plan-là, la plupart des autres formations ont un avantage sur la philosophie. Les sciences, et même l'apprentissage manuel, sont mieux aptes que la philosophie à exercer le sens critique. En effet, la matière résiste, et dans ces domaines, la faute de jugement est immédiatement sanctionnée. Ce n'est pas le cas en philosophie où, parfois, l'apprenti peut impunément se griser de logomachie.

Le but de l'enseignement philosophique n'est donc pas la transmission d'une méthode. Former la pensée en dédaignant les pensées est un projet chimérique. Il faut s'appuyer sur des connaissances et par conséquent sur un programme.

Le dogme de la liberté du professeur.

Or le souci, en soi très légitime, de préserver la liberté du professeur a pour conséquence une extrême imprécision du programme. Les notions qui le constituent ouvrent un champ démesuré : il autorise des cheminements hétéroclites. Considérez une notion comme la conscience. Un enseignant pourra s'inspirer de Maine de Biran et construire son cours à partir de l'expérience de l'effort. Mais un autre ne connaît pas ou n'apprécie pas cet auteur. Il développera le thème des illusions de la conscience et s'efforcera de démasquer les conditionnements. Ils traitent, l'un et l'autre, de la conscience, mais en réalité, ils ne parlent pas de la même chose ! Quel peut être le dénominateur commun, entre deux cours s'inspirant de problématiques aussi différentes ? Une même notion, traitée par deux professeurs, donne lieu à des enseignements disparates. L'adolescent qui commence son année de philosophie, s'embarque au hasard, au gré du commandant, pour un voyage initiatique à l'issue incertaine. Le caractère national des programmes, qui garantit aux élèves de l'école républicaine un socle éducatif commun, n'est ici qu'un leurre.

Ce serait déjà fâcheux, même si les maîtres étaient tous excellents. Mais c'est un cas limite : l'autorité d'Alain, par exemple, ne saurait servir d'alibi à l'anarchie pédagogique de l'enseignement philosophique actuel. Entre les quelques exemples prestigieux dont il s'enorgueillit et les dérives scandaleuses, elles aussi exceptionnelles, s'étale la gamme des pratiques pédagogiques ordinaires. Or leur sérieux dépend du seul professeur, libre de naviguer à sa guise dans l'océan des notions. En effet, il n'y a pas dans les programmes actuels de philosophie, comme en sciences, des connaissances incontournables à transmettre, axe obligé du cours et rempart contre d'éventuelles dérives. Comme le vague du programme n'impose aucune exigence précise, le maître fait ce qu'il veut, soumis aux seuls impératifs de sa conscience et de son bon sens. Ils suffisent d'ailleurs, le plus souvent, à promouvoir un enseignement honorable. Mais il n'est pas normal que l'institution accepte de couvrir des risques qui ne sont officiellement admis dans aucune autre discipline.

L'impossibilité de définir des épreuves d'examen fiables est la conséquence de cette anarchie pédagogique. Comment choisir, à l'écrit, un sujet ou un texte valable pour tous ? C'est impossible, puisqu'on ne peut déterminer nettement un tronc commun entre les divers enseignements dispensés. La disparité de notation entre les examinateurs est la conséquence inéluctable du flou des programmes. L'institution a cherché des remèdes pour y mettre un terme. Mais, au lieu de s'attaquer à la cause, elle s'en est tenue à la seule conséquence : l'examen.

Or, prétendre l'améliorer en le séparant de la pratique générale où il s'intègre, conduit à un artifice. Ce n'est pas en bricolant le thermomètre qu'on supprime la fièvre et qu'on guérit le mal. C'est ainsi que les réunions des correcteurs du baccalauréat cherchent, tant bien que mal, à occulter le problème sans le résoudre.

Théoriquement, ces assemblées donnent aux professeurs l'occasion de se concerter pour harmoniser leur correction. En fait, elles constituent un subterfuge pour gommer artificiellement les distorsions trop criantes par compensation de timidités opposées. L'expérience montre, qu'en général, lors de la première lecture publique des copies, les différences de notation sont considérables. Comment pourrait-il en être autrement étant donné les divergences de parcours et d'exigences pédagogiques ! Un correcteur sévère sanctionnera le vide de la dissertation après une année d'études. Un autre sera plus indulgent : scrupuleux, il se demandera si la préparation de l'élève lui permettait de bien faire face au problème posé. Et c'est à juste titre qu'il sera perplexe puisque la généralité des notions du programme autorise des approches aussi différentes qu'il y a de professeurs. La discussion suscite chez les deux des craintes honorables : le premier prend conscience du risque d'être injuste, le second de brader l'examen. En fin de compte, ils finiront par s'accorder sur quelques critères généraux : pour mériter la moyenne, la copie doit répondre au sujet, développer une argumentation, être écrite dans un français correct. Ces qualités sont certes estimables : elles sont les conditions nécessaires d'un travail de philosophie authentique. Mais elles n'en sont pas les conditions suffisantes. En effet, toutes les disciplines les exigent à l'écrit : elles ne sont donc pas spécifiquement philosophiques. Il en résulte qu'il n'est pas indispensable d'avoir réfléchi sur la philosophie pour avoir une note convenable dans cette matière : les candidats de première qui, autrefois, avaient la possibilité légale de se présenter au baccalauréat, en avaient alors souvent administré la preuve.

C'est donc sur des critères non philosophiques que l'on juge une copie de philosophie. Par là, on légitime les contestations de son rôle essentiel dans la formation de l'esprit. Si les qualités qu'elle exige peuvent être développées ailleurs, elle ne s'impose plus comme le couronnement naturel de l'instruction. C'est en toute logique que s'engouffrant dans cette brèche, les détracteurs de la philosophie la proposeront aux lycéens comme une simple option. Il faut donc que les épreuves d'examen sanctionnent une compétence philosophique et non pas seulement des aptitudes générales. Est-ce le cas de la dissertation ?

Le dogme de la liberté de l'élève : la dissertation.

Elle constitue l'exercice incontournable de l'enseignement philosophique actuel. L'apprenti philosophe, en effet, est censé réfléchir « par lui-même ». Cette réflexion personnelle est communément opposée à l'effort de mémoire par lequel l'étudiant est tenu d'ingurgiter une connaissance, assimilée à un corps étranger. Chacun sait, en effet, depuis Rabelais, qu'une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine.

L'intention sous-jacente à ces lieux communs est certes tout à fait louable. Il va sans dire que toute pensée véritable est un acte de création, que cet acte est éminemment personnel et qu'il exclut le simple récit de quelque formule. Cependant, cette exigence, incontestable, cache une confusion.

Il faut, en effet, distinguer entre une création originale et une simple recreation. En inventant son théorème, Pythagore fait oeuvre de création originale. L'élève qui comprend la démonstration du théorème fait lui aussi un travail de création. En effet, comprendre, en mathématiques, consiste à s'approprier une évidence en refaisant pour son propre compte le cheminement de l'inventeur. Il ne s'agit pas, ici, d'une création originale, mais de la recreation d'un modèle. Nous verrons qu'il en va de même en philosophie et que la compréhension authentique de la pensée d'un autre n'est pas réception passive mais implique un acte créateur. Mais peut-on exiger d'un adolescent une création originale ? C'est la règle de la dissertation qui constitue, dans les lycées, l'exercice majeur.

Sans doute, les raisons par lesquelles on le justifie sont-elles partiellement fondées. La pensée, en effet, achève de se constituer par son expression même. Celui qui cherche à formuler une idée effectue d'incessants va-et-vient entre une source intuitive, primitivement confuse, et les mots qui la clarifient en la traduisant. Sans cesse il est obligé de corriger son expression mais ce travail conceptuel rejaillit sur l'intuition initiale, en la précisant mais parfois aussi, en la modifiant. Bref l'apprenti philosophe doit s'exercer à la cohérence du discours car la pensée ne s'accomplit que par son expression.

Mais faut-il encore qu'elle ait commencé à se former. L'enfant chargé d'expliquer une histoire à un autre enfant,⁴ la sentinelle qui doit faire un récit au chef,⁵ ou même, le professeur qui s'applique à ordonner son discours pour être mieux compris⁶ ont d'abord une vision globale de ce qu'il cherche à traduire. Cette intuition est la matière de leur effort de mise en forme. Cette matière est

⁴ La psychologie de l'enfant a montré que la pensée achève de se former par son expression. Ainsi, Piaget a montré que c'est en parlant pour autrui que l'enfant échappe à son égocentrisme et accède au plan des relations objectives. Cf : *Le langage et la pensée chez l'enfant*.

⁵ Dans la même perspective que Piaget, Pierre Janet a souligné les racines sociales de la mémoire intellectuelle : c'est parce qu'elle a mission de faire un rapport au chef que la sentinelle ordonne son vécu dans un discours intelligible à tous : on ne se souvient, d'abord, que pour les autres.

⁶ On apprend parfois en enseignant : c'est en répondant à ses élèves que Bergson aurait trouvé la réponse aux sophismes de Zénon d'Elée.

indispensable : il n'y a pas de clarification possible lorsqu'il n'y a rien, au préalable, à clarifier.

C'est pourtant cette exigence exorbitante qu'impose la dissertation actuelle. Sous prétexte d'éviter le récit de connaissances mortes, on attend de l'adolescent qu'il invente et justifie une solution personnelle à un problème de philosophie devant lequel des penseurs chevronnés pourraient rester perplexes. Et cela, dans un laps de temps de quatre heures ! Et sur des problèmes aussi divers, par exemple, que l'opposition du temps abstrait à la durée concrète, des rapports de l'art et de la société, de l'objet de la métaphysique ! Dira-t-on qu'un cours bien fait lui donne des éléments de réponse pour chacune de ces questions ? Mais une synthèse personnelle de ces éléments, dans la perspective du problème posé, n'est pas à sa portée. Elle n'est d'ailleurs pas davantage accessible à un adulte, fût-il supérieurement doué. Même un professeur de philosophie serait contraint d'avouer, s'il reste honnête, qu'il lui est impossible d'apporter en quatre heures une solution authentique à une question choisie au hasard. Mais l'adulte instruit, qui maîtrise le langage, est capable de construire un discours vraisemblable sur des sujets qu'il connaît mal. Il ne s'agit pas, ici, de pensée mais de rhétorique. C'est ce modèle impur que l'on propose au lycéen, en le masquant de l'alibi prestigieux d'une réflexion originale. Puisque la barre a été placée trop haut, on sait que l'étudiant ne la franchira jamais. On se contente donc d'un faire semblant de pensée personnelle.

Considérez la copie exceptionnelle, notée au-dessus de 16, proposée comme témoignage de l'excellence de l'exercice. En ce qui concerne le fond, le très bon élève n'a guère d'avantage par rapport au lycéen moyen qui, sans don particulier, a disposé d'un cours sérieux, l'a étudié et compris. Il est incapable d'apporter une véritable solution au problème posé : on n'est pas génial à dix-huit ans !⁷ Mais il a l'art de disposer ses connaissances de manière à créer l'illusion d'une recherche personnelle et de l'invention d'une solution. Cette rhétorique peut plaire ; elle masque en réalité un faire semblant dont s'accommode le correcteur. Ce jeu de rôles apparaît malsain à celui pour qui la philosophie est élan vers la vérité « avec toute son âme ».

Une pensée authentique, en effet, ne se déploie pas sur le seul plan des concepts : elle institue, comme on l'a vu, un va-et-vient entre les concepts et une expérience intime.⁸ Considérez l'expérience de la durée décrite par Bergson. En se référant à l'exemple de la phrase musicale, on pourra dire que la durée

⁷ On ne l'est pas davantage à vingt-cinq ans : la même critique vaut pour l'agrégation. Les notes catastrophiques obtenues par les candidats témoignent moins de leur faiblesse que du caractère inadapté de l'épreuve.

C'est ainsi qu'à l'agrégation, en 1998, 4,61 des copies sont égales ou supérieures à la moyenne. La moyenne générale est de 4,59 sur 20. Pour la deuxième dissertation, on note 4,43 de moyenne générale. (Dans *Philosopher à dix-huit ans*, Luc Ferry et Alain Renaut).

⁸ Bergson appelle chose cette expérience intime. Pour lui, une pensée authentiquement créatrice va toujours de la chose aux concepts.

constitue une unité qualitative, qu'elle exclut la séparation des moments qui la constituent, que le passé interfère avec le présent ou même que le passé reste, d'une certaine manière, présent, etc. Mais ces expressions sont seulement des poteaux indicateurs qui, par leur convergence, acheminent l'esprit vers l'expérience dont elles procèdent. Celle-ci est leur source ou leur but : source chez l'inventeur d'abord, chez le professeur ensuite qui cherchent à la suggérer, but pour l'élève qui cherche à la saisir par la médiation des concepts. Tous les trois font un authentique effort de pensée. Mais une réflexion qui s'en tiendrait au seul niveau des concepts ne serait que pur verbalisme.

Cette définition, bergsonienne, de l'authenticité intellectuelle, ne s'applique pas seulement à la philosophie de Bergson, mais à toute philosophie. Examinez, par exemple, la description de la conscience, donnée par Sartre, dans *L'être et le néant*. Conceptuellement, le texte apparaît abscons : une exacte définition des termes ne suffit pas à comprendre qu'« être pour le pour soi, c'est néantiser l'en soi qu'il est ». Peut-être, aurait-il été possible de dire les choses plus simplement. Mais cela n'aurait pas suffi pour accéder à la pensée de l'auteur. En effet, les formules de Sartre émanent d'un centre, source vivante du discours : c'est, en gros, l'expérience d'une distance que l'homme prend inéluctablement à l'égard de ses vécus, même de ceux qui semblent les plus spontanés. Pour celui qui a accédé à cette épreuve, les formules de *L'être et le néant* deviennent limpides. Et la thèse sartrienne, selon laquelle la conscience est le fondement de la liberté coule de source. Ici aussi, la pensée authentique, chez le philosophe, le professeur ou l'élève est un va-et-vient entre le concept et la chose. Évacuez l'expérience de cette dernière du processus de création ou de recréation il ne reste qu'un jeu conceptuel, fonctionnant à vide, une logomachie dérisoire.

Toute création, en effet, est un processus centrifuge. Mais en philosophie, ce centre d'où émanent les concepts est le résultat d'une longue maturation : sa formation exige une culture, des hypothèses choisies puis abandonnées, une patiente interrogation. Tout cela ne se fait pas en quelques heures, à dix-huit ans, alors que la pensée commence juste à s'éveiller. En réalité, on attend du candidat, sans clairement le dire, qu'il substitue à cette direction centrifuge, signe d'une pensée authentique un mouvement centripète qui en est la caricature frauduleuse : il s'agit de choisir, dans le bagage conceptuel dont il dispose, les idées qui ont quelque rapport avec la question posée et de les relier, artificiellement, avec un semblant de cohérence. Bien entendu, la réussite de cette entreprise est fonction de son niveau verbal qui dépend lui-même, comme on l'a souvent observé, du milieu social.

La fin de l'enseignement ne saurait donc consister à faire du lycéen un créateur comme l'implique frauduleusement l'examen actuel. Ce rêve insensé perdure à cause de la confusion que nous avons dénoncée entre pensée novatrice et pensée personnelle. Une pensée novatrice est évidemment une pensée personnelle. Mais bien des pensées personnelles ne sont pas novatrices : c'est le cas lorsque nous avons assimilé les idées d'un autre pour nourrir notre réflexion propre.

L'initiation à la philosophie ne peut pas avoir d'autre but. Il faut oser être iconoclaste et soutenir contre Kant qu'on n'apprend pas à philosopher sans étudier la philosophie.⁹ Quel doit donc être le contenu de l'enseignement philosophique ?

Un programme de problèmes

La pensée philosophique est une tentative de réponse à un problème. Avant tout, le débutant doit être initié au problème. Il faut donc remplacer le programme de notions par un programme de problèmes. Ainsi, à la notion « le vivant » qui ouvre la voie à des pistes pédagogiques hétéroclites, il faut substituer des problèmes précis concernant le vivant, comme la question de la finalité, celle de l'évolution des espèces.

Considérez, par exemple, le problème de la finalité. Combien de candidats, au baccalauréat, seraient-ils capables de préciser la différence, patente pour toute observation objective, entre le plus humble des vivants et une pierre ? Pourtant, le constat d'une corrélation des formes est le point de départ obligé des grands débats philosophiques sur le vivant. Il constitue l'introduction indispensable à des doctrines aussi diverses que le Dieu créateur du corps machine de Descartes ou que le vitalisme bergsonien. Les contestations matérialistes d'une activité intelligente dans le domaine de la vie, qu'il s'agisse d'Épicure, de Darwin ou plus récemment de Dawkins¹⁰ le présupposent. C'est une donnée indépendante des époques et des doctrines. Elle n'est pas un élément d'érudition dont la réflexion pourrait faire l'économie, mais l'attribut spécifique du vivant par rapport à la matière inanimée. Aucune réflexion sérieuse sur ce thème ne peut l'ignorer et par conséquent sa connaissance peut être exigée de l'élève si le vivant est au programme.

Allons plus loin. Bien que les débats suscités par le constat de la corrélation des formes se soient déroulés à des époques très différentes, ils s'inscrivent dans une problématique identique : peut-on, par des considérations statistiques, se passer d'une intelligence, organisatrice du vivant ? Ce recours à l'intelligence apparaît, de prime abord, l'hypothèse la plus vraisemblable pour rendre compte de la parfaite adaptation réciproque des parties au sein du tout. Mais le penseur matérialiste fera observer que le hasard pourrait donner des résultats comparables à condition de multiplier, en nombre suffisant, les arrangements fortuits et de supprimer les résultats monstrueux. Ainsi, pour Lucrece, l'harmonie, relative, du monde résulte de combinaisons accidentelles d'atomes, les associations discordantes, infiniment plus nombreuses, ayant été détruites. Darwin, dans un contexte scientifique plus élaboré développe un schéma analogue : l'adaptation du vivant au milieu ne procède pas d'un plan mais d'une

⁹ « On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher ». Kant.

¹⁰ *L'horloger aveugle*, Richard Dawkins, traduction française Robert Laffont, Paris 1989.

succession de hasards, la lutte pour la vie se chargeant d'éliminer les variations accidentelles défavorables. Bergson rétorque, dans *L'évolution créatrice*, qu'il faudrait un hasard prodigieux pour qu'une variation anarchique puisse s'accorder, même une seule fois, avec les innombrables éléments corrélés d'un organisme. Bref, la discussion, quel que soit le contexte scientifique de l'époque, illustre toujours un même canevas, relativement simple. Il y a donc là, une problématique qui transcende les particularités de temps, de lieux, de culture. Éliminez de l'interrogation sur le vivant toute référence à cette polémique et à sa source, le constat de la corrélation des formes, la biologie perd toute spécificité par rapport aux autres sciences. Il faudrait donc constituer ces thèmes en passage obligé de toute interrogation sur le vivant.

On trouve des problèmes éternels dans bien d'autres domaines de la philosophie. Considérez les rapports de la connaissance et de la volonté. L'aphorisme socratique, « nul n'est méchant volontairement », n'est pas seulement une idée originale, située et datée. Il est la source de tout un courant de pensée pour lequel le choix volontaire n'est pas un acte autonome, distinct en droit de la pensée des motifs, mais, seulement, l'expression de leur résultante. On n'en finirait pas d'inventorier les penseurs qui, peu ou prou, absorbent la volonté dans l'intelligence : cette thèse est sous-jacente à la morale stoïcienne, soutenue par Spinoza ; elle inspire Leibniz, partiellement Malebranche, interpelle Kierkegaard ; elle est la source des tentatives sociologiques pour excuser la faute par les carences éducatives. En vérité, il serait plus rapide de recenser les philosophes qui semblent l'avoir ignorée ! ¹¹ Ceux mêmes qui la récuse et soutiennent l'autonomie de la volonté, reconnaissent sa profondeur et prétendent la compléter plutôt que la réfuter. ¹² Elle constitue donc un point de passage obligé pour toute réflexion approfondie sur la responsabilité de l'agent. Le problème des rapports entre la volonté et la connaissance pourrait ainsi constituer une question du programme

Ajoutons que, sur cette question, comme dans notre précédent exemple, le débat s'inscrit dans une problématique simple. La discussion de la thèse socratique se ramène à une alternative : étant admis que la faute procède d'une erreur, il s'agit de savoir si cette erreur est originelle ou puise sa source dans une défaillance préalable de la volonté. Par aveuglement passionnel ou paresse d'examiner, l'agent peut se détourner d'une vérité qui le gêne. Il serait, dans ce cas, responsable de son ignorance. Mais, peut-on rétorquer, s'il a préféré le confort provisoire de la faute à la promesse d'une ouverture spirituelle, c'est qu'il en a mal mesuré l'importance et l'enjeu : l'ignorance serait donc bien à la source de la faute. Bref, il s'agit de savoir si nous sommes les maîtres de notre attention

¹¹ A notre connaissance, Kant a ignoré l'intellectualisme. Bergson n'y fait qu'une allusion, fort superficielle, dans le premier chapitre des *Deux sources de la morale et de la religion*.

¹² Ainsi Descartes : « D'une grande lumière dans l'entendement suit une grande inclination dans la volonté ; en sorte que voyant très clairement qu'une chose nous est propre, il est très mal aisé et même, comme je crois, impossible, pendant qu'on demeure dans cette pensée, d'arrêter le cours de notre désir ». Lettre au père Mesland, 2 mai, 1644.

ou si celle-ci est déterminée par les idées qui nous motivent. L'examen critique de l'intellectualisme moral illustre presque toujours ce schéma simple : on le retrouve chez des auteurs aussi différents que Descartes et Kierkegaard.¹³ Le professeur en conduisant la discussion sur la pensée de Socrate retrouverait nécessairement cette polémique classique. Les divers cours sur ce même problème auraient donc un socle commun.

Ainsi seraient proposées aux élèves, au lieu de parcours pédagogiques hétéroclites et parfois hasardeux, des problématiques précises, largement assurées de leurs lettres de noblesse puisque les grands penseurs les ont illustrées au cours des siècles. C'est pourquoi ce programme de problèmes devrait être précisé par des références obligatoires à l'histoire de la philosophie : elle devrait constituer le fond de l'enseignement à condition d'être enseignée philosophiquement. Clarifions cette exigence.

Un enseignement philosophique de l'histoire de la philosophie

Un enseignement purement historique de l'histoire de la philosophie consiste à exposer le contenu des doctrines en expliquant les conditions de leur émergence. Ainsi, par exemple, on montrera que la croyance en un cosmos achevé et harmonieux est l'un des facteurs de la naissance du stoïcisme. De même, on expliquera la morale de Kant par l'influence des Lumières et de Rousseau, par les rémanences de son éducation piétiste, etc.

Cet enseignement historique de l'histoire de la philosophie peut satisfaire la curiosité de l'érudit ; mais il présente peu d'intérêt pour la formation intellectuelle de l'adolescent. L'histoire de la philosophie ne doit donc pas lui être enseignée historiquement mais philosophiquement. Qu'est-ce à dire ?

Une idée est indissociable de la justification qu'en propose son auteur. Si celle-ci n'est pas intériorisée, elle reste un fait historique insignifiant et par conséquent négligeable. Mais dans le cas contraire, elle revêt des caractères qui l'arrachent à son historicité : une idée comprise est saisie comme vraie. C'est, au moins dans un premier moment, une idée admise puisque je saisis les raisons qui la justifient. Or l'intelligibilité que je leurs reconnais la constitue en idée éternelle. Comprendre, c'est comprendre comme vrai et l'expérience de la vérité transcende le temps. Les mathématiques constituent la meilleure introduction à cette métamorphose : le théorème de Pythagore est la pensée située et datée d'un individu singulier quand je le récite ; c'est une idée éternelle quand je le comprends. En effet, j'en saisis la nécessité, puisque son contraire m'apparaît

¹³ « Mais, parce que la nature de l'âme est de n'être quasi qu'un moment attentive à une même chose, sitôt que notre attention se détourne des raisons qui nous font connaître que cette chose nous est propre et que nous retenons seulement en notre mémoire qu'elle nous a paru désirable, nous pouvons représenter à notre esprit quelque autre raison qui nous en fasse douter et ainsi suspendre notre jugement, et même aussi peut-être en former un contraire ».

Descartes, *Lettre au père Mesland*, 2 mai 1644.

Kierkegaard, *Traité du désespoir*, livre 4, chapitre 2 : *La définition socratique du péché*.

impossible. Par là même, je pose qu'il est nécessaire en tout temps. Son éternité est la conséquence logique de la nécessité que je lui reconnais. Il en est de même pour une idée philosophique. Elle se réduit à un événement historique si je la considère de l'extérieur ; c'est l'expérience d'un sens quand je l'intériorise et cette expérience n'a plus aucun rapport avec le temps. Ainsi par exemple, l'intelligibilité de l'idée kantienne de jugement synthétique à priori, la promet, par le fait même, au rang de vérité éternelle.

Ainsi, on peut distinguer un mauvais et un bon usage de l'histoire de la philosophie. Si le recours aux auteurs répond à un souci d'érudition pour engranger des connaissances, il ne sert à rien dans la formation de l'esprit. Mais si la référence à l'auteur catalyse l'invention personnelle de ses idées, sa médiation, précieuse pour tous, est indispensable au débutant.

La découverte de la pensée d'autrui, en effet, est un acte éminemment personnel. Socrate remarque ironiquement, dans *Le banquet*, qu'il est bien naïf de croire que la connaissance passe d'un esprit à l'autre comme l'eau entre deux coupes à travers un brin de laine. L'apprenti mathématicien doit refaire, pour son propre compte, la démonstration afin de se l'approprier. Ce travail accompli, la démonstration n'est plus celle d'Euclide ; elle est sienne. Il en va de même en philosophie : comprendre la nature et les implications d'un jugement synthétique a priori, c'est accéder à travers Kant à une idée éternelle qui transcende Kant. Le philosophe n'est en quelque sorte que l'échelle qui nous permet d'accéder à l'idée. Celle-ci atteinte, on peut sans inconvénient rejeter l'échelle c'est-à-dire oublier le philosophe.

Une idée, en effet, n'est pas comme on le croit naïvement la propriété du penseur qui, le premier, l'a émise. Il n'y a pas de chasse gardée des idées. Le texte philosophique est comparable à un guide qui désigne un paysage qu'il n'a pas créé. Un proverbe bien connu de l'Orient affirme que « lorsque le sage montre la lune, l'insensé regarde le doigt ». Le doigt, c'est le discours du philosophe. Il médiatise une expérience que celui-ci a faite avant les autres, mais qui ne lui appartient pas. L'étude authentique consiste à accéder à la même expérience en s'aidant de l'auteur. Ainsi par exemple, comprendre la théorie platonicienne de l'amour, ce n'est pas à réciter ce que Platon a écrit dans *Le banquet*, mais voir ce qu'il a vu aussi bien que lui, et, pourquoi pas, mieux que lui. L'insensé reste, au contraire, englué dans l'historicité du texte et la personnalité de son auteur. Il symbolise une étude seulement historique de l'histoire de la philosophie.

Dans cette perspective, comprendre une pensée philosophique n'est pas en réciter la formulation mais l'inventer comme son auteur l'a fait avant nous. La maïeutique n'est pas la seule méthode de Socrate mais la règle de toute étude authentique : apprendre n'est que se ressouvenir ou si l'on préfère retrouver en soi, avec l'aide de l'auteur, des vérités éternelles¹⁴ et intransmissibles. Éternelles

¹⁴ On sait que pour Platon, l'âme, autrefois, a contemplé la vérité. Apprendre n'est que se ressouvenir. Sans doute, Platon traduit il, par une métaphore temporelle, l'éternité du vrai antérieur à sa découverte historique.

puisque une évidence, saisie comme telle, apparaît par là même soustraite au temps ; intransmissible car aucun maître n'a le pouvoir de dispenser le disciple de cet effort d'invention ou, si l'on préfère, d'actualisation des vérités enfouies en nous.

Mais ce n'est là qu'une première étape. Après s'être efforcé de conduire l'élève à l'expérience d'une idée, le professeur devra, ensuite, entreprendre avec lui de la peser. Le plus souvent, la discussion ne se bornera pas à prononcer son adoption ou son rejet. Il y aurait d'ailleurs contradiction à récuser totalement une idée comprise, puisque l'approbation qu'on lui a consentie, dans un premier moment, est le critère de cette compréhension. En vérité, la critique d'une idée consiste moins à montrer sa fausseté que son incomplétude. Après avoir dévoilé sa part de vérité, le maître pourra en montrer les limites. Il s'inspirera dans cette tâche de l'esprit de Leibniz qui « ne méprisait presque rien ».

Ainsi, le professeur qui réfléchit avec ses élèves sur l'idée kantienne de jugement synthétique à priori, fera observer que les mathématiques modernes ne se réfèrent plus à un fondement intuitif comme le pensait le philosophe allemand. Mais il soulignera aussi que la géométrie euclidienne, indûment privilégiée par Kant, définit cependant comme il l'avait affirmé la forme de la perception humaine et que cela suffit, sans doute, à garantir la validité de sa démarche.

Ainsi, un recours à l'histoire de la philosophie n'a rien à voir avec un exercice d'érudition comme le proclament ses détracteurs. Il inaugure un double effort de pensée : assimilation de l'idée d'autrui, situation de cette idée, devenue personnelle, dans un contexte élargi.

Cette visée pédagogique se fonde sur un postulat : il existe une philosophie éternelle et celle-ci est la matière de l'enseignement. Faut-il encore bien comprendre le sens de ce lieu commun. Il serait bien naïf de concevoir la philosophie éternelle comme le catalogue des doctrines qui ont résisté aux modes et ce serait une entreprise dérisoire que de vouloir en dresser l'inventaire. Une idée éternelle est, comme on l'a vu, une idée comprise et posée comme transcendante au temps par l'intelligibilité même qu'on lui confère. Affirmer l'existence d'une philosophie éternelle, c'est reconnaître que dans l'histoire de la philosophie, il y a des idées vraies, ou du moins, une part de vérité dans les idées. Cette affirmation est la condition nécessaire de l'enseignement de la philosophie.

En effet, pour celui qui la récuse, l'histoire de la pensée se réduirait à une succession de controverses déterminées par l'esprit du temps, mais actuellement dépassées. Ainsi, le débat sur le sexe des anges présente un intérêt historique : il fournit au spécialiste de précieuses indications sur les rapports entre la sexualité et la religion au Moyen Âge. Mais personne ne se soucie plus des arguments échangés entre les théologiens de l'époque car on ne leur accorde aucune valeur de vérité. Un scepticisme généralisé est la conséquence logique de cette

conception ¹⁵ puisque la visée de vérité qui est la raison d'être des oeuvres serait, par principe, récusée. Il interdirait d'enseigner l'histoire de la philosophie Mais, si la philosophie des philosophes est, par essence, étrangère à nos élèves, quelle est donc cette autre philosophie dont on prétend les nourrir en terminale, et que leur enseigne-t-on, au juste, sous le nom de philosophie ?

Les épreuves d'examen

Dans cette nouvelle perspective, il faut déterminer les épreuves susceptibles de mettre en oeuvre la pensée personnelle de l'élève, sans exiger de lui une impossible création. Le but est de s'assurer qu'il a, des problèmes et des auteurs proposés à sa réflexion, une connaissance authentique, et ne se contente pas de réciter des pensées incomprises. Comment donc s'assurer qu'une connaissance est assimilée ?

L'épreuve de mathématiques peut nous fournir sur ce point de précieuses indications. Elle fait appel à des connaissances indispensables, mais celles-ci sont dissociées du contexte initial d'apprentissage et mobilisées pour résoudre un problème nouveau. L'explication d'un texte philosophique, convenablement choisi, pourrait jouer le même rôle. ¹⁶

Sans doute, cette épreuve existe-t-elle dans le baccalauréat actuel. Mais les conditions auxquelles elle doit répondre sont assez mal définies. Il est généralement admis que le texte doit être intelligible par lui-même sans exiger des connaissances qu'il n'explique pas. C'est cette clause qu'il faudrait supprimer. Le texte, au contraire, devrait constituer la réponse argumentée d'un auteur à un problème classique. Celui-ci lui est sous-jacent, mais reste souvent informulé car supposé connu par son auteur. L'explication devrait, dans un premier moment, dégager cette problématique implicite. Contrairement à la définition de l'épreuve actuelle, la question débattue pourrait et même devrait faire appel à des connaissances extérieures au texte pour être comprise. Mais celles-ci auraient été approfondies en cours puisque inscrites dans un programme de problèmes. Elles seraient utilisées, comme des outils, pour répondre à la question : « de quoi s'agit-il » ?

Le candidat devrait, dans un second moment, expliquer la solution personnelle apportée par l'auteur à ce problème général. L'analyse précise du texte serait, évidemment, la condition nécessaire de sa réponse. Mais elle pourrait ne pas suffire s'il y avait dans l'argumentation de l'auteur des allusions que le texte ne précise pas. Celles-ci pourraient être tolérées et même délibérément recherchées à condition de ne pas constituer des points d'érudition ou des originalités

¹⁵ Elle est, à la limite, contradictoire. En effet, si toutes les idées sont déterminées par les conditions historiques de leur émergence, l'affirmation de cette thèse ne peut pas faire exception. Elle est donc, elle aussi, déterminée et par conséquent fautive.

¹⁶ Nous donnons 2 exemples de ce que pourrait être ce type d'épreuves dans notre ouvrage : *La philosophie au lycée*. Chapitre 4. Éditions l'Harmattan, avril 2007.

doctrinales, mais des références classiques exposées et débattues en cours. Bref, l'esprit de l'épreuve serait de faire appel à des connaissances, mais à des connaissances mobilisées dans une situation inédite, ce qui n'a rien à voir avec des connaissances récitées. Cet effort pour dégager les présupposés d'un texte en le situant dans une problématique dont il constitue un moment constituerait une explication authentique. Elle échapperait à la paraphrase, presque inévitable si le passage proposé à la sagacité du candidat est, comme une île, séparable en droit de tout contexte interprétatif.

Enfin, dans un troisième moment, le candidat serait invité à prendre parti dans le débat en présentant un avis justifié. Ce serait en quelque sorte une dissertation courte. Mais son cadre strict interdirait les dérives verbales puisqu'il s'agirait de peser la réponse précise d'un philosophe à un problème bien identifié. Cette partie, plus personnelle, lui permettrait de témoigner de son originalité. Elle pourrait faire la différence entre l'excellence et le satisfaisant.

En effet, le candidat qui aurait franchi avec succès le cap des deux premières exigences serait déjà largement assuré de la moyenne. Par contre, un devoir n'ayant pas reconnu le problème serait jugé nul et noté comme tel. Une épreuve ainsi constituée permettrait un large éventail de notation. On éviterait ainsi le regroupement artificiel des copies autour des notes 7 ou 8, par incapacité de juger faute de critères objectifs, comme dans le système actuel.¹⁷

Nous proposons cet exercice à titre d'exemple, pour illustrer, dans le cadre d'un programme de problèmes, l'esprit d'un examen rénové. Toutefois, celui-ci devrait faire l'objet de mises au point progressives, par exemple, dans le cadre de classes expérimentales. La part laissée à la libre initiative du candidat dans l'explication de texte, la place des questions pour ouvrir des pistes de recherche, donneraient lieu à des expérimentations avec un bilan précis. D'autres types d'épreuves pourraient être essayés, selon les sections. La dissertation même, dans le cadre nouveau d'un programme de problèmes, pourrait éventuellement être testée pour les séries générales. Il convient toujours, en effet, de prendre quelque distance à l'égard de modèles purement théoriques. Il faut les confronter à l'expérience et les adapter en fonction de ses enseignements. C'est le refus de prendre en compte ce contrôle qui a conduit à pérenniser le système actuel en dépit de l'évidence de son naufrage. À l'instar du savant qui avance de manière tâtonnante, procède par essais et par erreurs, expose ses conjectures à des réfutations, une réforme pédagogique doit privilégier elle aussi des « itinéraires souples » et « réaliser ses fins par des ajustements et des réajustements limités qui peuvent être continuellement améliorés ». Il en est de l'art pédagogique comme de l'art politique qui consiste selon Popper dans un continuel «

¹⁷ On pourrait graduer la difficulté de l'exercice en faisant appel à des notes et des questions. Ainsi, dans les séries générales, le texte, le plus souvent, devrait suffire sans aucune adjonction. Dans les autres séries, l'intelligence de certains passages difficiles pourrait être favorisée par des notes. Des questions, convenablement posées pourraient ouvrir des perspectives et orienter la recherche, bref constituer une aide comparable à une interrogation bien conduite à l'oral.

raccommodage fragmentaire ». ¹⁸ Les modalités pratiques d'un autre type d'examen pourraient donc faire l'objet d'adaptations expérimentales.

Mais l'esprit qui l'inspirerait devrait rester un à priori pédagogique : le refus d'une initiation philosophique qui négligerait les connaissances. C'est là une illusion qui procède d'un contresens sur la nature du savoir philosophique confondu avec le cimetière des idées mortes. Elle se fonde sur un lieu commun contestable, qui distingue une intelligence formelle de la matière à laquelle elle s'applique. La pensée de l'élève doit s'exercer sur un contenu précis et non pas sur des concepts vagues car trop généraux. Cette réflexion sur la philosophie des philosophes le préserverait de la pseudo philosophie du rhéteur. Dans ce nouveau contexte, l'examen ne devrait plus être l'occasion d'envolées dialectiques incertaines, mais témoigner de l'assimilation de la philosophie vivante ; bref être épreuve d'authenticité.

Michel Larroque

Article publié dans *L'Enseignement Philosophique* mai-juin 2008

¹⁸ Karl Popper, *Que sais-je ?* Jean Baudoin, page 109, passim.